

Martha Vergara Fregoso
María Guadalupe Olivier Téllez
Pedro José Canto Herrera
(Coordinadores)

PROBLEMAS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Una mirada desde la investigación



Problemas y propuestas educativas

Una mirada desde la investigación

Problemas y propuestas educativas

Una mirada desde la investigación

Martha Vergara Fregoso

María Guadalupe Olivier Téllez

Pedro José Canto Herrera

COORDINADORES

Problemas y propuestas educativas. Una mirada desde la investigación / Martha Vergara Fregoso, María Guadalupe Olivier Téllez y Pedro José Canto Herrera (coordinadores) – 1a. edición – Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2025.

374 pp. 15.5 x 22.5 cm. —(Colec. Serie Investigación Educativa SIE)

ISBN

1. Tecnología educativa. 2. Interculturalidad, formación. 3. Discapacidad desde la educación inclusiva. 4. Violencia y educación superior. 5. Educación rural. 6. Educación intercultural. 7. Evaluación y mejora de las prácticas. 8. Justicia social en la formación docente. 9. Metodología y producción del conocimiento.

Esta publicación fue sometida a un proceso de dictamen por pares a doble ciego, de acuerdo a las normas establecidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

D.R. © Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.

Calle Gral. Prim 13, Colonia Centro, Centro, Cuauhtémoc, 06010 Ciudad de México, CDMX.

D.R. © Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

D.R. © Universidad Autónoma de Yucatán

D.R. © Universidad de Guadalajara

Diseño de la colección

Estudio Sagabón / Leonel Sagabón

Cuidado de la edición:

Martha Vergara Fregoso

María Guadalupe Olivier Téllez

Pedro José Canto Herrera

Formación y captura

Trauco Editorial /

Primera edición

Enero de 2025

ISBN: 978-607-7923-52-7

Hecho en México / *Made in Mexico*

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito de la editorial.

ÍNDICE

- 13 Introducción. Desafíos y oportunidades en la educación regional
de México: Un análisis crítico
MARTHA VERGARA FREGOSO
- 27 SECCIÓN I.
Complejidades que enfrenta la formación y la investigación educativa
- 29 Retos de las nuevas metodologías para la justicia social
MARTHA VERGARA FREGOSO
LYA SAÑUDO GUERRA
- 51 Justicia social en la formación de investigadores
y en la producción de conocimiento educativo
DAVID PÉREZ ARENAS
MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
ELAINE TURENA PÉREZ BALTAZAR
- 83 Formación de investigadores en la región sureste
MAURICIO ZACARÍAS GUTIÉRREZ
NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES
GUILLERMO CASTILLO CASTILLO (†)
- 101 SECCIÓN II.
Tejer culturas: un enfoque inclusivo hacia la diversidad
- 103 Interculturalidad y discapacidad desde la educación inclusiva:
avances y limitaciones
BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO
OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ
ÚRSULA DEL CARMEN ZURITA RIVERA
- 127 La educación intercultural bilingüe en la región sur-oriente
de México. Exploraciones, discusiones y acciones colectivas
SAÚL VÁZQUEZ RODRÍGUEZ
ELSA MARÍA BLANCAS MORENO
JESÚS GARCÍA MESINAS
LAURENTINO LUCAS CAMPO
CONCEPCIÓN SILVA CHÁVEZ

- 151 Logros y desafíos de la educación rural en México y América Latina
JUAN GALINDO FLORES
GAMALIEL CLETO LUIS
- 181 SECCIÓN III.
Tecnología como componente de pertinencia para la educación
del mundo contemporáneo
- 183 Desafíos para el fortalecimiento de la investigación
en tecnología educativa
ALEXANDRO ESCUDERO NAHÓN
EMMA PATRICIA MERCADO LÓPEZ
- 205 Investigaciones sobre el vínculo educación y tecnología educativa
BEATRIZ ZEMPOALTECA DURÁN
ROCÍO ADELA ANDRADE CÁZARES
TERESA ORDAZ GUZMÁN
- 241 SECCIÓN IV.
Otros temas relevantes en la investigación educativa
- 243 Violencia y educación superior
JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN
MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO
- 273 La evaluación y mejora educativa: prácticas, alternativas y demandas
ante nuevas políticas en México
RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL
EDNA LUNA SERRANO
- 297 Experiencias, visiones y desafíos de docentes y estudiantes de UPN
CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ
ADRIANA MERCADO SALAS
JOSÉ MATÍAS ROMO MARTÍNEZ

321	SECCIÓN V.
	A manera de cierre
323	Investigación educativa en confluencia dialógica
	MARÍA GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ
343	Temas selectos de investigación educativa
	desde los Foros Regionales de Investigación Educativa
	PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA
361	Sobre los autores

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Comité Directivo 2024-2025

Presidenta

Martha Vergara Fregoso

Secretaria General

Diana Patricia Rodríguez Pineda

Tesorero

Luis Medina Gual

Coordinador de Áreas Temáticas

Alberto Ramírez Martinell

Coordinadora de Difusión y Divulgación

Ana Laura Gallardo

Coordinadora de Relaciones Institucionales

Claudia B. Pontón Ramos

Coordinador de Formación

Sergio Gerardo Malaga Villegas

Coordinadora de Regiones

Lya Sañudo Guerra

Coordinador de Admisión

David Pérez Arenas

Directora de la Revista Mexicana de Investigación Educativa

Margarita Yazmin Cuevas Cajiga

Coordinación editorial

Martha Vergara Fregoso

Organizadores de los Foros
Alexandro Escudero Nahón,
Martha Vergara Fregoso
Lya Sañudo Guerra
Saúl Vazquez Rodríguez
Rubí Surema Peniche Cetzal
José Matías Romo Martínez
David Pérez Arenas
Diego Juárez Bolaños
Beatriz Zempoalteca
Nicolás Alberto Dip
Blanca Estela Zardel Jacobo
Guadalupe Ruiz Cuéllar
Ana María Méndez Puga
Antonio Gómez Nashiki

Agradecimientos especiales por su apoyo en la realización de los Foros
Daniela Alvarado Castillo y Alfredo Meneses Matilde

INTRODUCCIÓN. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN REGIONAL DE MÉXICO: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Martha Vergara Fregoso

La presente obra es una iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y tiene la finalidad de compartir algunos resultados de los foros regionales realizados en 2023, organizados por académicos e investigadores adscritos a diversas universidades, centros de investigación, institutos y escuelas formadoras de docentes en el país; todos los participantes son miembros del COMIE.

La pertinencia de esta edición como estrategia de difusión académica radica en que los 31 autores se constituyeron como un nuevo grupo de investigación después de realizar un diagnóstico de las principales problemáticas educativas identificadas en diferentes regiones del país, y de elaborar productos para difundir, distribuir y diseminar el conocimiento producido en los foros antes referidos.

Este libro no es un compendio de textos de distintos autores, tampoco es una obra temática colectiva, ni un conjunto de escritos coordinados bajo solicitud expresa: se trata de un espacio académico que concentra una serie de problemáticas educativas que fueron discutidas en cada uno de los foros regionales en los que participaron investigadores expertos en ciertos tópicos, exponiendo sus propuestas. El objetivo es acercar el análisis de los problemas y soluciones a los tomadores de decisiones en el ámbito educativo, a nivel federal, regional y estatal, como un referente *in situ* para la política educativa.

En el planteamiento inicial de esta iniciativa se tomó como base que la investigación no es algo carente de intencionalidad y prioridades, ya que procura transformar la sociedad con una visión democrática de los procesos que forjan conocimiento, especialmente por medio de la participación de los investigadores. Las prioridades, los recursos y los objetivos reflejan las ideas y los valores de la sociedad, y también de los investigadores.

En este sentido, la propuesta de organizar foros temáticos por regiones a lo largo del país responde al interés de fomentar el trabajo colegiado interinstitucional e interestatal de los investigadores, así como la conformación de nuevos grupos y/o redes de investigación. Para ello se consideró pertinente retomar la organización regional que plantea el ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), antes Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con la finalidad de identificar a los investigadores por estado de la República y motivar a nuevos investigadores para que se adscriban como socios del COMIE.

Se recibieron y dictaminaron favorablemente un total de 13 propuestas de foros, los cuales abarcaron la totalidad de las regiones establecidas en la convocatoria publicada por el COMIE. Los foros realizados fueron: 2 en Centro Occidente, con los estados Aguascalientes, Colima, Jalisco, Nayarit y Michoacán; 5 en Centro, que convocó a Ciudad de México, Estado de México, Puebla, Querétaro, Guanajuato, Guerrero y San Luis Potosí; 2 en Sur Oriente, incluyendo Veracruz, Oaxaca, Puebla y Tlaxcala; Baja California, Sonora y Sinaloa; y finalmente, 2 en la región Norte, con Coahuila y Durango¹; y 1 de la región Sureste donde participaron académicos de Chiapas.

Los principales temas sobre los que giraron las discusiones son los siguientes: tecnología educativa, interculturalidad, formación, discapacidad desde la educación inclusiva, violencia y educación superior, educación rural, educación intercultural, evaluación y mejora de las prácticas, justicia social en la formación docente, metodología y producción del conocimiento.

Cabe mencionar que en el contenido de la presente obra se consideraron los textos que se presentan como producto de los foros regionales, que corresponden al trabajo realizado de manera colegiada e interinstitucional de académicos, grupos y redes de investigadores del país; para facilitar su lectura se organizaron en cuatro ejes con temáticas afines.

1 Cabe señalar que el presente libro solo recupera el contenido de 10 foros regionales de los 12 que se realizaron, por lo que faltaron el de la región Centro Occidente y el de la región Norte.

I. Complejidades que enfrenta la formación y la investigación educativa

El foro de la región Centro Occidente se denominó “Retos de las nuevas metodologías para la justicia social”; fue organizado por Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, UdeG) y Lya Sañudo Guerra (Secretaría de Educación del Estado de Jalisco); en él participaron académicos de Universidad Marista de Guadalajara, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad de Colima, de los estados de Aguascalientes, Colima, Michoacán, Jalisco y Nayarit. Además, se contó con la participación de un académico experto de la Universidad de Texas Rio Grande Valley.

En este foro se abordaron la relevancia y los desafíos de aplicar metodologías decoloniales en la educación para promover la justicia social. Se tomó como punto de partida la interrogante “¿cómo las epistemologías latinoamericanas pueden contribuir a la educación?”. Se discutieron temas como: inclusión, diversidad, igualdad y sostenibilidad, y se generaron reflexiones sobre el papel que tiene la investigación educativa, la relación entre investigación, práctica y políticas educativas, y la importancia de las metodologías cualitativas.

Se planteó la conveniencia de utilizar métodos no tradicionales como la narrativa, las metáforas y los poemas en los procesos de formación de investigadores educativos, con el propósito de capturar y valorar el conocimiento producido por los propios investigadores, ya que tales métodos permiten una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad educativa. Se criticó la dependencia de marcos teóricos y metodologías eurocéntricas en la educación latinoamericana. De aquí parte la propuesta del giro decolonial, que busca cambiar las coordenadas desde las cuales se genera el conocimiento, incluyendo perspectivas y saberes de sujetos históricamente marginados por la sociedad occidental.

Los principales planteamientos del foro se pueden resumir en la necesidad de construir puentes entre la investigación educativa, la práctica docente y las políticas educativas, para atender problemáticas de desigualdad e injusticia social de una manera más amplia y profunda. Asimismo, se busca lograr una educación inclusiva que valore y respete la diversidad, considerando la importancia de la participación activa de las comunidades en la investigación educativa, para asegurar que las políticas y prácticas educativas respondan a sus necesidades.

De igual manera, se propone el uso de metodologías innovadoras, como las pedagogías feministas y la investigación-acción, para fomentar la equidad y la sostenibilidad en la educación. Finalmente, se resalta la importancia de la colaboración entre diferentes actores del sistema educativo y la investigación, así como la vinculación con la ciudadanía y las comunidades locales para abordar problemas sociales y mejorar la calidad educativa.

El foro de la región Centro llevó como título “Justicia social en la formación de investigadores y la producción de conocimiento educativo”; fue organizado por David Pérez Arenas, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, sede Toluca; Elaine Turena Pérez-Baltazar, de la Escuela Normal Superior del Valle de México, sede Tlalnepantla; y Martha Leticia Gaeta, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; el foro centró el diálogo en el papel que tiene la justicia social en los programas de formación de investigadores, esencial para garantizar que la educación y la producción de conocimiento sean accesibles y pertinentes para todos, especialmente para los grupos menos favorecidos.

Lo anterior implica diseñar programas educativos que consideren las diversas realidades y necesidades de los estudiantes e investigadores de distintas regiones y contextos socioeconómicos. Por otra parte, la justicia curricular se presentó como un componente clave para lograr la justicia social en la educación; este concepto se refiere al derecho de los diferentes grupos sociales a un contenido educativo pertinente y adaptado a sus condiciones e intereses específicos. En este punto se destaca la necesidad de que el currículum escolar sea un instrumento que promueva la equidad y la inclusión, brindando a todos los estudiantes la oportunidad de acceder a un conocimiento que refleje y valore su diversidad cultural y social.

También se analizaron las recientes políticas educativas impulsadas por la Cuarta Transformación, que buscan revertir las desigualdades sociales exacerbadas por administraciones anteriores. Según lo planteado, los participantes reconocieron que, aunque las reformas representan un avance, es necesario abordar de manera más amplia y profunda las causas estructurales de las desigualdades en el sistema educativo, lo que incluye fomentar una producción inclusiva de conocimiento, que responda a las necesidades de todos los sectores de la sociedad.

Adicionalmente, se presentaron y discutieron diversas experiencias de justicia social y curricular implementadas por organizaciones sociales y educativas. Un caso destacado fue el de la Universidad Campesina Indígena en Red, que ha desarrollado modelos educativos que promueven la justicia social desde los márgenes del

sistema educativo formal. Estas iniciativas demuestran la viabilidad y el impacto positivo de enfoques educativos centrados en la inclusión y el empoderamiento de comunidades históricamente marginadas.

Finalmente, los participantes del foro ofrecieron varias recomendaciones para mejorar la justicia social a través de la educación y la formación de investigadores. Por ejemplo, se subrayó la importancia de diseñar e implementar políticas educativas inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y social del país; y se enfatizó la necesidad de apoyar y fortalecer las iniciativas locales y regionales que buscan promover la equidad y la justicia social en la educación.

El foro de la región sureste titulado: Formación de investigadores en la región sureste, fue coordinado por Mauricio Zacarías Gutiérrez y Nancy Leticia Hernández Reyes, académicos del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, y por Guillermo Castillo Castillo(†) de la Universidad Pablo Guardado Chávez. Los coautores afirman que la formación de investigadores educativos en México ha sido objeto de estudio por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), destacando su importancia en los programas de posgrado en educación. Desde 2014, se han llevado a cabo foros regionales que analizan las diversas configuraciones de esta formación en el país. El trabajo recupera las discusiones sobre las perspectivas de distintos actores involucrados en la formación de investigadores educativos. El análisis revela que la formación está influenciada por la mercantilización de la educación y la necesidad de adaptarse a contextos tanto presenciales como virtuales. Se identifican diferentes enfoques sobre cómo se forman estos investigadores, incluyendo modelos de enseñanza artesanal y la participación en proyectos comunitarios. A pesar del creciente interés por la investigación educativa, persiste un desequilibrio entre este interés y la atención dedicada a la formación de los investigadores, lo que resalta la necesidad de mejorar los procesos formativos para abordar los desafíos educativos actuales.

El foro de la región Centro Occidente se denominó “Experiencias, visiones y desafíos de docentes y estudiantes de UPN”; fue coordinado por Cintya Guzmán Ramírez, Adriana Mercado Salas y José Matías Romo Martínez, quienes propiciaron la reflexión en torno a los propósitos, y retos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México y su papel en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El foro inició con un cuestionamiento sobre lo que se puede hacer desde la UPN para lograr la integración de la NEM en la currícula; esto implica plantear un nuevo modelo educativo basado en principios fundamentales como: la iden-

tividad con México, la responsabilidad ciudadana, la honestidad, la participación en la transformación social, el respeto a la dignidad humana, la interculturalidad, la cultura de paz y el respeto por la naturaleza y el medio ambiente; lo ideal sería que el modelo resolviera problemas históricos del sistema educativo mexicano en los distintos estados, como la falta de conexión entre niveles educativos y el abandono escolar, y que promoviera una educación inclusiva y de calidad.

Por lo que respecta a los docentes, se consideró que se encuentran en una etapa de incertidumbre debido a los cambios en el sistema educativo; también se reconoció la necesidad de que los maestros reciban mayor capacitación y acompañamiento para adaptarse a los nuevos requerimientos de la NEM; en particular, se destacó la ventaja de que los docentes analicen y adapten contenidos y metodologías para responder a las necesidades específicas de sus contextos educativos.

La UPN debe continuar desempeñando un papel activo y protagonista en la creación de políticas educativas nacionales; actualizar y flexibilizar sus programas de estudio, especialmente los de posgrado, para responder de mejor manera a los retos educativos actuales y futuros; y promover una mayor colaboración entre las distintas unidades de la Universidad para enfrentar colectivamente los anteriores desafíos. De lo anterior se desprende que la UPN debe seguir operando programas de profesionalización docente que incorporen el uso de tecnología, inteligencia artificial y nuevas metodologías educativas, realizar investigaciones sobre la implementación de la NEM, y ajustar los currículos educativos a las demandas actuales.

II. Tejer culturas: un enfoque inclusivo hacia la diversidad

El foro “Interculturalidad y discapacidad desde la educación inclusiva: avances y limitaciones”, se realizó en dos sesiones, el 6 y 13 de septiembre del 2023: en la región centro y en la región sur oriente. En ellos participaron las siguientes instancias e instituciones: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la UNAM, la UPAEP, FLACSO, UPN de Hidalgo, la UAEM y la Universidad de Guanajuato. Las dos sesiones fueron organizados por: Zardel Jacobo, Martha Huerta Cruz, Rodolfo Cruz Vadillo, Olga Grijalva Martínez y Úrsula Zurita Rivera y su propósito fue abordar de manera particular la interculturalidad y discapacidad analizando la interseccionalidad y transversalidad.

Posteriormente, la elaboración del texto fue realizada por Zardel Jacobo, Olga Grijalva Martínez y Úrsula Zurita Rivera.

En este espacio se cuestionó la noción de vulnerabilidad como un atributo personal, argumentando que es el resultado de estructuras sociales y económicas que generan desigualdad. Para ello se realizó una revisión crítica de las definiciones de interculturalidad y discapacidad y se destacó que las percepciones de estos grupos tanto interculturales como personas con discapacidad difieren de las que tienen organismos internacionales y las que establecen algunas políticas gubernamentales.

Se reconoció la existencia de movimientos sociales que cuestionan el paradigma dominante, por lo que se propusieron nuevas lecturas de la realidad, impulsadas por colectivos que buscan restituir el daño histórico sufrido, ofreciendo otros enfoques desde sus propias experiencias, que permiten visibilizar sus luchas y reivindicaciones y hacer posible las transformaciones que combatan la desigualdad, injusticia y discriminación.

A partir de este entendimiento, se hizo una crítica al modelo médico de la discapacidad, que la concibe como un déficit personal, y se planteó un enfoque social, que considera las barreras impuestas por la sociedad como causa de la exclusión. El modelo propuesto está dirigido a transformar la percepción de la discapacidad, reconociéndola como una categoría política que interpele Instituciones, Saberes y deconstruya su significación peyorativa. En la misma línea, se introdujo el concepto de *capacitismo*, considerado como un sistema de opresión que discrimina a quienes no cumplen con un ideal de cuerpo funcional, similar a otras formas de discriminación, como el racismo y el sexismo. En consecuencia, se invitó a cambiar la perspectiva de interculturalidad como inclusión de comunidades indígenas en el sistema capitalista, y asumirla como un cuestionamiento crítico de las estructuras de poder que perpetúan la exclusión, incluyendo a aquellas desde las cuales se discrimina en razón de la discapacidad.

Para contrarrestar lo anterior, se puso énfasis en la importancia de reconocer y valorar otras formas de ser y conocer, alentando un diálogo que no reduzca a los grupos vulnerados a meros objetos de estudio, sino el reconocimiento de las formas plurales de la constitución humana, clamar por una reestructuración económica a favor del bienestar común y reconozca el aporte a través de nuevas formas del conocimiento y prácticas que brinda la diversidad. Por tanto, se propone una Transformación Cultural Educativa. De esta manera será posible co-crear realidades en lugar de tematizar la otredad, lo que implica una relación más equitativa y colaborativa entre los grupos en cuestión y la sociedad en general.

El foro de la región Sur Oriente de México llevó como título “Exploraciones, discusiones y acciones colectivas”; fue coordinado por Saúl Vázquez Rodríguez, Elsa María Blancas Moreno, Jesús García Mesinas, Laurentino Lucas Campo y Concepción Silva Chávez, académicos de la UPN unidad 201 de Oaxaca. La discusión se centró en la contextualización de los contenidos educativos, subrayando que el aprendizaje debe estar estrechamente vinculado con las realidades y contextos de los estudiantes, lo que significa que los docentes deben estar capacitados no solo en contenidos académicos, sino también en la comprensión profunda de las comunidades donde trabajan para asegurar una educación intercultural efectiva. De igual manera se discutió la necesidad de incluir una visión crítica y descolonizadora de la interculturalidad que, además de reconocer la diversidad cultural, combata las desigualdades y discriminaciones estructurales presentes en la sociedad.

Otro punto clave fue el análisis de las experiencias de jóvenes indígenas en instituciones de educación superior, quienes enfrentan un choque cultural significativo y desafíos únicos en términos de adaptación al entorno universitario y preservación de su identidad cultural. Los debates cuestionaron cómo la universidad puede llegar a ser un espacio para la visibilización y el reconocimiento de los saberes indígenas, y un medio para la erradicación del racismo y la discriminación. Sin embargo, se señaló que no siempre hay una correlación directa entre la obtención de un título universitario y una mejora en la situación socioeconómica, especialmente en el caso de los estudiantes indígenas.

Por último, se planteó la necesidad de un diálogo interepistémico que permita a los profesionistas indígenas articular sus conocimientos y perspectivas dentro y fuera de sus comunidades, lo que conlleva no solo el uso de los “códigos de la sociedad mayoritaria” para la defensa de los intereses de los pueblos indígenas, sino también la creación de espacios académicos que respeten y promuevan la diversidad cultural y lingüística, y que favorezcan la equidad en la educación. De acuerdo con los autores, el foro concluyó con la propuesta de continuar fortaleciendo el diálogo y la reflexión, y crear nuevas redes y grupos académicos para el desarrollo de propuestas educativas inclusivas y pertinentes.

La educación rural y la NEM como realidades emergentes fueron abordadas en el foro de la región Norte, organizado por Juan Galindo Flores y Gamaliel Cleto Luis; en este encuentro participaron investigadores de los estados de Nuevo León y Durango, concretamente de la Red Temática de Investigación de Educación Rural

(RIER), del Instituto de Proyectos Educativos de Monterrey (IPEM), del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, y del Sistema Estatal de Telesecundaria del Estado de Durango y Comunidad Multigrado Nacional.

En este foro se destacó cómo la NEM busca transformar la práctica docente para priorizar el pensamiento crítico sobre la memorización, lo que implica diseñar proyectos educativos que se adapten a las particularidades de las escuelas multi-grado y los contextos indígenas, en donde escasea la formación de docentes, lo que limita la capacidad para enfrentar los desafíos específicos de estas instituciones.

La NEM busca atender las particularidades de las comunidades rurales, caracterizadas por la marginación y la falta de recursos, por lo que es esencial que los docentes se apropien de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos para adaptarse a las necesidades de sus alumnos. A partir de esta propuesta educativa, los docentes tienen la facultad de decidir sobre el contenido y los aprendizajes significativos que desean promover, tomando en cuenta el contexto de sus estudiantes.

Por lo anterior, se sugiere que las escuelas normales implementen metodologías activas en la formación de futuros docentes, en línea con los principios de la NEM, y preparen a los estudiantes para aplicar tales herramientas en su práctica profesional. Para que la NEM alcance resultados favorables, a nivel comunitario es crucial involucrar a padres de familia y a la comunidad en el proceso educativo, especialmente en contextos rurales.

III. Tecnología como componente de pertinencia para la educación del mundo contemporáneo

Otro foro de la región Centro fue “Desafíos para el fortalecimiento de la investigación en tecnología educativa”, organizado por Alexandro Escudero-Nahón y Emma Patricia Mercado-López, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En este foro se analizó la situación actual de la investigación educativa en el país, con énfasis en una perspectiva crítica y compleja de las transformaciones tecnológicas en la educación, evitando visiones simplistas que no capturan las tensiones y disrupciones en el uso de tecnología, que ciertamente ha provocado cambios, pero también continuidades en los procesos educativos. Se revisó cómo la disrupción de nuevas tecnologías ha modificado el ecosistema educativo, por lo que es necesario investigar su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Se revisaron problemas educativos críticos que trajo consigo la pandemia por COVID-19, como la inequidad, la baja calidad, y la falta de preparación de las instituciones para enfrentar contingencias. Se determinó que es imperativo aprovechar las lecciones aprendidas durante este periodo para mejorar la resiliencia del sistema educativo ante futuras crisis. Lo anterior exige que los docentes desarrollen competencias digitales para adaptarse a nuevas herramientas y metodologías de enseñanza mediadas por tecnología; en ese sentido, la investigación debe identificar las habilidades clave y proponer estrategias efectivas de formación y actualización docente. Cualquier iniciativa para generar conocimiento relevante en materia de tecnología requerirá de la colaboración y la creación de vínculos académicos entre universidades, centros de investigación y escuelas.

Otro foro regional del Centro fue el denominado: “Investigaciones sobre el vínculo educación y tecnología educativa”, organizado por Beatriz Zempoalteca Durán, Rocío Adela Andrade Cázares y Teresa Ordaz Guzmán; se trató de un foro interinstitucional en el que participaron académicos de los estados de Querétaro y San Luis Potosí, y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIIE).

Este foro puso el acento en identificar problemáticas educativas y proponer soluciones para mejorar la calidad y equidad en la educación mediante el uso de la tecnología; para ello se analizaron en profundidad los desafíos y las metodologías innovadoras en educación, especialmente en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la integración de tecnologías digitales. Se planteó que la emergencia sanitaria exacerbó muchos conflictos educativos, como la deserción escolar, la falta de acceso a las instituciones educativas y las disparidades en la calidad de la educación. En respuesta, el foro se enfocó en la incorporación de tecnologías digitales en el proceso educativo como una solución medular. Sin embargo, se reconoció que la implementación tecnológica ha sido desigual, y ha presentado problemas de conectividad, insuficiente formación tecnopedagógica y acceso limitado a dispositivos, tanto por parte de estudiantes como de docentes. En suma, la pandemia cambió la percepción sobre la importancia de las tecnologías digitales, pero también subrayó los numerosos retos que conlleva su articulación efectiva.

Entre las conclusiones resaltó la necesidad de proporcionar recursos y fortalecer la capacitación para el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, se sugirió insertar las TIC en el currículo educativo

a través de asignaturas específicas que aborden su uso de manera integral. Inclusión y equidad también fueron temas centrales, y se subrayó la capacidad de la tecnología para superar barreras físicas y socioeconómicas, y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Al final se puso de relieve que la integración de tecnologías digitales debe ir acompañada de un enfoque pedagógico sólido y un apoyo adecuado para su implementación. En síntesis, las experiencias compartidas durante el foro destacaron la necesidad de una formación continua y la creación de espacios de reflexión y colaboración entre docentes e investigadores para enfrentar los retos educativos de manera efectiva.

IV. Otros temas relevantes de la investigación educativa

El foro de la región Noroeste, coordinado por Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y Miguel A. Casillas Alvarado, se tituló: “Violencia y educación superior”; en él participaron académicos de Veracruz, Tlaxcala, Estado de México y Jalisco. La problemática abordada fue la violencia en la educación superior en México, y se propuso asumir un enfoque integral para su visibilización, estudio, erradicación y prevención, considerando que se trata de una prioridad pública. Se reconoció que la violencia se manifiesta en diversas formas, incluyendo el ciberbullying y el acoso sexual, que afectan a un número significativo de estudiantes, especialmente mujeres.

En este abordaje tomaron como referencia el marco político del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual establece que el Estado debe garantizar una educación de calidad, superar las desigualdades sociales, incluyendo las de género y origen étnico, e implementar políticas públicas que promuevan la inclusión y la igualdad.

Ante tales problemáticas, señalaron la necesidad de un cambio en la dinámica de las universidades para erradicar la violencia, alentar el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz y la formación de profesionales con un enfoque humanista, capaces de enfrentar desafíos sociales.

Además, se plantearon acciones concretas para prevenir y combatir la violencia, como la implementación de protocolos efectivos de denuncia y actuación, y la capacitación del personal universitario. Al respecto se discutió el uso indebido de las tecnologías de la información, que ha dado lugar a nuevas formas de agresión, como el ciberacoso, que afecta a una gran parte de la población estudiantil.

Finalmente, se discutieron diversas teorías sociológicas y psicológicas sobre la violencia, y se reconoció que es un fenómeno complejo que requiere un enfoque

multidisciplinario para su comprensión y abordaje, incluyendo, además de la sexual, otras formas de violencia, como la psicológica y la física.

El foro regional Noreste, llamado “La evaluación y mejora educativa: prácticas, alternativas y demandas ante nuevas políticas en México”, fue coordinado por Rubí S. Peniche Cetzal y Edna Luna Serrano; en el encuentro participaron académicos de los estados de Sinaloa y Sonora, quienes consideraron que la evaluación educativa es fundamental para la toma de decisiones informadas y estratégicas, ya que permite medir el cumplimiento de las metas de calidad educativa, evaluar el desempeño docente, y verificar los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles y contextos, por lo que no debe ser vista como un mecanismo de control, sino como una herramienta para identificar áreas de oportunidad y guiar la mejora continua del sistema educativo.

Tras la implementación de la NEM y la recuperación postpandemia, se planteó la necesidad de revisar cómo han evolucionado las prácticas docentes y cómo debe adaptarse la evaluación para promover una mejora educativa real. Sin duda alguna, la pandemia produjo cambios significativos en la enseñanza, impulsando la integración de tecnologías digitales y nuevas estrategias pedagógicas, lo que demanda una actualización de los criterios y métodos de evaluación.

De las participaciones en el foro los autores del escrito rescatan que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) ha promovido la realización de evaluaciones diagnósticas del aprendizaje, y autoevaluaciones de la práctica docente; ambas evaluaciones permiten identificar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, y proporcionan información valiosa para el diseño de estrategias de mejora; en particular, la autoevaluación empodera a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica y buscar formas de perfeccionarla.

En general, hay algunos avances en México, de acuerdo con los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA); no obstante, persisten desafíos significativos en áreas clave, como ciencias, matemáticas y lectura, lo que pone en evidencia las desigualdades educativas y la necesidad de implementar políticas y programas que superen las brechas. El foro destacó la importancia de utilizar los resultados de las evaluaciones para diseñar intervenciones educativas específicas que eleven la calidad del aprendizaje en todas sus aristas.

Por lo que respecta a los profesores, se considera que la evaluación del desempeño docente es esencial para garantizar la calidad de la enseñanza y transformar

las prácticas educativas, bajo la forma de pruebas estandarizadas, observaciones de clase y retroalimentación de estudiantes y colegas. Tales métodos deben ser aplicados de manera justa y objetiva, crear una imagen completa y precisa de la actuación del profesor, y convertirse en una oportunidad para el desarrollo profesional y la mejora continua, en lugar de una herramienta punitiva.

La evaluación docente arrastra problemas añejos, como la falta de un enfoque sistemático y estandarizado, la insuficiente capacitación y el acceso limitado a recursos educativos; todo ello dificulta la implementación de mejoras basadas en los resultados de las evaluaciones. De ahí la necesidad de conferir a la evaluación docente una relevancia mayor como detonante de la calidad educativa.

A manera de cierre se presentan dos textos: el primero de ellos es de Guadalupe Olivier Téllez, quien enfatiza el valor del diálogo en la investigación educativa; de acuerdo con su planteamiento, es esencial para el desarrollo y fortalecimiento del conocimiento, y promueve el intercambio de experiencias y resultados de investigación. La autora hace un balance de los estudios presentados en los foros regionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 2023, en tres aspectos fundamentales: las tendencias recientes de la investigación educativa, un recuento de los trabajos abordados y una reflexión sobre las temáticas tratadas y sus implicaciones regionales.

En su análisis identifica cuatro ítems principales: temas, paradigmas, enfoques y metodologías. En América Latina, los paradigmas clásicos (positivista, interpretativo, sociocrítico y pragmático) y los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto siguen dominando. Las investigaciones más comunes se centran en desarrollo cognitivo, aprendizaje, desempeño escolar, estudios sobre docentes, métodos de enseñanza, estrategias didácticas, educación inclusiva y discapacidad.

El segundo texto se titula “Temas selectos de investigación educativa desde los Foros Regionales de Investigación Educativa”, del autor Pedro Canto Herrera, quien reflexiona sobre el proceso y desarrollo de los foros regionales, así como de los temas que fueron discutidos; resalta algunos tópicos relevantes dentro del campo de la investigación educativa, como educación intercultural, inclusión, violencia en educación superior, investigación educativa, justicia social y producción del conocimiento.

Es posible afirmar que los foros regionales impulsados por el COMIE en 2023 facilitaron la discusión de temáticas de interés nacional y continental. Se realizaron dos grandes estudios: un abordaje general o transversal, y un análisis de caso más

específico. Un tema recurrente fue la NEM y su enfoque en la regionalización y la contextualización de los currículos educativos. Destacaron también los retos de la educación rural y la profesionalización del magisterio. Por otra parte, la incorporación de docentes en servicio en las mesas de discusión fue un logro significativo, que crea un compromiso ético con la investigación educativa.

También la justicia social fue el tema central de dos foros. Se discutió la formación de investigadores y la producción de conocimiento educativo como vehículos para promover la justicia social; se reconoció a la investigación cualitativa como la metodología adecuada para el abordaje de la justicia social, especialmente la integración comunitaria y la participación de diferentes actores socioeducativos. También se planteó la necesidad de superar la burocratización en la documentación de evidencias en las aulas. La tecnología educativa y las nuevas formas de enseñanza, como el e-learning, la enseñanza híbrida y la gamificación, fueron temas prominentes, y se destacó la relevancia de desarrollar habilidades tecnológicas en estudiantes y docentes, así como el uso de la inteligencia artificial y otras herramientas multimedia en la educación.

Los foros regionales del COMIE en 2023 fomentaron el debate sobre la reforma educativa y la NEM, destacando la transversalidad temática y la relación entre lo social, lo educativo y lo político. Asimismo, analizaron los enfoques decoloniales e interculturales, y la innovación en las metodologías de investigación educativa.

Como conclusión se puede decir que los foros contribuyeron sustancialmente al desarrollo de la investigación educativa, y permitieron identificar intereses comunes y revelar la riqueza de la diversidad regional.

Confiamos en que este proyecto aporte lo conducente al logro de los objetivos planteados inicialmente, y que se fortalezcan los grupos colegiados y redes de investigadores, dentro de los cuales se expongan nuevas propuestas teórico-metodológicas para atender las problemáticas apremiantes reconocidas en espacios de acción, reflexión e intercambio, como fueron los diez foros regionales descritos en la presente obra.

SECCIÓN I

Complejidades que enfrenta la formación y la investigación educativa

RETOS DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Martha Vergara Fregoso
Lya Sañudo Guerra

Introducción

Este texto presenta los hallazgos derivados del Foro Regional de la Región Occidente llevado a cabo el 25 de abril de 2023, donde participaron académicos e investigadores de instituciones de educación superior de la República mexicana. El propósito fue reflexionar y discutir sobre el ¿Por qué y para qué de las metodologías orientadas a la justicia social? De esta pregunta se recuperan las aportaciones de los participantes, las discusiones generadas, así como las propuestas planteadas desde diversas perspectivas epistemológicas, disciplinarias, teóricas y metodológicas que a su vez generan nuevos cuestionamientos, significados y reflexiones sobre la tarea compartida de fomentar y procurar la equidad y la justicia social desde el ámbito de la educación y sus procesos de investigación.

Por lo anterior, en el texto se plantean varios aspectos; en un primer momento las Epistemologías de las y los normalistas en el giro decolonial; posteriormente la investigación educativa y su relación con la práctica y las políticas educativas; y finalmente se dan a conocer las discusiones y propuestas derivadas de la pregunta inicial, así como las conclusiones finales.

Generalidades del Foro

La realización del presente Foro parte de la premisa de que la investigación es un referente que proporciona información a partir de la generación de conocimientos, los cuales pueden ser de gran utilidad para propiciar cambios que pueden ser la base para la mejora continua de la realidad en la que vivimos. Por ello, es necesario repensar las metodologías implementadas en la investigación educativa y avanzar más allá de los métodos que solo satisfacen al investigador o al financiador. Se trata de repensar lo que se investiga y el cómo se ha hecho hasta la fecha, para así, lograr una transformación en los procesos y productos. Así pues, es necesario apostar

por romper las fronteras que limitan y sofocan la acción de conocer, debido a que, cuando la inventiva dialoga en un marco de sensibilidad social, la investigación se transforma en un instrumento de cambio con justicia y pertinencia,

Compartimos que la investigación puede ser un puente de transformación de la realidad, en tanto supone la materialización de posturas críticas que superan el ejercicio didáctico-formativo y generan aportes sustanciales a la conformación de la ciudadanía profesional. Se retoma el sentido social de la investigación y la necesidad de convertirla en territorio obligado para dar respuestas a los requerimientos sociohistóricos de la época.

El Foro tuvo como propósito dialogar sobre la diversidad de miradas metodológicas, con la finalidad de colaborar desde la investigación educativa a la equidad y la justicia tanto educativa como social. Es por ello por lo que, se creó un espacio en el que se realizó una recuperación, un diálogo y, por supuesto, se privilegió la reflexión, sobre métodos e instrumentos, así como la redirección de estos para lograr la justicia social. Por lo tanto, el foco central fue el repensar la investigación como una búsqueda de formas posibles de entendimiento del mundo para transformarlo en su beneficio y en el de los demás. Con ello, lograr un espacio de discusión para resignificar el sentido de la investigación.

Otra postura presente fue que, la investigación es un compromiso con el ser humano y con la mejora de sus entornos, ya que implica una práctica social dirigida a romper los círculos que sostienen la inequidad social, mediante el despertar, el empoderamiento y el compromiso social de los sistemas educativos.

El Foro Regional de la Región Occidente contó con una organización interinstitucional. Se llevó a cabo el 25 de abril de 2023, y participaron académicos e investigadores de instituciones de educación superior de los estados participantes: Aguascalientes, Colima, Michoacán, Jalisco y Nayarit. Asimismo, de las siguientes instancias e instituciones: Secretaría de Educación Jalisco, Universidad de Texas Rio Grande Valley, Universidad Marista de Guadalajara, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad de Colima y Universidad de Guadalajara. En la organización participaron: Lya Sañudo Guerra, Martha Vergara Fregoso, Guadalupe Ruiz Cuéllar, Ana María Méndez Puga y Antonio Gómez Nashiki (Miembros titulares del COMIE). Las actividades planteadas fueron cuatro: una conferencia, y tres paneles.

Para la realización del foro se planteó un cuestionamiento que fue la base para la discusión tanto en la conferencia como en los paneles realizados: ¿Por qué y para qué reflexionar sobre las metodologías orientadas a la justicia social?

En este sentido, se ha vuelto cada vez más urgente revisar el tipo de investigación realizada hasta la fecha y evaluar sus logros en términos de beneficios educativos y mejorar en la calidad de vida. La pregunta planteada nos lleva a cuestionar si se ha evidenciado la desigualdad, la inequidad y la exclusión educativa, y si se ha avanzado hacia una acción transformadora que promueva la justicia social.

Con esta finalidad se invitó al Doctor Raúl Olmo Fregoso Bailón, en ese momento académico de la Universidad de Texas, campus Rio Grande, con el tema *Epistemologías de las y los normalistas en el giro decolonial*. El tema fue especialmente relevante porque buscó ampliar el horizonte metodológico desde supuestos epistemológicos más justos y equitativos. Se realizó una síntesis de la conferencia que fue sumamente rica y desafiante por los temas y las realidades abordadas. La conferencia se dictó en primera persona y desde la vivencia del doctor Olmo, se conservó este estilo porque da cuenta, precisamente del giro decolonial.

Epistemologías de las y los normalistas en el giro decolonial

Conferencia Magistral¹

Mi trabajo es sobre el giro decolonial, las epistemologías latinoamericanas con un enfoque especial en las intersecciones de epistemologías de maestros estudiantes y el conocimiento metafórico. Explorar la importancia de los normalistas maestros en general y las vidas e historias y narrativas de los estudiantes como fundamentos educativos no occidentales y no canónicos. Además, mi investigación busca ayudar en el desarrollo de la filosofía latinoamericana.

Sobre el desarrollo la filosofía latinoamericana de la educación de profesores y estudiantes como intelectuales, mi perspectiva interdisciplinaria se basa en una variedad de enfoques teóricos que incluye en el giro decolonial, la colonialidad del poder, la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y los estudios culturales de la educación, entre otros.

1 El texto se sintetizó a partir de la transcripción de la conferencia, por lo que se intentó dejar intactas las ideas y propuestas del autor. Algunas frases complementarias utilizadas fueron solo en beneficio de una mejor lectura. Además, las referencias no son del autor, sino que han sido elegidas a partir de los artículos más consultados de los autores mencionados con la idea de hacer accesible su consulta.

Soy un maestro normalista común y corriente, mis papás también fueron normalistas maestros rurales en México. Nací en una parte de México y terminé viviendo en otra porque ustedes saben que los maestros normalistas tienen que cambiar su lugar de residencia porque hay que dar clases en diferentes lugares y poblados. Fue el caso de mis papás y, por eso, también tomé la profesión docente: soy orgullosamente normalista.

Ahora que soy profesor investigador y tengo tiempo completo en la universidad de Texas en el campus de Río Grande. Como mexicanos sabemos que la idea no es precisamente escuchar a alguien de Estados Unidos para que nos ilustre, no es a la lógica imperialista lo que a nosotros nos guía sino construir puentes de diálogo

Mi pregunta de investigación es sobre en qué medida los docentes en sus escuelas pueden ser filósofos o pueden proveer ideas, porque la mayoría de las veces podemos pensar que a los docentes –y yo fui docente de secundaria muchos años en México– se nos mira como personas que damos clases y siempre estamos ahí para la mejora del servicio educativo. Pero no todo el tiempo se nos piensa como proveedores de ideas.

Las ideas siguen viniendo todavía de Bourdieu que es un gran sociólogo, tampoco es malo Hegel; sin embargo, todos esos intelectuales tienen sitios favoritos para ejercer su intelectualidad, sus grandes temas son el capitalismo, la modernidad. Lo cual es bueno, pero entonces me preguntaba, al ver a mis papás que daban clases todo el día, que llegaban tarde cansados, cómo daban su vida en las escuelas alejados del poder. Después lo viví como maestro normalista en escuelas, y me di cuenta sobre cómo podemos ser intelectuales. Qué tal si nosotros también tenemos ideas que son igualmente valiosas igual que las de Bourdieu.

Detecté que las ideas seguían viniendo de los intelectuales conocidos, pero el diario de campo ese sí era sobre lo que hacíamos en nuestras escuelas, porque el trabajo de campo sí era en nuestros contextos en nuestras escuelas en México o en otros países latinoamericanos. Los marcos teóricos seguían siendo externos y es ahí donde yo estoy explorando la manera en la que tal vez nosotros, como docentes, que están en sus escuelas, podríamos ser los próximos teóricos.

La literatura que he analizado muestra que sí existimos nosotros como docentes, pero solamente en el trabajo de campo, cuando se hacen las entrevistas o cuando se hace etnografía. Y eso es interesante, podríamos dar el brinco a analizar si somos considerados como sujetos serios en la producción de conocimiento.

Esto me ha llevado a encontrar que nosotros como docentes en nuestras escuelas formamos parte del folclor en la construcción del conocimiento, las anécdotas siguen viniendo de nuestros salones de clases, igual que las entrevistas. Eso es parte del folclor en la producción del conocimiento, pero el saber serio a la hora de usar los conceptos de las categorías analíticas que utilizamos para complejizar estos hallazgos anecdóticos, ese sigue viniendo de otros lugares. De tal manera que, la meta sería que, en un futuro, en un libro de filosofía la educación este foco de los teóricos eurocentristas se encuentren con las de un docente de una escuela en Zapotlanejo o en Tapachula, Madera en Chihuahua, porque nosotros como maestros también somos proveedores de ideas y no solo maquilladores de ideas.

El marco teórico que yo utilizo para tratar de desarrollar esta discusión pues son los decoloniales de las pedagogías críticas en plural, especialmente de Nelson Maldonado Torres (2007, 2011, 2017) y Aníbal Quijano (2010, 2015, 2019), entre otros. Porque nos han compartido la reflexión de que, aunque oficialmente no somos colonias y oficialmente todo este territorio en rojo ya no pertenece a España, y aunque oficialmente, no somos una colonia estadounidense, pues la realidad se siente de otra manera.

Tal vez nosotros como latinoamericanos no hemos dejado de ser colonias a pesar de que ya pasó todo el siglo XIX con las luchas independentistas. A pesar de que ya pasó todo el siglo XX con las otras luchas independentistas en el cual se encuentran por supuesto la Revolución cubana, la Revolución sandinista, la Región bolivariana, entre otras. A pesar de todos estos esfuerzos, quizá todavía seguimos siendo colonos. Quizás ha cambiado, pero no somos los dueños de nuestro destino; como tampoco lo somos de nuestro quehacer intelectual. Entonces, la pregunta es si los docentes pueden dar ideas y prácticas necesarias para crear esta este giro decolonial.

El giro decolonial consistiría en, igual que el giro cartesiano donde se establecieron las coordenadas desde las cuales se podía crear conocimiento, ser una segunda ilustración. Si hubo una primera ilustración que fue europea a través de esta segunda ilustración se pueden incorporar los saberes de los docentes. En este giro decolonial pueden cambiar las coordenadas desde las cuales se genera el conocimiento. No solo los docentes sino en general otros sujetos que no han sido los preferidos por la intelectualidad como son las trabajadoras domésticas, los pueblos originarios, los pueblos afrodescendientes, los taxistas, por mencionar algunos

ejemplos. Esos sujetos que no han sido tomados muy en serio porque no son preferidos por parte de la intelectualidad.

Los métodos que he utilizado han tratado de ser métodos no provenientes de los mismos lugares de siempre, sino aquellos que pueden surgir en nuestras realidades y, por supuesto, otras herramientas que las comunidades usan cómo las imágenes poéticas y el uso de las metáforas. Es un espacio a través de la cual podemos llegar a ese conocimiento que ofrecen los normalistas.

No tenemos tiempo de hacer todo un escrito académico –no porque no seamos capaces, ni inteligentes o teóricamente profundos–, simplemente porque el quehacer administrativo, toda la performatividad ante las autoridades de la escuela, todos los ritos de poder que hay que cumplir demandan mucho tiempo. Entonces, no tenemos tiempo para elaborar ese pensamiento intelectual.

Pero yo veía que los docentes escribían a veces poemas, otros, sus memorias. Esas pequeñas metáforas, esos pequeños escritos, enunciados o cuentos pueden ser el camino al conocimiento que nos permita ver a ver cómo los normalistas construyen estas epistemologías. Es decir, es necesario tomar otras estrategias para llegar a ese conocimiento porque la metodología tradicional canónica occidental de “escribe un libro que nadie entienda” ha probado no ser pertinente. Entonces, de esa manera podemos tomar en cuenta seriamente al docente como proveedor de conocimiento.

Los maestros, especialmente los normalistas, no lo van a hacer. No lo hizo Cabañas, no lo hizo Genaro Vázquez, porque ese no es el camino para nosotros como normalistas. Nosotros no tenemos el tiempo ni las condiciones, sin embargo, si otros intelectuales ven con seriedad a los normalistas a través de estrategias de investigación diferentes que se puede recuperar y producir conocimiento. Se puede rescatar ese saber de los normalistas.

Es lo que yo he tratado de hacer, inclusive utilizo un software para identificar algunos patrones, algunas ideas, una vez que he colectado los pequeños renglones, enunciados, cuentos, metáforas, memorias o poemas de nuestros compañeros normalistas. Entonces empiezo sistematizar esa información y le ha venido publicando en diferentes canales para hacer esto visible poco a poco (Bailón, 2019, 2021, 2024).

Por ejemplo, un número especial en una revista en Francia donde específicamente fue sobre la narrativa de los maestros normalistas en el giro decolonial. Recibí artículos, memorias, poemas, anécdotas, textos académicos y no académicos,

de estudiantes para ser docentes de muchas partes del mundo –por supuesto de México–, en diferentes idiomas. De esta manera mostramos que nosotros, como normalistas, tenemos algo que decir.

También colaboro en la carta de la UNESCO sobre *Democracia, Ciudadanía global y Educación Transformadora*. Recientemente organizamos un simposio en Chile este octubre del 2022, y nos sirvió para demostrar a otros colegas de Estados Unidos y de México que esto existe. Escribí un trabajo muy concreto que está en español, que se llama *Epistemologías poéticas y maestros normalistas en el giro colonial*, aquí exploro los poemas y narrativas de maestros normalistas.

He encontrado que nosotros como normalistas somos proveedores de algo que yo he nombrado las epistemologías poéticas. Es decir, tal vez nosotros no tenemos tiempo de hacer un texto académico muy elaborado, pero somos proveedores y podemos ofrecer epistemologías poéticas, es decir, mediante pequeñas metáforas que escribimos en nuestras listas de asistencia cuando estamos en esas reuniones con las escuelas, escuchando al director.

Ahí tenemos nuestra agencia, son epistemologías sí se les mira con una óptica del giro decolonial, si lo veamos con una con una óptica eurocéntrica occidental, pues vamos a decir no eso no es conocimiento, eso no son epistemologías, son algunas reflexiones personales y nada más. Pero, si lo vemos desde este otro ángulo, del giro decolonial, lo vamos a dotar de una seriedad intelectual y filosófica.

Es lo que yo llamo epistemologías poéticas, esas notitas y metáforas que el docente escriba a diario adquieren una cualidad, una dimensión, una importancia teórica filosófica y, por lo tanto, epistemológica. No son solamente recursos literarios desde el trabajo que yo hago, no son solamente expresiones literarias –que sí lo son y qué bueno– pero son, sobre todo, una puerta que no se había abierto para la generación del conocimiento. Es decir, es más una construcción del conocimiento que un recurso de expresión literaria.

Me baso fundamentalmente en Nelson Maldonado Torres (2007, 2011, 2017), quien tuvimos recientemente en la Universidad de Texas. Vino personalmente con nosotros a compartir. Estoy tratando de aprender un poco más de él porque es el fundador del giro decolonial. La metodología de este trabajo es indagar como las imágenes poéticas son una forma diferente de arrastrar las aportaciones epistémicas. En este giro decolonial para que sea realmente decolonial, tiene que tomar en cuenta a los sujetos que no han sido objetos preferidos de la intelectualidad, sin embargo, si abrimos el espectro a todos esos sujetos que han

sido catalogados como demasiado ordinarios, como nosotros los maestros normalistas, tal vez se puede encontrar lo extraordinario en lo ordinario.

En cuanto a los paneles realizados

En el panel 1 participaron las investigadoras: Liliana Lira López, Guadalupe Ruiz Cuéllar María Guadalupe Pérez Martínez y Diana Pérez Navarro, de tres estados: Jalisco, Aguascalientes y Nayarit. Los participantes coincidieron en que la investigación educativa es una actividad profesional cuya realización en México acumula ya varias décadas; sin embargo, la generación del conocimiento es diversa, debido a que se pueden identificar temáticas, modalidades, niveles y contextos. De igual manera, se identifican diversas perspectivas epistemológicas, disciplinarias, teóricas y metodológicas; todo ello se encuentra circunscrito a las condiciones para su realización, a la organización que tienen las instituciones y los centros de investigación que se distinguen por su especialización en el campo educativo, investigadoras e investigadores habilitados, programas de posgrado orientados a la formación para la investigación educativa, redes de colaboración académica, así como las diferentes formas en que se distribuye y usa el conocimiento educativo.

En el desarrollo de la investigación educativa un tema siempre presente ha sido el de su relación con la práctica y las políticas educativas. La reflexión sobre esta relación plantea importantes preguntas; entre las que destacan las siguientes: ¿para qué investigamos? ¿Para quiénes investigamos? ¿La forma en la que hacemos la investigación –las metodologías que aplicamos– generan conocimiento con distinta utilidad e impacto social? ¿Cómo difundimos los resultados de nuestras investigaciones? ¿Son estos útiles para atender las problemáticas que históricamente y en el presente enfrenta nuestro sistema educativo? Estas y otras reflexiones adquieren un significado especial en el marco que nos ofrece la búsqueda de la justicia social.

Es por lo anterior que, avanzar hacia la construcción de puentes entre la investigación y la práctica y las políticas educativas y buscar, a través de esta relación, contribuir a la solución de problemáticas añejas, estructurales, cifradas en las desigualdades e injusticias sociales y educativas. Esto supone que, podemos implementar desde la esfera de la investigación educativa en formatos alternativos de distribución del conocimiento, entre los que se ubican la difusión, la divulgación y la diseminación de los hallazgos de la investigación.

Otra de las participaciones en el panel estuvo dirigida a la presentación de los hallazgos de una investigación realizada por un equipo de investigadores del estado de Jalisco, quienes recuperaron la dimensión de la práctica de la investigación educativa que, a diferencia de las otras dimensiones, realizó un acercamiento cualitativo dada la complejidad implicada para su comprensión. Los participantes afirman que esta vía posibilita la visibilización de la capacidad de agencia que tienen los investigadores sobre la estructura del sistema al que pertenecen (Giddens, 1997), así como el recuperar “su trayectoria, méritos y contextos diferenciados” (p. 328), que son aspectos no considerados en los Estados del Conocimiento del área Investigaciones sobre la Investigación Educativa y coordinado por Martha López, Lya Sañudo y Rolando Maggi, y realizado en la década anterior correspondiente al 2002-2011 por el COMIE.

El objetivo de recuperar la práctica de la investigación educativa desde la experiencia de actores clave en el Estado de Jalisco consiste en comprender la cultura de la institución en la realización de la investigación, los usos que se dan a los resultados por los significados que se le otorga y la capacidad de agencia de los investigadores en los contextos diferenciados; para ello, se utilizó la metodología narrativa mediante entrevistas fenomenológicas, la cual permitió desentrañar las estructuras de significados. Para construcción y análisis de datos, en congruencia a posturas teóricas sistémicas y de complejidad, se sistematizó de manera inductiva y se construyeron mapas de relación, lo cual posibilitó el análisis de la complejidad de la práctica y las interrelaciones integrados en un todo.

Por otro lado, se propuso el diálogo sobre los métodos de investigación cualitativa para propuestas de intervención que contribuyan a la equidad educativa; esto responde al interés por reflexionar sobre cómo emplear los métodos de cualitativos para lograr propuestas de intervención que contribuyan a la equidad educativa, por este motivo se presentaron algunas experiencias y retos de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Los académicos participantes posicionan su discusión en el contexto de la educación superior, y visibilizaron los principales retos que en las distintas disciplinas se tienen, los cuales son denominados temas emergentes. Además, se enfatizó el propósito de lograr el desarrollo y pertinencia del conocimiento que se produce en México, de ahí que, resulta necesario que las universidades públicas cumplan con sus funciones sustantivas, las cuales son: la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación.

También, presentan la experiencia que se tiene en la elaboración de proyectos de intervención orientados a la atención de problemas del contexto de desempeño de los estudiantes de los programas educativos, ya que están dirigidos a generar transformaciones en su hacer educativo y propiciar una práctica reflexiva, tal es el caso de lo que se plantea en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit. A través de este programa se pretende propiciar un proceso de transformación de la realidad educativa y, también, del maestrante como profesional en ejercicio. Asimismo, se busca contribuir a la equidad educativa y, con ello, a la justicia social.

En el panel 2, titulado “Posibilidades de la investigación sobre inclusión y diversidad desde una mirada de derechos y frente a la justicia social” participaron académicas y académicos de Michoacán y Jalisco: Ana María Méndez Puga, María de Lourdes Vargas, Yunuen Zalapa Medina y Francisco Quiñonez Tapia, quienes problematizaron la situación social y educativa que se tiene en el estado de Michoacán, y reconocen que este estado al igual que en otros en México, están presentes las dinámicas de inclusión de la población, las cuales han generado movimientos al interior de las instituciones y fuera de ellas. Esto fue uno de los aspectos que se plantearon, además, de la atención educativa a la diversidad y las miradas desde las que se ha intentado reflexionar a través de las investigaciones realizadas.

Este punto se justifica ya que a través del tiempo se ha intentado dar respuesta a problemas viejos y nuevos para asegurar el derecho a la educación de todas y todos. Es por ello por lo que, el concepto mismo de inclusión se pone a debate, así como las políticas que emergen del mismo y las posibilidades de hacer realidad esa justicia social. Los participantes enfatizaron que un eje importante de la discusión en este foro fue la participación de las personas y colectivos que son el centro de las políticas de inclusión, tanto en la investigación educativa como en el desarrollo y evaluación de las propuestas. Por este motivo la co-construcción como posibilidad de hacer investigación es otro de los ejes.

Las y los participantes en este foro se problematizaron los ejes de diversidad e inclusión en espacios universitarios, ya que consideran que, desde este aspecto es que se pueden asegurar condiciones para hacer posible la justicia social, asimismo lograr la reflexión de las metodologías de investigación, ya que estas dan cuenta de las problemáticas y los procesos que se generan en las instituciones.

En el Panel 3 “Metodologías innovadoras para la igualdad y la sostenibilidad”, participaron Antonio Gómez Nashiki, Karla Kae Kral, Florentina Preciado Cortés,

Georgina Aimé Tapia González de la Facultad de Pedagogía e integrantes del Cuerpo académico 123: “Estudios multidisciplinarios sobre educación, género y violencias” en la Universidad de Colima. El foco estuvo dirigido a la reflexión de las diversas temáticas y metodologías innovadoras desde el trabajo multidisciplinario en investigación educativa realizado en el estado de Colima; para ello se abordaron tres ejes: 1. Educación y pobreza rural, 2. la enseñanza en contextos críticos, y, por último, 3. la retrospectiva de los participantes a cuatro años de distancia.

La participación recuperó la investigación realizada en el 2018, que fue un estudio cualitativo de corte etnográfico y se focalizaron en los efectos de la pobreza en la enseñanza que llevaron a cabo cuatro instructores comunitarios en un ámbito rural. Se consideró la trayectoria académica de los jóvenes y las diferentes características del contexto: marginalidad, analfabetismo, problemas de salud, violencia social, entre otros aspectos. Cuatro años después, se contactó a los instructores participantes, con la finalidad de realizar un ejercicio autoetnográfico sobre la práctica realizada: conocimientos, habilidades, aprendizajes y saberes, por medio de entrevistas a distancia, además se les solicitó la redacción de relatos centrados en el ciclo de vida profesional, aspectos relevantes para su formación, así como dos sesiones de escritura auto etnográfica.

En cuanto a la investigación, enseñanza en contextos críticos, se presentaron los avances de la investigación: “Metodologías innovadoras desde las pedagogías feministas”, en esta se discutió el papel de la investigación educativa como generadora de conocimientos teóricos y prácticos para la mejora de los procesos educativos. Lo cual se desprende de una deuda histórica para reconocer el androcentrismo y sexismo en la investigación educativa como campo científico, por lo que se presentaron los resultados de proyectos de investigación y las experiencias en la capacitación al profesorado con el propósito de contemplar las posibilidades de las pedagogías feministas en la innovación metodológica de la investigación educativa.

En la tercera participación: “Aprendizajes situados, intercambio y construcción de conocimientos en sororidad”, se presentó un acercamiento a la propuesta de reconocer, valorar y difundir los conocimientos generados en espacios distintos al educativo, no obstante, este acercamiento se realizó desde sujetos considerados no “autorizados” o a quienes se les ha descalificado por considerar que sus saberes y conocimientos carecen de valor. Esta metodología cobra sentido desde el enfoque de la investigación educativa para la justicia social, y hace eco a partir del acerca-

miento a un grupo de mujeres que han sido discriminadas por diversas razones, entre ellas, por su condición de mujer, algunas apenas y lograron tener contacto con la escuela, también, porque la naturaleza de sus conocimientos pertenece a una tarea que es considerada cotidiana e insignificante: la cocina.

A partir de la reconstrucción del surgimiento, los saberes y conocimientos situados que desarrollaron desde su condición de mujeres en la cocina, desde ese espacio femenino, y cuyos procesos de aprendizaje fueron guiados por otras mujeres, se puede resarcir el menosprecio que se ha hecho a las mujeres como poseedoras y productoras de conocimientos.

Con lo anterior se contempla la “Implementación de comunidades de diálogo para la igualdad y la sostenibilidad”, y se presentó la metodología de las comunidades de diálogo e indagación filosófica; además se argumentó su significado para la innovación educativa. A partir del marco teórico-metodológico de la Filosofía para Niñas, Niños y Jóvenes se llevaron a cabo comunidades de diálogo con estudiantes de un bachillerato de la Universidad de Colima ubicado en una zona rural con prevalencia de población indígena. Las temáticas abordadas fueron sobre género, medio ambiente y condiciones en que viven los animales no humanos. El objetivo de estos diálogos fue incentivar la indagación conjunta de las y los jóvenes participantes desde sus propios contextos de sentido y, con ello, recuperar sus ideas como propuestas para una educación crítica ante el andro-antropocentrismo.

La discusión en primer plano

De manera general, el conferencista Jesús Olmo Fregoso (2023), abordó la problemática de colonialidad existente en los saberes de las y los docentes, asimismo planteó alternativas para “cambiar las coordenadas desde la cual se genera el conocimiento”. Por otra parte, Liliana Lira López planteó la necesidad de convertir la investigación en una herramienta de cambio y compartió el proceso de aplicación de una investigación colectiva desde una perspectiva cualitativa orientada a conocer lo que en realidad está ocurriendo con las prácticas de investigación en las diferentes instituciones.

En cambio, María Guadalupe Pérez Martínez y Guadalupe Ruiz Cuellar compartieron experiencias sobre la construcción de puentes entre la investigación, la práctica y las políticas educativas con la finalidad de contribuir a la atención de los problemas de desigualdad e injusticias sociales y educativas. En esta misma línea de estudio, Ruiz Cuellar planteó la importancia de saber “¿para qué investigamos?,

¿para quienes investigamos?, ¿si la forma en la que hacemos genera conocimiento con distinta utilidad e impacto social?, ¿cómo difundimos los resultados de nuestras investigaciones y si son útiles para atender las problemáticas?”, así como sobre la relevancia de pensar nuevas metodologías y herramientas (elementos y decisiones) que “conduzcan a una investigación expresamente comprometida con la justicia social y educativa”. Además, Pérez señaló sobre la necesidad de tejer nuevas relaciones “entre diferentes actores en el sistema educativo y en la investigación en general” para articular y complementar puntos de vista y esfuerzos en el mejoramiento de la educación.

Por su parte, Diana Pérez Navarro, abordó sobre la problemática del desinterés de los estudiantes por aprender y adquirir nuevos conocimientos y sobre la importancia de atender las necesidades y problemáticas sociales en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, subrayando la necesidad de lograr la equidad y la justicia y, así, “crear condiciones para que los estudiantes tengan una educación que considere sus características, sus situaciones y genere posibilidades para el logro educativo”. Asimismo, Xalapa, refirió sobre la importancia de “promover la educación inclusiva Universitaria con chicos desde los primeros semestres hasta los últimos”. En cambio, Aguirre Lozano compartió su trabajo de tesis doctoral “Proceso de paz durante la conquista y pacificación española entre los pueblos wixaritari”, señalando la importancia de metodologías de investigación que le dan voz al pueblo y que permiten “dar un mayor valor a las formas de organización que vienen desde las comunidades para identificar procesos de acuerdo, procesos de respeto de los otros y los procesos de equidad dentro de las comunidades”.

En su participación, María de Lourdes Vargas abordó el tema de la “Justicia social de interculturalidad, respeto al otro, diversidad de inclusión”, señalando cómo la educación favorece el respeto y la comprensión mutua, y cómo la interculturalidad se vive en una comunidad purépecha. Por su parte, Ana María Méndez refirió sobre la importancia de vincular a los estudiantes en los procesos de investigación, así como de trabajar de la mano de la ciudadanía, lo que permite y facilita la “construcción de ciudadanía desde una mirada de la diversidad, que eso es también fundamental, no como una diversidad como diría Ferreiro para ser solo para celebrarla, sino para tener conciencia de esta diversidad y cómo somos parte de esa construcción de esta diversidad”. En ese mismo sentido, Xalapa (2023) expuso la valía y el enriquecimiento que se da a la investigación cuando los estudiantes generan y construyen programas para echar andar en sus propios espacios

educativos. Por otro lado, Aguirre Lozano compartió experiencias en el uso de herramientas de investigación para captar los significados, los conocimientos y “los saberes de los pueblos originarios”, lo que contribuye a ampliar el conocimiento general sobre esos pueblos.

Georgina Aimé Tapia González, abordó el tema de “Educación y pobreza rural, enseñanza en un contexto crítico” en la que compartió el proceso de investigación de una autoetnografía de instructores comunitarios, resaltando cómo ese tipo de investigaciones pueden diagnosticar y contribuir a mejorar las condiciones sociales y educativas de la población en situación de vulnerabilidad. Además, se socializó la experiencia que se ha tenido con un proyecto relacionado con prácticas feministas al interior del aula y la necesidad de “fomentar la igualdad de género y emancipar la participación de las mujeres en la educación porque se reconoce que también existe una trayectoria muy importante de las maestras mexicanas en su papel para la transformación social”.

De igual manera, Florentina Preciado Cortés, compartió la experiencia de un proyecto socioeducativo en el “que se busca recuperar esos procesos de construcción de sentido activos y constructivos dentro de un sistema de conocimientos en mujeres que se dedican a la cocina” señalando la importancia de “reconocer y valorar conocimientos que hasta ahora se han considerado no autorizados o no válidos porque no tienen un reconocimiento formal dentro de la escuela”. Finalmente, Georgina Aimé Tapia, quien abordó el tema “Implementación de comunidades para la igualdad y la sostenibilidad”, señaló que “la educación basada en el desafío del pensamiento multidimensional” es uno de los elementos más descuidados en el proceso educativo, a pesar de su importancia.

Con esas miradas y exposiciones, este texto presenta en un primer momento, las principales problemáticas detectadas por los expertos. Posteriormente, recupera las propuestas generadas para la atención de esas problemáticas. Y, finalmente, muestra las conclusiones generales del foro.

1. Discusión de las problemáticas desde la mirada de los expertos

El desafío principal en el ámbito educativo, como lo expresó Alejandra Ramírez, consiste en:

Plantear en las generaciones futuras un seguir adelante y un compromiso social que nos impela hacer una mejor investigación educativa para la mejora educativa en el

entendimiento del beneficio de los diferentes grupos y los diferentes territorios en el respeto absoluto de su diversidad. Se trata, dice el planteamiento de este foro, de repensar la investigación como una búsqueda de posibles entendimientos del mundo para transformarlo en el beneficio propio y de los demás, lograr un espacio en el que cada hombre, mujer, niño o niña se dignifique, se desarrolle y conviva en las mejores condiciones.

En ese sentido, los expertos señalaron las siguientes problemáticas que deben ser atendidas en aras de promover y fortalecer la educación con equidad y para la justicia social.

- *La colonialidad de los procesos educativos.* Los procesos educativos, sean de docencia, investigación, de trabajo de campo, o de otro tipo, continúan utilizando, de manera predominante, marcos teóricos y metodologías externas a la región latinoamericana (Olmo, 2023). Ello implica que los saberes, formas de acceso y divulgación de conocimiento propios de la región son, en repetidas ocasiones, menospreciados y desvalorizados en las discusiones e investigación educativa.
- *Absorción de tiempo valioso en cuestiones procedimentales.* El modelo educativo y su enfoque basado en la construcción de evidencia de la docencia ha ocasionado que los docentes carezcan del tiempo suficiente para emplearlo en aspectos relacionados con el pensar nuevas formas de acceso al conocimiento, el escribir o publicar textos académicos: “[...] lo importante para el sistema educativo es la construcción de esa evidencia. Toda la performatividad de las autoridades de la escuela, todos los ritos de poder que hay que cumplir; eso demanda mucho tiempo” (Olmo, 2023).
- *Formación docente de baja calidad.* Las investigaciones educativas, de acuerdo con Alejandra Ramírez (2023), muestran que la formación docente en el país no es “tan vasta ni tan profunda como quisiéramos”. El docente, en gran parte de las investigaciones sobre su formación, es visto únicamente como transmisor de información y de datos y no como generador de conocimiento.
- *Desinterés y apatía de los estudiantes.* Al espacio escolar concurren múltiples actores con sus propios problemas y preocupaciones. Actualmente, esa diversidad o carga de situaciones problemáticas en los individuos está

disminuyendo la calidad de atención de los estudiantes, su interés por leer y escribir, participar en clase, cumplir con las tareas y aprender nuevos temas (Pérez, 2023).

- *Vulneración a la interculturalidad e inclusión.* Durante décadas, la escuela representaba un espacio en el que se hacía trabajo de conciencia social (De Lourdes, 2023). Sin embargo, convive también con expresiones y prácticas cuya tendencia es a denigrar la propia identidad de aquellas personas que forman parte de grupos en situación de vulnerabilidad social. Ello merma la calidad de los espacios educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Bajo impulso a la investigación acción.* La investigación es realizada, comúnmente, por motivación externa (estudios de posgrado) o por iniciativa de autoridades educativas (Pérez, 2023). Debido a ello, la cultura investigativa es baja, al igual que su realización como una práctica de mejora continua. En otras palabras, “es algo temporal y no como parte de un proceso de mejora continua” (Pérez, 2023).
- *Baja institucionalización de los proyectos educativos.* Cada cambio político (en las rectorías) implica, a su vez, cambios en la estructura administrativa como nuevas comisiones, oficinas, personal, entre otros. Ello ha contribuido a obstaculizar la continuidad de los proyectos educativos, lo que implica en múltiples ocasiones volver a comenzar de cero.
- *Desigualdad de género en la investigación educativa.* La discriminación y la violencia de género continúan siendo prácticas que son llevadas a cabo en los procesos educativos, como en la investigación. Más aún, existen regiones que tienen altos índices de violencia de género, mismos que afectan o permean a todos los espacios, incluidos los educativos (Kral, 2023).

2. Propuestas generadas para la atención de esas problemáticas

A lo largo del foro y en cada una de las exposiciones, los ponentes realizaron propuestas para atender las problemáticas educativas. A continuación, el texto compila las principales propuestas generadas.

- *Incorporar prácticas e ideas para crear un giro decolonial.* Consiste en “cambiar las coordenadas desde la cual se genera el conocimiento no solo de los docentes sino pues en general de otros sujetos que no han sido los preferidos por la intelectualidad” (Olmo, 2023). En ese sentido, la investi-

gación educativa puede incorporar nuevas miradas epistemológicas y metodológicas provenientes de otros lugares y sujetos (en relación con aquellas miradas hegemónicas). De igual manera, es importante considerar otro tipo de productos, escritos y maneras de expresión como son los poemas, las memorias, el uso de metáforas, los cuentos, entre otros en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la misma investigación educativa.

- *Fomentar y fortalecer el uso de la investigación cualitativa.* Mediante la metodología cualitativa es posible promover un nuevo estado del conocimiento y “recuperar la dimensión de la práctica educativa [...] como una posibilidad de recuperar y de visibilizar la capacidad de agencia que tenemos” (López, 2023). De igual manera, a través de las metodologías cualitativas es posible captar y documentar las tensiones y contradicciones de los docentes e investigadores en su trabajo de campo y así generar y construir mejores condiciones de justicia (López, 2023).
- *Poner el acento en los normalistas.* Mejorar las condiciones de la calidad en la formación de los normalistas es fundamental. Al igual que verlos como sujetos “participantes y constructores del conocimiento educativo” (Ramírez, 2023). Ello implica “hacer investigación con uno de los grupos y agentes educativos fundamentales en nuestro proceso” (Ramírez, 2023).
- *Pensar nuevas metodologías para el conocimiento y la justicia social.* La investigación de los procesos educativos requiere de recuperar la dimensión de la práctica educativa. Para ello, es fundamental la generación y el empleo de estrategias de investigación cualitativas que permitan generar conocimiento más profundo y concreto (Lira, 2023).

Pensar en nuevas metodologías para la justicia social requiere replantear de fondo nuestros acercamientos contemplando el uso de herramientas que realmente den voz a los sujetos con quienes hacemos investigación [...] se requiere repensar de fondo el papel del o la investigadora y de los sujetos que forman parte del escenario de investigación realmente reconociendo que todos tienen algo que decir, o sea que no es nada más darles voz sino incluso hacerlos partícipes que en ciertas decisiones que vamos tomando a lo largo del proceso de investigación porque creemos que la investigación educativa es un espacio privilegiado para la concurrencia de los propios actores de la

indagación que se está implementando en cuanto a la comunicación de resultados. (Pérez, 2023).

- *Dar mayor importancia a la entrega de resultados a las comunidades de actores.* En vínculo con el punto anterior, es necesario diseñar e implementar estrategias de difusión de los resultados de investigación que contemple entre sus audiencias a las propias comunidades y actores que proveen información (Pérez, 2023; Aguirre, 2023);

Hacerlo a través de medios no académicos y de forma transversal al proceso mismo para comunicar los hallazgos en diferentes momentos de las investigaciones, es decir, romper un poco con esta idea de la circulación para otros investigadores a través de publicaciones especializadas estas de alto impacto y al final de la investigación. Por eso, decíamos diferentes momentos, diferentes audiencias y diferentes formatos (Pérez, 2023).

- *Nuevas formas de relación entre actores del sistema educativo y la investigación.* El diseño y la implementación de estrategias que permitan mejorar la calidad de la educación y las condiciones docentes requiere de una reformulación de las relaciones actuales entre el sistema educativo y los investigadores (Pérez, 2023). Esas nuevas relaciones, como muestra el proyecto de mejora continúan originado en la Escuela Normal Rural en Amicingo del Estado de Morelos (Pérez, 2023), pueden conducir a resultados fructíferos y efectos positivos.
- *Promover la investigación como un proceso de mejora continua.* El actual paradigma educativo fomenta la investigación educativa únicamente desde un enfoque externo y temporal (Pérez, 2023). Es decir, cuando el docente realiza algún estudio de posgrado o a petición de alguna autoridad educativa. En ese sentido, el sistema educativo debe encontrar en la investigación una herramienta para la mejora continua, cuestión que implica realizarla de manera cotidiana y como una de las tareas o actividades principales.
- *Atender, mediante la colaboración y con la contribución directa de grupos sociales, las necesidades y problemas sociales.* El desinterés y la apatía escolar requiere de mejorar las condiciones sociales de los actores involucrados en el proceso educativo. De ahí que sea fundamental que las universidades e instituciones de educación superior estén vinculadas con la población y sus

comunidades a partir de un plan de desarrollo institucional que permita “impulsar la articulación de las funciones universitarias en acciones con un mayor impacto social” (María Pérez, 2023).

- *Procurar y fomentar la educación inclusiva desde el contexto universitario.* La exclusión y la discriminación son prácticas perjudiciales para los procesos de enseñanza–aprendizaje y la construcción de sociedades pacíficas y tolerantes. En ese sentido, los espacios educativos tienen que generar información, investigación y programas para procurar y fomentar la educación inclusiva, principalmente para aquellos sectores que conformar, históricamente, población en situación de vulnerabilidad (Xalapa, 2023).

3. Conclusiones generales

Este texto recuperó las aportaciones realizadas por académicos e investigadores de instituciones de educación superior en la región occidente del país. Plasma las problemáticas detectadas por los expertos, así como las propuestas generadas para la atención de esas problemáticas. Entre los problemas detectados están la colonialidad de los procesos educativos, la absorción de tiempo valioso de los docentes en cuestiones procedimentales (generación de evidencia), la formación docente que continúa siendo de baja calidad, el desinterés y apatía de los estudiantes, la vulneración y debilidad de la interculturalidad y la inclusión, el bajo impulso a la investigación–acción, la baja institucionalización de los proyectos educativos, así como la desigualdad de género en la investigación educativa. Como puede apreciarse, algunos de ellos corresponden únicamente al sector de educación y a las instituciones de educación superior, pero otros requieren de la generación de alternativas de solución que involucren múltiples sectores, entre ellos la ciudadanía misma.

Por su parte, las soluciones planteadas a lo largo del foro consistieron en incorporar ideas a las prácticas y a la investigación que permitan dar un giro decolonial a los procesos de generación de conocimiento e ideas, fomentar y fortalecer el uso de la investigación cualitativa como un medio de acceder a conocimiento más profundo sobre la docencia y sus condiciones, poner el acento en los normalistas para mejorar su formación y calidad docente, pensar nuevas metodologías de investigación que permitan la generación de conocimiento con perspectiva de justicia social, dar mayor importancia a la entrega de resultados entre los actores de las comunidades, fortalecer y crear nuevas redes entre actores del sistema educativo e investigadores, promover la investigación como un proceso de mejora continua,

atender las necesidades y problemas sociales con la colaboración de la ciudadanía y procurar y fomentar la educación inclusiva y la perspectiva de género desde el contexto universitario.

La importancia de continuar generando este tipo de espacios (como el foro) son fundamentales para intercambiar puntos de vista, compartir experiencias y afinar detalles sobre el tratamiento de cada uno de los temas planteados. Asimismo, vale la pena señalar que esa identificación “retos de las nuevas metodologías para la justicia social” requiere de un diálogo permanente que, de voz a los actores involucrados en la investigación, pero a su vez, pertenecientes a otros sectores a fin de enriquecer y fomentar el diálogo y la discusión de ideas.

Finalmente, es pertinente señalar que los procesos de cambio no son lineales ni automáticos, sino que requieren de decisiones y acciones deliberadas para orientar las prácticas educativas y la investigación de sus procesos hacia la construcción de sociedades equitativas, tolerantes, inclusivas y justas (Pérez, 2023). Asimismo, el cambio sucede y puede ocurrir en diversos planos; “hay cambios que involucran conocimientos, actitudes, comprensiones y comportamientos; y ciertamente los cambios de comportamiento son los que requieren esfuerzos más prolongados incluyendo enfrentar la resistencia al cambio que no es exclusiva del sector educativo” (Pérez, 2023). De igual manera, atender las problemáticas educativas y darle cause a las soluciones planteadas requiere de la vinculación y articulación de los procesos y actores académicos, políticos, prácticos y docentes (Pérez, 2023). En otras palabras, el cambio educativo es una tarea compartida entre múltiples sectores; son los primeros pasos para fomentar y procurar la equidad y la justicia social desde el ámbito de la educación y sus procesos de investigación.

Referencias.

- Fregoso Bailón, R. O., & De Lissoyoy, N. (2019). Against coloniality: Toward an epistemically insurgent curriculum. *Policy futures in education*, 17(3), 355-369.
- Fregoso-Bailón, R. O. (2024). Epistemologies with no name: Normalistas-teachers and their metaphorical knowledge. *European Journal of Cultural Studies*, 13675494241240026.
- _____. (2021). Epistemologías poéticas y maestr@s normalistas en el giro decolonial: Pedro Mariscal, Martín Adalberto Sánchez Huerta y Gloria Nahaivi reflexionan sobre la pandemia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 69-92.

- Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de re-existencia: una aproximación de-colonial. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, 8, pp. 26-28.
- _____. (2011). El pensamiento filosófico del "giro descolonizador". El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe, y "latino" (1300-2000): *historia, corrientes y filósofos*, pp. 683-697.
- _____. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 127-167.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (19),
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- _____. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. Contextualizaciones latino-americanas, 2(5).

LA JUSTICIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES Y EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

David Pérez Arenas

Martha Leticia Gaeta González

Elaine Turena Pérez Baltazar

Introducción

Desde los primeros congresos nacionales y estados de conocimiento entorno a la investigación educativa en México, organizados y realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se ha identificado como una constante y problema, que la mayor producción y número de investigadoras e investigadores, se concentra en la Ciudad de México y zona metropolitana; si bien, la razón principal es porque en esta región se ubica el mayor número de instituciones de educación superior y centros de investigación, ello no significa que en las otras entidades no haya producción; el otro problema es que la presencia de la producción regional ha pasado prácticamente desapercibida, salvo por algunas excepciones, no obstante que se han dado notables contribuciones de algunos agentes, grupos e instituciones de investigación que radican o se ubican en las diferentes entidades del país, como ya lo han mostrado algunas áreas de conocimiento del COMIE (Ángulo Villanueva, 2003, p. 534).

Entre algunas medidas tomadas por las diferentes áreas, destaca el convocar a un mayor número de investigadores e instituciones de las diferentes entidades en la elaboración de los estados de conocimiento, para dar cuenta a su vez de la producción regional, además de crear una coordinación de regiones dentro de la mesa directiva del COMIE, cuyo objetivo sea el recuperar más la presencia de las entidades; organizando y desarrollando actividades orientadas a la formación de investigadores y difusión de su producción. Fue así como en 2014, derivado de una de las recomendaciones del área de Investigación de la Investigación Educativa, la Coordinación de Regiones a cargo de Lya Sañudo, en 2016 promovió la organización de Foros Regionales de Investigadores Educativos en diferentes entidades del país; fue en este contexto en que se organizó el primer Foro Regional Estado de México, Formación de Investigadores y del que se derivó el libro, *Producción*

de conocimiento y formación de investigadores educativos: dimensiones, programas y tensiones (Pérez-Arenas, 2021).

Si bien algunas entidades continuaron con los foros, fue hasta 2023 que la Coordinación de Regiones del COMIE, a cargo de Martha Vergara, emitió una nueva convocatoria para la organización de los foros regionales, estableciendo como condición que se realizaran en torno a un eje de análisis y se organizaran por instituciones de tres entidades de una misma región; fue en este contexto en que el Cuerpo Académico Formación de Investigadores y la Eficiencia Terminal de los Posgrados en Educación, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), convocó su vez a otras instituciones de educación superior de la misma entidad, de Puebla y Querétaro, para desarrollar un segundo foro, colocando como eje a la justicia social en la producción de conocimiento y formación de investigadores.

El objetivo del foro fue dialogar sobre el lugar que ocupa y sentido que se da a la justicia social en la formación de investigadores y producción de conocimiento, a través de las líneas y proyectos de investigación desarrollados en las instituciones de educación superior; así como en los programas de formación de investigadores impartidos en la región centro.

Las otras instituciones que convocaron y participaron en el foro, fueron el Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, la Escuela Normal Superior del Valle de México Tlalnepantla, La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 de Atizapán; la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y la Universidad Campesina Indígena UCI-Red, así como la Red de Posgrados en Educación y la Red Mexicana de investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE). El foro se realizó el 21 de junio de 2023 en el ISCEEM Toluca, Estado de México, las modalidades de participación fueron dos: contribuciones individuales y conversatorios, además de un panel, titulado *Justicia Social y Producción de Conocimiento: reflexiones desde diferentes miradas*, con un representante de COMIE, una de las entidades participantes. El foro se inició con una conferencia magistral a cargo de Benjamín Berlanga de la UCI-Red.

Los ejes temáticos para las ponencias fueron los siguientes: Dimensiones, lugares y miradas en torno a la justicia social, Justicia social y curricular en la formación de investigadores, Justicia social a partir de la producción de conocimiento, Justicia social en las líneas y proyectos de investigación, Justicia Social en

las reformas educativas y en la Nueva Escuela Mexicana, y Justicia curricular en la gestión de conocimiento.

A continuación, se presenta en un primer apartado, la justificación del foro a partir de los debates y lugar desde donde se recuperó la justicia social en el foro, así como algunas contribuciones de la conferencia magistral; en el siguiente, se analizan los tópicos abordados en el conversatorio por él y cada de las integrantes, así como la mirada desde donde abordaron a la justicia social, para el análisis de la producción de conocimiento y producción de conocimiento; finalmente, se exponen algunos datos en relación con la numeralia y las aportaciones más destacadas de las mesas en que se presentaron las contribuciones del foro, a través de las ponencias y los conversatorios.

De la Justicia Social Retributiva a la Justicia Curricular por Propia Mano en la Investigación y la Formación

El Estado de México, al igual que el de Puebla y Querétaro se ubican dentro de la región centro de la República Mexicana, dichas entidades si bien se distinguen entre ellas, también comparten características y problemáticas comunes, debido a su ubicación geográfica y composición de su población; en educación han mostrado avances en términos de cobertura en todos sus niveles; no se puede decir lo mismo en relación con la pertinencia, responsabilidad o justicia social lograda a través de la educación, o por lo menos no contamos con información precisa sobre los avances logrados en estos temas, sobre todo a partir de la manera en que se han incorporado a la formación para la investigación a través de los posgrados y las licenciaturas en educación; así como a la producción de conocimiento que se genera en estos programas o instituciones que los promueven.

María de Ibarrola, en el foro de 2016, señalaba que la formación de investigadores deliberada y a cargo de instituciones en México, era una práctica educativa relativamente reciente, que su incorporación a los programas de posgrado empezó a darse a partir de la década de los años setenta, adquiriendo mayor presencia en los ochenta y noventa (Pérez-Arenas, D. y Pérez-Turena, E. 2022); pero a fines de esta década empezó a desplazarse de los propósitos y estructuras curriculares de las licenciaturas, maestrías y doctorados, sobre todo a partir del año 2001 en que se reconoce que los posgrados en educación podrán tener una orientación profesionalizante o hacia la investigación, el crecimiento geométrico que se dio entre el 2000 y el 2022, junto con el predominio de los primeros, generó lo que se ha

denominado como la dislocación de la identidad social de los posgrados (Pérez-Arenas, 2007).

Este proceso de desestructuración de los posgrados generó un desplazamiento de la investigación, no solo en el sentido de sustituirse por la orientación profesionalizante y colocar en un dilema estas dos orientaciones con un sentido excluyente, sino en el de cambiar el sentido de la investigación en los programas que la mantenían como su orientación central, ello derivado de las reformas curriculares gerenciales derivadas a su vez de las políticas educativas modernizadoras que sobre-determinaron estos procesos en los últimos treinta años.

Fue así como un nuevo lenguaje proveniente del ámbito empresarial empezó a formar parte de los perfiles, objetivos y mapa curricular de los planes de estudio y programas escolares de los posgrados y licenciaturas en educación, calidad, equidad, innovación, formación por competencias, aprendizaje basado en problemas, flexibilidad curricular, evaluación basada en rúbricas y evidencias; de manera paralela y paulatina, este lenguaje empezó a introducirse también en la producción de conocimiento a partir de las líneas y proyectos de investigación institucionales, así como de las tesis de los egresados de estos programas.

Villaseñor (2003), explica lo anterior, debido a que la función social originaria de las instituciones de educación superior, orientada hacia la producción de conocimiento y el compromiso social, en las últimas décadas se ha ido si no excluyendo, por lo menos marginando de sus programas, y con ello alejándose de lo que más adelante se nombró como justicia social; una demanda que desde el siglo pasado la Organización Internacional del Trabajo (OIT) incorporó a su agenda, después de su Declaración sobre la Justicia Social para una Globalización Equitativa de 2008, un año antes de haberse declarado el 20 de febrero como día mundial de la justicia social, con base en la Cumbre Mundial de 2005 de las Naciones, en un contexto mundial de interdependencia y complejidad crecientes, así como de internacionalización de la Declaración sobre la OIT sobre la justicia social, cuando se reconocen como valores fundamentales de libertad, a la dignidad humana, justicia social, seguridad y no discriminación para un desarrollo y una eficacia sostenibles en materia económica y social; a partir de entonces empieza a incorporarse a la justicia social como un principio que orienta las políticas y los sistemas educativos.

De manera reciente el Secretario General de las Naciones Unidas, en su informe Nuestra Agenda Común alertó sobre las brechas actuales y apuesta por una solidaridad mundial sustentada en los derechos humanos, al tiempo que reconoció

a la justicia social como el medio para lograr que las sociedades funciones mejor, se reduzca la pobreza, las desigualdades y las tensiones sociales, tal y como está planteado en la Agenda 30-30; en otras palabras la justicia social, que de acuerdo con Connel (1997) se comprende como el derecho de todos los habitantes de la orbe o un país a la alimentación, vivienda, educación, seguridad social, un empleo, ingresos, pensiones, esparcimiento, entre otros; al tiempo que la educación, se constituye en un bien público, que proporciona los recursos para lograr la justicia social, las escuelas en las instituciones encargadas de generar un dispositivo que permita lograrla y el currículum en el medio que permite definir, diseñar y desarrollar un proyecto de formación orientado a ese propósito, por lo que la justicia social se asocia con la justicia curricular, a la que el mismo autor define como “el derecho de los diferentes grupos sociales a un contenido escolar que sea pertinente para ellos, pero que sobre todo esté diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos”(Connell, 1997, p. 64).

Por su parte, para Jurgo Torres (2011) la justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprender y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsales de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

La educación se comprende así, como un bien público para la justicia social, a las escuelas y sus programas como dispositivos institucionales para lograrlo, por lo que desde el orden gubernamental a través de los derechos establecidos en la Carta Magna y la mayoría de los resolutivos de las Conferencias Internacionales de las últimas décadas, Jomtien, Dakar, Agenda 30-30, Munidacult 2022, sustentados en la Declaración de los Derechos Humanos, se establece como propósito común, el reducir las brechas de desigualdad social; al respecto habría que preguntarse, qué tanto se ha avanzado en empleo, salud, bienestar y esparcimiento, en otras palabras en justicia social, lo que se supone proporciona la educación.

Basta consultar los datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), o las encuestas nacionales de los observatorios y aún las de Organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la

Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); o simplemente los contenidos en los diagnósticos de los Planes Nacionales de Desarrollo, Programas Educativos o las reformas educativas de las últimas décadas, para ver lo lejos que se está de afirmar que se ha avanzado en materia de justicia social.

Se enfrenta o vive en un mundo excluyente, porque hasta ahora, no se ha logrado una justicia social ni una justicia curricular en México ni en muchos países del mundo, ¿Cómo lograr esa justicia social y curricular través de la producción de conocimiento y la formación de investigadores vía los posgrados? ¿A quiénes les corresponde promoverla y desarrollarla? ¿En el caso de los formadores de investigadores, como sujetos de desarrollo curricular, cuál ha sido su responsabilidad y cuál debería ser su participación en estos temas? ¿Qué lugar ha ocupado la justicia social y curricular en los Sistemas y Reformas Educativas, de manera particular en México?

Uno de los argumentos de la reforma educativa promovida por la Cuarta Transformación, sostiene que busca revertir los efectos de la política educativa de los últimos treinta años, dado que esta no solo se alejó de la promoción de una justicia social y curricular, sino agudizó las contradicciones y desigualdades sociales (generando efectos contrarios a las mismas), situación que no puede negarse; sin embargo el problema tiene raíces más profundas, proviene de otro tiempo, se da en otras escalas y para comprenderse de manera más amplia requiere posicionarse desde una mirada epistémica y ontológica diferente.

Emerge así, una nueva mirada para comprender y enfrentar la justicia social, a partir de alternativas y experiencias que surgen en los márgenes de los sistemas educativos, desde organizaciones sociales que dejando a un lado los esfuerzos de los organismos internacionales o los estados nacionales, generan sus propias propuestas para lograr y hacerse justicia social por su propia mano, los intentos en todo el país de personas y colectivos, maestros que creen en otras opciones o maneras de hacer educación.

En este sentido es importante preguntarse sobre la manera en que ha sido recuperada o no la justicia social en los programas curriculares de las licenciaturas y posgrados en educación orientados a la formación de investigadores, el lugar que ocupa en las líneas y proyectos de investigación que se desarrollaron en la década anterior, así como las que podrán derivarse a partir de la Nueva Escuela Mexicana; a partir de las siguientes preguntas ¿Por qué y para qué hablar de una justicia social y

curricular a través de la formación para la investigación en estos tiempos y región? ¿Cómo lograr o acercarse a la justicia social a partir de la producción de conocimiento? ¿Qué lugar ocupa la justicia social en las diferentes líneas y proyectos de investigación de investigadores y estudiantes de las licenciaturas y los posgrados en educación de los Estados de México, Puebla y Querétaro? y ¿De qué manera está presente o no la justicia social en la Nueva Escuela Mexicana, que líneas y proyectos de investigación se pueden derivar de la misma?

Pero para responder a estas preguntas, partir de un marco referencial a partir de la respuesta a la siguiente pregunta ¿Desde qué dimensiones y lugares y miradas podemos abordar la justicia social, a quién le corresponde abordarla en los programas de formación? y para ello resultan fundamentales las aportaciones que Benjamín Berlanga, a partir de la conferencia magistral que impartió para la apertura del foro, pero antes es importante dar cuenta el lugar desde donde hace sus aportaciones.

Tal como lo expresó el conferencista, forma parte de la Universidad Campesina Indígena en Red, una pequeña asociación civil que no depende de ningún partido político o iglesia, sino de un grupo de compañeros que hace 40 años se fueron a la Sierra Norte de Puebla a promover y recuperar experiencias de formación que le han dado forma a esta institución en red colaborativa, donde los maestros no cobran, los alumnos no pagan; sin embargo, cuenta con la licenciatura en ‘Procesos Rurales Sustentables para una Vida Digna’ desde hace 35 años, con cuatro especialidades, cuatro maestrías y un doctorado en pedagogía.

La exposición de Berlanga se hizo a partir de cuatro bloques de ideas, en el primero estableció una relación entre justicia social y justicia curricular, en el siguiente, expuso un tipo particular de justicia curricular al que denominó ‘tomar justicia curricular por propia mano’, o hacer acciones justicieras; en el tercero expuso la relación que necesariamente entre la justicia curricular y la justicia epistémica. “Sin justicia curricular, no hay justicia epistémica”, para concluir con su posición del colectivo de la universidad, en relación con los posgrados y la actividad educativa que hacen, es decir:

Desde una posición de justicia, de acciones justicieras, de justicia sistémica, porque nosotros no somos el Estado, no somos nadie, sino un pequeño grupo que intenta hacer esta justicia curricular por propia mano. Sé que son palabras fuertes, pero pues igual, entonces, ¿cómo pensamos nosotros que se debe impulsar la formación

de productores de saber y de conocimiento? ¿Cómo puede ser esto? ¿Qué está involucrado en la formación de productores de saber y de conocimiento? (Berlanga, 2023, p. 2).

Para dar cuenta de la relación entre justicia social y justicia curricular, Berlanga, recupera tres modelos de justicia social: justicia social distributiva, justicia social por reconocimiento y justicia social por participación, modelos que plantean la necesidad de que el que no tiene acceso a un bien o a un reconocimiento lo tenga y que sea universal para todas y todos; con el modelo de justicia social retributiva de manera paralela se promueve un modelo de justicia curricular que es el de la extensión y universalización de la educación como un derecho universal, con el mismo contenido y sentido para todas y todos.

La justicia social por reconocimiento, por su parte, plantea la necesidad de la equidad y del reconocimiento de las diferencias particulares de los sujetos y poblaciones vulneradas; así como la necesidad de hacer justicia de manera diferenciada y con equidad para que esta justicia pueda ser viable; curricularmente, tiene que ver con los modelos educativos diferenciados para la población indígena, para la población con capacidades diferentes, o todos aquellos grupos que se encuentren en desventaja.

La justicia social por participación tiene que ver con el crecimiento en la capacidad de agencia para participar en la toma de decisiones, a partir de los modelos de justicia curricular que hacen posible la participación de los sujetos en la toma de decisiones de su propia educación; por ejemplo, de los docentes en el diseño de las curricula, la necesidad de participación de los padres de familia de los alumnos en las decisiones curriculares, así como la de los estudiantes de las universidades que exigen participar en el diseño de los planes de estudio, entre otras.

Frente a estos tipos de justicia social y curricular Berlanga, propuso y mostró más bien, una forma diferente de comprenderlas, ejercerlas y lograrlas por aquellos que han padecido situaciones de injusticia social; que no se proponen hacer consenso, sino un disenso y un ejercicio propio de justicia curricular, para impulsar un proyecto contrahegemónico que les permita hacerse justicia por propia mano y obligan al Estado a negociar la justicia curricular que surge desde el propio sujeto afectado y no depende ni de procedimientos normativos, ni de sistemas, ni de políticas. ¿Qué otra cosa es, sino intentos de acción justiciera, de justicia curricular, las

que hacen multitud de experiencias de universidades que están en los márgenes del sistema educativo?

Algunos casos que dan cuenta de lo anterior, la lucha de los maestros michoacanos por crear su programa educativo de los pueblos originarios, así como el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) de los maestros oaxaqueños, que intentan justicia curricular por propia mano y obligan al Estado a negociar esa justicia, y por supuesto, el del colectivo que dio origen a la UCI-Red y han logrado no solo la creación de programas de formación para la investigación sustentados en alternativas pedagógicas, sino modos otros de producción de conocimiento o hacer investigación, a partir de la recuperación de las experiencias y saberes de los docentes o integrantes de colectivos que participan en ellos; recuperadas a través de narrativas que dialogan, pero se anteponen a los conocimientos disciplinarios o académicos hegemónicos.

Berlanga mostró con experiencias muy concretas, como las de la UCI-Red, maneras otras de lograr una justicia social a través de una justicia curricular que surge desde el propio sujeto afectado, que no depende ni de procedimientos normativos, ni de sistemas, ni de políticas. ¿Qué otra cosa es?, se preguntó y respondió al mismo tiempo, sino intentos de acción justiciera, de justicia curricular, las que hacen multitud de experiencias de universidades que están en los márgenes del sistema educativo.

Justicia Social y producción de conocimiento: reflexiones desde diferentes miradas

Para dar cuenta de las diferentes miradas y lugares desde donde se ha recuperado la relación entre la justicia social y la producción de conocimiento, se organizó un panel de expertos, con el propósito contribuir a la reflexión sobre las principales problemáticas y propuestas identificadas en la región, los participantes fueron: Martha Vergara Fregoso, coordinadora de Regiones COMIE, adscrita al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, Martha López Ruiz de Querétaro y de la Red de Posgrados en Educación y el COMIE, Martha Leticia Gaeta González, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y del COMIE, y Octavio César Juárez Nemer, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 152 y del COMIE. El panel fue moderado por Celerino Casillas Gutiérrez, de la Facultad de Estudios Acatlán de la UNAM.

De manera más precisa, se buscó discutir en el panel el vínculo entre a la justicia social, la producción de conocimientos y su papel en la formación de investigadores. A continuación, se presentan las principales reflexiones compartidas por los participantes respecto al eje temático del panel.

Martha Vergara Fregoso inició su participación refiriendo a la pandemia por la COVID-19 que se vivió a nivel mundial a inicios de 2020, la cual transformó las formas de interacción en el ámbito educativo, en la investigación y en la vida cotidiana, generando ilusión de fronteras en la vida privada, pero también en la actividad profesional. A partir de esta disrupción, se incrementó la desigualdad social, que de por sí ya había sido acuciante en el país. Al respecto, Martha Vergara recordó a Boaventura de Souza Santos, quien considera el miedo y la esperanza como dos sentimientos cruciales en la luchas sociales y políticas. El miedo puede paralizar, pero también puede llegar a catalizar la acción colectiva y la resistencia. Mientras que, la esperanza es un componente esencial de las luchas emancipadoras que pueden llegar a nutrir el compromiso y la acción colectiva. Ambos sentimientos están interconectados en la búsqueda de un cambio social, que a su vez implica un cambio en la política para un futuro más equitativo.

La justicia social es un concepto multidimensional, el cual ha sido abordado por muchos autores y corrientes de pensamiento a lo largo de la historia. Sin embargo, en concordancia con el filósofo político John Wall, la justicia social se considera como la búsqueda de la igualdad de oportunidades, en la que se priorice el bienestar de los menos favorecidos a partir de una revisión del contexto de los sujetos.

En cuanto al vínculo entre la producción del conocimiento y la justicia social Martha Vergara citó a Gary Anderson, quien afirma que si bien la investigación educativa es un proceso en el cual los investigadores parten de una formulación de preguntas, diseñan estudios para responder a esas preguntas, recopilan y analizan datos y comunican sus hallazgos, el propósito principal es generar conocimiento válido y confiable para la mejora de los espacios donde se desarrollan los sujetos. Por lo tanto, se debe tener claro que lo que se investiga debe generar un conocimiento que responda a las problemáticas de manera contextualizada y que entre sus fines contribuya a promover el cambio social y la disminución de las injusticias.

Este argumento, continuó Vergara, también responde al cuestionamiento que hace el sociólogo filósofo Bruno Latour respecto a la objetividad científica, argumentando que es un proceso social pero también político, en el que los actores

sociales negocian y construyen conocimientos. De modo que, la ciencia no es neutral, sino que los investigadores están influidos por sus propios intereses, de ahí la importancia de la sensibilidad del investigador. En este sentido cada individuo tiene la responsabilidad moral de tomar una postura y de actuar en contra de las injusticias y la opresión, independientemente de su origen racial, étnico o religioso.

En el ámbito educativo, un primer acercamiento para lograr la justicia social a partir de la producción del conocimiento sería considerar que la investigación educativa no solo debe poner énfasis en los temas, en los problemas, en las metodologías de investigación que respondan al contexto, sino que se debe partir del planteamiento inicial de por qué y para qué se va a investigar; por lo que es importante considerar a la distribución del conocimiento como un elemento sustancial para el uso o aprovechamiento que pueden tener los resultados de la investigación.

Martha Leticia Gaeta González, por su parte, centró el diálogo en la formación de investigadores como función sustantiva de las instituciones de educación superior, principalmente en los programas doctorales, considerados como espacios privilegiados para la producción de conocimiento; aunque refirió que en la década de los 90 hubo una proliferación de posgrados profesionalizantes, resultado de una crisis económica y cuya base estuvo en la evaluación institucional y de los académicos como recurso de promoción escalafonaria o permanencia institucional. De ahí que hoy día aún existe un área de oportunidad para construir conocimiento desde estos espacios, en una sociedad interconectada en redes, pero también en saberes, en necesidades y en problemáticas sociales. En este sentido, el proceso formativo en el nivel doctoral resulta complejo tanto para las instituciones como para los doctorandos a fin de generar conocimiento útil para la sociedad y desde el cual se promueva la justicia social.

El formarse como investigador requiere desarrollar conocimientos disciplinares y habilidades especializadas, los cuales son fundamentales para la optimización del trabajo investigativo, pero también implica de actitudes y la sensibilidad para mejorar el entorno, a partir de una visión de bien común. En este sentido, el desarrollo de agencia se plantea como un aspecto esencial en el proceso formativo de los doctorandos, de tal manera que se den cuenta de que las acciones que realizan son el resultado de una elección y de un compromiso social adquirido a partir de la investigación que se genera.

La dirección de tesis tiene un papel sustancial en este proceso, por lo que debe pensarse con una intencionalidad formativa, dentro de la cual se promueva

la corresponsabilidad entre el tesista y el director de tesis en la producción del conocimiento con un sentido ético para la transformación social. Así, a partir de un acompañamiento estratégico por parte del director se puede contribuir a que los doctorandos desarrollen un pensamiento crítico respecto a la pertinencia de la investigación, para dar respuesta a las necesidades de los usuarios. Asimismo, se trataría de generar una cultura de investigación, mediante la cual se integre al estudiante a la comunidad académica, para que, a partir del intercambio de perspectivas y experiencias distintas, se comprometa con la investigación que produce, así como con su difusión y aplicación, mediante una visión solidaria y de justicia social.

Un aspecto fundamental al respecto es el compromiso y apoyo de las instituciones de educación superior para dinamizar procesos formativos e investigaciones de la manera más adecuada posible, a fin de atender las problemáticas sociales, desde una vertiente intelectual y también práctica, a partir de una visión de igualdad y respeto a la persona, encaminada a promover su desarrollo pleno. Con base en estos planteamientos se pone de relieve cuán importante es la actuación conjunta en la construcción de conocimiento con un sentido de justicia social, desde una perspectiva sistémica, en la que la interconexión de actores desempeña un papel trascendental.

Octavio César Juárez Nemer realizó un recorrido histórico respecto al origen de la investigación educativa en México y su relación con la justicia social en la última década, en el que observó que todos los trabajos tenían como presupuesto ontológico que esta última tendría tres propiedades sobre las cuales emerge un núcleo problematizador: por un lado, está la justicia como distribución equitativa de recursos materiales, y por el otro, la distribución equitativa de valores, finalmente la distribución creativa de oportunidades. Estas dimensiones generaron la emergencia de tres registros de percepción de los investigadores: el económico, el social y el cultural, incluido en este último la perspectiva de género.

Entre los ejes analíticos centrales de la investigación generada en la última década, Juárez Nemer ubicó en los estudios de la justicia aplicados en políticas para el desarrollo humano, los retos económico sociales de los estudiantes de zonas rurales al ingresar a la educación superior: la desigualdad, la dependencia, el acto patriarcal y la dominación; las políticas del cuidado de la primera infancia, la iniquidad de género, el multilingüismo y la justicia social; el sentido de la justicia en directivos, igualdad de oportunidades, distribución de recursos, entre

otros. Adicionalmente identificó que epistemológicamente una buena parte de los trabajos suscriben la lógica de conocimiento en el cual, este es efecto del contraste o la verificación, es decir, están inscritos en una vertiente del positivismo lógico y desde este lugar la mayor parte de los estudios incorporan una forma generalizada de la noción de justicia social.

En cuanto al vínculo entre justicia e investigación Juárez Nemer señala como pregunta central ¿cómo aparece la investigación como modelo para saber y acceder a la verdad requerida para impartir justicia? Al respecto, mencionó que el antiguo derecho germánico no contemplaba a un tercero como una entidad neutral que estuviera interesado en saber la verdad, es decir, en la acción penal estaban implicadas solamente dos personas, el que reclamaba el acto de justicia a otro. Posteriormente, entre los siglos XII y XIII surge el derecho romano, desde el cual uno de los ajustes fundamentales es que aparece el poder judicial encargado de validar los procesos por los cuales se lleva a cabo la justicia. A su vez aparece la figura del procurador, quien se coloca en medio de los sujetos quejosos y tiene la función de determinar la verdad, así como la noción de infracción que va a sustituir a la noción de daño.

En el siglo XIX las instituciones pedagógicas aparecen como dispositivos importantes en la nueva forma de Justicia. En esta lógica ya no interesa castigar a quien actúa mal, sino hacer que no actúe mal. Así, se va desplazando la investigación como un dispositivo que tiene un componente moral y va a aparecer justamente con una doble función; no solamente va a ser la búsqueda de la verdad para terminar la culpabilidad, sino que su conocimiento va a generar un campo de visibilidad que construye o genera una opinión de los otros o sobre los otros. Así, la investigación va a ceñirse a otro tipo de códigos que tiene que ver con la ética la moral que va a estar apuntando a incidir en la forma de actuar de los individuos y de quienes imparten justicia. De esta forma, el interés por incorporar un componente ético moral en el cual la investigación no es decir la verdad a costa de lo que sea, sino de liberar a los sujetos de las tiranías y de control.

Martha López Ruiz, inició su participación señalando que el conocimiento producido está ligado al contexto en el que se genera, a las personas que lo construyen y lo ponen a disposición de los demás. En ese sentido, todo el conocimiento relativo es puesto a discusión y puede o no ser útil para quien lo adquiere. De esta manera, el concepto de justicia social se encuentra dentro de una perspectiva distributiva de los derechos humanos y de posibilidad de acceso a los bienes y servicios

que le pueden dar lugar a una vida digna humana en la sociedad en la que se desenvuelven las personas.

López Ruiz, mencionó que la producción de conocimiento tradicionalmente ha estado ligada a intereses personales particulares e institucionales. De modo que esta ha estado vinculada a programas de estímulos que han soslayado o enmascarado las inequidades existentes en cuanto a los salarios de los docentes y de los investigadores. Sin embargo, si no hay justicia distributiva, lo que puede devenir es el conflicto, la violencia la crisis social, por lo que es necesaria para mantener un estado de bienestar. Las reglas han cambiado desde las políticas institucionales, pasando por las políticas públicas nacionales hasta las políticas internacionales. En este cambio, la producción de conocimiento ahora se enfoca a modos de producción que sean más sociales, que tengan como partícipes, y no solo como objetos de estudio, a miembros de la propia comunidad académica, a miembros de la sociedad, a alumnos, a maestros, a expertos, a autoridades, etcétera. Se trata de involucrarnos todos en este compromiso social para hacer justicia. En este mismo sentido, desde las redes en las que participa López Ruiz se han impulsado cambios en la forma de hacer investigación, pasando de la investigación individual al trabajo en red.

Por otro lado, se busca que los estudiantes de doctorado sean proactivos, a partir de generar espacios de reflexión colectiva y democrática, buscar equidad en el trabajo de la investigación educativa y convocarlos a participar en la solución de los graves y grandes problemas educativos que hay fuera de las instituciones, que estas recuperen su función como generadoras de una cultura del conocimiento. Y desde ahí puedan argumentar, participar y trabajar por lograr mejores condiciones de vida, para que haya justicia social curricular; en donde se haga del otro un ser pensante realmente, con independencia para tomar decisiones y comprometerse con sus decisiones, convencido de estar haciendo lo correcto desde una posición ética que lleva a comprometerse con lo que se cree, se piensa y se considera justo, no solo para uno mismo, sino para los demás.

La formación integral de un investigador debiera contener dominio de capacidades cognitivas, de argumentación con un sentido lógico de las ideas, compromiso social y personal con el conocimiento que lleve a un pensamiento crítico y propositivo. De igual manera, si lo que se quiere es rebasar las fronteras de la institución es necesario empezar a hacer investigación transdisciplinar e investigación transcultural, lo cual implica empezar a interactuar con los que están fuera de la justicia social. Además, con distintos acentos y alcances, investigación debiera

formar parte de la formación de todos los educadores porque es la base para adquirir conocimiento.

López Ruiz señaló que el reto mayor de la investigación es la distribución del conocimiento, en este sentido, es necesario empezar a producir y a distribuirlo con los otros miembros de la comunidad educativa de distintos niveles educativos, a trabajar junto con ellos; con integrantes de las escuelas normales, de los centros de investigación y de otras instituciones. Los equipos pueden ser interdisciplinarios y con miembros de distintos niveles educativos. Se trata de lograr capitalizar y de distribuir mejor el conocimiento incluyendo a los que van a ser los beneficiarios de ese conocimiento desde el diseño de la investigación.

Consideraciones finales, con base en el propósito principal del panel, orientado a la reflexión sobre las principales problemáticas y propuestas identificadas en la región a partir de la relación entre la justicia social y la producción de conocimiento; los expertos coinciden en visualizar a la justicia social desde una perspectiva de igualdad de oportunidades, que faciliten una vida digna y de bienestar pleno de todas las personas.

Asimismo, concuerdan en la relevancia de que se establezca y mantenga una relación estrecha entre la investigación educativa y la justicia social, lo que demanda en primer lugar resignificar la investigación de tal forma que se visualice en un sentido más humano y con un propósito de beneficio social. En este sentido, se plantearon algunas pautas de actuación como el preguntarse sobre los fines de la investigación y su interacción con distintos agentes, además de que el conocimiento que se genere sea pensado en beneficio de los usuarios y con su participación. El componente ético de la investigación se plantea como un aspecto esencial para la mejora de las realidades sociales y la disminución de las injusticias.

En cuanto a la formación de investigadores, se plantea la necesidad de que se realice con una intencionalidad pedagógica e inclusiva, que promueva un sentido de agencia e interiorización de los principios éticos para la producción y difusión de conocimiento; además de potenciar su capacidad de interacción con pares y miembros de la comunidad académica y social. Esto requiere un trabajo colegiado, en el cual se involucren diferentes agentes que, mediante sinergias, puedan apoyar a los futuros investigadores a generar un sentido de independencia de pensamiento y de acción para que se comprometan con la transformación de la realidad en la que se encuentran.

Finalmente, se cuestionó la forma en que se ha realizado la distribución de conocimiento, ya que esta se ha restringido en su mayoría a una investigación estrictamente académica, que limita la manera de pensar y la innovación en beneficio de la sociedad. De modo que, para lograr la justicia social es necesario considerar lo que sería una epistemología social, encaminada hacia una visión de equidad. Esto implica a su vez un cambio en la política, que ponga al centro a la persona, en toda su esencia, planteando una igualdad de oportunidades, a fin de construir a sociedades de paz y un futuro más equitativo

La Justicia Social en las Contribuciones: entre la Producción de Conocimiento y las Reformas Educativas

Aunado a las miradas anteriores en torno a la justicia social, se sumaron otras derivadas de los trabajos recibidos y presentados en el foro, en los que además se identificaron otros espacios, problemas y objetos de estudio, desde los que se ha abordado e identificado nuevas tensiones, para dar cuenta de ellas, se presenta a continuación su análisis, pero primero algunos datos importantes en relación con la numeralia. De acuerdo con la convocatoria, se recibieron dos tipos de contribuciones, a través de resúmenes de las ponencias y conversatorios que fueron desarrollados a partir de seis ejes temáticos, tal y como se muestra en la siguiente Tabla:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE CONTRIBUCIONES POR EJE TEMÁTICO

No.	Ejes temáticos	Ponencias	Ponentes	Conversatorios	Participantes
1	Justicia social a partir de la producción de conocimiento	10	14	2	7
2	Justicia social y curricular en la formación de investigadores	8	13	—	—
3	Justicia social en las líneas y proyectos de investigación	5	9	3	12
4	Dimensiones, lugares y miradas en torno a la justicia social	4	7	—	—
5	Justicia social en las reformas educativas y en la nueva escuela mexicana	7	9	1	3
6	Justicia curricular/social en la gestión del conocimiento	4	5	—	—
	TOTAL	38	57	6	22

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN CONTRIBUCIONES RECIBIDAS.

Como se puede observar el eje que concentró el mayor número de contribuciones fue el de justicia social a partir de la producción de conocimiento, con 10 ponencias, dos propuestas de conversatorios y un total de 21 participantes; seguido del de justicia social en las líneas y proyectos de investigación, con cinco ponencias, tres conversatorios y 21 participantes; los asociados con la formación de investigadores, las reformas educativas y la nueva escuela mexicana, difirieron mínimamente, ya que en el primero hubo ocho ponencias con 13 participantes y en el segundo siete con un conversatorio y doce participante; finalmente en los que se presentaron menos contribuciones fueron los asociados con las dimensiones, lugares y miradas en torno a la justicia social, así como el relacionado con la gestión del conocimiento, con cuatro ponencias cada uno, siete y cinco participantes, respectivamente.

En cuanto a las instituciones de adscripción de los participantes, el mayor número fueron del Estado de México, estando en primer lugar el ISCEEM, con 21 contribuciones en total, de manera particular de las divisiones académicas de Ecatepec, Tejupilco y Nextlalpan y Chalco; en segundo lugar estuvieron quienes provenían de la UPN, con siete, de las unidades de Atizapán, Ecatepec, Toluca y Ajusco; seguido de las de la UNAM, con seis, todas ellas de la FES-Acatlán; tres de las escuelas normales (Superior de Valle de México y Tenerife) y una de una Preparatoria de la entidad; de Querétaro hubo cuatro participaciones de la UPAEP, en tanto que de Querétaro solo se contó con la participación en el panel de expertos.

En relación con los temas y planteamientos abordados en los ejes temáticos, en el orden de los que más contribuciones tuvieron, destacan los siguientes:

Sobre el tema de justicia social y producción de conocimiento, tres trabajos se enfocaron a dar cuenta de la necesidad de promover una mayor justicia y compromiso social en la producción de conocimiento y formación de investigadores, de manera particular en la que se ofrece a partir de las escuelas normales, procesos que se reconocen en otro trabajo como un puente para lograr la justicia social, no solo de quienes estudian en estas instituciones, sino de quienes son formados en otras, de manera particular los jóvenes, quienes como se expone en otro trabajo, demandan una escucha y justicia social que les permita visibilizarse; dado que hasta ahora, como se argumenta en otro trabajo ha predominado una injusticia epistémica que ha llevado a la invisibilidad de los sujetos de conocimiento. Estos temas fueron recuperados también en las dos mesas de conversatorios, en las que se destaca la importancia de las voces de los actores educativos en los procesos de investigación

horizontal, como estrategias para reconfigurar las metodologías de investigación en los posgrados, al tiempo que se reconoce su importancia para producir conocimiento y lograr la justicia social; todo esto se expuso en otra contribución, permite reconfigurar los posicionamientos epistémicos y metodológicos para la producción de conocimiento en la investigación educativa.

En el eje sobre justicia social y curricular en la formación de investigadores, se presentaron siete trabajos, en los que fundamentalmente se planteó la necesidad de recuperar la ecología de saberes para la formación de los futuros investigadores, al tiempo que se reconozcan los problemas y condiciones que posibilitan o limitaran su incorporación a este oficio, reconociendo a la conciencia social y de bien común como una condición para lograr una formación para la investigación con justicia social, a la par que se adquirieran las competencias académicas y administrativas que también requiere este oficio; y en las regiones que se requiera, incorporar el estudio de las lenguas indígenas en la formación curricular de investigadores en ciencias de la educación, fueron otros de los trabajos presentados en esta mesa.

En relación también con los ejes anteriores, en el de justicia social en las líneas y proyectos de investigación, se presentaron cinco trabajos, que de alguna manera dan cuenta de la necesidad de incorporar a la justicia social como tema transversal de las líneas que aborden proyectos relacionados con el género, la ciberviolencia sexual, la educación socioemocional y los adolescentes indígenas; la hermenéutica, la justicia platónica, la formación de docentes en los posgrados y la justicia social.

En este eje se presentaron tres conversatorios, en dos de ellos se analizó la articulación de los procesos de formación de estudiantes de posgrado para la investigación, con la justicia y el compromiso social no reducido a las líneas y proyectos de investigación particulares, sino con los institucionales, en los que el medio ambiente la ecología y lo que en uno de los conversatorios se denominó como la dimensión hídrica, se tienen que trabajar a la par de la justicia ambiental; en un tercero, se reconoce al pensamiento complejo como una opción para promover la justicia social con estudiantes de educación superior de una UPN.

En el eje cuatro se presentaron a su vez solo cuatro trabajos, en los que se destacó como esta se puede lograr o promover desde diferentes lugares, dimensiones y miradas, como es la paridad participativa en educación superior, la inclusión educativa en las políticas, la vida, las aulas y las familias; los laboratorios ciudadanos para la inclusión en grupos de diversidad con equidad y perspectiva

de género; o en la promoción de escuelas justas y democráticas sustentadas en el reconocimiento que vayan más allá de lo esperado desde los modelos neoliberales.

En el quinto eje, sobre la justicia social en las reformas educativas y la Nueva Escuela Mexicana, se presentaron siete trabajos y un conversatorio, en los que en uno de los trabajos, se señaló que no se puede lograr justicia social en estos procesos, cuando no se da un acompañamiento a los docentes, por lo que se compartió una experiencia al respecto, en otro, se analizó el perfil profesional para docentes de educación primaria con el objetivo de ver las posibilidades que ofrece para promoverla, en el mismo tenor en un trabajo más se hizo lo mismo con las reformas del Artículo 3º y sus posibilidades como principio de justicia social; en otro grupo de contribuciones, están aquellos que compartieron experiencias concretas asociadas con el tema, por ejemplo el del aprendizaje basado en proyectos para la convivencia pacífica en primer grado de primaria, o el de escenarios socioeducativos, una propuesta para desarrollar el lenguaje oral en preescolar; finalmente dos trabajos, en uno se hace un análisis de la justicia social, a partir de la confrontación de la Nueva Escuela Mexicana y la realidad de los docentes de educación secundaria, en el otro, se comparten algunas categorías provenientes de la hermenéutica para analizar el marco curricular común de la educación media superior y reconfigurar las ideas humanistas que subyacen en el mismo.

El conversatorio de este eje giró en torno a una propuesta de talleres y aprendizaje basado en problemas con perspectiva de género, habilidades socioemocionales, valores y convivencia escolar para concientizar, favorecer y desarrollar habilidades que generen cambios en la sociedad.

Finalmente, en el eje de justicia social y curricular en la gestión del conocimiento, se presentaron cuatro trabajos en los que se analizó el eurocentrismo y el reconocimiento de los “otros como un llamado a la justicia social, la presencia de esta y la justicia cognitiva en los saberes pedagógicos migrantes; el lugar desde donde hacen una interpretación los estudiantes de posgrado para la construcción de su horizonte de lectura académica, y las tensiones en la gestión curricular para promover programas de posgrado en las escuelas normales del estado de México.

Para el análisis del contenido de los trabajos presentados, se tomaron como referencia los resúmenes presentados previo al evento, así como las relatorías, desde donde se identificaron las temáticas y problemas abordados en cada uno de los ejes temáticos propuestos en la convocatoria, concentradas en una matriz de datos con los siguientes rubros: título, autores e instituciones, temática abordada, campo

conceptual, datos teóricos, datos empíricos, discusión y problemática abordada y propuestas de los autores y agenda de atención dentro de la política educativa; desde donde se derivaron tres categorías para el análisis que permitieron la agrupación de elementos coincidentes; la primera relacionó a la justicia social con la epistemología de la ciencia para la producción de conocimiento, la segunda estableció la relación entre la justicia social con los grupos vulnerables (mujeres, migrantes indígenas, estudiantes y docentes) y la tercera asoció a la Justicia Social con los programas curriculares de los posgrados para la formación de investigadores.

En la primera categoría se concentraron las problemáticas que exponen los ponentes con respecto a la deconstrucción de una epistemología de la ciencia para la producción de conocimiento como parte del proceso de la justicia social, desde esta perspectiva en una de las contribuciones presentadas, los investigadores señalan que las ciencias sociales surgieron como alternativa ante la exclusión dando voz a parte de los grupos minoritarios, por lo tanto aquí los investigadores se convierten en actores políticos con conciencia social que se enfrenta a una élite que centralizan el proceso de creación científica; este grupo de poder, apoyándose de la construcción de una corriente filosófica generada desde los siglos XVII al XIX se dedicaron a construir y ordenar una historia de la humanidad basada en la producción de una ciencia de la modernidad de tipo experimental que trasponiendo la naturaleza del ser humano en función de ese proyecto histórico de la modernidad obedeció a ciertos intereses y hacia una lógica del valor con fines prácticos, pretendiendo construir “verdades” basadas en la experiencia y en la experimentación, par hacerlas pasar como objetivas, empíricas, verificables y útiles en términos pragmáticos y productivos.

Desde esa lógica positivista se ha afirmado que existe una sola verdad absoluta y universal promoviéndose al mismo tiempo la idea de que solamente existe una sola forma de sentir y pensar racional, de relacionarse y vivir en general; frente a estos planteamientos es como ha emergido la epistemología decolonial que motivan a fundamentar y construir otras racionalidades que permitirán llegar a la solvencia de una justicia epistémica y con ello a la justicia social. El papel fundamental de la producción de conocimiento en este contexto deberá ser concebida no solo como la forma en que las disciplinas se desarrollan y consiguen su enriquecimiento en la sociedad, sino a partir de reconocer qué se produce a partir de ciertas condiciones sociales presentes en la realidad social y educativa, cuya función no debería

ser expectativa o descriptiva, sino servir como un puente para alcanzar la justicia social en las diferentes aristas que la conforman.

En este sentido, los investigadores ponen en la mesa la necesidad de reflexionar respecto a la pertinencia, los alcances y limitantes que tiene la aplicabilidad de panaceas teóricas o “macroteorías” en las ciencias sociales latinoamericanas, que desde su punto de vista resultan ser muy poco prácticas y tienden a ser reduccionistas, frente a ello demandan la necesidad de buscar enfoques diferentes que cuestionen las investigaciones unidireccionales, basadas en tendencias efímeras sobre la construcción de irrealidades teóricas y empíricas, con el objetivo de construir nuevos objetos de estudio socialmente pertinentes y con tendencia a la transformación.

En relación con la segunda categoría de análisis, para establecer la relación de la Justicia Social con los grupos vulnerables asociados al ámbito de lo educativo, los ponentes señalan que la mayoría de investigadores parten del supuesto de que en nuestro contexto, la educación continua siendo un medio para la movilidad social, por lo que es determinante el tipo de sociedad en que se encuentre, así, en sociedades como la nuestra, la justicia entra en juego cuando observamos que no todos tienen un acceso igualitario a esta movilidad, es decir un enfoque distributivo, pero que además predomina la tendencia de que calidad de la educación muy a menudo se reduce a lo que llaman el código postal en el que se ubican los estudiantes; por otro lado para algunos, basados en los contenidos del Artículo Tercero Constitucional, consideran que la obligatoriedad de la educación debería traducirse en un criterio de representatividad como posibilidad de producir ciertas formas de igualdad y justicia social, mientras que otros reconocen que esta se logrará solo a partir de la Nueva Escuela Mexicana, sustentada en un humanismo que favorece de alguna manera también una justicia cognitiva.

Sin embargo, varios de ellos señalan que los gobiernos han realizado escasas acciones para lograr una sintonía de la justicia social para con los grupos vulnerables por su condición socioeconómica, étnica, de género o intelectual, entre otras; un ejemplo de ello es que a pesar de los cambios en las reformas educativas de los últimos años, se continúa sin atender los problemas de rezago educativo en poblaciones indígenas que además de ser vulnerables muestran altas tasas de marginación, en este sentido, algunos de los trabajos presentaron evidencias que revelan se ha logrado favorecer la permanencia de los adolescentes indígenas en las escuelas, pero no la justicia social, al ocultar su condición indígena por discriminación, en

uno de los estudios se sistematizan una de sus experiencias donde se presenta un alto riesgo de la integridad física de estudiantes indígenas por el lugar que habitan.

Otros especialistas dedicados a estudiar a los grupos migrantes como grupo social, identificaron que en su tránsito de cruce de fronteras estos grupos cuentan con recursos propios de sus *culturas* de origen que se “hibridan con otros saberes”, en cuyos encuentros continúan conservando sus referentes identitarios, pero que a su vez son portadores de saberes y experiencias que no solo tienen una utilidad práctica en el trayecto migratorio, sino que son saberes que junto con los otros le ayudarán a cada migrante a definir o redefinir su subjetividad y a conservar su herencia cultural.

Por otra parte, en varios de los trabajos presentados en el foro regional se dio cuenta de que continúan fuertes resistencias e interpretaciones particulares en relación con el tema de género, lo que se manifiesta en actitudes de discriminación y violencia estructural; por lo que dentro de la justicia social continúa pendiente lo que llamaron como justicia de género, lo que se manifiesta culturalmente de muy diversas maneras, por ejemplo en uno de los documentos se expone cómo se encuentra la naturalización de relaciones entre docentes y estudiantes, al establecer cierto tipo de sexismo institucionalizado del cual no se toma conciencia; en otra de las colaboraciones, a pesar de tantos esfuerzos realizados por las mujeres, en educación superior varias de las profesiones continúan siendo feminizadas y particularmente las relacionadas con las ciencias sociales y humanidades; también se presentaron otros trabajos que se enfocaron al análisis de cómo se ha presentado la inequidad en la paridad participativa en nuestro país, lo que continúa representando una brecha social dentro de lo que implica un cierto tipo de política de género, situación que lo convierte en un asunto político hacia la exclusión en la participación de la mujer.

Finalmente, dentro de la tercera categoría, relacionada con la justicia curricular y los posgrados, varios de los ponentes, coincidieron en señalar que las instituciones de educación superior que ofertan los posgrados se han convertido en espacios donde la Justicia Social tienen la razón de ser para formalizar el reclamo hacia el compromiso de una formación crítica y propositiva, analizando el funcionamiento del Sistema Educativo desde su cotidianidad apoyándose de la investigación educativa; por lo que el posgrado tiene así la posibilidad de convertirse en un marco para revalorizar el derecho social del docente a su profesionalización,

mediante la expresión de su voz a través de los textos académicos en donde expresan su sentir.

Por otro lado, en algunos trabajos, se expone un reclamo a la inequidad e injusticia social de las políticas educativas o marcos jurídico normativos que favorecen o limitan las acciones orientadas hacia el diseño, la gestión y/o apertura de programas de posgrado, de manera particular para el magisterio, el caso concreto de las escuelas normales del Estado de México, que están en desventaja respecto a otras instituciones de educación superior, en especial las universidades que cuentan con mejor infraestructura financiera, material y académica; sin embargo el problema es mayor con las instituciones particulares, en las que poco se regula sus planes de estudio, condiciones académicas y la calidad de los contenidos curriculares que ofrecen, lo que de manera directa repercute en sus modelos de gestión de conocimiento y su proyecto institucional educativo que ofrecen, lo que hace evidente la injusticia social para las instituciones públicas de educación superior que ofrecen programas de posgrado en educación.

Algunos de los estudios presentados, dieron cuenta de cómo en la formación de docentes investigadores, continúa pendiente un perfil profesional pertinente para el desarrollo de las tareas sustantivas que se desarrollan y se exigen en educación superior, lo que se liga con la excelencia en el proyecto educativo, en uno de ellos incluso se muestra como es que los organismos internacionales no tienen prioridad hacia el fomento de la justicia social, plasmado en el perfil docente ya que no se define con claridad su perfil y funciones.

A continuación, un cuadro con algunas de las subcategorías que fueron recuperadas en los tres ejes en que se presentaron un mayor número de trabajos.

TABLA 2. MATRIZ CATEGORIAL DEL CAMPO SEMÁNTICO SOBRE JUSTICIA SOCIAL, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ASOCIADAS

Categoría	Subcategorías	Subcategorías
Justicia social y producción de conocimiento	Historia Eurocéntrica Pensamiento científico Prejuicio ilustrado Monocultura de conocimiento Panaceas teóricas Macro teorías Megarrelatos Logos, palabra y racionalidad Virtudes epistémicas	Educación Pensamiento Complejo Ecología de Saberes Epistemologías del Sur Pedagogía Decolonial Justicia Social en el Pensamiento
Justicia social y grupos vulnerables	Exclusión Concientización Conciencia social Actor Político Participación comunitaria Paridad Participativa Representatividad Subculturas Culturas híbridas Multiculturalidad Pluralismo Plurilinguismo Bilinguismo	Grupos subalternizados Violencia estructural Justicia de Género Perspectiva de Género Diversidad Mujeres Migrantes Sujetos Fronterizos Estudiantes y docentes
Justicia social y posgrado	Movilidad Social Inequidad institucional Idoneidad profesional	Posgrado Formación Crítica Humanismo

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN LAS CONTRIBUCIONES DEL FORO REGIONAL SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES PARA LA JUSTICIA SOCIAL.

Como puede verse, en la primer categoría, por un lado destacan las subcategorías con las que se discute y se considera han limitado la producción de conocimiento con justicia social, pensamiento científico, prejuicio ilustrado y megarrelato ilustrado, por mencionar algunas y a las que se anteponen las asociadas con el pensamiento decolonial o epistemologías del sur, desde donde se considera se podrá lograr la justicia social, en tanto se dé una justicia epistémica o cognitiva; por su parte para dar cuenta de la relación entre justicia social y grupos vulnerables, en un primer grupo destacan las subcategorías asociadas con la conciencia y la participación social de los actores políticos, después aquellas que dan cuenta del pluralismo y la multiculturalidad, y finalmente aquellas asociadas con los grupos

vulnerables, mujeres y migrantes sobre todo; en el tercer grupo, destacan las de inequidad institucional, formación crítica y humanismo.

En cuanto, a los autores más citados o retomados para la argumentación de las categorías destacan los siguientes: Bourdieu, Brunner, Oramas, Kubissa, Beuchot, Olivé, Zea, Ocaña, Rawls, Fontana, Fraser, García Canclini, Kuhm, Schmelkes, Nussbaum, Freire, Giroux, Guidens, Gadamer, Avendaño, Gibbons y Sañudo, entre otros.

Ahora bien, en lo que respecta a los puntos de actuación desde las coincidencias y disidencias de los participantes, así como la identificación de algunas medidas de política educativa que se vislumbraron en este proceso reflexivo realizado de manera amplia que invitó este foro regional mexiquense tenemos lo siguiente:

Con relación a la justicia social y su relación con la epistemología de la ciencia para la producción del conocimiento los trabajos en lo general consideraron que las investigaciones en las ciencias sociales exploran las diversas interacciones y las apropiaciones que los sujetos realizan a partir de las atribuciones simbólicas que le dan a los espacios de la época contemporánea; asimismo viabilizan lugares poco explorados que manifiestan la cultura de los individuos y en los que no se ha retomado todavía el tema de la justicia social, motivo por el cual coincidieron en proponer que los estudios teóricos muestren siempre la disposición para convertirse en estudios aplicables a la sociedad, así como a la producción de conocimiento e innovaciones tecnológicas orientados a la formación que genere conciencia social, el bien común, solidario, democrático y de justicia social.

Ello implicara que los formadores de investigadores desde los programas de posgrado diseñen propuestas de formación que colaboren en la retroalimentación y desarrollo de habilidades a la escritura científica, la metodología y la construcción metodológica, dentro de una convivencia armónica con interacciones sociales entre los participantes que compartan espacios y procesos en común para el trabajo colaborativo enfocándose al tratamiento del análisis de este campo de la justicia social y su relación con la producción de conocimiento educativo.

Ahora bien respecto a la Justicia Social y su relación a los grupos vulnerables señalan que está pendiente inclusión en los ordenamientos jurídicos nacionales y su traducción a documentos institucionales de las IES en este ámbito, y que es necesario impulsar laboratorios ciudadanos a partir de tres fases: la primera recabando datos sobre la noción de perspectiva de género e inclusión de grupos en situación

de vulnerabilidad; la segunda, sobre la inquietud de las y los jóvenes por participar y por último, cómo se organizan por medio de la experiencia social.

Finalmente, en otro orden de ideas, entre algunas de las propuestas para lograr una justicia social en la producción de conocimiento y formación de investigadores, derivadas de las contribuciones, destacaron lo siguiente:

Para generar conocimiento que favorezcan la justicia social, se requiere promover metodologías horizontales en las que se escuche la voz de los participantes o colaboradores en los procesos de formación, para asegurar de que todo lo que se documente sea transparente y esté disponible para su revisión, y con ello participan en la ruptura de esas brechas de desigualdad que se llegan a establecer entre investigadores e investigados; por otro lado, se requiere contar con un registro sobre los estudios realizados en el área social por los diversos organismos e instituciones, relacionados con estos temas, para asignarles recursos suficientes para su desarrollo y difusión; así como la promoción de estancias académicas en instituciones relacionadas con las ciencias sociales, para el desarrollo de programas sobre investigaciones sociales que permitan la vinculación de las, los estudiantes, los y las futuras investigadoras; al respecto, uno de los especialistas propuso impulsar lo que denominó comunidades globales de aprendizaje con un Ecosistema de Laboratorios Pedagógicos como instancia idónea para avanzar en el desarrollo de la competencia global del educador, asumiendo que el conocimiento generado a través de la investigación deberá sustentar la construcción de políticas y prácticas educativas más inclusivas y equitativas que promuevan la justicia social.

Varios de los ponentes del foro regional propusieron se establezca como política educativa que los programas de posgrado se orienten a fortalecer su quehacer hacia la retribución social en la formación de investigadores educativos con sensibilidad, rigurosidad, pertinencia, productividad y posibilidades para la innovación a distintos ámbitos: personal, familiar, escolar, institucional, comunitario y social; con los diversos actores: funcionarios, docentes, investigadores y estudiantes.

Para ello es necesario que la formación de investigadores inicie desde los primeros años de la vida escolar de los estudiantes, para que vayan adquiriendo los contenidos, conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales que se requieren para el oficio de la investigación; enfocando la atención curricular de Educación Básica no solamente a contenidos del campo formativo del desarrollo de la lengua materna y del pensamiento matemático, que si bien son importantes para favorecer la comprensión lectora, la producción escrita y el razonamiento, no son suficientes

para desarrollar el pensamiento científico y el compromiso social; de manera que la formación para la investigación promueve el pensamiento crítico y la participación activa de la comunidad en los procesos de investigación, lo que a su vez permitiría promover la justicia social.

Es así como mediante la producción de conocimiento y la formación de investigadores, se podrán no solo identificar las desigualdades y problemas del sistema educativo, sino generar alternativas y posibles soluciones con enfoque innovadores y con justicia social; fue en este punto donde coincidieron las voces de los participantes para colocar como prioridad la atención urgente de la deuda social con las mujeres, los migrantes e indígenas; al coincidir que son insuficientes las políticas actuales para promover la equidad y comprender la justicia social como una herramienta que fomente las relaciones interpersonales de convivencia armónica mediante el trabajo colaborativo, además de brindar una educación equitativa y justa para el bien común dentro de una diversidad.

Para lograr lo anterior se requiere, incorporar dentro de la agenda pendiente la generación de incentivos para la colaboración en comunidad, así como promover la equidad en el financiamiento de las instituciones de educación superior, las escuelas formadoras e institutos de investigación de carácter público, para la creación y gestión de posgrados para egresados y docentes en servicio de calidad y con este enfoque de justicia social.

A manera de cierre-apertura

¿Cuál es el lugar y la relevancia que ha ocupado la justicia social en las líneas y proyectos de investigación que se desarrollan en las instituciones de educación superior, de manera particular de aquellas que mantienen entre sus propósitos la formación de investigadores, y por ello que sentido se otorga a la justicia social en estos procesos? Fueron las preguntas iniciales del segundo foro regional realizado en el estado de México, ahora con la colaboración de Puebla y Querétaro, a través de las instituciones, e investigadores que participaron como conferencistas, panelistas y ponentes en las mesas de trabajo organizadas.

Antes de dar cuenta de algunas de las aportaciones más importantes y de lo que podría denominarse como conclusiones preliminares, así como de las nuevas preguntas e inquietudes que se generan a partir del análisis realizado en cada uno de los espacios del foro, es importante destacar no solo la amplia respuesta que se tuvo a la convocatoria, sino la calidad de los trabajos presentados por los más de

setenta participantes en las mesas de trabajo realizadas, lo que por lo pronto ha permitido poner de manifiesto la necesidad de incorporar a la justicia social, como parte de las agendas de las líneas y proyectos de investigación de las instituciones de educación superior, alertar al mismo tiempo, sobre la importancia de recuperar a la justicia curricular tanto en los diseños de planes y programas de estudio como en los procesos orientados a la formación de investigadores; finalmente, lo más importante y prioritario, el incorporar las diferentes miradas, enfoques y debates que se han generado en los últimos años en torno a la justicia social y su incidencia en los procesos anteriores, para tomar un posicionamiento que sustente las decisiones que en torno al tema se requiere tomar en estos tiempos.

Además de reconocer que la importancia de incorporar la justicia social como eje sustantivo en la producción del conocimiento, así como la justicia curricular en la formación de investigadores, se justifica, dados los cambios y tendencias que se dieron en las políticas educativas inscritas en el contexto global y regional post pandémico de las últimas décadas en el mundo-mundos, caracterizadas por el neoliberalismo, la lógica de mercado y las reformas educativas gerenciales; a través del nuevo lenguaje sustentado en la productividad, el individualismo, la eficiencia y la competitividad; en los que la solidaridad, el compromiso y la justicia social han sido desplazados de la investigación y la formación de investigadores.

En este contexto, fue necesario también preguntarse ¿por qué y para qué hablar de una justicia social y curricular en estos tiempos y espacios de formación? así como ¿desde que dimensiones, lugares y miradas podemos abordarla, y a quién le corresponde hacerlo?

En relación al porqué, para reorientar o cambiar tanto las formas o modos de producción de conocimiento educativo, es necesario transformar o generar modos otros de hacerlo, más cercanos a la ecología de saberes de los grupos o las comunidades que si bien es cierto por siglos habían sido marginados, excluidos o reprimidos, en las últimas décadas han sido invisibilizados y negados; esto en dos sentidos, por un lado a nivel regional, todas aquellas comunidades que se encuentran geográficamente, no solo física sino culturalmente, alejados de quienes están o se inscriben dentro del pensamiento occidental; del que se deriva la otra marginación hacia aquellas comunidades, que aun estando dentro de los denominados países desarrollados, son excluidos por su edad, etnia, color, género, ocupación, preferencia sexual o condición de migrante, entre otras.

De manera que la razón del porqué hablar de estos temas, tiene que ver con visibilizar y retomar una lucha que desde siempre ha existido, en contra no solo de la injusticia social, sino con lo que ahora se denomina como injusticia curricular y cognitiva; lo que demanda e implica el reconocer a su vez las diferentes dimensiones y miradas desde donde hacerlo, tal y como lo han hecho quienes participaron en el foro regional, desde los diferentes lugares de enunciación y adscripción teórica, epistémica e institucional; mismas que como se pudo dar cuenta en los apartados anteriores, son diversas y difieren entre ellas, pero también hay coincidencias, una de las más importantes, tiene que ver con el reconocer que la justicia social si bien implica el derecho de todos(as) a una alimentación, vivienda, educación, seguridad social, un empleo, ingresos, pensiones y esparcimiento justos, entre otras demandas; esta no puede lograrse desde una mirada retributiva y mucho menos enfrentarse o resolverse a partir de la intervención, como se ha promovido desde los organismos internacionales, las políticas y reformas educativas de las últimas décadas.

Pues si bien, todos coinciden y están de acuerdo en que la justicia social, puede lograrse vía la justicia curricular, a través de las políticas que favorezcan los procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos [...] especialmente para aquellos que provienen de sectores más vulnerables de la sociedad, como lo plantea Connell (1997), una gran parte, consideran que el problema tiene raíces más profundas, proviene de otro tiempo se da en otras escalas y para comprenderse de manera más amplia requiere posicionarse desde una mirada epistémica y ontológica diferente, como también se señaló previamente; en otras palabras, la justicia social y la justicia curricular, solo serán viables y posibles, cuando se aborden desde una justicia cognitiva (Santos, 2017) crítica y alternativa, a la justicia hegemónica que ha orientado los modos de producción del conocimiento y los procesos de formación de investigadores educativos en las últimas décadas; afortunadamente, varios de los trabajos ya no cuestionan solamente esta postura, sino exponen maneras otras de hacerlo, he aquí lo valioso de las aportaciones de este foro.

Lo anterior, permite responder otra de las preguntas eje o detonadoras del foro, en relación a de qué manera está presente la justicia social en las líneas y proyectos de investigación de las instituciones y programas de formación de investigadores, como se mostró en uno de los apartados, esta se recupera o está presente cada vez más, si no de manera directa, si de manera implícita; lo que significa que su incorporación no necesariamente debe ser como objeto de estudio, sino ello

puede ser a través de un eje o una dimensión de los proyectos de investigación, o propuestas curriculares de los programas de formación de las instituciones.

En términos generales, los trabajos presentados dan cuenta de cómo el tema o problema de la justicia social, está presente por un lado en el cuestionamiento que se hace a las perspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas convencionales de cómo se ha venido realizando la investigación en las últimas décadas en México, ante lo cual se plantea la necesidad de cambiar los posicionamientos ontológicos en torno a esta tarea y a la propia justicia social, que tendrá que asociarse necesariamente con la justicia curricular y la justicia cognitiva.

En segundo lugar la justicia social, está presente a través de la manera en que ha sido incorporada en las reformas educativas y curriculares de los últimos años, tanto para educación básica y superior, como para la formación de investigadores, en donde han predominado los enfoques retributivos o compensatorios; por lo que en varios trabajos se señala que el problema no es que dentro de estas reformas no se considere o promueva la justicia social, sino la necesidad de cambiar la mirada en torno a la misma desde posturas sustentadas más en el trabajo comunitario, como se plantea ahora desde la Nueva Escuela Mexicana y el Marco Curricular Común.

Finalmente, están aquellos trabajos que documentan y analizan, la manera en qué se han venido construyendo miradas y prácticas alternativas para comprender, luchar y lograr justicia social, desde aquellos grupos que habían sido excluidos, reprimidos e invisibilizados por los sistemas educativos modernos e ilustrados, léase los y las migrantes, las mujeres, los indígenas, los jóvenes, las comunidades LGTBIQ+, entre otros, sobre los que se presentan experiencias y avances importantes, pero sobre los que los adeudos y pendientes, son todavía mucho más; por lo que estos tendrán que seguir incorporándose a la agenda de la producción de conocimiento y formación de investigadores educativos no solo en la región centro sino en las de todo el país.

Referencias

- Ángulo Villanueva, R. (2003). Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación educativa en FTYCE. En A. (coord.). De Alba (ed.), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales* (pp. 533–592).
- Berlanga, B. (2023). De la Justicia Social a la Justicia Curricular en la Formación de Investigadores, Conferencia, Foro Regional Centro. Formación de investigadores, producción de conocimiento y justicia social, ISCEEM, Toluca, 21 junio 2023.

- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Morata (ed.).
- Pérez-Arenas, D. y Pérez-Turena, E. (2022). Reflexiones, Tensiones y Estrategias para Fortalecer la Formación de Investigadores en el Estado de México. En C.-U. – Redmie (ed.), *La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamiento a la producción de conocimiento* (pp. 160-189). Rocío Andrade Cazares y Esperanza Lozoya Meza (coords.).
- Pérez-Arenas, D. (coord). (2021). *Producción de conocimiento y formación de investigadores educativos: dimensiones, programas y tensiones*, Gobierno del Estado de México, ISCEEM.
- _____. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredefinido*. (P. y V. PROMEP, UASLP, IISUE-UNAM, UAG (ed).).
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*, Madrid, Morata Editorial.
- Torres Santome, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya*, Morata Editorial.
- Villaseñor García, G. (2003). *La función social de la educación superior en México* (UAM-CESU-UNAM-UV).

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA REGIÓN SURESTE

Mauricio Zacarías Gutiérrez
Nancy Leticia Hernández Reyes
Guillermo Castillo Castillo(†)

Introducción

La formación de investigadores educativos ha sido un tema de análisis en grupos y foros conformados por integrantes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el que se ha integrado esta temática como línea de conocimiento y preocupación de académicos situados al frente de procesos formativos en los posgrados en educación en México; de esta manera, se ha ido desarrollando el campo de investigación de la investigación educativa. Muestra de dichas preocupaciones y discusiones en todo el territorio mexicano, desde el año 2014 se han organizado foros regionales, cuyos resultados dan cuenta de las configuraciones de la formación de investigadores educativos en las diferentes latitudes del país.

Es menester del presente trabajo, presentar los pormenores en la organización del más reciente foro realizado en el sureste mexicano y colocar en tela de discusión las visiones y perspectivas de diferentes actores, inmersos en los procesos de formación de investigadores educativos.

El trayecto para la realización del foro regional en el sureste mexicano

Esta propuesta tiene su antecedente más próximo en las conclusiones a las que se llegó en la conformación de los Estados del Conocimiento 2002-2011, donde se reconocía que, de acuerdo con todos los diagnósticos estatales analizados, era necesario “formar a los investigadores de manera prioritaria, así como fomentar la cultura de la investigación educativa, tanto para la generación de conocimiento, como para la divulgación y aplicación del conocimiento” (Schmelkes, C., 2014, p. 382).

A partir de ese momento, los foros regionales temáticos se han venido realizando con el fin de mejorar los procesos de investigación en las diferentes regiones

del país, para incrementar su presencia en las instituciones de educación superior e impulsar la conformación de redes y grupos de investigación, que proyecten estudios sobre los temas de interés en el ámbito regional y nacional; asimismo, fortalecer los procesos de investigación educativa para cuyo desarrollo es necesario colocar el énfasis en la formación de investigadores, con el fin de contribuir al incremento de la calidad en la producción del conocimiento educativo; además de incrementar la participación y colaboración en redes constituidas, para consolidar la vinculación del COMIE en la promoción global de dicha producción y que la generación de productos para difundir, distribuir y diseminar el conocimiento resultado de estos foros, enriquezca sus posibilidades de uso y se fortalezcan con ello los procesos de formación para la investigación.

Las experiencias significativas que se pueden recuperar, a través del acercamiento a los posgrados y específicamente a los procesos de formación de investigadores, representa un hecho importante para el desarrollo de la ciencia y la tecnología de cualquier país, ya que los investigadores son pieza clave para la generación de nuevos conocimientos y descubrimientos con impacto positivo para la sociedad; es por ello que el esfuerzo y dedicación de los investigadores de diversas instituciones del sureste de México, se resume en la colaboración de la región sureste conformada por los estados de Chiapas, Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán, a través de la realización del foro con la temática “Formación de investigadores en educación de la región sureste de México”.

La Nueva Escuela Mexicana ha propiciado la reflexión, organización y nuevas formas de entender los procesos educativos, lo cual ofrece un matiz interesante en materia de investigación educativa, para conocer lo que está sucediendo con la introducción de nuevas directrices, nueva currícula, libros y materiales educativos, además de la forma como la tecnología está propiciando novedosas experiencias. Todo ello nos invita a debatir sobre cómo se está realizando la investigación educativa en la región sureste y, más aún, la formación de investigadores; las condiciones institucionales en las que opera, las políticas de financiamiento, sus retos y perspectivas de manera general y cómo se interpretan al interior de los cuerpos académicos, los grupos de investigación y las coordinaciones de posgrados en educación, para conocer cómo se está mirando y actuando sobre los procesos de formación del investigador educativo en los estados de Chiapas, Quintana Roo, Tabasco, Yucatán y Campeche.

El foro regional temático sureste, realizado en el año 2023, formó parte de las actividades organizadas en el marco de los festejos del 30 aniversario de la fundación del COMIE. Los foros regionales temáticos de investigación educativa propiciaron discusiones preparatorias hacia el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, para ese mismo año; los foros tuvieron como finalidad impulsar y fortalecer la investigación educativa al interior de las universidades, los centros de investigación y los institutos de las escuelas formadoras de docentes en los estados participantes, para promover la investigación de una manera organizada e interinstitucional (Vergara Fregoso, 2023).

En la región sureste se centró la discusión alrededor de la formación de investigadores, para lo cual se reunió a investigadores, autoridades educativas, formadores de investigadores y estudiantes de posgrado con los que se logró conformar espacios virtuales de diálogo, reflexión y análisis, cuyos aspectos relevantes se presentan después de la descripción del marco general sobre los aspectos organizativos del evento.

La organización del Foro Regional Sureste fue propuesto por un grupo de investigadores de diferentes instituciones, liderados por Guillermo Castillo Castillo, de la Universidad Pablo Guardado Chávez; Mauricio Zacarías Gutiérrez y Nancy Leticia Hernández Reyes, ambos del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa; Leticia Pons Bonals, de la Universidad Intercultural de Chiapas y Carlos Chacón Zenteno de la Universidad Pablo Guardado Chávez, quienes nos dimos a la tarea de desarrollar las tareas propias y necesarias para la realización del evento.

En reuniones virtuales sucesivas se fue dando forma a la propuesta; uno de los primeros acuerdos fue contactar a los pares investigadores de los diferentes estados que conforman la región sureste, con el fin de invitarlos a participar en el foro. Una vez identificados los académicos interesados en colaborar en el evento, se comenzó a dar forma a las actividades que conformarían el programa. Se decidió organizar cuatro paneles, para propiciar el diálogo entre investigadores de la región; entre los titulares de las diferentes universidades y centros de investigación para plantear la visión institucional y la toma de decisiones; la discusión entre los profesores formadores de investigadores educativos y un cuarto panel para que los estudiantes de posgrado plantearan sus experiencias formativas.

Las instituciones tuvieron diferentes formas de participación, pero todas ellas estuvieron implicadas en las discusiones. Las instituciones participantes fueron:

Universidad Pablo Guardado Chávez, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Quintana Roo, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Pedagógica Nacional Quintana Roo, Instituto de Estudios de Posgrado y Universidad del País INNOVA, estas dos últimas ubicadas en Chiapas también.

Con el fin de propiciar la comunicación y el intercambio de visiones que pudieran incidir en futuros trabajos de investigación educativa, así como promover su elaboración y planeación de forma colegiada y/o colectiva, acordamos partir de una concepción de la investigación con carácter intencional y prioritario para la transformación social, desde un enfoque democrático de los procesos de generación de conocimiento mediante la participación de los investigadores y agentes sociales, donde se pudieran establecer prioridades, objetivos y recursos que reflejaran ideas, valores, deseos e inquietudes de los investigadores.

En este sentido, se plantearon los ámbitos sobre los que se desarrollarían las discusiones, tales como: la formación de investigadores educativos desde la mirada de los investigadores ubicados en el sureste mexicano, la formación desde la mirada de los formadores de investigadores educativos en programas de posgrado, la postura institucional donde se establece la organización de los recursos académico-administrativos, que conforman el contexto de la formación de investigadores y la visión de los estudiantes de posgrado; en este último caso, los sujetos de la formación en investigación educativa. Los investigadores participantes se ubican en instituciones de nivel superior en los estados de Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán. Llama la atención que en el estado de Campeche no existen posgrados en educación, de ahí su ausencia en el evento que tuvo por nombre “Foro: Formación de Investigadores en la Región Sureste. En el marco de la conmemoración del 30 aniversario del COMIE.”

Los ejes de análisis, si bien se establecieron para cada uno de los ámbitos, se plantearon desde su rasgo de transversalidad donde la implicación entre uno y otro es directa. Así, para el ámbito de la mirada de los investigadores educativos ubicados en el sureste mexicano, cuya mesa se denominó *Por dónde transitar y hacia dónde ir en la formación de investigadores educativos en el sureste mexicano*, los ejes fueron: a) retos que enfrenta el desarrollo de la investigación educativa en la región, b) las áreas prioritarias para fortalecer la investigación educativa y c) la incidencia de los cambios actuales de la política educativa en la investigación educativa. Para

el caso de la mirada de los formadores de investigadores educativos en programas de posgrado, el panel denominado *Retos que enfrentan los Formadores de Investigadores Educativos en el Sureste de México*, las discusiones giraron alrededor de a) la evolución de los posgrados en educación en la región, b) las áreas temáticas prioritarias y los retos que se enfrentan para diseñar o actualizar los posgrados en educación y c) la incidencia de los cambios actuales de la política educativa en el diseño, implementación y consolidación de los posgrados del campo de la educación.

La mesa-panel organizada para conocer la postura institucional se denominó *Miradas y usos institucionales de la investigación educativa en el Sureste de México*, la cual se conformó también por tres ejes: a) el papel que juega la investigación educativa en cada institución, b) la forma de recuperación de los resultados de las investigaciones educativas en los procesos de toma de decisiones y c) las opiniones institucionales acerca de si la investigación educativa ha cobrado importancia en la región. Por otro lado, la visión de los sujetos de la formación en investigación educativa se pudo observar, a partir de la participación de estudiantes de posgrado en la mesa denominada *Experiencias y expectativas de formación en posgrados en Educación de la región Sureste de México*, cuyos ejes fueron: a) motivos que los llevaron a elegir estudiar un posgrado en educación, b) los retos que como estudiantes enfrentan al cursar un posgrado y c) los aspectos de su proceso educativo que sugieren fortalecer y las razones.

El marco general para las discusiones en las mesas-panel se estableció a partir de la conferencia magistral dictada por el investigador Juan Carlos Mijangos Noh quien, desde el título de la misma –“¿Investigar la educación o solo la escuela?”–, instó a los participantes a reflexionar sobre la importancia de la investigación educativa; es decir, si los análisis y sus resultados pueden ayudar a redireccionar la investigación educativa en la región, si vamos a investigar solamente en un sentido la educación, como temática o campo de aplicación de la política, o si problematizamos los espacios educativos desde la escuela, la comunidad, los procesos de interacción, etc., para actuar sobre ellos, lo que representa un gran reto pues no solo se trata de producir conocimiento, sino de generarlo desde los propios contextos donde tendrá sentido su aplicación, que su interpretación se realice con otros, que se incida en la resolución de problemas y en el mismo ejercicio se genere nuevo conocimiento.

Las actividades del evento quedaron programadas de la siguiente forma: el día 13 de julio a las 9:30 a.m. se realizó el acto inaugural, en cuyo espacio se incluyeron las palabras de bienvenida a cargo del Secretario Académico de la Universidad Pablo Guardado Chávez, Dr. Marco Antonio Díaz González; el mensaje de inauguración a cargo del Rector del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Dr. Abraham Velasco Hernández y por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Dra. Martha Vergara Fregoso, en su calidad de Vicepresidenta, quien realizó la inauguración oficial del evento; la moderación estuvo a cargo del Dr. Guillermo Castillo Castillo.

A las 12:00 horas inició el primer panel denominado “¿Por dónde transitar y hacia dónde ir en la formación de investigadores educativos en el Sureste de México?”, en el cual participaron las doctoras Addy Rodríguez Betanzos de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo; Gladys Hernández Romero de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Edith Juliana Cisneros Chacón y Juanita de la Cruz Rodríguez Pech, ambas de la Universidad Autónoma de Yucatán, Dr. Rigoberto Martínez Sánchez de la Universidad Autónoma de Chiapas y Dr. Oscar Jeniere Martínez Ruiz del Instituto de Estudios de Posgrado; el panel estuvo moderado por la Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes.

A las 16:00 horas del mismo día, de acuerdo con lo programado, se realizó el panel “Retos que enfrentan los Formadores de Investigadores Educativos en el Sureste de México”, en el que participaron como panelistas las doctoras Asís Ileana Campos Herrera de la Universidad Pedagógica Nacional de Quintana Roo y Gladys Ivette Chan Chi de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como el Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa; la moderación de este panel estuvo a cargo de Carlos Eduardo Chacón Zenteno.

El 14 de julio, las actividades del Foro Regional Sureste iniciaron con el panel denominado “Miradas y usos institucionales de la Investigación Educativa en el Sureste de México”; los panelistas, titulares de las instituciones participantes, fueron Dr. Pedro Canto Herrera de la Universidad Autónoma de Yucatán, Dr. Jorge Luis Vidal Córdova de la Universidad del País Innova, Dr. Abraham Velasco Hernández del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y la Dra. Gabriela Hidalgo Quinto de la Universidad Juárez Autónoma de

Tabasco; quien moderó este panel fue la Rectora de la Universidad Intercultural de Chiapas, Dra. Leticia Pons Bonals.

A las 12:00 horas del mismo día se realizó el panel “Experiencias y expectativas de formación en posgrados en Educación de la región Sureste de México”; las participantes fueron: Mtra. Mariana Berenice Estrada Espejel, de la Universidad Autónoma de Yucatán; Mtra. Gladys de los Ángeles Romero Aguirre de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Mtras. Anabel Martínez Vázquez y Ana Bertha Jiménez Castro, ambas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa; la moderadora de este panel fue Alicia Manrique García, egresada del posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

De esta manera, el Foro Regional Sureste convocó a investigadores, profesionales, especialistas, estudiantes e interesados en la investigación educativa a dialogar, reflexionar y presentar trabajos de análisis realizados en el ámbito del campo de la educación y en particular de la formación de investigadores educativos, para compartir y discutir con otros actores de la formación de investigadores educativos, además de estudiantes y público en general. Se plantearon los aspectos más relevantes de las experiencias en investigación, al igual que se propició el intercambio de conocimientos.

Como cierre de esta primera parte del trabajo consideramos que la región sureste aprovechó la oportunidad que presentó el COMIE, en su 30 aniversario, con la propuesta de realización de los foros regionales temáticos, ya que se considera de gran relevancia seguir dialogando la realidad educativa para discutir, conocer, comprender y transformar todas estas configuraciones, desafíos y avatares en la formación de investigadores educativos en la región sureste de México, lo cual nos ha invitado a sistematizar la práctica como un ejercicio de escritura y de intercambio, además de un mecanismo reflexivo para la reconfiguración de las prácticas educativas de quienes nos dedicamos a esta actividad.

La educación no es un fenómeno dado, no es un hecho que ha acontecido y que se deba contar con una narrativa en perspectiva; por el contrario, es un hecho dando-se, que está aconteciendo, circunstancialmente, coyunturalmente, entre actores, instituciones, conocimientos, experiencias, iniciativas, grupos, etc.; por ello, este tipo de eventos nos permite ver lo posible para que, desde el sureste, se narre la realidad educativa a través de sus protagonistas. A continuación, se profundiza en el contenido de las discusiones vertidas durante las actividades programadas y que conformaron el fondo del Foro Regional Sureste.

Retos y oportunidades en la formación de investigadores educativos en la región sureste de México

En el apartado anterior se ha expuesto el proceso de organización para la realización del foro regional llevado a cabo en el sureste mexicano, el cual contó con la participación de investigadores educativos cuya visión se relaciona con los retos que enfrenta hoy día la generación de conocimiento científico, por múltiples factores asociados a las condiciones estructurales y financieras que inciden en su desarrollo; también se contó con la participación de agentes relacionados con la toma de decisiones, directas o indirectas, en la formación de investigadores que se realiza en las instituciones de educación superior (IES) donde participan como rectores, directores y/o coordinadores de procesos académico-administrativos en programas de posgrado. De la misma manera, se tuvo la participación de profesores-investigadores que están al frente de procesos formativos en los posgrados en educación, así como de estudiantes ubicados en dichos programas en instituciones de educación superior en esta región del país.

Derivado del encuentro, enseguida se exponen los tópicos nodales que prevalecen y configuran la formación de investigadores educativos en las instituciones participantes, a la vez que se reconocen las formas en que cada institución atiende los requerimientos de la política educativa, para la generación de conocimiento científico en el campo educativo.

Encontramos que la mirada de los investigadores educativos en el sureste mexicano se sitúa en la política educativa como eje articulador de los procesos formativos, lo cual favorece el desarrollo de la investigación al interior de las instituciones de educación superior, tal como se señala en la Ley General de Educación Superior, pues existe la práctica y se participa en las convocatorias del Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología (CONAHCYT), de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) y de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), lo que promueve la generación de conocimiento al interior de las IES, incidiendo en los procesos formativos y en la práctica directa de la investigación educativa por investigadores, profesores y estudiantes.

Los procesos de investigación en las IES se desarrollan en redes conformadas por investigadores, generalmente organizados en cuerpos académicos reconocidos por la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP). Dichos cuerpos académicos han conformado diferentes

redes académicas que han logrado consolidar procesos investigativos, que abarcan diferentes espacios geográficos nacionales e internacionales. El financiamiento para estos trabajos, aunque insuficiente, se hace más eficiente y los resultados y alcances son mayores. Lo anterior se puede reconocer en los productos publicados por investigadores educativos a lo largo y ancho del país y fuera de él, analizados en los Estados del Conocimiento del COMIE.

La conformación de estas redes ha permitido que los hilos que los componen conecten puntos, que permiten reconocer la pertinencia y viabilidad de los proyectos de investigación generados en las IES, lo cual potencia la generación de conocimiento y favorece el desarrollo de la región. Bajo esta idea, el diálogo que se generó en los paneles del foro regional incorporó las miradas institucionales sobre la formación del investigador educativo, el transitar de la formación de investigadores educativos, así como los retos que enfrentan los formadores de dichos investigadores. Las experiencias y expectativas de formación de los estudiantes de posgrados en educación, en la región, se encontraron casi en tática concordancia.

La participación de representantes institucionales de posgrado, a cargo de procesos académico-administrativos, permitió reconocer logros pero también barreras que han ido rompiendo con el paso del tiempo y se centró en el objeto de la política educativa y la incidencia que tiene en el desarrollo de la investigación educativa (IE) en cada institución; desde esta perspectiva, se distingue que las IES públicas cuentan con profesores de tiempo completo en cuyas funciones se encuentra la realización de actividades de investigación, además de docencia y tutoría. Algunas de los rasgos que caracterizan la realización de investigación educativa depende de las condiciones institucionales en las que cada investigador se encuentre; sin embargo, dichas condiciones son muy similares entre los diferentes subsistemas; donde sí se percibe una diferencia significativa es entre estas y las Escuelas Normales, por ejemplo, y no se diga entre las instituciones públicas y las privadas como la Universidad del País Innova, donde la contratación de personal de medio tiempo o tiempo completo con dedicación a la investigación es casi nula.

Otro elemento que emerge, en este análisis de contraste entre el sistema superior público y el privado, lo constituye la posibilidad de participación en convocatorias estatales o nacionales de investigación; para las IES de carácter privado se encuentran limitadas las posibilidades de participación en convocatorias, para apoyar proyectos de investigación a través del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) u otras de origen estatal públicos, lo que

implica, a quienes dirigen este tipo de instituciones, encauzar sus esfuerzos para generar procesos de investigación al interior de las mismas como parte del proceso formativo de sus estudiantes, ya sea a través de la promoción de titulación por tesis o por la publicación de artículos, procesos donde generalmente el financiamiento corre a cargo del estudiante.

El sistema público tiene ventaja respecto de las IES privadas en cuanto al financiamiento de proyectos de investigación; sin embargo, aquí se encuentra una veta de oportunidad, pues las IES privadas se encuentran vinculadas con el sector empresarial y pueden apostar por el desarrollo de investigación orientada a la innovación o implicación directa en la mejora de procesos y productos de dicho sector. Otra de las desventajas para el sector privado lo constituye el capital humano con el que cuenta para el desarrollo de proyectos, pues en general casi no existen investigadores vinculados a este tipo de instituciones, además que el perfil y el tiempo disponible de sus estudiantes para dedicación a la investigación es mínimo, pues se trata de personas generalmente insertas en el mercado laboral, que destinan sus reducidos tiempos libres para realizar estudios de posgrado.

En esta aproximación al debate de cómo se desarrolla la IE en el sureste mexicano tanto en las IES públicas como en las privadas, se identifica también que depende de la cultura que se ha gestado a partir de la normatividad que acompaña la política educativa para las instituciones públicas, así como la exclusión que sufren las privadas al respecto. Se habla de que la figura del formador-investigador que se encuentra, en mayor o en menor medida, en las instituciones tanto públicas como privadas, puede ser un detonante para fortalecer la IE.

Si bien se ha subrayado que la cultura de la investigación puede desarrollarse aún más en la institución pública, ya que tiene participación en las convocatorias del CONAHCYT, de la DGESUM o de DGESUI, lo cierto es que este hecho se complica mucho para la institución privada. Es importante destacar que tanto el formador como el estudiante deben tener el interés en generar conocimiento, ya que si el primero desconoce o no se interesa por la investigación se está asegurando que la persona que se forma en el posgrado carezca de este conocimiento y habilidades tan necesarias para su desarrollo profesional. De ahí que se asegure el papel relevante que tiene el formador-investigador, en su tarea por motivar la generación de investigadores educativos.

Un rasgo que logra identificarse en el proceso mismo de formación del formador-investigador es la prevalencia de haber realizado estudios fuera de su lugar

de residencia, trátase de otro estado dentro del país o fuera de él. Ello constituye una ventaja mayor pues se asegura la experiencia con otras perspectivas de la IE, además de la importancia de generar lazos académicos encaminados a la gestión de convenios para la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes; alcance que instituciones participantes en el foro regional tienen como oportunidad para sus estudiantes y personal docente. Así lo pudimos identificar en la puntualización que hizo la investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, al exponer que los docentes de su universidad se han formado como investigadores, o han tenido experiencias formativas en otros países; lo mismo sucede con otras IES públicas participantes.

Los procesos de formación de investigadores en los posgrados en educación en el sureste mexicano están mediados por los planes y programas de estudio; desde luego, esto implica el diseño curricular de dichos planes –especialidades, maestrías y doctorados– orientados a la investigación o a la profesionalización o especialización disciplinar. Sin duda, cada vez son más los planes de estudio orientados a la profesionalización, lo que implica el casi abandono de procesos formativos para la investigación educativa. Esta situación varía si se trata de posgrados pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrados, o a sistemas locales o institucionales. Hasta hace poco tiempo el CONHACYT empezó a emitir convocatorias para programas de doctorado profesionalizantes; anteriormente solo apoyaba la creación de programas de doctorado con fuerte componente en investigación educativa, lo que obligaba a sus estudiantes a realizar investigación básica o aplicada.

En el caso de las instituciones privadas, la creación de programas de posgrado profesionalizantes es más común y dependen del otorgamiento del Reconocimiento con Validez Oficial (RVOE), por parte de la Secretaría de Educación –estatal o federal–; aunado al tipo de contrato de su planta docente, porque como bien señaló el representante institucional de la Universidad del País INNOVA, “son muy pocos nuestros profesores de medio tiempo y tiempo completo”; además que la investigación requiere de un importante componente financiero, lo que representa un obstáculo importante para dichas instituciones.

Lo planteado hasta ahora, evidencia los retos que enfrentan los formadores de investigadores educativos en el sureste de México; en este sentido, se identifica que quien acompaña el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes es un investigador consolidado en la línea de generación de conocimiento que cultiva. Puesto que, como se mencionó con anterioridad, además de pertenecer a un

cuerpo académico –en formación, en consolidación o consolidado–, reconocido por la SEP, cuenta con una trayectoria en el ámbito de la IE porque ha participado en proyectos financiados por el PRODEP, el CONAHCYT y tiene el reconocimiento como investigador estatal en la entidad donde radica y/o como investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

Los formadores de investigadores educativos están vinculados a instituciones de educación superior en las cuales, además de docencia e investigación, se realizan trabajos de diseño curricular, donde es posible encontrar trabajos muy interesantes desde dos vertientes: programas profesionalizantes y/o de investigación. Cada uno de ellos con su propia complejidad, pues mientras los primeros atienden más a la especialización en alguna de las áreas específicas de la disciplina, los segundos se construyen con el objetivo de formar investigadores educativos. Una vez conformados y autorizados por las instancias institucionales correspondientes, por lo regular se procede a su registro ante el Sistema Nacional de Posgrados (SNP), o bien en instancias locales que ponderan su producción. Este diseño de programas de posgrado insta a los investigadores educativos a ampliar, desde sus actores, cuadros dedicados a labores de investigación.

Se destaca, que el diseño del currículum para la investigación es una demanda de la política educativa, a la cual pretenden adherirse instituciones, tanto públicas como privadas, con retos diferenciados para cada tipo. Todo ello coadyuva en el fomento y fortalecimiento de los programas existentes y de nueva creación.

Es importante recalcar que en las IES existe gran diversidad de estudiantes e intereses que guían sus procesos formativos. Los intereses por los que se acercan a formarse son múltiples y variados, unos van en busca de profesionalización en la docencia; otros en adquirir las habilidades para dedicarse a la investigación y otros más para escalar en los grados académicos, y con ello subir en la escala social del nivel educativo en el que se desenvuelven laboralmente, entre otros.

Las experiencias que contaron las participantes del foro, estuvieron enfocadas principalmente al fortalecimiento que les ha generado el cursar un posgrado para el ejercicio de la docencia. Reconocieron que, si bien el interés por cursar el posgrado es personal, no se puede negar el beneficio para la obtención de bonos, reconocimientos y acceso a la participación activa en la conformación de cuerpos académicos dentro de las IES donde laboran. Las participantes destacaron principalmente el fortalecimiento del ejercicio de la profesión al cursar el posgrado, además de hacer de la investigación su oficio; al referir esto último, identifican la ventaja de

cultivar desde el posgrado una línea o líneas de generación de conocimiento, para profundizar y poder contribuir al conocimiento propio como a la universidad.

Tomando como base lo anterior, se destaca que la intención de los estudiantes que se forman en los posgrados que se ofertan en las IES del sureste mexicano es un reto para el formador, dadas las habilidades que poseen para investigar, las cuales están ancladas a los estudios previos que ostentan al momento de reiniciar su proceso formativo, además de los intereses que les mueven por formarse en un doctorado, principalmente. Ante este escenario, un académico expresó que “los estudiantes que atendemos en ocasiones discursan la investigación, pero no la han realizado”. De ahí que se sostenga que hacer de la investigación un oficio implica, para las IES, gestarla desde la licenciatura a través de la obtención del título en modalidad de tesis.

En los posgrados que forman en las habilidades para la investigación es común que las IES designen coordinadores, cuya función radica en verificar que la IE se realice. A la acción del coordinador se le suma la actividad de los formadores-investigadores expertos, que garantizan en cierta manera que el estudiante adquiera las habilidades necesarias. Este quehacer se ve fortalecido principalmente en las IES que tienen registrados programas de posgrado en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP), porque el formador está consolidado en el ámbito de la IE. Ventaja que los programas de posgrados profesionalizantes no tienen, aunque sea en IES públicas.

El formador-investigador es la clave principal para asegurar la formación del investigador educativo, de ahí que en los programas de posgrado inscritos en el SNP se consideren núcleos básicos y ampliados de profesores. Los primeros deben cubrir la condición de tener el grado de doctor y pertenecer al SNII; los segundos deben ser profesores de tiempo completo, además de cumplir con otros requisitos académicos e institucionales para garantizar la eficiencia terminal de los estudiantes inscritos en estos posgrados. Sin embargo, se destaca que la formación del profesor-investigador debe ser garantía para que el investigador en formación adquiera el conocimiento necesario, para participar en la generación y aplicación del conocimiento en el ámbito de la educación. Reto que enfrentan los formadores de investigadores educativos en el sureste mexicano, principalmente porque no solo abarca un asunto de política educativa, sino que incluye la cultura de la investigación y los intereses del estudiante para estudiar un posgrado.

Si se centra el foco en los formadores-investigadores que prestan sus servicios en las IES del sureste mexicano, se puede observar en la base de datos del

CONAHACYT, en el apartado correspondiente al área de Ciencias de la Conducta y Educación, que hasta diciembre de 2023 eran 113 profesores de la región sureste (Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán, Quintana Roo) que tenían el reconocimiento como investigadores; esto es un referente, puesto que dentro de las facultades o campus de las IES en la región, la cantidad de profesores pertenecientes al SNII que se ubican en el nivel I es bajo, en relación con la cantidad total de docentes contratados.

Otro dato importante es la situación de las escuelas normales ubicadas en esta región, ya que no se tienen registrados cuerpos académicos ni profesores que participen en el SNII; este dato da cuenta de que en las escuelas formadoras de docentes se carece de la práctica investigativa sistemática, o no es reconocida; se trata de una tarea casi exclusiva de los Centros de Investigación que pertenecen al CONAHACYT, así como de las Universidades del sector público. Respecto a los cuerpos académicos relacionados con el área de educación registrados ante el Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP), se encontraron los siguientes datos vigentes en 2023: 19 cuerpos académicos en Chiapas, 13 cuerpos académicos en Tabasco, 1 cuerpo académico en Campeche, 5 cuerpos académicos en Yucatán y 9 cuerpos académicos en Quintana Roo. Aquí podemos identificar que en el estado de Campeche tampoco se cuenta con base estructural para la investigación educativa.

El desarrollo de la IE en esta región de México ha dado frutos, puesto que de los investigadores que pertenecen a las IES algunos de ellos se han ido posicionando en el campo, a partir del trabajo que realizan en redes de investigación, tanto en el ámbito nacional como internacional, situación que de manera indirecta o directa involucra al estudiante que se forma en los posgrados. Aunado al trabajo de investigación que realiza el formador-investigador, se encuentran otras actividades complementarias del trabajo académico como son tutorías, direcciones de tesis, evaluador, dictar conferencias, participar en congresos, publicar los resultados de sus investigaciones en libros y/o revistas. Por ello, podemos asegurar que quien se forma en un posgrado de investigación desarrolla habilidades propias de la actividad académica, puesto que el nicho donde se forma el estudiante tiene el ambiente y las condiciones para generarle el conocimiento e interés (Habermas, 1990).

Ahora, los estudiantes que se forman en programas de posgrado orientados a la investigación en la región sureste, podemos asegurar que cuentan con un nicho que los acuerpa, dado que instituciones como la Universidad Autónoma

de Chiapas, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Yucatán y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa tienen entre estructura y procesos, casas editoriales y revistas académicas que invitan a sus estudiantes a divulgar los conocimientos que construyen en el camino para el desarrollo de habilidades para la investigación.

Los programas de posgrado de doctorado principalmente tienen una duración de tres años; en este trayecto formativo, los estudiantes van fortaleciendo el oficio de la investigación, planteamiento que Moreno y Torres (2018) han estudiado ampliamente. En esta idea, la consolidación del nuevo investigador se construye semestre tras semestre y se culmina con el grado de doctor a través de la presentación de la tesis, aunado a los capítulos de libro y/o artículos de revista que haya publicado con su asesor de tesis. El estudiante adopta o inicia una línea de investigación, la cual puede seguir cultivando en el devenir de su trayecto formativo como investigador. Si bien el escenario para el estudiante egresado de un posgrado orientado a la investigación está cobijado en el programa que cursa, la garantía de continuarlo está en función de sus intereses como investigador y la institución de adscripción laboral que tenga, la cual en ocasiones no corresponde a un empleo fijo y si lo hay en ocasiones no es en la educación superior.

Si bien existe formación de cuadros de investigadores a partir de los programas de posgrado orientados a la investigación, también existen en el mercado programas de posgrado profesionalizantes; es decir, que la modalidad de estudio está enfocada a fortalecer las habilidades disciplinares del estudiante y que seguramente le ayudarán a mejorar su labor. No obstante, estos programas profesionalizantes muchas veces contienen, en sus planes y programas de estudios, algunas asignaturas enfocadas a la investigación, pero no necesariamente el estudiante ha de graduarse con la defensa de una tesis.

En la mayoría de IES de carácter privado, dentro de las opciones para la obtención del grado académico, se considera el promedio de calificaciones obtenido por el estudiante como medio de titulación, tal como lo mencionó el rector de la institución privada que participó en el foro regional. Pero también agregó que, aunque existe la opción de titulación por promedio, se les invita a los estudiantes a titularse por tesis, tarea que se alienta desde la parte administrativa, ofreciendo descuentos en el pago de trámites para la obtención del grado; y en las IES públicas a través de seminarios exclusivos para la concreción de la tesis después de haber egresado.

Entonces, si nos centramos a conocer lo que sucede al interior de los posgrados orientados a la investigación o profesionalizantes, es una ventana de posibilidad para documentar cuántos de ellos están trabajando en la vinculación de la docencia con la investigación. Un profesor universitario, con dedicación de tiempo completo en una IES, hace docencia, tutoría, gestión e investigación; todas las actividades que realiza en cierta manera contribuyen al conocimiento que se imparte en las aulas, de inicio porque el profesor al generar investigación divulga y vincula en el aula los hallazgos encontrados sobre un problema en específico, o los resultados de un proceso de investigación-acción en la transformación de una realidad concreta.

Con la información que se discute en el aula de clase, el estudiante va conociendo los problemas educativos que requieren atención. De ahí que al egresar, el estudiante vaya identificando la línea de generación de conocimiento a cultivar; desde luego que con ello va comprendiendo que el campo de la IE no se ciñe a un enfoque de conocimiento, sino que el conocimiento se genera desde varios enfoques, llámese positivista, hermenéutico interpretativo o socio-crítico (Sánchez, 2013). De esta manera, el objeto de estudio que se pone como centro de generación de conocimiento puede abordarse desde una perspectiva transdisciplinar o interdisciplinar, como destacó Pons Bonals (2023) en el panel que moderó.

Es importante señalar que la IE ha trastocado la escuela, no se puede pensar el estudio de la educación sin considerar los factores que median el territorio educativo, en un espacio social que vive en permanente movimiento, aunado a los avances tecnológicos y la presencia de esta en nuestras vidas. Quienes nos hemos formado en el campo de la investigación educativa estudiamos la filosofía de la ciencia, para conocer los orígenes del conocimiento y los caminos a través de los cuales se genera. Hoy día, como ha destacado Derrida (2002), se acaban las grandes narrativas, para construirse desde nuestra historicidad. Nos encontramos en un nuevo escenario, donde la epistemología se vuelve a pensar entre pares y que más allá de encontrar verdades absolutas se están atendiendo los problemas, para entenderlos e intervenir sobre sus soluciones; tal como lo que sucede con la política orientada a financiar proyectos de investigación que muestren mayor incidencia en la condición de vida de las personas, lo que podemos ver en las más recientes convocatorias que emite e impulsa el CONAHCYT.

La realidad educativa por estudiar se amplía, las tareas que se tienen al interior de los cuerpos académicos en las IES y en la formación de nuevos diseños curriculares para la formación en posgrado, sea profesionalizante o de investigación, están

ocupados en atender los planteamientos de la política educativa y las agendas que los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas han establecido; en cierta manera, no pueden pasar por alto y de forma aislada los temas nodales que preocupan a la humanidad, como insistió Mijangos Noh (2023) en la conferencia magistral del foro regional; por ejemplo, el agua, el armamento, la pobreza, la migración, el género, el crimen organizado, las redes sociales, entre otros elementos que están detonando otras formas de relacionarnos y con ello entender la pluralidad cultural que está presente en la sociedad.

La mirada de la IE en el sureste mexicano no está exenta de los fenómenos que ocurren en el mundo; si bien la desigualdad de financiamiento para el impulso de la investigación pueda ser evidente a nivel nacional, es un hecho que los que se dedican a ella están inmersos en la dinámica de dicha política educativa y tratan de converger sus intereses, para fortalecer la formación de investigadores educativos en la región. Para este proceso formativo se pudo escuchar en el foro regional que el conocimiento que se genera, a partir de la investigación educativa, debe potenciar la procuración de la justicia social, la equidad e igualdad.

Conclusiones

Sin duda, la riqueza que emana de procesos de diálogo y participación es innegable; la reunión de perspectivas, de experiencias y de visiones nos permite situar las condiciones, los retos actuales y por venir, en una tarea por demás importante para entender que la generación de conocimiento educativo debe impactar en las condiciones de vida de la población; nos referimos a la formación de investigadores educativos en el sureste mexicano, lo que reviste una importancia crucial en el desarrollo y mejoramiento de todo el sistema educativo en la región.

Las aportaciones nos permitieron reconocer los desafíos que saltan a la vista, la diversidad cultural, la desigualdad socioeconómica y la falta de equidad en el acceso a prácticas educativas efectivas que respondan a las necesidades específicas de la población; por ello la formación de investigadores educativos debe estar orientada a generar conocimiento localmente relevante, para diseñar intervenciones y proponer políticas educativas que atiendan dichas necesidades. Contribuir a la construcción de una base sólida que permita tomar decisiones y que abone a la construcción de políticas públicas acordes con el contexto, lo que redundará en la reducción de la brecha de desigualdad educativa.

Reconocemos el gran esfuerzo que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en todo el territorio mexicano para generar estos espacios de discusión y análisis, donde participan actores ubicados en los diferentes contextos y desde su propia condición, llámese administrador, investigador, formador o estudiante, lo que nos permite ampliar la mirada y reconocer el camino que seguimos construyendo.

Referencias

- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías (s.f.). Padrón de Beneficiarios: Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. <https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/padron-de-beneficiarios/>
- _____. (s.f.). Sistema Nacional de Posgrado. <https://conahcyt.mx/convocatorias/snp/>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (s.f.). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. <https://dgesum.sep.gob.mx/PRODEP>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural. (s.f.). *Estructura*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/estructura>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Mijangos Noh, J. C. (13 de julio de 2023). Conferencia: ¿Investigar la Educación o solamente la Escuela? [Archivo de video]. https://youtu.be/MKL_iAPUPVc
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Pons Bonals, L. (14 de julio de 2023). Panel 3: Miradas y usos institucionales de la Investigación Educativa en el Sureste Mexicano [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=tXUbB-CoTb4>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista Interdisciplinar*, (16), 90-102.
- Schmelkes, C. (2014). Formación para la investigación. En López, M; Sañudo, L.; Maggi R. *Investigaciones sobre la Investigación Educativa (2002-2011)*. ANUIES, COMIE.
- Vergara Fregoso, M. (2023). Acto inaugural. Foro Regional Sureste. Formación de Investigadores en la Región Sureste de México [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=MKL_iAPUPVc

SECCIÓN II

Tejer culturas: un enfoque inclusivo hacia la diversidad

INTERCULTURALIDAD Y DISCAPACIDAD DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: AVANCES Y LIMITACIONES EN LA REALIZACIÓN DE FOROS REGIONALES 2023 DEL COMIE

Blanca Estela Zardel Jacobo
Olga Grijalva Martínez
Úrsula del Carmen Zurita Rivera

*–Me parece que recuerdo algo cuando las veo. Algo antiguo.
Tengo miedo cuando estoy cerca de ellas. Me provocan angustia.
Su cuerpo débil, adhesivo, extraño, me desagrada. Por eso me ve desdichado.
–Pero ¿de qué tiene miedo?
–De que se vayan. Tengo miedo de que se vayan porque se van sin cesar.
Tengo miedo de morir por causa de su amor.
Pascal Quignard, *El amor el mar* (p. 13)*

En el marco de la celebración de los 30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la organización del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, esta asociación civil propuso a principios de diciembre de 2022, la realización de Foros Regionales en torno a diversos tópicos que ocupan un lugar central en la agenda académica en nuestro país. En este escenario, bajo la coordinación de miembros de la Comisión COMIE Incluyente (COCOI), comprometidos con el estudio de la educación inclusiva, Blanca Estela Zardel Jacobo, Martha Huerta Cruz, Rodolfo Cruz Vadillo, Olga Grijalva Martínez y Úrsula Zurita Rivera; fue tomada la decisión de sugerir la realización de un par de Foros Regionales sobre Educación Inclusiva desde la Interculturalidad y la Discapacidad, a la entonces responsable de la Coordinación de Regiones del COMIE, Martha Vergara Fregoso, así como al Comité Directivo de dicho Consejo.

La idea de llevar a cabo esta iniciativa en el Ciclo de Foros Regionales 2023 del COMIE, se sustentó en la relevancia y pertinencia del abordaje de la Educación Inclusiva y la Interculturalidad que, al paso del tiempo han acumulado múltiples estudios académicos en numerosas universidades e instituciones de educación superior (Guajardo Ramos, 2009; Dietz y Mateos, 2011; Jacobo Cúpich, 2016;

Baronet, Merçon y Alatorre, 2018; Solano Meneses, 2020; Maldonado Ramírez, 2020), con el fin de responder a los desafíos más trascendentales que enfrentamos hoy en día: desigualdades, discriminaciones y violencias persistentes en los sistemas culturales, políticos e institucionales hacia diversos grupos y poblaciones con discapacidades, por su origen indígena o su condición de género.

En los últimos años, se han aglutinado alrededor del término Inclusión, varias perspectivas: por ejemplo la de Ainscow y Miles (2008) quienes plantean “cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión [aquí entraría la población indígena y afrodescendiente, que se ha nombrado Interculturalidad]; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos (p. 19). Asimismo, Katarina Tomasevski (2001, 2004), “la primera relatora sobre el derecho a la educación de la Organización de Naciones Unidas, [quien] propone considerar las cuatro A (4-A), por sus nombres en inglés: Availability (disponibilidad), Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. Estas 4-A se basan en la convicción de que el derecho a la educación es precisamente, como nuestra Constitución lo reconoce, el derecho a una educación de calidad...” Schmelkes (2023). Las cuatro As son consideradas en la propuesta de la Inclusión plasmada en la Nueva Escuela Mexicana por parte de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, la cual emprendió la reforma educativa de la Educación Superior (Nueva Escuela Mexicana, 2019). Tal pareciera que en todas estas referencias se considera la Inclusión por ser un fundamento internacional de la UNESCO, planteándose la educación de calidad como educación inclusiva.

La literatura especializada en el tema de Inclusión también se ha desplegado en distintas disciplinas: Por ejemplo, en el ámbito de la Educación se encuentran Echeita (2014), Gine (2009), Guajardo-Ramos (2017), Ainscow (2008); desde la Sociología Barton (2008); desde la Antropología, Camilleri (1985), Díaz Aguado, (2003); desde los enfoques teóricos epistemológicos: Ocampo G. (2024), quien es uno de los epistemólogos de la inclusión, Skliar (2008), y los marcos analíticos y diseños metodológicos. Asimismo, este interés es también la materialización de esfuerzos compartidos entre una comunidad comprometida en la ampliación y profundización del conocimiento sobre los fenómenos y problemáticas cada vez más complejos que, una sociedad como la nuestra, observa todavía lejana, la exis-

tencia de un verdadero sistema educativo inclusivo e intercultural (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; McRuer, 2017, Mayer (2020). En todas estas propuestas y enfoques de los investigadores se considera una Transformación Cultural Educativa.

La organización de los Foros y la colaboración colectiva

Con estos antecedentes, se procedió a atender la convocatoria para la organización y posterior realización de los Foros Regionales 2023, sumándose a la experiencia acumulada en el COMIE desde hace más de tres décadas por construir espacios de encuentro y reflexión para especialistas, docentes y estudiantes que comparten intereses académicos y preocupaciones en torno a la educación.

Conviene poner de relieve los antecedentes que llevaron a este grupo de profesoras a realizar una propuesta del tema de Interculturalidad y Educación Inclusiva. Por un lado, la Educación Inclusiva representa uno de los retos más profundos hacia la consecución de una educación heterogénea y plural que dé respuesta cabal a todos los individuos y grupos. Sobre este tema ya se tenía como antecedente el Foro virtual *Tensiones entre educación y educación inclusiva. Desafíos a partir del COVID-19* realizado el 23 de junio del 2020, que contó con ponentes de prestigio como Carlos Skliar, Walter Kohan, Gerardo Echeita, Rodolfo Cruz Vadillo, Zardel Jacobo y Mónica Leticia Campos Bedolla (<https://rb.gy/7rsrb0>). De hecho, varios de los y las participantes pertenecen a las diferentes redes sobre Inclusión tanto Latinoamericanas como la Red de Universidades Latinoamericanas y del Caribe sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDLAT); el Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad de CLACSO; así como Redes nacionales tales como la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión (RENADES)-ANUIES y la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE) de la FESI-IZTACALA; entre otras.

Un antecedente importante en el tema de la Interculturalidad, es el esfuerzo realizado por un grupo de académicas y docentes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México y más tarde de la Universidad de Goiás, en Brasil, al iniciar una Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (FEIAL), a la que con el paso de los años se fueron integrando reconocidos investigadores del tema en América Latina. Desde 2013 a la fecha se han organizado 5 Congresos Internacionales sobre la Interculturalidad y la Educación, con diversos ejes temáticos que abordan aspectos ya no solo desde la falta o la crítica hacia los sistemas educativos,

sino desde las experiencias locales y las propuestas epistemológicas, ontológicas y educativas generadas desde el sur global.

Ahora bien, para llevar a cabo eventos como los Foros Regionales 2023 del COMIE, también de modalidad virtual, se desplegó un intenso trabajo no solo dentro de la estructura directiva, técnica y de apoyo de esta asociación civil, sino también de las comunidades que, por las agendas investigativas, han coincidido en diferentes proyectos. Este trabajo se suele poner en segundo nivel de importancia frente a la realización de los Foros; sin embargo, es necesario señalar algunas cuestiones que acompañaron la elaboración de la propuesta enviada a la Coordinación de Regiones del COMIE a fines de febrero de 2023, así como la organización misma del par de Foros Regionales de Interculturalidad y Educación Inclusiva, el 6 y 13 de septiembre de dicho año.

Para empezar, habría que decir que una vez que se conoció la convocatoria del COMIE de los Foros Regionales 2023, diversos especialistas de la Comisión COMIE Incluyente, establecieron comunicación con sus redes de investigación y colegas con el propósito de presentar la propuesta. La primera versión escrita por Zardel Jacobo, Olga Grijalva, Martha Huerta, Rodolfo Cruz y Úrsula Zurita se circuló con los colegas de las dos regiones (Centro y Sur oriente) que realizan trabajo de investigación en los temas referidos de Interculturalidad y Discapacidad, para convocar su participación. En este despliegue de esfuerzos y primeras gestiones participaron investigadoras de cuatro instituciones de educación superior: FES-Iztacala-UNAM, UABJO, UPAEP y FLACSO México. Dado que estas Instituciones de Educación Superior se ubican en dos regiones según la clasificación del CONAHCYT (Centro y Sur-Oriente), se abrió la oportunidad de organizar un Foro en cada una de ellas.

En la Región Centro las organizadoras fueron Zardel Jacobo de la FESI-UNAM y Úrsula Zurita Rivera de FLACSO-México. En este Foro se presentaron una conferencia magistral y una mesa de diálogo. La inauguración estuvo a cargo de Martha Vergara en nombre del Comité Directivo del COMIE y de Pedro Canto, recién nombrado Coordinador de los Foros Regionales. En la conferencia magistral se contó con la colaboración de Yennifer Paola Villa Rojas, cuya semblanza por ser tan sui generis, merece ser puesta en este espacio. “Soy Yenny Villa, bisnieta de Milla, nieta de Olga, mujeres negras, campesinas y un zapatero radicalmente amoroso. Nací en Ibagué, una pequeña ciudad ubicada en el centro occidente de Colombia, fui criada en sectores urbano populares donde constituí el erotismo por la educación. Con el tiempo, he entretejido denuncias, acciones frente a las vidas

juveniles, feminismos negros decoloniales, estudios críticos en discapacidad, pedagogías feministas con perspectiva anticapacitista, políticas del cuidado frente a un lugar de frontera bastardo, donde conocer implica transformar la realidad, es así, como al ser Doctora en Educación, Maestra en Educación, Licenciada en Educación, con énfasis en la educación especial, estudiante de la Especialidad de Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños y académica de la Universidad Iberoamericana de Puebla, puenteo mundos inimaginables” (Transcripción del Foro No. 1). Su brillante tesis de Doctorado ha sido reconocida y es una activista en interseccionalidad entre indigenismo, LGBTTTQ+, discapacidad y feminismo.

En la mesa de diálogo fueron invitados: José Luis Flores, Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo (UPN Hidalgo): Profesor de tiempo completo en la UPN Hidalgo, estudia el Doctorado en Teoría Crítica en el Instituto de Estudios Críticos; tiene una Maestría en Educación campo práctica en UPN, es Licenciado en Audición y Lenguaje, tiene un Diplomado en Logogenia de la ENA, otro en Análisis político del discurso y Lenguaje de Señas Mexicana (LSM) en la UPN y en Pedagogía de las Diferencias de la FLACSO Argentina, además es ex becario de la Agencia Internacional de Cooperación Japonesa, así como investigador e interventor educativo en el campo de la educación inclusiva y la cultura sorda, autor de varios libros e incursiona en teatro y performance. La participación de José Luis Flores fue relevante porque representa una vanguardia con relación a la inclusión de estudiantes sordos y contribuyó con acercamientos teóricos desde su práctica que, sin duda, no han sido tratados en la bibliografía de la cultura sorda.

Por su parte, Eska Elena Solano Meneses de la Universidad del Estado de México (UAEMex) es Doctora en Diseño por la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM, es Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y es Arquitecta por la Facultad de Arquitectura y Diseño por la UAM-X, es miembro del Consejo Directivo del SUMAEM, Responsable de la Secretaría de Vinculación Académica e Internacionalización, integrante de la Red IESMEDD, tiene el Nivel I en el SNII-CONAHCYT, es líder del Cuerpo de Investigación Territorio Inclusión, Coordina la Especialidad en Accesibilidad en la UAM-X, primera Especialidad en México en esta materia, cuenta con más de un centenar de textos publicados entre revistas científicas y capítulos de libros, sus temáticas son inclusión, accesibilidad y enfoque de sustentabilidad social de la arquitectura, diseño y educación. Eska Solano se ha llevado premios en el ámbito de la Accesibilidad, inauguró y ha impartido un Diplomado con varias generaciones ya egresadas.

Por su parte, Eliseo Guajardo Ramos actualmente es Director Ejecutivo de Monitoreo Nacional de la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad (PcD) de la CNDH. Años atrás condujo a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM Morelos) hacia un proceso incluyente, que es un ejemplo de cómo una institución de educación superior logra vencer todos los obstáculos y conseguir los cimientos de la inclusión. Eliseo Guajardo tiene una experiencia única en el campo de la discapacidad, ya que impulsó la transformación de la Educación Especial por la Integración Educativa en el país, siendo Director de Educación Especial e introduciendo los cambios a través de las USAER, los CAM y la Unidades de Orientación al Público (UOP). Asimismo, Eliseo Guajardo ha trabajado incansablemente por favorecer la vida digna a las PcD, ha realizado el trayecto desde la Educación Especial, la Integración Educativa y la Educación Inclusiva.

Finalmente, en la mesa de diálogo se contó con la presencia de Jesús Ibarra Manrique. Profesor investigador adscrito al Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, tiene estudios de doctorado en Formación de formadores por la Escuela Normal Superior de Michoacán, es candidato al grado de Doctor en Pedagogía por la UNAM. Es responsable del Cuerpo Académico en Consolidación Procesos Educativos con temas de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en educación superior, tiene publicaciones, conferencias y participaciones en eventos académicos en Estados Unidos, España, Cuba, México y varios países de Latinoamérica. En su práctica docente, Jesús Ibarra Manrique favorece los procesos inclusivos.

En la Región Sur Oriente, la convocatoria y gestión del Foro fue coordinado por Olga Grijalva Martínez y Martha Huerta Cruz. Estas investigadoras identificaron las semejanzas de los problemas sentidos por las personas con discapacidad y las personas de origen indígena, quienes han sido excluidos del sistema educativo nacional y tienen los mayores rezagos en materia de alimentación, salud, vivienda y empleos. En la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), desde los programas de posgrados diversos investigadoras e investigadores acompañan propuestas o realizan estudios bajo un enfoque intercultural en la educación, el diálogo de saberes, la decolonialidad y el buen vivir.

Este segundo Foro fue realizado el 13 de septiembre, contó con la introducción de Zardel Jacobo (FESI-UNAM), la conferencia magistral de Víctor Hugo Gutiérrez Rodríguez y la mesa de diálogo estuvo integrada por Rodolfo Cruz Vadillo (UPAEP), Juan Carlos Sánchez Antonio (UABJO), Areli Castilla Chiu (UVI) con

la moderación de Olga Grijalva Martínez (UABJO). La invitación al conferencista magistral en este Foro fue un hecho relevante dado que Víctor Hugo Gutiérrez Rodríguez heredó por línea materna una enfermedad degenerativa que lo discapacita progresivamente y por línea paterna, las políticas del mestizaje, casi logran borrar la memoria de su linaje nahua totonaca. En 2006 inició un proyecto de ensayos narrativos en primera persona en los que aborda la enfermedad, la discapacidad, la experiencia literaria, las bebidas embriagantes, la memoria e historia familiar, la identidad, la corporalidad, la masculinidad, los vínculos afectivos y la sexualidad. Gutiérrez Rodríguez es candidato a doctor por el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, su proyecto de investigación versa sobre las narraciones y representaciones sobre la discapacidad en el cuento latinoamericano escrito en el siglo XX. En 2015 inició sus incidencias en Foros de discapacidad en espacios académicos y públicos, sus intereses e inquietudes lo llevan a participar en los colectivos, *La lata*, en *Hombre y composta*, en la plataforma *Discreantes* y en el grupo de trabajo *Estudios Críticos de Discapacidad*. A partir de 2019, colabora con Diana Olande en su proyecto, *Alicia lisiada*, espacio en el que se exploran las intersecciones de maternidad y discapacidad por medio del arte y la investigación. (Transcripción del Foro No. 2).

Del estado de Puebla, destaca la participación de Rodolfo Cruz Vadillo, Doctor en Investigación educativa por la UV. Actualmente es profesor investigador en la UPAEP, ha sido conferencista en diversos eventos nacionales e internacionales, autor de más de 30 artículos científicos, autor y coordinador de más de 50 publicaciones sobre temas de políticas educativas e inclusión educativa. Rodolfo Cruz Vadillo ha sido catedrático de seminarios de licenciatura, maestría, doctorado y especialidad en diversas universidades de Veracruz y Puebla. Su línea de investigación se interesa por los procesos educativos que implican la identificación de mecanismos de exclusión escolar que impiden o dificultan la incorporación y experiencia de una diversidad de estudiantes. Analiza las formas y lógicas, tanto metodológicas como teóricas, desde las cuales es posible pensar prácticas inclusivas que coloquen la dignidad de la persona al centro, reconociendo la pluralidad y la diferencia como características valiosas en todo espacio social.

Del estado de Oaxaca, nuestro invitado fue el Doctor en Filosofía y profesor de tiempo completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Juan Carlos Sánchez Antonio, por el trabajo prolífico que desarrolla desde el conocimiento y la cosmovisión de la cultura zapoteca del Istmo. Es miembro del SNII-

CONAHcyT con el nivel I. Ha publicado dos libros, varios capítulos de libros y más de 35 artículos. Su último libro próximo a publicarse es: “La filosofía de los zapotecas: hacia un diálogo mundial inter-filosófico transmoderno”. Actualmente desarrolla su proyecto de ciencia de frontera financiado por el CONAHcyT con el que busca responder de una forma novedosa al problema del colapso ecológico, intentando abonar nuevos conceptos éticos-ambientales procedentes de la filosofía de los zapotecas a los fundamentos eurocéntricos de la educación ambiental en México. De esta forma, se busca abrir las bases ontológicas y epistémicas de la educación ambiental euro-centrada al diálogo de saberes con la filosofía zapoteca, para ver los aportes que puede generar esta nueva perspectiva en la construcción de una forma ecológica de ver el mundo, existente también en las 68 lenguas (filosofías) en México. Esto nos permitirá pluralizar y desoccidentalizar los fundamentos coloniales de la educación ambiental y abrirla al diálogo de saberes con la filosofía zapoteca.

Del estado de Veracruz se invitó a una profesora e investigadora con amplia experiencia en la práctica de la inclusión y la interculturalidad, Areli Chiu, quien se ha desempeñado como Guía Académico en la unape (Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas) en la región de Xalapa, así como Asesora Pedagógica Itinerante en el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). Fue Coordinadora de la UTAI (Unidad de Transversalización Académica Intercultural) de la región Coatzacoalcos-Minatitlán. De igual forma, participó en las actividades de género a través de la Coordinación de la Unidad de Género. Ha sido Coordinadora Académica de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Las Selvas. Actualmente es docente y enlace de educación inclusiva de la misma sede. Participó en el proyecto “Promoción de la equidad de género entre las profesionistas indígenas y evaluación de iniciativas de educación superior de base étnica en México, 2002-2012”, coordinado por Sylvie Didou-Aupetit. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación: “La discapacidad en comunidades nahuas de la Sierra de Santa Marta”, y es madre acompañante de su hijo menor, en terapia de lenguaje.

Como se puede apreciar, en ambos Foros se tuvieron exponentes con diversos perfiles académicos y profesionales de gran relevancia que establecieron diálogos con el público que se tradujo en una profunda satisfacción y aprendizaje por parte de todas las personas participantes. Para la realización de los Foros se asignaron responsabilidades y funciones entre las coordinadoras para gestionar los apoyos

en sus instituciones de adscripción. Debido a que tardíamente nos enteramos de la aceptación de los Foros, los retos enfrentados fueron, entre otros, algunas dificultades para saber y disponer de los apoyos, tanto de orden técnico –relacionados con la plataforma, el establecimiento de la conexión, las medidas de seguridad en el acceso y durante la transmisión, por ejemplo–, como también de orden académico –vinculados con las instituciones convocantes de los Foros, la elaboración y firma de las constancias a ponentes, moderadoras y asistentes–, que el COMIE habría de brindar o, en su caso, de organizar conjuntamente con las instituciones convocantes. Con todo, a marchas forzadas se logró resolver estos imprevistos por cuenta propia.

Si bien fueron días de intenso trabajo previo a su realización, es un hecho que ambos Foros tuvieron una muy positiva recepción. Cada uno de ellos, tuvo una duración aproximadamente de 3 horas y contó con la participación durante su transmisión de más de 130 personas. Conforme ha pasado el tiempo, se sabe que los videos de los Foros, albergados en el canal de YouTube del COMIE, han sido observados por más personas interesadas en la Educación Inclusiva. Como espacio para el diálogo y la comunicación sobre la producción de conocimiento a cargo de investigadoras, investigadores y estudiantes con discapacidad de la Educación Inclusiva, específicamente en lo concerniente a la Interculturalidad y la Discapacidad, los dos Foros realizados cumplieron, sin lugar a dudas, los objetivos buscados. Además, potenciaron el trabajo que habría de ser expuesto en ponencias, conversatorios y conferencias magistrales en el marco del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE celebrado en diciembre del 2023; pero también sus resultados tuvieron alcances mayores.

Para dar una idea, aunque un tanto general, de dichos efectos por la reflexión suscitada en torno a la Inclusión, la Discapacidad y la Educación en nuestro país, enseguida presentamos algunos datos que expresan las desigualdades que aún enfrentan estos grupos vulnerados en sus derechos más básicos y que los sistemas de gobierno bajo la matriz capitalista-colonial impiden el acceso a una educación digna que comprenda la pluri diversidad de cuerpos y capacidades, así como los conocimientos y culturas otras.

La población del país en el último censo fue de más de 126 millones, de ellos, 23.2 millones de personas se auto adscribieron como indígenas, lo que representa el 19.4% y 6,179,890 personas fueron identificadas por tener una discapacidad, poco más de 4.9% (INEGI, 2021a; MEJOREDU, 2022). En 2020, el total de la población

hablante de una lengua indígena, en edad escolar, fue de 1.2 millones. Los datos revelan que la cobertura en educación no ha alcanzado a toda la población, pues 4 de cada 10 niños, niñas y jóvenes indígenas no asistían a la escuela. Por estratos de edad y nivel escolar, el 93.6 % de las y los niños indígenas de 6 a 11 años asistían a la escuela primaria. En los niveles siguientes los porcentajes disminuyen, el 66.0 % de los adolescentes indígenas de 12 a 17 años asiste a secundaria o media superior, mientras que los jóvenes indígenas de 18 a 22 años, que asisten a la educación superior apenas representan el 17.2 % (CONEVAL, 2023).

Para el caso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con alguna discapacidad y el acceso a la educación, de la población de 3 a 29 años no inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 (22.3 millones), una de las causas por la que no estuvieron inscritos fue principalmente por discapacidad física o mental, de acuerdo con los estratos de edad, de 6 a 11 años (67 mil) 30.4%, de 12 a 14 años (16.3 mil), de 15 a 17 años 68.9% (11,8 mil), 18 a 22 años (54 mil) 41.6%, y de 23 a 29 años (155,3 mil) 22.0% (INEGI, 2021b). Estos datos muestran solo una parte de nuestra realidad, porque no se tienen cifras exactas de la población con discapacidad y cuya situación se complejiza si consideramos las desigualdades sociales, culturales, políticas, geográficas y económicas que se extienden diferencialmente por el país.

Ahora bien, teniendo esos datos que, de manera muy general, insistimos, dan cuenta del panorama sobre las problemáticas que se han desplegado históricamente en la población con discapacidad, a continuación, presentamos una síntesis de los principales tópicos, experiencias y enfoques teóricos propuestos por estos investigadores e investigadoras a lo largo del análisis y reflexión emprendidos en los Foros.

Interculturalidad y Discapacidad

Uno de los principales motivos para realizar los Foros Regionales en torno a la Interculturalidad y la Discapacidad, tuvo que ver con la intención de exponer cómo los sistemas sociales de nuestro país vulneran, marginan y mantienen en el rezago a diversos grupos de población, y solo son visibilizados en tiempos electorales, mientras que en los programas sociales aparecen como objeto de asistencialismo. Desde las políticas públicas, estos grupos de población fueron denominados grupos vulnerables, de esa manera confunden la vulnerabilidad como un atributo de las mismas personas y no como una resultante del entramado de las estructuras económicas, políticas, culturales y sociales, que, desde la exterioridad, son las gene-

radoras de la desigualdad y la injusticia. Actualmente se les denomina Grupos de Atención Prioritaria.

Cada uno de los Foros, como ya se mencionó, contó con una conferencia magistral y una mesa de diálogo. A partir de las reflexiones ahí vertidas, identificamos en la riqueza de sus aportaciones algunas constantes, disrupciones, movimientos surgidos desde abajo que han estado acompañados de propuestas teórico-políticas. Estas personas, organizadas en colectivos y con su praxis están removiendo, desde sus propias realidades cotidianas, las creencias, las estructuras sociales y la conciencia colectiva que se creían sólidas, únicas e inamovibles.

Estas disrupciones las podemos ver en distintos niveles: 1) muestran una propia mirada y lectura de quiénes son; 2) cuestionan al paradigma dominante político, económico y corporal que afecta todas las dimensiones de la vida, las cuales les niegan un lugar cuando se les discrimina, relega y excluye. Frente a ello, ofrecen otras lecturas sobre la realidad desde paradigmas ontológicos y epistémicos, en una multiculturalidad y diversidad aún no aceptada; y, 3) avanzan en lo político con propuestas hechas por estas poblaciones vulneradas, que buscan restituir el dolor y daño que por generaciones han vivido.

En este escenario, una primera parte que caracterizó a las conferencias y ponencias fue desarticular los conceptos de Interculturalidad y Discapacidad, sometiendo a revisión las definiciones utilizadas para referirse a esta población y sus grupos. Las miradas y entendimientos de estas personas son muy distintas a las que los organismos internacionales y las políticas gubernamentales consideran. Estas propuestas y luchas políticas se han entretelado desde abajo y por sus propias miradas y experiencias, acompañándose, a su vez, por otras epistemologías emergentes. Por ejemplo, las personas indígenas y personas con discapacidad están luchando porque se reconozca que existen otras realidades, otros conocimientos y formas de ser y aprender. Yennifer Villa Rojas recordó en su intervención que, en el discurso dominante, los indígenas y quienes tienen una discapacidad son reducidos y *esencializados*. Los primeros son pueblos originarios, y se pone atención desde una visión más folclórica en sus culturas y lenguas específicas; por su parte, la discapacidad remite a la accesibilidad, a la lengua de señas, a la convención. Sin embargo, en ninguno de los casos se reconoce la cultura que, no solo significaron en el pasado, sino que poseen hoy en día. Es decir, pareciera que no construyen nada en el presente y al hacerlo, se les invisibiliza, provocando la producción y reproducción de huellas de impronta colonial.

Desde hace décadas, estos grupos excluidos han alzado la voz contra quienes toman las decisiones en los gobiernos y en contra de aquellas autoridades y líderes que poseen el poder de intervenir en distintas áreas de la vida. Estos otros diferentes, los ahora excluidos y vulnerados por el sistema, no quieren ser incluidos de las maneras en que intentan hacerlo en las políticas públicas y en los programas asistencialistas formulados. Estas voces se han tenido que transformar en posturas políticas cuando fue necesario mostrar cómo el sistema político, social, económico y cultural los mira de esa manera incompleta y sesgada, lo cual, además, se ha legitimado a sí misma a través de una construcción social, médica y científica de un ideal de cuerpo, con funcionamiento estándar.

Víctor Hugo Gutiérrez Rodríguez, un intelectual con discapacidad, sugirió pasar de entender la discapacidad desde el déficit a pensarla como una categoría política. Este escritor y activista encuentra que las definiciones de discapacidad “remiten a las deficiencias, al déficit personal y a una estructura social”. En esta postura, el modelo médico encuentra explicaciones en la falta y en la incompletud, porque sostienen la idea de que hay un cuerpo biológico, funcional, con sus extremidades y sentidos, que es sinónimo de salud. Asimismo, siguiendo con Gutiérrez Rodríguez, la discapacidad es un concepto como el de raza o el de género que requiere ser problematizado y profundizar en sus raíces. Dado que es el sistema quien la produce, no se trata de reformar las ideas o los paradigmas sino, por el contrario, de desestabilizar las estructuras y proponer otras.

Por su parte, Yennifer Villa Rojas propuso desenmarañar estas preguntas: ¿cómo opera el poder?, pues lo que está en juego con la interculturalidad y la discapacidad, es entender el poder. Más allá de los diagnósticos sobre la discapacidad, se trata de preguntarse ¿cómo opera el poder en cuerpos que rompen la normalidad?, ¿de qué manera se configuran las opresiones? y ¿cuáles son las sofisticaciones de las prácticas de violencia?

Desde el modelo médico, la discapacidad es concebida como un problema personal y de salud. Al hacerlo, la discapacidad se deja fuera de toda discusión política y de que estas personas puedan participar en la vida pública. Por ello, es “legítimo” que otras personas tomen las decisiones y se “les ayude” a integrarse o se les incluye. El cuerpo es entendido de una sola manera, existe un solo cuerpo y es una “desgracia” si una persona no nace con todos sus miembros, si pierde alguno de ellos o si no funciona alguno de sus sentidos, porque, según esta lógica, esa persona tendrá un cuerpo incompleto, deforme, desagradable, feo o en déficit.

Desde el modelo social planteado en los años 80, basado en los derechos humanos y el activismo surgido de los años 60 y 70, la discapacidad es pensada como un problema de barreras existente en un entorno social, cultural, político y económico determinado. En este modelo, los sujetos aceptan la realidad de la deficiencia o falta, la gran diferencia es que no la toman como la causa de la discriminación y exclusión que experimentan en los distintos ámbitos de la vida educativa, laboral, social y económica. Por el contrario, es la sociedad capitalista y fordista llevada al extremo, la que produce la discapacidad de estas personas. Por lo tanto, la producción de discapacidad no es ni más ni menos que un conjunto de actividades específicamente orientadas a producir un bien -la categoría discapacidad- apoyada por una serie de acciones políticas que crean las condiciones para permitir que estas actividades productivas se lleven a cabo y apuntaladas por un discurso que da legitimidad a toda la empresa (Oliver, 1996 y 1999). El modelo social constituye un avance en la forma de ver la discapacidad, más allá del modelo médico, porque fueron las mismas personas con discapacidad quienes hablaron y nombraron desde sus realidades quiénes eran y lo que les pasaba. Cabe mencionar que este modelo fue la base para crear el campo de estudios en Inglaterra y Estados Unidos de los *Disability Studies*.

Posteriormente surgió otra postura para nombrar las desigualdades y la exclusión de las personas con discapacidad, el capacitismo. Gutiérrez Rodríguez basado en Wolbring (2008), señaló que el capacitismo es un sistema de opresión similar al racismo y al sexismo que, funciona por medio de mecanismos de poder y dominación que imponen esa integridad corporal obligatoria como única forma válida de ser y estar en el mundo. El capacitismo instaaura prácticas discriminatorias para quienes no se apegan a dicho ideal regulatorio que se encuentra asociado con la productividad. Para Víctor Gutiérrez, la discapacidad fue constituida desde el siglo XIX y sirve para clasificar a un sector de la sociedad que no cumple la integridad corporal obligatoria que exige un sistema de producción capitalista. Los sujetos que no cumplen con este deber ser, no se consideran explotables ni reproductivos, por tanto, son excluidos, marginados y en casos extremos, eliminados.

Para reafirmar esta postura crítica y revolucionaria sobre la discapacidad, especialistas y activistas han puesto en la mesa diversos debates, entre ellos el paradigma del cuerpo dominante. Maldonado Ramírez (2019) retoma el concepto de Crip de McRuer sobre la integridad corporal obligatoria. En ella, el cuerpo *válido* es una ficción, sin discapacidad, estético, productivo y por tanto competente, lo que

le hace digno de reproducirse. A este cuerpo se le idealiza en el cine, la fotografía y en las series digitales, se le convierte en deseable, en válido, mientras que existen una amplitud de corporalidades a las que se deja fuera porque no cumplen con los estándares impuestos.

El cuerpo de la modernidad avanzada se amolda a los distintos regímenes de horarios y disciplinas, en los distintos ámbitos: la escuela, en el centro de trabajo e incluso en el hogar. Los cuerpos que se salen de la norma adquieren el estatus de incompletud, son incapaces, no generan crecimiento económico; al contrario, se convierten en una carga y desde ahí pueden ser invisibilizados, incluso desechados por no ajustarse a los criterios. Los cuerpos que quieren ser incluidos necesitan rehabilitación, ajustes o prótesis para apegarse a las normas dominantes.

En una sociedad basada en la productividad y la eficiencia, todo está hecho para un modelo de cuerpo normativo. En esta visión única del cuerpo y su funcionamiento existe “una estandarización del rendimiento funcional del ser humano” y “de cómo deben ser realizadas” las actividades (Mareño, 2021). Esta “habitualidad” dictada por el discurso oficial y del poder, tan naturalizada, hace que las “prácticas de exclusión sean difíciles de erradicar y sobre todo a veces de visibilizar” (Maldonado Ramírez, 2019).

Maldonado Ramírez (2020), llama la atención sobre algunas creencias enraizadas y por tanto significadas construidas históricamente, que definen cómo nos relacionamos con las personas con discapacidad. Las llama *hipérboles* y sirven para reconocer “una serie de cualidades, comportamientos, imágenes, creencias, morfologías” ... “que incrimina a las personas con discapacidad y justifica su inferiorización, deshumanización” y exclusión. Los especialistas hacen el diagnóstico, con lo que se completa el proceso de exclusión. Por ejemplo, cuando algunos de ellos se nombran como: *objeto de lástima, figura de inspiración, sujeto de ridiculización, la morfología deficiente, la invalidación anticipada, el sujeto inerte, inocente y el eterno infante*, entre otros más. En la teoría Crip de McRuer (2006), el autor retoma este concepto de burla para referirse a las personas con una deficiencia física, y teoriza la discapacidad, se reapropia del término y lo reivindica, con lo que no solo neutraliza la burla y la exclusión. Las personas con discapacidad, al apropiarse del derecho de autodenominarse y reivindicar con orgullo lo que son. Desde esa postura política irrumpen y cuestionan el paradigma dominante del cuerpo y la ideología capacitista.

El otro tema discutido en los Foros fue el de la interculturalidad. La interculturalidad siempre hace referencia a grupos o comunidades indígenas y nunca a la sociedad occidental, porque desde el discurso dominante se busca que los llamados indígenas se integren, se incluyan en el sistema capitalista y su visión de desarrollo. La interculturalidad también nos convoca porque es un discurso que escuchamos en las escuelas y universidades.

Los ponentes de la mesa en el Foro Sur Oriente señalaron que para empezar a reflexionar sobre el tema era importante saber de dónde partimos. Areli Chiu indicaba que si abordamos la interculturalidad desde una perspectiva funcional en que los indígenas sean tomados en cuenta, lo único que hacemos es hacerle al juego al sistema neoliberal, la otra postura es crítica, en que se cuestiona al sistema y sus estructuras, para reflexionar y profundizar incluso en las maneras en que nosotros mismos hemos aprendido a mirar y nombrar a los otros.

Juan Carlos Sánchez Antonio, basado en la postura decolonial identificó el consenso existente entre los ponentes acerca de que la normalidad, los estigmas, la producción de los locos, los criminales, los desviados y los inadaptados, han sido creados por la sociedad colonial con los dispositivos utilizados para imponerse. En este sentido, partes importantes de esta colonización fueron la religión y las armas, y más tarde con la llegada de la ciencia positiva y la sociedad capitalista estas relaciones de poder y de saberes se complejizaron y construyeron discursos que legitimaban prácticas de abuso y exclusión.

Dussel (1994), uno de los filósofos del giro decolonizador, fundamenta esas *miradas Otras* desde el Sur Global en una postura transmoderna, ética y política. En su filosofía, el concepto de la alteridad es central, como se expresa en la pregunta: ¿quién es ese Otro? En esa relación de alteridad, el descubrimiento del otro se abre como un crisol por las diversas posibilidades que entraña la otredad. Si el otro no es considerado un alter, un sujeto, entonces se le instrumentaliza como sucedió en la colonización, en que no hubo escucha y mucho menos diálogo.

“La “invasión” y la “colonización” subsecuente, fueron “excluyendo” de la comunidad de comunicación hegemónica a muchos “rostros”, a sujetos históricos y a los oprimidos. Ellos son la “otra-cara” (*teixtli* se decía en náhuatl) de la Modernidad: los Otros en-cubiertos por el des-cubrimiento, los oprimidos de las naciones periféricas...” (Dussel, 1994, p. 149).

A partir de este enfoque decolonizador y de las llamadas epistemologías del sur, muchas personas que se reconocen como indígenas, a manera personal y en

organizaciones y colectivos, desde sus propios quehaceres de vida están tratando de deconstruir estos dispositivos coloniales. Especialmente, a partir de esta manera de ver, de saber y de explicar lo que hemos aprendido en las escuelas y que sostienen diversas desigualdades.

Yennifer Villa Rojas, desde una postura epistémica, expresó que la realidad de las personas no puede ser un tema, porque si tematizamos la otredad entonces los otros son reducidos como objetos de investigación, que es lo que hace el positivismo. Los otros no requieren ser clasificados mucho menos diagnosticados. Villa Rojas nos dice que la relación con los otros implica que nos coloquemos a un lado, tejiendo estas otras posibilidades de realidad. Es decir, co-creando.

Sánchez Antonio señaló que, como ocurre en torno a la discapacidad, son los otros los que nos etiquetan y nombran: *los del tercer mundo, los subdesarrollados* y si seguimos dándole fuerza a esas narrativas venidas de fuera, entonces no tenemos un lugar de arraigo, un lugar de enunciación. Con la intención de abordar no solo el término de interculturalidad sino el de nuestro propio lugar en esta sociedad, es apremiante ubicarnos epistémica y ontológicamente desde los sistemas cosmológicos de nuestros pueblos ancestrales.

En las mesas de diálogo de los dos Foros Regionales, también se presentaron experiencias de los propios investigadores en el tema de la inclusión educativa que, sin saber bien a bien qué hacer cuando se presentan estudiantes con discapacidad, las autoridades y los maestros en sus instituciones han tomado el reto y han asumido las responsabilidades derivadas de ello. Estos profesores están picando piedra en este terreno porque nada está establecido, ellos y ellas lo van construyendo según las necesidades particulares de cada caso.

José Luis Flores nos compartió que en la UPN Hidalgo tienen 5 egresadas, mujeres, jóvenes y sordas, que han terminado sus estudios de licenciatura y una que ahora está estudiando. Asimismo, recordó que en esta universidad emprendieron varias iniciativas con estas jóvenes, la llamó una especie de “inclusión en apuros”. Su actuar con otros en términos de rizomas, no es jerárquica, no es organizada, no está planeada, empieza de una manera y toma un camino que no saben a dónde le va a llevar. Para Flores es importante preguntarse ¿quién es el otro?, sabiendo que las respuestas son infinitas.

Areli Chiu comentó algunas situaciones reales con las que se enfrentan las profesoras en escuelas para lograr esa deseada inclusión educativa. En el preescolar de su comunidad, las profesoras que tienen alumnas y alumnos con discapacidad no

han recibido capacitación, así que echan mano de su creatividad y elaboran materiales didácticos para atenderlos. La realidad rebasa las posibilidades de emprender acciones concretas, pues en estas aulas las profesoras atienden a más de 20 niños que hablan diversas lenguas, lo cual, de entrada, en sí mismo ya es complejo. Para Yennifer Villa Rojas, la *inclusión de la chuecura* altera los presupuestos y el gobierno o autoridades no quieren eso; en cambio, sí entregan la responsabilidad a las y los profesores precarizando sus condiciones de trabajo y sobrecargando a las madres en las tareas de cuidados.

Chiu narró que en la Universidad Veracruzana Intercultural recibieron a un primer estudiante con una discapacidad móvil. Para que esta persona pudiera trasladarse a las comunidades en donde realizan prácticas, tuvieron que hacer las cosas de otra manera, tanto el maestro acompañante como los estudiantes del grupo aprendieron de esta experiencia. Después han ingresado nuevos alumnos con alguna condición diversa, la institución y sus profesores han ido aprendiendo; sin embargo, todavía el aula y las instalaciones siguen teniendo barreras, aunque las más fuertes se mantienen en nuestras propias ideas sobre los otros. Para los participantes, no hay duda respecto a que la inclusión no se resuelve únicamente con los apoyos económicos; puesto que hace falta generar espacios de aprendizaje y de convivencia en las comunidades, en que todos podamos acompañar estos procesos. Conviene subrayar que esos espacios requieren ser comunidades afectivas para restituir el daño y el dolor que todos hemos sufrido alguna vez o que hemos infringido en nuestras relaciones con los otros.

Chiu también nos invitó a reflexionar sobre el reto que representa para estos niños y niñas indígenas y con discapacidad, para que puedan llegar a la universidad. Mientras que Yennifer Villa Rojas cuestionó por qué las personas con discapacidad tienen altas tasas de analfabetismo, sus trabajos son precarios y las familias deben asumir la entera responsabilidad del cuidado.

Una participante en los Foros propuso reflexionar sobre ¿quién dispone lo que es normal y anormal?, si los discursos normalizadores de la escuela y que son los que circulan en la misma sociedad, han servido para sostener el discurso hegemónico de los cuerpos y los saberes, promoviendo la competencia, la meritocracia y el individualismo. Dado que esto provoca la perpetuación del modelo de producción capitalista, es inevitable preguntarse ¿qué posibilidades tenemos de hacer fisuras en las instituciones? Diversos intelectuales, investigadoras y profesores que se reconocen indígenas se encuentran en la academia y en las escuelas de distintos

niveles educativos, están –estamos– haciendo esfuerzos en el día a día, en su trabajo diario para revertir el discurso instrumental y enfrentar al sistema capitalista que pretende que las escuelas continúen clasificando sujetos desde una lógica colonial que conserva al sistema de producción económico y neoliberal.

Retomamos lo que Yennifer Villa Rojas comentó que entre quienes estuvieron en los Foros Regionales fue posible encontrar inquietudes comunes para dislocar el capitalismo, el capacitismo y el racismo y llegar, de este modo, a los sentidos que los anidan. Esta mujer investigadora resalta que la discapacidad, desde la “chuecura” y lo tullido, es disruptiva, rompe la norma. Estas reivindicaciones desde la falta o desde el estigma, denotan resistencia y lucha.

Como se constató en ambos Foros, asistimos a diversas líneas de pensamiento crítico, lo cual muestra la necesaria interpelación a los saberes, las prácticas y las experiencias que abren un campo de complejidad y a la vez, posibilidades de intervención de alterar la realidad normalizada.

Propuestas generadas en los Foros

A partir de los Foros organizados se situó la complejidad de la inclusión desde diversas dimensiones y se enfatizó la urgente necesidad de transformar la cultura y la política educativa con el fin de combatir la discriminación y desigualdad. De esa forma, será entonces posible abrirse a la pluralidad y diferencias de la existencia humana en los actores que convergen en la sociedad y con mayor razón en la educación.

Como se expuso antes, en los Foros Regionales fue contundente, por un lado, la necesidad de rebasar la frontera entre lo teórico conceptual y las realidades. Por otro, no extraña esta exigencia ya que los discursos expresados han sido fruto de movilizaciones, las cuales cuando se institucionalizan, en principio se da fin a las protestas. Sin embargo, la fuerza de la realidad dinámica, contradictoria y heterogénea genera otros fenómenos y problemáticas que conducen a nuevos saberes que interpelan a los anteriores.

La multiplicidad de miradas y acercamientos proporcionados en ambos Foros Regionales permitió el enriquecimiento de las formas de ver, pensar y nombrar lo innombrable. Es decir, se cuestionó el permanente intento por denominar de una forma, sustentado el esfuerzo en “lo correcto” o en “la verdad”. El afán de encapsular la realidad elimina la posibilidad de explorar las diferencias, de reconocer y valorar la pluralidad.

Estos planteamientos conducen a concebir la interseccionalidad como una posibilidad para cruzar dimensiones entre los grupos denominados de atención prioritaria. No obstante, pareciera difícil conjuntar y articular problemáticas prioritarias que las atraviesan y que inviten a un movimiento más fuerte retomando tanto lo estructural, como lo cultural y lo histórico de nuestras realidades de forma tal que se construya una transformación profunda y no solo nominal. Esta transformación no habrá de ser solo progresiva o ascendente, ya que su configuración requiere un detenido análisis filosófico, ético y político.

Los Foros fueron el espacio para la expresión de la riqueza de prácticas sociales, sus complejidades e innovaciones, con las cuales nos invitaron a generar respuestas creativas a situaciones concretas e históricas experimentadas por los actores de las mismas.

Un hecho esencial de las redes y activismos en auge compartidos en los Foros es la potencia que les es inherente y que, por ejemplo, el movimiento feminista ha logrado simbrar el sistema y otros movimientos como los indígenas, las personas con discapacidad, quienes, desde diversos flancos, con marchas, plantones y otros repertorios de acción a través de exposiciones, música, deportes y otros órdenes, van mostrando las posibilidades inéditas de protesta colectiva, impensadas hasta hace poco tiempo.

Desafíos

La riqueza de los dos Foros Regionales sobre Educación Inclusiva desde la Interculturalidad y la Discapacidad es incuestionable porque, dada la experiencia y trayectoria de las personas participantes, se llevaron a cabo reflexiones críticas que se alejan de los discursos que suelen escucharse en diferentes ámbitos, donde se formulan y toman decisiones, se emprenden acciones y/o se realizan estudios académicos.

Asumiendo la difícil tarea que supone señalar los desafíos derivados de esta reflexión colectiva, se destacan algunos de los que nos parecen más sobresalientes.

1. La proliferación de discursos epistemológicos, ontológicos, éticos y políticos requieren un riguroso análisis para no reproducir discursos que, desde su origen, se asumen como “verdaderos y legítimos”, por un lado; y por el otro, para no reiterar polarizaciones u oposiciones binarias que solo conducen a insalvables divisiones que imposibilitan cualquier esfuerzo por

indagar y explorar las contradicciones inherentes, las contradicciones que surgen de combinaciones inesperadas, las facetas varias que se configuran y a cuya exploración nos invita Bolívar Echeverría en el planteamiento de lo barroco.

2. La apuesta colocada en la interseccionalidad y la transversalidad como vías alternas para llevar a cabo esta tarea de construcción de nuevos discursos y de las acciones respectivas o, bien, su profundo estudio para saber si con ellas será posible emprender estas iniciativas.
3. La organización de encuentros entre personas que compartan experiencias de diversas prácticas, ya sean educativas, culturales, artísticas; así como entre redes, activismos y aproximaciones emergentes para trazar diversas agendas con agentes comunitarios que establezcan las pautas a las transformaciones por venir.
4. A pesar de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (ONU 2006) y los planteamientos de los activismos poderosos y radicales de grupos vulnerados por el sistema, no son considerados por parte de los conductores y responsables de la política, la economía, la educación, la salud, lo cultural y lo social, y no muestran ninguna disposición de llevar a cabo una transformación hacia una cultura de la pluralidad humana que conlleve un cambio estructural y la puesta en acción de diversas operatividades que eliminen las barreras, como las visiones o ideologías existentes, materiales, comunicacionales o actitudinales que fundamentan la discriminación, la injusticia, la exclusión o indiferencia ante la precariedad y marginación de tantos grupos sociales cuyas constituciones subjetivas son denigradas.

Estamos seguras de que a través de las nuevas epistemologías y la gestión de comunidades plurales y heterogéneas se construirán nuevos conocimientos a partir del aporte de sus formas de constitución diferenciadas, así como diversos modos de representación y habitar el mundo. Su aporte tendrá una función de interpelación de las dimensiones estructurales institucionales, como las dinámicas de los agentes, y con ello será posible incidir en la transformación cultural educativa que tanto urge en nuestro país. Esta tarea es una tarea colectiva. Por ello, la colaboración de múltiples gobiernos, actores, agentes, organismos, individuos y colectivos, ubicados en distintos espacios, es fundamental.

Finalmente, cerramos este trabajo, haciendo expreso nuestro agradecimiento al gran número de personas participantes en la celebración de los Foros Regionales sobre Educación Inclusiva desde la Interculturalidad y la Discapacidad, quienes, con su inquebrantable entusiasmo, aportaron su trabajo, esfuerzo, experiencia y gran compromiso en este diálogo y reflexión.

Referencias

- Ainscow M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*. XXXVIII (1), pp. 17-44.
- Baronnet, B.; Merçon, J. y Alatorre Frenk, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph.com, UAIM/UAIS.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Ediciones Morata.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología Cultural y Educación*, París: UNESCO.
- COCOI-COMIE (2023). *Transcripción Foros Regionales sobre Educación Inclusiva desde la Interculturalidad y la Discapacidad*, Documento de la COCOI-COMIE.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. México, MEJOREDU.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. Ciudad de México, CONEVAL.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*; Ed. Pirámide (Anaya).
- Dussel, E. (2013). *Ética de la Liberación, en la edad de la globalización y de la exclusión*. Buenos Aires.
- Echeita, Gerardo (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Nárcia.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En: C. Giné (coord.). D. Durán, J. Font y E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Guajardo Ramos, E. (2017). *Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior*, Editorial: κs Omniscriptum Publishing, Amazon.com.mx.
- _____. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1) 15-23.
- Gunther, D. y Mateos Cortés, L. E. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos*

- mexicanos. México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2019). *Manual para el trato adecuado a las personas con discapacidad*. IMSS-2019. <https://shorturl.at/kGTpM>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- _____. (2021b) *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE, 2021)* México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jacobo, C. (2016). Reflexiones sobre la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 22-24. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/548>.
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 45-59. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>
- _____. (2019). Capacitismo vs. precariedad: prácticas corporales del cuidado en el marco del síndrome de Down. En: De la Barreda L. & Brogna P. *Placeres, saberes y padeceres. Abordajes entre la investigación y el activismo*. PUDH-UNAM.
- Mareño, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), 24-43.
- Mayer, B. (2020, 3 septiembre). *Conferencia Magistral - La "discapacidad" y la digitalidad como fuentes para encarar los desafíos contemporáneos de la Educación Superior*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Dc12VyGw8s>
- McRuer, R. (2018). *Crip Times: Disability, Globalization and Resistance*. New York, New York University Press (NYU).
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Sevilla, Aka.
- Ocampo González, A. (2024). La pregunta por la semiótica y las condiciones de representación visual de la educación inclusiva. *Revista Pasajes*, RIIIE-FESI-UNAM, Número 17 Julio-Diciembre, pp. 1-31.
- Oliver, M. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. First published In: Flynn, Robert J., Raymond A. & Lemay, A. *Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>
- _____. (1996). Understanding the Hegemony of Disability. En: *Understanding Disability*. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6_10
- Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*, ONU, Nueva York, 13 diciembre 2006.

- Quignard, P. (2023). *El amor el mar*. Editorial Sexto piso.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Schmelkes, S. (2014). INEE-Informe-2014_04-Capitulo-1, En: <https://shorturl.at/VTRS0>, consultada 13 de marzo de 2023
- Sklair, C. et al. (2020). Foro virtual "Tensiones entre educación y educación inclusiva. Desafíos a partir del Covid-19". <https://www.youtube.com/watch?v=p4aTtP36WSo>
- Sklair, C. (2008) La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa. Voces de la Alteridad de las diferencias. D.F. Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala Vol. II, pp. 3-28.
- Solano, E. (2020). Las coordenadas de la arquitectura inclusiva: entre el concepto de discapacidad y sustentabilidad. *Revista Nodo*. 15(29) 77-86.
- Subsecretaría de Educación Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Subsecretaría Educación Media Superior, 8 de agosto, En: <https://shorturl.at/hzIVW>, consultada el 25 de noviembre de 2022.
- Wolbring, G. (2008). Is There an End to Out-able? Is There an End to the Rat Race for Abilities?. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.57>

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN SUR-ORIENTE DE MÉXICO. EXPLORACIONES, DISCUSIONES Y ACCIONES COLECTIVAS

Saúl Vázquez Rodríguez

Elsa María Blancas Moreno

Jesús García Mesinas

Laurentino Lucas Campo

Concepción Silva Chávez

Introducción

Los Foros regionales son convocados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), con la finalidad de explorar a nivel regional en nuestro país cuáles son las acciones, propuestas, metodologías, resultados educativos en torno a la educación que atiende a la diversidad. Por ello se logra identificar que existe una tradición conceptual la cual tiene una dinámica de cambios, precisiones y actualizaciones. Estas nociones conceptuales orientan las reflexiones, y acciones educativas de los autores/actores educativos de la región.

La organización general del foro regional temático “La educación intercultural bilingüe en la región sur-oriente de México” estuvo a cargo del Cuerpo Académico (UPN-CA-081): “Sociología de la Educación y procesos educativos”, cuyos integrantes están adscritos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 201 Oaxaca; también se contó con la valiosa colaboración de personal directivo y académicos de las Unidades 212 Teziutlán, Puebla y 271 Villahermosa, Tabasco, ambas de la UPN.

Los objetivos del foro fueron: a) crear un espacio para reunir a investigadores e investigadoras en el ámbito educativo de diferentes instituciones y estados de la república con énfasis en la región sur-oriente; b) impulsar y fortalecer la investigación educativa al interior de universidades, centros de investigación, institutos, escuelas formadoras de docentes de esta región con relación al campo de la educación intercultural bilingüe, c) diagnosticar e identificar las principales problemáticas de la educación intercultural bilingüe en la región sur-oriente, d) integrar nuevos grupos y/o redes académicas para que realicen de manera interinstitucional

propuestas de investigación y e) generar productos para difundir, distribuir y diseminar el conocimiento producido en este foro.

El foro regional temático se efectuó de manera virtual a través de la aplicación “Zoom Video Comunicación” y participaron un total de 19 personas ya sea como conferencistas o ponentes, 11 investigadores y 8 investigadoras quienes laboran en diferentes instituciones de educación superior (IES): Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE-UI), Universidad Pedagógica Nacional Unidades 201 y 212 (UPN), Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (DEI-CUCSH-UDG), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

El foro se llevó a cabo en ocho sesiones durante las cuales se desarrollaron tres conferencias magistrales y 12 ponencias, cada sesión tuvo una duración de dos a tres horas y se efectuaron a partir de las 17 horas; se acordó este horario, para no cancelar actividades que cada ponente o conferencista tenía ya agendadas. Lo cual desde luego se tradujo en una “sobrecarga de trabajo”, pero a la vez permitió que durante cada sesión estuviera el mayor número de participantes y se enriqueciera el espacio de preguntas, comentarios y dudas. El foro se efectuó del 16 de mayo al 17 de octubre de 2023 y como un primer producto de este se generaron ocho videos, para difundir, distribuir y diseminar el conocimiento sobre la educación intercultural bilingüe a nivel región y país¹.

Nos es claro que desde la organización y después con el desarrollo de este foro regional temático, se fortaleció el trabajo colaborativo entre las/los 19 investigadoras e investigadores participantes, donde pudimos identificar, con mayor precisión, líneas de investigación y trabajo participativo o de intervención con y en diferentes grupos y sectores; así mismo iniciamos un primer contacto con otros investigadores, por ejemplo, de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) o bien, invitamos y estuvieron presentes en diversas sesiones un grupo de investigadores adscritos a las unidades de la UPN en la región sur-sureste (Veracruz, Tabasco, Campeche, Yucatán, Quintana Roo,

1 Estos pueden consultarse en la siguiente liga electrónica: https://youtube.com/channel/UCsM344CL-soaEb8gq_jDo3dg

Chiapas y Oaxaca). También tratamos de involucrar a estudiantes de posgrado, es específico a los estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la UPN Unidad 201 Oaxaca.

Derivado del campo temático del foro, de las conferencias magistrales y las ponencias ya enunciadas, en este texto como un segundo producto, comunicamos reflexiones analíticas, desarrollos teóricos, metodológicos y didácticos con relación a la interculturalidad en el ámbito educativo. Así mismo, exponemos propuestas y experiencias de intervención cuyo propósito es, en términos generales, impulsar procesos de descolonización del Sistema Educativo Nacional (SEN). Cobra especial importancia en esta dirección lo hecho en el proyecto CARE; acrónimo en inglés, que refleja la preocupación por el “Cuidado de los demás, el estar Atento a sus necesidades, mostrarles Respeto y comprometersE en acciones de aprendizaje orientadas al bien común”. También el quehacer del ISIA como una IES “no convencional” donde asisten jóvenes indígenas de diferentes etnias y estados. La ENBIO destaca en sus esfuerzos por construir y desarrollar propuestas curriculares “interculturales y comunitarias”.

Con el objetivo de que los lectores de este texto puedan identificar con mayor facilidad los diversos aportes de este foro regional temático agrupamos las conferencias magistrales y las ponencias en cinco ejes temáticos: interculturalidad en el campo educativo, jóvenes indígenas en IES, formación de docentes para el medio indígena, escolarización de niños indígenas e identidades en la diversidad. Nuestra apuesta es que después de una lectura densa de estos ejes compartamos que la principal problemática de la educación intercultural bilingüe es: desmontar el paradigma eurocéntrico, pues predomina en el SEN desde la educación básica hasta la superior –acotamos que en el foro no se presentó ninguna ponencia con relación a la educación media superior–; que si bien, una vía para tratar esta problemática es una educación intercultural crítica para todos, se verá que es necesario construir y proponen teorías de mediano alcance que permitan articular y consolidar conceptos como colonialidad, descolonialidad, comunidad, diversidad –cultural, biológica, religiosa, etaria...– ecociudadanía, diversidad de diversidades. Así mismo, el lector advertirá que está pendiente la actividad de avanzar en el diseño de una pedagogía decolonial, comunitaria, humanista crítica o intercultural. Es en este horizonte donde cobra relevancia capital llevar a cabo investigaciones educativas sobre el proyecto CARE, el ISIA, la ENBIO y en últimas fechas la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), así también lo que realiza CIESAS Pací-

fico sur. Es evidente que carecemos de un inventario completo y actualizado de estas experiencias en la región sur-oriente.

La ausencia de datos cuantitativos específicos, es otra de las problemáticas que enfrenta la educación intercultural bilingüe en la región sur-oriente de México. Citamos dos ejemplos: 1) Desconocemos el número de maestros que hacen falta para atender a niños y niñas indígenas en los niveles de educación inicial, pre-escolar y primaria y el comportamiento de este déficit en el largo y mediano plazo. 2) También ignoramos el número de estudiantes indígenas y afromexicanos que logran ingresar a universidades convencionales o de otro tipo, y tampoco cuántos la terminan. Estos datos cuantitativos son básicos para construir objetos de estudio y observar el comportamiento de ciertos fenómenos educativos.

A continuación se abordan los cinco ejes enunciados.

Interculturalidad en el campo educativo

En este eje identificamos los aportes de Gunther Dietz (IIN-UV), Guadalupe Mendoza Zuany (IIN-UV), Martha Vergara Fregoso (DEI-CUCSH-UDG) y Luz María Moreno Medrano (INIDE-UI).

Desde la perspectiva de Dietz, planteó aportar nociones teóricas, didácticas y metodológicas acerca del debate de los procesos de descolonización de los sistemas educativos de origen occidental. La conferencia que presentó es derivada de varias décadas de trabajo conjunto entre la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y del Cuerpo Académico (CA) Estudios interculturales. Por lo que, contextualiza el debate conceptual con relación a los cambios al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En este punto, converge con el análisis realizado por Moreno Medrano, quien analiza cómo se ha ido incorporando en México, la noción de interculturalidad e interculturalidad crítica en los modelos educativos a partir del año 2013 a la fecha.

Dietz revisa las nociones de: a) Colonialidad/descolonialidad, b) comunidad y c) diversidad. Un planteamiento importante es pasar de la interculturalidad e interculturalismo, centrado en las “poblaciones desfavorecidas” hacia una “interculturalidad para todos”, que enfatice los procesos descolonizadores de la sociedad y de la institución escolar. En ese sentido, Vergara Fregoso, a modo de contextualización, enuncia que estamos en la era de la fluidez, flexibilidad, cambio constante, conectividad, hiperconsumo, fragmentación de las relaciones humanas, individualizadas y no colectivas. En otras palabras, se vive la cultura del aquí y ahora, sin

largo plazo, se dan cambios de empleo constante, lo que lleva a la precarización de la vida de los individuos. Se ha estado en una tendencia de la educación moderna evangelizadora y sociocivilizadora. Por lo que es necesario que las aulas y escuelas sean espacios de intercambios sociales, lo cual puede ayudar a la educación intercultural y así, pensar en una educación intercultural para todos.

En su conferencia Mendoza Zuany alude a los conceptos: 1) Diversidad cultural y lingüística, que son parte del bagaje del campo de la educación intercultural. Donde el énfasis antropocéntrico está dado en los seres humanos, como preocupación central. 2) Diversidad biológica, el cual señala que habitamos territorios con gran diversidad, pero que están sufriendo un grave deterioro, por lo que vivimos una crisis socioecológica profunda que afecta a las sociedades y 3) Aprendizaje situado para la justicia social, educativa y ecológica. La autora también identifica la existencia de otras diversidades como la religiosa, la sexo-genérica, la etaria, que tiene que ver con la posibilidad de tener diferentes generaciones en las aulas.

En tanto que Vergara Fregoso, en su ponencia, alude a que en la educación intercultural se identifican dos vertientes: i) la funcional, la cual responde a los intereses de las instituciones sociales, es una reacción adversa del Estado ante la diversidad, que busca mediar las exigencias de los grupos sociales. Si bien está el reconocimiento desde la ley y la norma, esto es solo es un paliativo. La otra vertiente ii) la crítica, es una construcción contrahegemónica de las personas sometidas y subalternizadas fuera del Estado, que se hallan en un contexto, en un tiempo y en un espacio, desde la existencia de la otredad, dando valor a la diferencia.

Como problemática central, Mendoza Zuany, identifica que hay retos socioecológicos, que desde el campo de la educación intercultural, las escuelas y especialmente en educación básica, no se han abordado de manera suficiente. Por lo que centra la atención en las diversidades humanas las cuales contextualiza en un ámbito ecológico, que enmarcan las actuales crisis socioecológicas que se viven a nivel mundial. Por su parte, Dietz enuncia que desde la escuela se pueden propiciar espacios de convivencia que trascienden la concepción de interculturalidad, enfatizando el interculturalismo transformador basado en el reconocimiento de las desigualdades, para lograr transformarlas.

En esta misma línea, Vergara Fregoso se plantea ¿cómo podemos desarrollar la interculturalidad crítica en el aula? y responde: la educación no formal puede ser una pedagogía comunitaria que se practique a lo largo y ancho del territorio; donde los estudios parten de las comunidades, de los espacios, de los contextos. No

se trataría tanto de desarrollar conocimientos científicos, sino de habilidades de las personas. Por ello, se tiene que resignificar la interculturalidad.

Desde su experiencia de trabajo educativo, Mendoza Zuany señala que la interculturalidad en el proyecto CARE, se hace desde varias dimensiones: i) variedad de conocimientos: científicos, locales, indígenas, tradicionales, etc.; pero también hay una pluralidad epistémica, o sea diversas formas de construir estos conocimientos. ii) la dimensión de la escuela, como espacio de construcción de conocimientos donde no solo, tienen cabida los distintos tipos de aprendizaje: situados, diversificados, contextualizados, críticos, sino también diversas formas de aprender y enseñar. iii) la dimensión de lo axiológico, donde hay que considerar que no solo hay diversidad, sino que hay desigualdad, exclusiones, discriminaciones, lo cual es generado por distintos motivos y iv) otra dimensión que se ha ido construyendo con otros autores, que no están tanto en el espectro del campo de lo intercultural, y que hablan de ecociudadanía.

Un punto de convergencia entre estos investigadores es respecto a la noción de comunidad. Moreno Medrano señala que en el modelo educativo de la NEM se refiere tanto a sujetos como a comunidades y así se rompe con la idea de las comunidades perfectas, para dar paso a una visión de la complejidad de las relaciones sociales. Se plantea que la interculturalidad crítica encuentra su lugar en la interpelación al orden establecido. En tanto Dietz afirma, que el uso de la noción de comunidad, especialmente para referirse a los procesos educativos, plantea reconocer la existencia de comunidad tanto en el contexto rural como en el urbano, esto permite comprender que la sociedad actual es una red de comunidades con características específicas. Y así, a partir de las comunidades sociales contextualizadas es que se ubica al individuo. Por ello se enfatiza que las currícula deberán ser diferenciadas.

Para Mendoza Zuany, es necesario ubicar los procesos educativos de otra forma en el planeta y propone situar el aprendizaje local e ir paulatinamente abordando preocupaciones globales. Por su parte, Vergara Fregoso plantea que el propósito debe ser lograr una ciudadanía intercultural crítica y transformadora de las relaciones sociales. Y los espacios educativos deben ponerse al servicio de esta finalidad, con un currículo no único, sino basado en el contexto.

Ante el reto de situar los procesos educativos, Moreno Medrano señala que la NEM busca una pedagogía humanista crítica, pensando en una persona situada en un contexto específico, en un territorio o comunidad, esta no necesariamente

pensada en entornos rurales sino también urbanos. Vale subrayar que aun con el énfasis puesto en las currícula diferenciadas y específicas, en la propuesta impulsada por Mendoza Zuany, se identifica que han habido críticas a las progresiones de aprendizaje porque se reconoce, o tal vez no, se ha sido muy contundente a la hora de comunicar que el aprendizaje situado no implica quedarse en lo local.

Las propuestas de acción, reflexión y de intervención en este eje son las siguientes: Dietz, propone pasar del interculturalismo transformador y de la interculturalidad crítica hacia la democratización de grupos, comunidades y sociedad en general. En el ámbito educativo aborda el eje pedagógico y el eje lingüístico y así concretar la pedagogía intercultural descolonizadora. Enfatiza que se debe desmontar la interculturalidad crítica para repensarla en términos de la diversidad de diversidades, así como de procesos descolonizadores. Su propuesta del reconocimiento de la diversidad concibe, que al interior de los grupos sociales, que componen la sociedad existen diversidades, por tanto, la institución escolar debe reconocerlas para trabajarlas pedagógicamente. Esta propuesta debe estar acompañada por la formación pertinente de los docentes, quienes conozcan, comprendan la diversidad y puedan incidir en esta. Por lo que es necesario darle al docente un papel como mediador de saberes más que un técnico ejecutor.

Como propuesta, Mendoza Zuany pone en el centro el proyecto CARE que está trabajando en las escuelas de nivel básico y el dispositivo basado en las progresiones de aprendizaje a partir de cuatro dimensiones: i) social, cómo las personas se organizan y toman decisiones; ii) cultural, que tiene que ver con identidad y prácticas propias; iii) histórica, la relación entre el pasado y el presente; y iv) ecológica, el entorno, la biodiversidad existente y las tensiones que existen en ese territorio.

Ante el reto de cómo discutir, articular, enfrentar, incorporar la interculturalidad crítica, incluso descolonizadora ante la política educativa en México y el nuevo plan de estudios para educación básica se tienen estos planteamientos: 1) para Dietz, la propuesta educativa de la NEM, retoma algunos conceptos de los movimientos de pueblos originarios, de migrantes, de la diversidad en un amplio sentido, 2) Moreno Medrano, también vincula la interculturalidad con las reformas educativas en nuestro país; comienza la revisión del concepto intercultural a partir del año 2013, momento histórico en que se aludía a algunos propósitos la educación intercultural: a) todas las culturas aportan al país; b) la construcción de la identidad personal y cultural; c) respeto a la diversidad, la cual es una riqueza; d) preparación de niños para que vivan en sociedades plurales y diversas; e) la revi-

sión de valores como respeto, igualdad, justicia. Enfatiza que en la propuesta de 2013 quedan desdibujadas las necesidades culturales y sociolingüísticas de nuestro país. Para 2017 el plan de estudios de la educación básica plantea una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural y se busca la formación de los docentes en la interculturalidad, para la transmisión del aprecio y el valor de la diversidad cultural. Se identifica que en zonas donde predomina población indígena, se ofrecerían estos programas. Así, se solicita que los profesores adecúen su enseñanza al contexto lingüístico y sociocultural y que fueran elaborando materiales específicos. En el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, se enfatiza una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral y se llama a combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género.

Por su parte, Mendoza Zuany señala que en la política educativa en México con un nuevo plan de estudios para educación básica, que es novedoso conceptual y teóricamente, propone otro rol a los docentes, que puedan participar en el codiseño y ofrece la posibilidad de determinar qué aprendizajes son necesarios en los contextos donde cada profesor enseña. Eso implica un profundo conocimiento del contexto escolar, comunitario, barrial, social en donde viven los estudiantes. Vergara Fregoso, Moreno Medrano y Mendoza Zuany coinciden en que los contenidos temáticos y su tratamiento pedagógico debe estar contextualizado y situado. Especialmente la última autora, en la propuesta que desarrolla, sitúa los procesos pedagógicos así como las temáticas abordadas en el trabajo con los docentes de educación básica.

Otro reto relevante de la interculturalidad crítica, incluso descolonizadora es lo que desde el feminismo se ha denominado la interseccionalidad en la construcción de identidades. Aquí Dietz refiere que la fuente de diversidad está dada por distintas situaciones y condiciones, sin embargo, esta misma fuente de diversidad, de acuerdo a los contextos de desigualdad en que vivimos, la diversidad de las identidades pueden tornarse opresoras, excluyentes, y ser fuentes de discriminación. A su vez, Moreno Medrano alude a que la interseccionalidad, la cual va variando a lo largo de la vida, permite observar cómo las estructuras sociales, políticas, económicas acompañan los procesos de privilegios para unos y de opresiones para otros.

Finalmente, los trabajos de Dietz y Mendoza Zuany, además de los referentes conceptuales similares, comparten el interés de impulsar acciones que, en colaboración con alumnos y docentes del nivel básico y de estudiantes de licenciatura, se cimentan en las conceptualizaciones como educación intercultural, descoloni-

zación e interculturalidad crítica. Mientras que los aportes de Vergara Fregoso y Moreno Medrano giran en torno a las reflexiones respecto a nociones de la educación intercultural crítica.

Jóvenes indígenas en instituciones de educación superior

En este eje incluimos el análisis de dos ponencias: “Profesionistas indígenas y nuevos diálogos epistémicos”, del Dr. Yasmani Santana Colin adscrito al ITESO y “Trayectorias Formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk” de la Mtra. María del Carmen Rivera y el Dr. Francisco Morfín Otero adscritos al ISIA. La primera es producto de una investigación desarrollada en la zona metropolitana de la Ciudad de México con estudiantes indígenas de diferentes carreras que se ofrecen en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Iberoamericana (UI) y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH). La segunda es producto de una investigación desarrollada para la tesis doctoral de la Mtra. María del Carmen Rivera. En voz de los autores de estas ponencias, tendremos la oportunidad de conocer vivencias, experiencias, testimonios y perspectivas de estudiantes indígenas inscritos en, podemos decir, “universidades convencionales” y “universidades no convencionales” (Mato, 2011).

El Dr. Yasmani analiza tres problemas relacionados con Instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales” que reciben a jóvenes indígenas. 1) En cuanto a la producción de conocimiento, apunta: es necesario conocer el papel y los fines que desempeña la educación superior –licenciatura y posgrado– para los pueblos indígenas, enfocándose fundamentalmente en cómo el tipo de universidad impacta en las experiencias, habilidades e identidades desarrolladas por estudiantes indígenas a través de diferentes dimensiones sociales; se interroga: ¿Qué significado(s) adquiere la escuela, particularmente el acceso a la universidad para los miembros de las comunidades indígenas? Los otros problemas son de pertinencia y accesibilidad, para el primer caso señala: “El camino [recorrido por los jóvenes indígenas] para llegar a las aulas universitarias ha sido desigual, el aspecto lingüístico marcó una serie de problemas en los procesos formativos desde los niveles básicos hasta llegar a la universidad, lo que decantó en procesos de discriminación y en una formación básica muy atropellada y con muchas carencias, mismas que se reflejan en las dificultades para el acceso y culminación de los niveles superiores. Los estudiantes indígenas lo expresan así: “Lo que aprendí en la educación básica y media superior no me está sirviendo en la universidad”. El tercer problema es:

“los estudiantes indígenas son los que más se quedan fuera de las universidades convencionales”.

La segunda ponencia analizada nos permite identificar rasgos de por qué el camino recorrido por los jóvenes indígenas, para llegar a las aulas universitarias ha sido desigual con relación a sus pares no indígenas, ya no solo en términos de formación, sino sobre todo de una trayectoria escolar no ideal. Sus autores anotan: “estudiantes indígenas que se ven forzados o se trasladan a contextos distintos del suyo para poder continuar con sus estudios superiores (Oaxaca, Chiapas, Veracruz y de otros estados de la república). Además, varios de ellos han interrumpido sus estudios después del bachillerato para trabajar ya sea en el país o han migrado a los Estados Unidos de Norteamérica. Así mismo, han intentado ingresar a otras universidades/programas académicos también distintos a los ofrecidos, por ejemplo, por el ISIA”.

La Mtra. Carmen y el Dr. Francisco plantean un problema básico que atraviesa el ISIA como “universidad no convencional particular”. Ser la última opción para jóvenes indígenas, pues no es la escuela que buscaban ni la carrera que querían por ello es constante la pregunta ¿Estoy en el lugar correcto? Lo anterior, no obstante, de tener un programa de becas del 100%. Para los autores, esta realidad, cambia en el transcurso de la trayectoria universitaria de los jóvenes indígenas, pues estos llegan a “imaginar y vivir nuevas formas de hacer vida en comunidad, reconocer el gusto por estar, ser parte de y hacer vida en Jaltepec, Oaxaca, a través de múltiples procesos de comparación, 3pues al ser el ISIA una institución intercultural y comunitaria se respetan las diversidades que ahí confluyen, se practica el trabajo colectivo, cuidado mutuo y del entorno, la preservación de las lenguas y culturas y la vinculación con la comunidad en distintas actividades. Es importante subrayar que la autoridad del pueblo participa en las reuniones universitarias.

Los autores de ambas ponencias colocan sobre la mesa de la discusión el “imaginario social” o “la perspectiva” con relación a que la universidad convencional y no convencional sea un medio para acceder a una “vida mejor” en términos económicos, de ascenso social, así mismo, como un medio de adquirir los códigos de la sociedad dominante (el lenguaje y la escritura). El autor Yasmini documenta “que los profesionistas indígenas [formados en universidades convencionales, indican que esta les ha permitido] teorizar sobre la comunalidad y las propias categorías de los pueblos para organizar y pensar la vida. Así mismo reconocen que la universidad no es el espacio de liberación para los pueblos indígenas, pero sí es

un espacio que ayuda a utilizar los mismos códigos de la sociedad mayoritaria en defensa de los propios intereses de los pueblos”. El ponente insiste que los jóvenes indígenas que asisten a este tipo de institución no se desvinculan de su comunidad, el acceso a la universidad no significa procesos de blanqueamiento, mucho menos de pérdida de identidad cultural o desprendimiento comunitario. Por tanto, esto hace posibles diálogos inter epistémicos y así los profesionistas indígenas dan a conocer el pensamiento de personas indígenas de sus comunidades y en estas hablan de “feminismo”, “lo indígena”.

Por su parte, los otros dos ponentes plantean que la idea de “éxito vía título universitario” es un imaginario social que los jóvenes indígenas han heredado de sus familias, la cual se acompaña de la expectativa por salir de la comunidad y así lograr un “ascenso social”. Con relación al vínculo universidad – “vida mejor”, hemos podido constatar, para el caso de los jóvenes indígenas, que no hay sólida investigación sociológica o educativa que lo confirme (Blancas, E., Lucas, L. y Vázquez, S., 2024).

Un segundo aspecto a discusión es si la universidad, ya sea convencional o no, es un medio para erradicar el racismo y la discriminación. Ambas ponencias no son concluyentes en este punto. En la primera de ellas, se señala que los jóvenes indígenas que cursan estudios en la UNAM, UI y UACH “se apropian de este espacio, como un nuevo territorio de lucha por la visibilización y el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios”.

A manera de cierre, podemos decir que la primera ponencia enfatiza un punto básico para la atención y, posible solución de los problemas y temas de discusión aquí abordados: preguntar a los pueblos indígenas qué tipo de educación universitaria necesita la comunidad, así mismo, reflexionar y decidir si es viable la coexistencia en sus territorios de universidades tradicionales y nuevas propuestas como la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca y las Universidades Interculturales. En cuanto a las situaciones vinculadas a los procesos formativos que los jóvenes indígenas vieron en su educación básica y media superior el autor recomienda el diseño de programas de acompañamiento para el ingreso y en el proceso de formación como los operados en la UACH. De manera incipiente, en los últimos años algunas universidades están redefiniendo la imagen homogénea que se ha construido sobre el tipo de estudiantes que reciben, por tanto, está generando cambios curriculares, diálogos de saberes y nuevas formas de transmisión del conocimiento.

En cuanto a la situación de estar en una institución y una carrera no elegida, la segunda ponencia, comparte lo narrado por los jóvenes indígenas del ISIA en torno a lo que denominan “confrontación” 1) invitación a pensar, reflexionar y compartir, 2) participación en actividades académicas, comunitarias y festividades, 3) re-valoración de la cultura propia, re- apropiación de la cultura y 4) interés por emprender acciones (retribuir y retomar). Cómo se percibían y percibían a otros.

Formación de docentes para el medio indígena

En este eje temático se analizan cinco ponencias, organizadas en dos categorías. La primera en torno a la formación de los docentes para el medio indígena, la ponencia “La educación bilingüe e intercultural desde la voz de los formadores: prácticas, retos y espacios de posibilidad” presentada por la Dra. Ibet Sosa Bautista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, “Formación continua a través de la implementación de diplomados, especializaciones y posgrados en la Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca” del Dr. Enrique Francisco Antonio de la ENBIO y “La formación profesional de estudiantes indígenas en torno a las nociones de diversidad cultural y la enseñanza de lenguas originarias en educación básica en Oaxaca” por el Dr. Laurentino Lucas Campo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca.

La Dra. Ibet Sosa López plantea un trabajo de investigación de su segundo año de estancia posdoctoral en la UPN Ajusco, identifica la perspectiva bilingüe e intercultural de los formadores de docentes, con la finalidad de reconstruir los entramados, significaciones y sentidos que estos tienen sobre la educación bilingüe y cómo moldean su práctica docente. Le interesa conocer las trayectorias académicas, experiencias profesionales, intereses académicos, práctica docente y perspectiva frente a las instituciones que forman docentes para el medio indígena. Además, los supuestos que tienen los formadores de docentes y los imaginarios que intervienen dentro de su práctica educativa y cómo estos orientan su formación.

Por otra parte, en lo ético, en la formación de los futuros docente –conocerse– con una identidad propia con una trayectoria de conocimientos que le dan sentido a su práctica profesional y política, se requiere un posicionamiento sobre las percepciones de los discursos que orientan su práctica docente desde la honestidad de los formadores, que reconocen que no es un proceso sencillo y ser parte de un proyecto que representa cuestionar sus propios referentes identitarios en la búsqueda de una consolidación para su identidad como formador.

El Dr. Enrique Francisco Antonio presentó la propuesta del Plan de Estudios 2022 de licenciaturas y el programa de posgrado de formación continua para el contexto educativo del estado de Oaxaca. Para el primer caso, definió la problemática como la imposición de los planes y programas de estudio a escuelas normales a nivel nacional, con perspectivas filosóficas y pedagógicas distintas a las concepciones de interculturalidad, lengua, cultura e identidad de los pueblos originarios de Oaxaca.

Para la propuesta curricular de las licenciaturas, partieron en primer lugar, de orientaciones generales de formación inicial de los docentes originarios bilingües interculturales en la ENBIO, retomando el Documento Base de Educación de los Pueblos Originarios, que contempla los 16 grupos étnicos de Oaxaca, con sus variantes de lengua, identidad, costumbres, tradiciones, saberes comunitarios, entre otros. Otro soporte fue el Proyecto de creación de la ENBIO de 1999, retomando el perfil de ingreso, egreso, conocimientos, habilidades, valores y actitudes planteadas de los planes de estudios de 1999 y 2012. El último apoyo fue el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), donde retomaron la filosofía y el espíritu de la educación bilingüe e intercultural y los principios generales de diversidad, reciprocidad, integralidad y complementariedad. Permitiendo con ello, el diseño de una nueva propuesta curricular de dos programas de licenciatura: Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe comunitaria y la Licenciatura en educación primaria intercultural, plurilingüe comunitaria, con un marco legal y normativo basado en la equidad, la intercultural y la integralidad. En lo filosófico, la cosmovisión corazón –pensamiento– sabiduría y la palabra, estudiando las cosmovisiones y la vida comunal, territorio, poder político, trabajo, educación, fiesta, rituales. Con una pedagogía comunitaria, enfoque intercultural crítico, liberadora y el diálogo plurilingüe y socio comunitario, partiendo de los saberes y conocimientos de las comunidades.

Para el diseño de la maestría “Gestión para la diversidad e interculturalidad en la educación”, los profesores de la ENBIO han establecido redes de colaboraciones con docentes de otras instituciones de educación superior. Este es un programa de formación multidisciplinaria en educación y diversidad cultural y lingüística.

Un tercer trabajo en esta primera categoría corresponde al Dr. Laurentino Lucas Campo, quien presenta avances de un proyecto de investigación con estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) adscritos a la Estrategia Nacional de Iniciación a

la Docencia en el Medio Indígena (ENIDMI), con relación a la formación profesional que están adquiriendo en torno a las nociones de diversidad cultural y la enseñanza de las lenguas originarias. Los rasgos generales de estos estudiantes son: 1) la mayoría habla una lengua originaria, 2) reciben por su trabajo una beca, 3) han egresado de un bachillerato y 4) no tienen experiencia como docentes. Datos específicos de estos 67 estudiantes: 97% laboran en el medio indígena, 74% se desempeña como profesor en su área lingüística, 63% saber leer y escribir la lengua indígena que hablan, 79% únicamente leen la lengua que hablan y 52% consideran que el uso de las lenguas indígenas en el proceso educativo es relevante para el aprendizaje de los alumnos; así mismo, reconocen que esta deja de ser un obstáculo y se convierte en un elemento que permite diversos aprendizajes.

Los tres trabajos coinciden en que la educación sea comunitaria con una pedagogía propia, donde los jóvenes se reconozcan a sí mismos, sin perder su identidad como parte de los pueblos originarios. Una segunda coincidencia es que los formadores y los estudiantes en formación analicen sus prácticas y pensamientos como agentes de un pueblo originario, para reconceptualizar su lengua y cultura.

También existen datos a resaltar en dos ponencias, Lucas Campo, identifica que los estudiantes encuestados, reconocen que hablar la lengua indígena de sus alumnos les ha facilitado la comunicación y desarrollo de una práctica docente contextualizada. Por su parte, Sosa López, está interesada en la autoformación de docentes indígenas en diferentes momentos: experiencias iniciales, trabajo docente con cierta experiencia, posicionamiento como formador ante las políticas de educación intercultural, los retos de su práctica docente y el reconocimiento de sí frente a los otros.

La segunda categoría en este eje temático es la de “configuración de los docentes en el medio indígena”; se identifican dos ponencias “Configuraciones Problemáticas en la Formación Inicial de Docentes Indígenas para la Educación Básica en México. Políticas Educativas e Instituciones de Formación Docente” del Mtro. Manuel Jesús Ochoa Jiménez y Dr. Saúl Vázquez Rodríguez de la UPN, Unidad 201 Oaxaca y “La configuración de los estudiantes indígenas generación (2021-2025) de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena en la UPN Unidad 201 de la Estrategia Nacional de Iniciación a la Docencia en el Medio Indígena (ENIDMI)” por la Mtra. Concepción Silva Chávez y el Mtro. Jesús García Mesinas de la misma institución antes citada.

Vázquez Rodríguez y Ochoa Jiménez destacan dos problemáticas. La primera en torno al déficit de profesores indígenas para la educación intercultural y bilingüe a nivel nacional y el estado de Oaxaca, esta vinculada a tres variables cuantitativas: 1) personas hablantes de lengua indígena en México y en Oaxaca y lo que representa para la atención de grupos escolares de inicial, preescolar y primaria, 2) la matrícula de alumnos de la ENBIO centrada en el nivel preescolar y primaria y su tendencia decreciente en una década 2010-2020 y 3) los planes estatales de desarrollo del periodo 2016-2022 y 2022-2028 que no contemplan esta problemática.

La segunda problemática es con relación a la certificación de los docentes indígenas y sus niveles de escolaridad en México y Oaxaca, se aportan datos sobre: profesores indígenas con primaria inconclusa, primaria terminada, secundaria inconclusa, secundaria terminada, profesional técnico, bachillerato inconcluso, bachillerato terminado, normal inconclusa, normal terminada y licenciatura terminada.

Para la primera problemática las autoridades educativas federales y estatales han optado por contratar a jóvenes indígenas egresados del bachillerato y hablantes de una lengua indígena, brindarles mínimas condiciones laborales y de seguridad social y hacerles estudiar en la UPN, misma estrategia que han impulsado desde hace 30 años. Para la segunda problemática los ponentes señalan la necesidad de construcción de datos a nivel nacional y estatal bajo los mismos indicadores y de manera continua.

Silva Chávez y García Mesinas presentan los procesos de configuración de estudiantes inscritos en la LEPEPMI y parte de la ENIDMI en la UPN, Unidad 201 Oaxaca. De manera general se tienen los siguientes datos: se inscribieron 208, 75% mujeres y 25% hombres, edad promedio de 20 años y 63% solteras/os. Por otra parte, estos provienen de siete u ocho regiones del estado de Oaxaca; en algunos casos tienen como primera lengua indígena el mixteco, zapoteco, mixe, mazateco, chatino, chocholteco y cuicateco y como segunda lengua el español. Así mismo, se registraron estudiantes que tienen al español como primera lengua y, como segunda, una lengua indígena.

Los actores que participaron en la implementación de la enidmi fueron la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Instituto Estatal de Educación de estado de Oaxaca (IEEPO). Se inscribieron 391 jóvenes

distribuidos en las tres Unidades de la UPN en Oaxaca, con una beca mensual de \$4,500.00, seguro médico facultativo por parte del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y con la promesa de otorgarles una plaza base al concluir sus estudios de licenciatura.

Ambos trabajos coinciden en la necesidad seguir investigando este nivel de educación indígena, con relación a la formación y contratación de jóvenes indígenas como docentes hablantes de lenguas originarias. Además, la propuesta del Dr. Saúl Vázquez y el Mtro. Manuel Ochoa de construir indicadores para este nivel educativo es pertinente para observar el comportamiento de la demanda de docentes en el medio indígena y tener claridad de las necesidades de formación y actualización profesional.

Escolarización de niños indígenas

Este eje temático estuvo integrado por tres ponencias: 1) “Enseñanzas que nos dejan los relatos de vida de niñas y niños migrantes”, presentada por el Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera, de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, 2) “Escolarización de los niños indígenas en la escuela general: estrategias de comunicación y prácticas de alfabetización” presentada por la Dra. Elsa María Blancas Moreno de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca y 3) “Conocimientos y saberes matemáticos de niñas, niños y adultos nahuas, su epistemología, uso cotidiano y escolar en la comunidad de Tagcotepec, Zautla, Puebla, presentado por el Mtro. Juan Ignacio Hernández Vázquez de la UPN 212 de Teziutlán, Puebla.

Estos tres trabajos exploran los procesos educativos de los niños migrantes internos y los niños indígenas en la escuela primaria actual. Las ponencias develan las condiciones complejas en que transcurre la escolaridad básica de los estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables de la sociedad mexicana por su características económicas y sociales; en consecuencia su paso por la escuela primaria constituye una experiencia complicada y poco ajustada a sus necesidades particulares. Los autores reconocen el espacio escolar como un lugar altamente formalizado con una visión tradicional y monocultural que difícilmente contribuye a que los niños ejerzan su derecho a la educación.

Rodríguez Solera discute la escolarización de los niños mexicanos migrantes internos a partir de sus relatos de vida, reconstruyendo sus itinerarios escolares y laborales a través de sus propias voces. El autor expone cómo de la experiencia

migrante de las niñas y niños entrevistados podemos aprender mucho, saber qué aspectos familiares y escolares influyeron para que continuaran o no con su escolarización, y reconocer las fortalezas y debilidades de los programas gubernamentales que atienden a esta población infantil. El Dr. Solera señala que los niños y niñas migrantes mantienen condiciones educativas muy precarias, incluso más críticas que otros sectores infantiles desfavorecidos, como lo son los niños indígenas de algunas escuelas rurales. Solera se enfoca en tres aspectos de esta problemática: acceso, permanencia y bajo aprendizaje.

La investigación giró en torno a una pregunta fundamental ¿Por qué algunas niñas y niños de familias de jornaleros agrícolas migrantes logran acceder y permanecer en el sistema escolar hasta completar su educación básica mientras la mayoría no lo logra? El autor identificó una serie de mecanismos sociales que influyen en que las niñas y los niños permanezcan o no en la escuela, relacionados con lo que actualmente se denomina como *efecto Mateo* y que tiene que ver con las ventajas y desventajas acumuladas. Esto lo lleva a argumentar que en ausencia de la intervención externa de política pública, pequeñas diferencias en la distribución de un bien social o cultural, se convierten al paso del tiempo, en una brecha social importante en detrimento de los menos favorecidos. El trabajo identificó como variables mediadoras negativas: la baja escolaridad del padre y madre y el bajo interés en la educación de los hijos; y como variables mediadoras positivas: la oferta educativa flexible del Estado, el mínimo de condiciones sociales, económicas y educativas para obstaculizar sus estudios; el apoyo moral, material e intelectual de la familias, los itinerarios migratorios estables y los itinerarios laborales compatibles con la asistencia escolar.

Las escuelas que contribuyeron a la permanencia se relacionan directamente con la flexibilidad de la escuela y los docentes. Las niñas y niños migrantes que continúan con su escolarización y concluyen el nivel básico tienen unas condiciones de educabilidad básicas en su contexto escolar y en sus itinerarios laborales y migratorios. Otro elemento importante es que los estudiantes migrantes que permanecen se adecuan a la escuela, tratando en todo momento de acercarse al perfil ideal de estudiante. En síntesis, un modelo educativo flexible, que tome en cuenta los itinerarios educativos y laborales de las familias. Una reelaboración por parte de los maestros del ideal de alumno para construir un estudiante migrante más real que tome en cuenta sus condiciones familiares y contextuales. Apoyos

económicos suficientes para que estos estudiantes puedan mantener unas condiciones básicas de educabilidad.

Por su parte, Blancas Moreno expone la escolarización de los niños indígenas bilingües en la escuela primaria general a través del análisis de dos rasgos de la escolaridad de los niños indígenas de primer grado en la escuela general: lo comunicativo y los procesos de alfabetización en español (L2). En el mismo tono que Solera, reconoce la poca pertinencia del SEN para atender las particularidades de algunos estudiantes con una serie de desigualdades educativas que contribuyen al aumento de la brecha social; informa que como consecuencia, la mayoría de los mexicanos están terminando la secundaria y en Oaxaca la población indígena, en promedio, no está terminando la primaria. Estos resultados pueden atribuirse a diversas causas, entre ellas la extrema pobreza, el sistema educativo incompleto en las comunidades rurales, la actividad sindical del magisterio y la poca pertinencia de los servicios educativos. En Oaxaca, el servicio indígena no tiene la cobertura necesaria para atender a todas las comunidades escolares indígenas (Vázquez y Ochoa, en esta misma obra). Por ello, las niñas y niños indígenas bilingües reciben los servicios educativos generales, lo cual tiene implicaciones muy fuertes en el aspecto comunicativo y en las prácticas de alfabetización. Se coincide con las otras dos ponencias incluidas en este eje, que es el Estado mexicano quien está obligado a asegurar las condiciones mínimas de educabilidad, que en el caso de los estudiantes indígenas serían enseñanza en su lengua materna y en Español como L2, materiales didácticos oportunos y pertinentes para una educación bilingüe.

El punto de debate en este grupo de ponencias es la pertinencia social y cultural de los servicios educativos que reciben algunos niños y niñas en condiciones escolares complejas. Este es el caso de la ponencia del Mtro. Hernández Vázquez quien presentó los avances de su tesis doctoral, la cual tiene el propósito de reivindicar los conocimientos matemáticos que los niños, niñas y adultos indígenas nahuas tienen y que la escuela con un paradigma eurocéntrico ha invisibilizado. Al considerar la importancia de generar un contexto educativo donde los conocimientos matemáticos ancestrales de los pueblos indígenas sean considerados como objeto de estudio para construir un espacio que incluya y no excluya. La investigación surge de una pedagogía decolonial, que enfrenta a la escuela tradicional como conservadora de una visión positivista eurocéntrica que legitima una visión del mundo, a través de los programas nacionales y los libros de textos gratuitos. En su explicación, la escuela actual no otorga un lugar al conocimiento indígena. El autor

busca recuperar los conocimientos matemáticos de los niños como otra forma de entender el mundo, en donde la escuela debería estar más abierta a otras formas de explicación y comprensión del universo. El autor se interroga ¿Dónde comienza un conocimiento local o universal? ¿Los conocimientos cotidianos no pueden ser escolarizados, o bien, la escuela no puede abordar la cotidianidad? ¿Los conocimientos científicos o matemáticos se generan espontáneamente o parten de observaciones particulares? En la realidad de las escuelas, los programas de estudio y la misma lógica de reproducción, las clases legitiman un tipo de conocimiento y segregan otros. Hernández Vázquez brindó ejemplos de cómo la escuela no toma en cuenta los conocimientos y los contextos comunitarios indígenas para las actividades pedagógicas que se realizan en las aulas. También reconoce cómo las escuelas rurales indígenas son en su mayoría multigrado.

Finalmente, Hernández Vázquez se mostró preocupado por el valor que tienen la cultura de los niños en la escuela y planteó las siguientes preguntas: ¿Qué conocimientos y saberes matemáticos son útiles y empleados por niñas, niños y adultos nahuas en sus prácticas culturales y actividades cotidianas? ¿Qué categorías gramaticales expresan conceptos matemáticos desde la lengua de niñas, niños y adultos nahuas y muestran similitud, complementariedad o diferenciación con respecto a los conceptos matemáticos planteados en los programas de estudio de la educación primaria? ¿Cómo incorporan los docentes en la enseñanza de las matemáticas dentro del contexto escolar los conocimientos, saberes matemáticos y etnomatemáticos que tienen las niñas y los niños?

Los tres autores coinciden en el reconocimiento de los contextos escolares como espacios complejos en donde deberían ubicarse a los mejores maestros, los más preparados académicamente, los cuales pudieran asegurar su permanencia en las comunidades, su formación continua y su compromiso social con los niños indígenas.

Identidades en la diversidad

El eje de “Identidades en la diversidad” constituye un ejemplo de los temas emergentes surgidos en el campo de la educación intercultural, en donde se reconoce a los indígenas y afrodescendientes mexicanos como un grupo social, muestra de la diversidad cultural y social de nuestro país, pero al mismo tiempo, un ejemplo de invisibilidad social propiciada por la desigualdad social existente.

La Dra. Eréndira Santiago Domínguez, académica de la UPN Unidad 201 Oaxaca, presentó el tema “Poetas y poesía afrodescendientes de la Costa chica de Oaxaca y Guerrero” investigación que constituye parte de su tesis doctoral en estudios críticos del lenguaje. La autora expone el tema como una suerte de auto-reconocimiento de su propia negritud. La investigación realizada la llevó a hacer patente su autoadscripción como integrante de los pueblos negros de la Costa Chica de Oaxaca a través de visibilizar el lenguaje literario mediante la poesía y versos de estos pueblos. La pregunta que da sentido a sus reflexiones es ¿Cómo se construyen las identidades afrodescendientes del lenguaje a través de la poesía y los versos costeños de los poetas negros de la Costa Chica mexicana, como expresión cultural de la diferencia? En principio, reconoce la necesidad de acercarse a la literatura de estas comunidades, la cual está ligada irremediabilmente a la historia de la colonización de América, a la esclavitud y al racismo; pero también a movimientos sociales de reivindicación social, a la revisión de una literatura crítica y a los movimientos sociales que buscan el reconocimiento de los afrodescendientes de la Costa Chica como otra raíz étnica de nuestro país; de igual manera la búsqueda de la información la llevó a reconocer los contextos de producción y circulación de la literatura afrodescendiente como emergentes e insurrectos. La autora se posiciona, igual que otros participantes en el foro, con una dirección constructivista y cualitativa, buscando dar lugar a las voces, que en otros espacios han sido calladas, a través de artefactos culturales como son los poemas y versos. El trabajo de la Dra. Santiago se agrupa a los esfuerzos académicos de visibilización de producción cultural de grupos sociales que han subsistido y conservado sus conocimientos propios, su poesía, su literatura, su música, su lengua, etc.

Desarrollos conceptuales compartidos en el foro temático

En el foro regional temático “La educación intercultural bilingüe en la región Sur-Oriente de México” tuvieron lugar discusiones importantes sobre desarrollos conceptuales, en los cuales las y los investigadores y sus equipos de trabajo han concentrado sus esfuerzos académicos y de investigación, contribuyendo al enriquecimiento de los debates teóricos y metodológicos, lo cual fue uno de los propósitos para la realización de este foro.

Respecto a la discusión conceptual de la interculturalidad, se logra identificar que tienen varias décadas de trabajo, cuyos intereses particulares y dinámicas específicas los han llevado a plantear matices al concepto. Uno de ellos, es el tema

con relación a la interculturalidad crítica, que se desarrolla de manera enfática y han avanzado de una visión romántica a problematizarla, develando la existencia de relaciones asimétricas, discriminación y racismo; se propone trascender a otras nociones, por ejemplo, la diversidad de diversidades. Esta discusión aún es incipiente, debido a que sus planteamientos están en construcción. Otra noción presentada fue la ecociudadanía, la cual toma en cuenta las distintas diversidades vinculándose con la dimensión de la biodiversidad y contextualizando los saberes, lo que ha permitido impulsar la propuesta de los aprendizajes situados en el trabajo educativo del nivel básico.

Otro desarrollo conceptual fue el de la diversidad de las epistemologías, esto se refiere al reconocimiento de la existencia de conocimientos científicos, locales, indígenas, tradicionales, etc.; es decir, situarnos en el marco de la pluralidad epistémica a través de considerar las diferentes formas y contextos en que se construyen explicaciones y conocimientos. Aquí aparecen discusiones acerca de cuáles conocimientos recuperan las instituciones educativas como válidos e importantes para incorporarlos a las currícula, y cuáles pueden ser las formas para que se conviertan en verdaderos objetos de estudio y no solo la folclorización del saber de algunos pueblos hasta ahora invisibilizados por las relaciones de poder que existen en la sociedad actual. En este punto, se reconoce a las instituciones educativas como espacios que tradicionalmente legitiman una sola manera de aprender, con una visión monocultural y monolingüe, que poco contribuyen a la aspiración actual de un espacio permeado y entretelado por las diversidades.

El desarrollo conceptual de la decolonialidad, también aparece como un elemento importante en varios de los trabajos presentados, estos analizan críticamente la raíz colonial de las diversas relaciones sociales presentes en las estructuras sociales contemporáneas, pero que hasta ahora ha sido sacada a la luz y problematizada; la misma interculturalidad se discute como una oportunidad para resignificar sus consideraciones teóricas, metodológicas, didácticas y éticas que perfilan una transformación de las instituciones educativas desde la educación básica hasta la universidad. Se busca que estas y las comunidades en el amplio sentido sean lugares donde se generen posibles diálogos inter-epistémicos.

Otro desarrollo conceptual fue la noción de desigualdad social oculta por esa cortina de lo que se denominó interculturalidad. La desigualdad social se discutió a la luz de las dimensiones de la diversidad y se identificaron procesos de exclusión, discriminación y hasta racismo presentes en las relaciones sociales, y que muchas

veces se ven naturalizadas en ciertos contextos, uno de ellos, las instituciones educativas.

Un aspecto o tópico que continúa a discusión es si el nivel de educación superior y en específico las universidades convencionales son el medio para erradicar el racismo y la discriminación. Lo que sí quedó develado es que los jóvenes indígenas que cursan estudios en las universidades convencionales se apropian de este espacio, como un nuevo territorio de lucha por la visibilización y el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios ya sean estos indígenas o afrodescendientes.

Habría que decir, finalmente, que el desarrollo conceptual de la discriminación y racismo, puso en la escena pública otros tópicos como sexismo, relaciones de poder y patriarcado e hizo evidente que la interculturalidad crítica o la diversidad de diversidades como opciones de educabilidad necesitan estar acompañadas de pedagogías antirracistas, feministas, anticlassistas y antipatriarcales, decoloniales, comunales, para acabar con diferentes de tipos de desigualdad en que viven las personas en sociedades como la mexicana.

Conclusiones

Al interactuar con investigadoras e investigadores educativos, docentes de diversos niveles del SEN interesados y estudiosos de la educación intercultural bilingüe desde la región sur-oriente de México, hemos podido comprender, por una parte, que al conceptualizar y teorizar la educación intercultural crítica y la educación en contextos de diversidad de diversidades implica el uso de nociones, categorías y conceptos que aluden a lo propiamente teórico, metodológico y didáctico, pero así mismo a compromisos éticos y de ciudadanía que permiten desmontar la misma interculturalidad crítica y así avanzar en la discusión, reflexión y acción colectiva para descolonizar los sistemas educativos de origen occidental o eurocéntrico. También logramos observar que los desarrollos conceptuales con relación a interculturalidad, interculturalidad crítica, diversidad de diversidades y ecociudadanía permiten caracterizar al campo de la educación intercultural como un campo de conocimiento y acción colectiva en reconfiguración.

Por estas situaciones señaladas nos parece prudente y viable que el COMIE convoque a otro foro regional con dos finalidades centrales: 1) sistematizar los conceptos, nociones y categorías ya construidos y desarrollados al problematizar la educación intercultural; la empresa sería proponer una teoría de mediano alcance que los articule de la mejor manera posible. Es otras palabras, que elaboremos

teorías que permitan potenciar la investigación educativa en este campo y abran retos, así mismo, en lo metodológico, 2) socializar, en el sentido sociológico del término, a la comunidad de investigadores, docentes, estudiantes e integrantes de pueblos y ciudades en los avances y avatares de los proyectos de intervención en el campo de la educación intercultural crítica, tarea indispensable para actuar como grupos sociales en esta diversidad de diversidades.

Si comprendemos que una educación intercultural crítica es para todos, y no únicamente para ciertos grupos, entonces tenemos la tarea, vinculada a la propuesta anterior, de solicitarle a la SEP que convoque a la sociedad en general y con énfasis a los investigadores e investigadoras a que propongan la construcción de nuevos indicadores para diagnosticar con mayor precisión las problemáticas cuantitativas de la educación intercultural bilingüe.

Referencias

- Blancas, E., Lucas, L. y Vázquez, S. (2024). La educación universitaria en los estudios sobre movilidad social de jóvenes indígenas. En Cristina Recéndez, Guadalupe Nava, Addy Rodríguez. (coords.). *Políticas de financiamiento y movilidad social universitarias*. Mexico: Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/politicas-de-financiamiento-y-movilidad-social-universitarias/>
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1 (pp. 63-85). https://institucional.us.es/revistas/RAA/1/daniel_mato.pdf

LOGROS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

Juan Galindo Flores
Gamaliel Cleto Luis

En la organización del Foro participaron cinco instituciones: Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), Instituto de Proyectos Educativos de Monterrey (IPEM), Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, Sistema Estatal de Telesecundaria del Estado de Durango y Comunidad Multigrado Nacional.

Entre las peculiaridades de los organizadores del Foro destacaron dos: la primera, ambos trabajan en educación básica, uno en educación primaria y otro en telesecundaria; la segunda, el respaldo de la RIER. La conjunción de diversas visiones sobre la realidad de la educación básica, provenientes tanto de los actores involucrados en el ámbito práctico como de los aportes de académicos e investigadores de la RIER, el IPEM y el CIIDE, dotó a este Foro de una riqueza y atractivo notables. No solo se convirtió en un espacio relevante para la comunidad académica, sino que también captó el interés de los docentes de educación básica, quienes se encontraban enfrentaban un momento de incertidumbre debido a la implementación del Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria del año 2022.

A las dudas relativas a la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se le sumaba una problemática adicional, el alto porcentaje de escuelas multigrado en el país. Es fundamental reconocer que, si bien ha habido un notable aumento de docentes con posgrados en educación básica en los últimos años, una proporción significativa de estos profesionales busca obtener estos títulos con la finalidad de asegurar promociones dentro del sistema educativo, en lugar de orientarse hacia la investigación o la academia. Si bien es comprensible que la búsqueda de ascensos pueda ser un motivador importante, es esencial que los programas de posgrado en educación promuevan no solo el avance profesional, sino también el

desarrollo de habilidades de investigación, análisis crítico y la aplicación de prácticas innovadoras en el aula. De esta manera, se garantiza que el aumento en la cualificación de los docentes no solo beneficie su progresión profesional, sino que también contribuya a mejorar la calidad educativa y fomente una cultura de excelencia académica en el ámbito educativo.

En este sentido, los Foros Regionales auspiciados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) representan una excelente oportunidad para acercar la investigación a la educación básica, además, alientan la participación de investigadores e instituciones locales, situación que contribuye en la difusión y propicia la asistencia de docentes.

El Foro estuvo conformado por cuatro eventos:

1. Mesa de Análisis. La educación rural y la Nueva Escuela Mexicana. Realidades emergentes.
2. Coloquio. Presentación de diez ponencias.
3. Conferencia. El programa sintético, el programa analítico, la planeación didáctica y los libros de texto gratuitos: ¿vinculaciones o desarticulaciones?
4. Panel latinoamericano. Panorama de la educación rural en Latinoamérica.

Mesa de Análisis

La educación rural y la Nueva Escuela Mexicana.

Realidades emergentes

El Foro inició el 4 de octubre de 2023 con una Mesa de Análisis, tuvo como sede la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita de Monterrey, Nuevo León.

El acto inaugural lo presidieron el Mtro. Gerardo de Jesús Mendoza Jiménez, Director de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita; el Dr. Pedro José Canto Herrera, Coordinador de Regiones del COMIE, y el Mtro. Ignacio de León Carrizales, Director del Instituto de Proyectos Educativos de Monterrey.

La Mesa de Análisis contó con la participación de representantes de 8 entidades federativas: Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Hidalgo, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. Este primer evento se distinguió por la diversidad en la formación profesional, las funciones y las visiones de los participantes:

1. Edna Marisol Peñuelas García. Licenciada en Psicología, Maestra en Educación y Doctorante en Educación, con línea en investigación: Formación del profesorado por la Universidad Internacional Iberoamericana. Actualmente es docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
2. Paloma Márquez Calderón. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente labora en la Escuela Primaria Rural “México Libre”, es una escuela unitaria ubicada en el ejido El Huizachal de la comunidad Nadadores, Coahuila.
3. Nezahualcóyotl Bocanegra Vergara. Licenciado en Educación Primaria, Maestro en Pedagogía y Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Durango de Investigadores Educativos y del Sistema Estatal de Investigadores. Es docente en escuelas primarias en contextos rurales y urbanos, actualmente, se desempeña como Secretario Académico de la Subsecretaría de Servicios Educativos de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.
4. Edith Arévalo Vásquez. Profesora de Educación por la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Licenciada en Educación Media con especialidad en matemáticas por la Escuela Normal Superior del Estado, Maestra en Educación Media con especialidad en matemáticas por la Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, Doctora en Educación por la Universidad José Martí de Latinoamérica. Actualmente es Subdirectora de Innovación Educativa de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”.
5. Arely Hernández Mendoza. Docente de educación primaria indígena. Colaboró en la elaboración de un proyecto escolar para el uso de las lenguas originarias de los nuevos libros de texto para cuarto grado de primaria, Licenciada en Educación Primaria para el medio indígena, Maestra en Educación, campo Práctica Educativa y Doctora en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo. Línea de investigación: La práctica educativa de los docentes en las escuelas multigrado.
6. Iván Barrón Carreón. Licenciado en Educación Primaria de la Escuela Normal Particular “Camilo Arriaga”. Actualmente es maestro unitario en el

estado de San Luis Potosí. Participó en la creación de materiales y recursos educativos específicos de educación primaria.

7. Imelda Ríos López. Maestra en Educación y Administración Educativa por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas. Actualmente es Supervisora Escolar de la Zona 181 de escuelas primarias en Ciudad Victoria y es asesora de tesis de posgrado.
8. Paola Valentina Márquez del Río. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” del estado de Zacatecas. Alumna del intercambio de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Alumna de maestría en la Escuela Normal Rural “Matías Ramos Santos”. Docente frente a grupo en una escuela tridocente de la Comunidad de San Antonio Tarasco, Villanueva, Zacatecas.
9. Norma Guadalupe Sifuentes Jiménez. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal “Prof. Carlos A. Carrillo” de Santa María del Oro, Durango. Licenciada en Educación Media Superior con la especialidad de Biología. Maestra en Pedagogía por el Centro Pedagógico de Durango y Maestra en Administración Educativa por la Universidad España de Durango. En la Mesa de Análisis fungió como relatora.
10. Manuel de Jesús Arévalo Robles, Maestro en Educación Básica por la Escuela Normal Rural “Matías Ramos Santos”. Participó en el proyecto de movilidad internacional Paulo Freire realizando una estadía académica en la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Miembro de la RIER. Docente de educación primaria en el Centro de Educación Básica para alumnos de alto rendimiento escolar en el estado de Zacatecas.

La Mesa inició con un cuestionamiento a Paloma Márquez: ¿qué retos educativos y/o profesionales se han desarrollado para la nueva propuesta educativa nacional en la educación rural? Comentó que en Coahuila no se está trabajando la NEM. Se trabaja con los libros de Coahuila Educa. Pero en el ciclo anterior se estuvo analizando el programa sintético y elaborando el programa analítico en cada consejo técnico escolar. Con este conocimiento, el mayor reto de la NEM es transformar la práctica docente, enseñar a pensar más que enseñar a repetir, acompañar y no solo transmitir información. Los retos de la educación están encaminados a lograr un sistema educativo capaz de formar individuos que contribuyan en la

evolución de todos los ámbitos sociales y, a su vez, que tengan las herramientas para garantizar su calidad de vida desde las particularidades de cada escuela, grupo o comunidad. Diseñar proyectos para un aula multigrado es un reto considerable para los docentes, ya que requiere no solo de creatividad, sino también de una cuidadosa planificación de los materiales y actividades necesarios. Es fundamental considerar las metas educativas y cómo alcanzarlas, sin dejar de lado la importante tarea de promover la inclusión tanto de los estudiantes como de sus familias. Es evidente que este trabajo no es tarea fácil.

Areli Hernández respondió la segunda pregunta: ¿cuáles han sido esos retos educativos o profesionales a los que ha transitado durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana? La respuesta la centró en dos líneas, ambas desde el contexto donde se desenvuelve el docente. La primera tendría que ver con la naturaleza propia de la propuesta educativa de la NEM, en específico, la enfocada a la atención o desatención de las escuelas rurales, sobre todo las multigrado y, en especial, las ubicadas en contextos indígenas. Uno de los retos es justamente considerar las particularidades y especificidades de las escuelas multigrado, el trabajo docente no es de la misma complejidad en una escuela tridocente a una bidocente y, mucho menos, a una unitaria. Lo anterior es más serio cuando se trata de educación en comunidades indígenas.

La segunda tiene que ver con la formación inicial, existe una ausencia en torno a la formación inicial respecto a las escuelas multigrado, en las prácticas profesionales las obvian. En el estado de Hidalgo, los estudiantes de las escuelas normales siempre van a escuelas de organización completa, donde hay un maestro por cada grado. Son mínimos los casos, quizás nunca han sucedido, de estudiantes que acudan a escuelas multigrado, entre otros factores, por la lejanía, la falta de conectividad y, en un buen porcentaje, por los altos niveles de marginación.

Iván Barrón considera que uno de los desafíos más significativos para los docentes, tanto a nivel profesional como personal, es trabajar en una escuela multigrado en áreas rurales. Este desafío va más allá de lo meramente educativo, ya que implica la necesidad de transformar la práctica educativa desde el aula. En este entorno, se enfrentan a diversas limitaciones, como las sociales, tecnológicas y económicas, que persisten debido al rezago y que, desafortunadamente, continuarán siendo obstáculos en las reformas educativas presentes y futuras.

Un desafío adicional es la necesidad de participar activamente en la Nueva Educación Mexicana (NEM). Para algunos, adaptarse a lo nuevo puede resultar

complejo, mientras que para otros no tanto. Además, el proceso de transición de un plan de estudios a otro no solo afecta a los docentes, sino que también influye en los estudiantes, los padres de familia e incluso en los miembros de la comunidad. Un docente debe familiarizarse con las diversas filosofías y enfoques pedagógicos de cada plan de estudios. Por lo tanto, el reto más significativo en la actualidad radica en la capacidad de enseñar y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que aprendan de acuerdo con los lineamientos del Plan de Estudios.

Paola Valentina Márquez identificó uno de los desafíos principales que los maestros enfrentan al estar frente a un grupo: la escasez de información clara y completa durante esta reforma, la cual se proporcionó de manera fragmentada o parcial. La nueva experiencia implicó familiarizarse con un enfoque organizativo por fases y la sustitución de asignaturas por disciplinas.

Otros desafíos: conocer los campos formativos, entender la función de los ejes articuladores, y comprender las diversas metodologías de planificación de proyectos, identificar las fases para el desarrollo de la metodología propuesta e integrarlas en la planificación de un proyecto escolar. Los proyectos propician la conexión de los aprendizajes escolares con la realidad del alumno y cuando se llega a un aprendizaje situado el alumno se apropia de los conocimientos y es capaz de llevarlos a la vida real.

La autonomía curricular representa una oportunidad para romper con esa costumbre histórica de seguir una programación rígida de los temas y del tiempo destinados para su desarrollo. En este nuevo plan de estudio son los docentes quienes, a partir del contexto de los alumnos, toman decisiones sobre que contenidos han de incluirse en el programa analítico y esto ha resultado en aprendizajes significativos. Cuando el docente aborda situaciones que son relevantes para los estudiantes, relacionadas con su comunidad y su vida cotidiana, en lugar de tratar temas ajenos a su contexto, logra involucrar a los alumnos de manera más efectiva en su proceso de aprendizaje. Elaborar el programa analítico fue un trabajo complejo, las diversas interpretaciones en ocasiones contradictorias provocaron confusiones durante todo el proceso, las dudas no fueron aclaradas del todo.

En cuanto a los libros de texto, ha sido un reto encontrar la manera más provechosa de utilizarlos de acuerdo con el escenario que corresponda: escolar, comunitario y de aula. El uso de los nuevos libros en las escuelas multigrados no es una tarea sencilla, son diferentes a los anteriores que bastaban para el desarrollo de los

contenidos, ahora son un recurso que puede utilizarse en determinados momentos y en otros no.

Edith Arévalo respondió a la pregunta: ¿qué retos educativos o profesionales se han desarrollado dentro de la formación inicial? Relató lo que se hace desde las escuelas normales, inscribe la información en el contexto poblacional del sistema educativo mexicano, porque las instituciones atienden a comunidades urbanas, semiurbanas, rurales e indígenas, inclusive a otros grupos como los jornaleros y los migrantes.

Afirmó que en México hay 26.6 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de cursar la educación básica. De esta cantidad, un poco más de siete millones habitan en 188 000 localidades rurales, no es cifra menor. Un dato adicional, de estas localidades, las 3/4 partes son comunidades de menos de 100 habitantes, por la cantidad, no es complicado deducir su dispersión.

El 81% del total de este tipo de escuelas se ubica en localidades con alta y muy alta marginación, lo que implica que las niñas, niños y adolescentes se encuentran en desventaja social y económica comparada con quienes estudian o viven en comunidades urbanas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México identificó, a través de una de sus investigaciones, una necesidad extrema de atención. Aunque en algunos estados como Hidalgo, Zacatecas, Yucatán, Durango, Guanajuato y Tlaxcala se han ofrecido servicios educativos diferenciados para atender a la población, estos han resultado insuficientes e incluso, en algunos casos inadecuados. Por consiguiente, la búsqueda de otras formas de atención continúa.

Otro de los aspectos importantes es la labor que hacen los profesores como piezas clave del sistema educativo nacional. La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, organismo rector de las escuelas normales del país que atiende las necesidades de formación de los futuros docentes, implementó un plan de estudios a partir del 2022.

El plan de estudios ha servido como base para la creación de 16 licenciaturas ajustadas, corregidas y ampliadas en comparación con el plan de 2018. Actualmente, dos generaciones están en curso bajo este nuevo plan. El objetivo del nuevo plan de estudios es alinear las escuelas normales con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). De estas licenciaturas, dos están diseñadas para atender a poblaciones específicas: una en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria, y otra

en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria. Ambas licenciaturas están funcionando en las entidades federativas que las requirieron.

Es importante mencionar que México no es un país mayoritariamente rural. Sin embargo, 21 de cada 100 mexicanos viven en localidades de menos de 2,500 habitantes. ¿Qué significa esto? que los programas de cada una de estas licenciaturas tienen la posibilidad de hacer ajustes de acuerdo al contexto donde se implementen. El 50% de los cursos son de observancia nacional, es decir, son obligatorios para todas las escuelas normales, con el otro 50% existe la posibilidad de hacer adecuaciones en los estados. Así, conforme a las necesidades de las entidades federativas, irán proponiendo las asignaturas realmente necesarias para el profesor en formación, con la intención de atender las necesidades de las comunidades y el territorio en donde se ubican.

Las mallas curriculares de las dos licenciaturas mencionadas incluyen cursos por demás interesantes, por ejemplo, integran saberes del contexto sociocultural y escolar, lenguas y lenguajes, usos y funciones culturales de los procesos educativos, el docente y su identidad sociocultural y profesional, infancia y prácticas de crianza comunitarias desde la cultura de pertenencia, la diversidad cultural y lingüística en la historia de la educación básica en México. Estos son los cursos que se están trabajando para las generaciones del primer semestre, para el segundo están algunas como el diálogo de saberes en la educación intercultural, docencia intercultural, club de lingüística comunitaria, indagación del contexto comunitario y educativo, pedagogías y perspectivas, entre otros.

Una sugerencia para los futuros profesores es trabajar con metodologías activas, una práctica acorde con la propuesta de la NEM, al respecto, las escuelas normales ya trabajan con las metodologías activas. De igual forma se trabaja con las distintas versiones de proyectos, así, al salir a sus prácticas estarán en condiciones de emplear las mismas metodologías de los maestros en servicio.

Nezahualcóyotl Bocanegra reflexionó sobre los desafíos que enfrenta una autoridad educativa, como podría ser el caso de una secretaria de educación estatal. Desde la perspectiva de dicha autoridad, es crucial revalorar a los alumnos que asisten a escuelas en entornos rurales, ya que su dedicación se ve afectada al enfrentarse a desventajas sociales, económicas y curriculares. La existencia de una brecha amplia obliga a la autoridad educativa estatal a intervenir. En Durango la migración y la violencia son fenómenos ligados a la deserción escolar, desde la escuela es difícil resolver la problemática, pero sí contribuye a su prevención.

Partiendo siempre del contexto específico, se busca apoyar los distintos casos en donde se presenta un problema educativo. La alfabetización inicial ha merecido singular atención, lo mismo que lo concerniente al aprendizaje de las matemáticas donde se buscó un equipo para su fortalecimiento. Se cuenta también con un equipo de vida saludable y emocional, trabajan en ambos contextos: urbano y rural. Una estrategia innovadora de la actual administración estatal es el uso de aulas virtuales, con ellas se pretende, entre otras cosas, dinamizar las prácticas docentes. Otra acción importante es la construcción de un modelo didáctico multigrado, concebido como un proceso inacabado que durará varios años. Señala la función de nuevos roles para dinamizar la docencia a través de un esquema en donde el docente se apropie, a través de un programa de asesoría que enseñe, encamine y guíe al docente.

En respuesta a la pregunta: ¿Cuáles han sido las respuestas o propuestas para atender la NEM y, en particular, desde la supervisión y asesoría? Imelda Ríos afirmó que los docentes deben adentrarse en el ambiente multigrado con un conocimiento previo de las propuestas metodológicas específicas de la escuela multigrado. En este sentido, tanto el supervisor como el asesor técnico pedagógico no pueden ignorar la problemática multigrado y, por ende, están obligados a participar activamente en ella.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) se convirtió en un espacio de reflexión y conocimiento de los principios pedagógicos y metodológicos de la nueva propuesta curricular. Durante el proceso de apropiación del Plan de estudios 2022, al CTE se le dio un nuevo sentido, como un sitio para el análisis y el debate de los postulados de la NEM, para comprender el programa analítico y su relación con el programa sintético, de tal forma que su implementación se hiciera de la mejor manera.

Edna Marisol Peñuelas resaltó la importancia de las instituciones formadoras de docentes al diseñar sus propias propuestas educativas de acuerdo con las necesidades del contexto en donde se ubican. En la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), la formación de los futuros profesores está enfocada a la aplicación contextualizada de la orientación pedagógica, sin perder de vista la revalorización de la profesión docente. La NEM busca integrar a la comunidad como un agente educativo que, sin duda, fortalece el medio rural. A pesar de las buenas intenciones, existen algunos inconvenientes: el escaso apoyo econó-

mico a las escuelas rurales, poco o nula formación inicial en este tipo de educación, el predominio de modelos tradicionales y memorísticos en la enseñanza, el incremento de la carga administrativa, resistencia al cambio y a la actualización por parte de las nuevas generaciones. La UPNECH aprovecha su carácter de organismo público descentralizado para crear propuestas contextualizadas como la maestría en educación rural y los programas para agentes educativos del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quienes atienden las necesidades de los contextos rurales multigrado, así como otros cursos y diplomados.

Edith Arévalo enumeró algunos puntos para cambiar la visión de la escuela en las normales: hacer posible la creación de programas para profesores con mallas curriculares cercanas a la realidad educativa, posibilitar el intercambio de prácticas exitosas con normales de otros estados, reconocer las coincidencias y las diferencias, entender y elaborar el codiseño, elaborar programas propios, para favorecer los elementos de la NEM. La finalidad es que los docentes centren su trabajo en los diferentes contextos, no únicamente en el urbano, también en el ámbito rural, que vivan su propia experiencia. Entender el contexto les permite crear planes que se ajusten a la realidad, fomentando la participación y colaboración activa de los alumnos en lo que se requiera. Destacó la importancia de la investigación, comentó que ahora se está transitando hacia la documentación de la vivencia a través de narrativas pedagógicas, que pasen de los relatos a la reflexión, incluso, propuso que con estas narraciones vayan relatando su práctica docente para elaborar su documento de titulación.

Ante la pregunta: ¿cuáles han sido las propuestas que han desarrollado para la aplicación de la NEM? Paola Valentina Márquez respondió que la aplicación de proyectos. Consideró que ha sido de utilidad, sin embargo, los docentes aún se enfrentan a algunas dudas sobre cómo elaborar proyectos con base en problemáticas, el ejercicio sigue, así como la búsqueda de situaciones propias de la comunidad con el propósito de obtener una lectura más objetiva de la realidad. La elaboración del diagnóstico ha permitido conocer a la comunidad desde otras ópticas. La elaboración del programa analítico se constituyó en una tarea de problematización de la escuela multigrado, un detalle destacado es el involucramiento de los padres de familia. Los proyectos aspiran a formar alumnos que trasciendan la escuela, que se formen para la vida.

Para el maestro Iván Barrios las propuestas implementadas desde el aula unitaria han privilegiado la parte socioemocional, porque desarrollan actividades

de aprendizajes que implican el autoconocimiento, la autovaloración y la colaboración. La clave es una planeación que parta de un contexto real, desarrolle el sentido de pertenencia e involucre a los padres de familia como una forma de dar mayor significatividad al aprendizaje.

El uso de los libros de texto representó una tarea compleja, lograr trabajar con las nuevas metodologías requirió de adecuaciones adicionales a las propias de la escuela multigrado.

Paloma Márquez comentó lo referente a las propuestas trabajadas mediante la organización por tema común, una opción que considera las necesidades de los alumnos y es afín al trabajo por proyectos, además, facilita la integración de distintos grados, propiciando una optimización de los tiempos. La autonomía profesional ofrece la libertad al docente multigrado para realizar los ajustes necesarios de acuerdo con su contexto.

Netzahualcóyotl Bocanegra subrayó los logros de los centros educativos multigrado y, por supuesto, de sus alumnos. Reconoció que dependen de muchos factores, por lo que sería insuficiente plantearlos desde solo un ámbito, es necesario reorganizar el sistema educativo para la educación rural, pero no desde proyectos particulares, lo ideal es hacerlo mediante una asignación presupuestaria diferente, tomando como punto de partida el principio de equidad, acompañado de procesos de formación orientados a las necesidades específicas de los docentes adscritos a escuelas ubicadas en contextos rurales. Contextualizar el trabajo desde la práctica de los maestros rurales significa no perder de vista el entorno donde se originan esas necesidades de formación. Durango le apuesta a establecer una sinergia de esfuerzos, privilegiando el acompañamiento, el apoyo *in situ*, conformando equipos técnicos estatales que coadyuven en la solución de las problemáticas de los docentes rurales.

Imelda Ríos expuso la necesidad de que los supervisores se acerquen a los materiales junto con los maestros, con una retroalimentación capaz de trasladar sus saberes a la planeación. Un esfuerzo articulado debe seguir apostando al fortalecimiento de los equipos colaborativos, a la creación de redes de apoyo, a la organización de mesas de análisis en la que emerjan áreas de oportunidad, al registro de experiencias y al fomento de la investigación reflexiva en el aula.

Edna Marisol Peñuelas puntualizó la necesidad de crear propuestas a partir de la formación inicial. Hizo énfasis en la importancia de transformar la escuela actual en una escuela situacional, en donde se diseñe un marco curricular traba-

jando las diversas condiciones del aprendizaje humano, que sean realmente trascendentales, aspirar a un cambio que haga posible la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces no solo de adaptarse a situaciones de la realidad, sino de cambiar su entorno. Una educación abordada desde la comunidad contempla, al menos, cuatro propuestas: 1) el trabajo colaborativo entre los docentes para crear conciencia de que somos parte de un proyecto; 2) la atención de todos los estudiantes, participando en igualdad; 3) atención a la diversidad en el currículo y 4) una escuela para todos capaz de llevar a la construcción de proyectos.

Desde la perspectiva del docente rural, Arely Hernández advirtió un asunto importante a la NEM, en la toma de decisiones debería considerar las opiniones y la experiencia del maestro frente a grupo, su aporte es invaluable. No únicamente incluir al maestro en el discurso, sino hacerlo parte de los grandes proyectos educativos, recuperar ese bagaje profesional y esa riqueza de saberes acumulada en los docentes frente a grupo.

Coloquio

Las actividades continuaron el 4 de octubre por la mañana con un Coloquio celebrado en el Auditorio de la Unidad Profa. Juana Villalobos del CIIDE en la ciudad de Durango, Dgo. El acto protocolario estuvo presidido por el Dr. Rolando Cruz García, Subsecretario de Servicios Educativos de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, el Dr. Pedro José Canto Herrera, Coordinador de Regiones del COMIE y la Dra. Concepción del Socorro Medrano Madriles, Coordinadora Estatal del CIIDE.

El programa incluyó 10 ponencias sobre temas educativos y una conferencia para el cierre. El coloquio se desarrolló en modalidad híbrida, con presentaciones presenciales y virtuales de las siguientes ponencias:

1. Barreras sensoriales y el aprendizaje significativo

Dra. Beatriz Gutiérrez Salinas

INSTITUTO DE PROYECTOS EDUCATIVOS DE MONTERREY

Esta ponencia enfatiza el valor del pensamiento complejo y la detección de barreras sensoriales en el aprendizaje. El pensamiento complejo, esencial para los docentes, incluye la resolución de problemas y la comprensión de conceptos. Uno de los

propósitos de la investigación educativa es contribuir a la mejora del aprendizaje y de la enseñanza.

Se analiza cómo una de las barreras sensoriales, los problemas dentales causados por el agua potable de baja calidad, puede afectar el aprendizaje de los niños. Para crear un entorno de aprendizaje inclusivo es recomendable abordar estas barreras.

Se destaca la importancia de mantener, como educador, una actitud de mejora continua y motivacional para los estudiantes. Se discuten varios tipos de motivación y la importancia de ser un maestro estimulado para mantener el interés de sus alumnos.

La ponencia concluye enfatizando la importancia de la investigación e innovación en la educación, así como la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. El Modelo DUA se menciona como una estrategia que busca identificar y superar barreras al aprendizaje y promover la inclusión en la educación.

2. El cuadernillo de cálculo: una vía para el desarrollo del cálculo mental en la educación secundaria

Dr. Blas López Zavala, Dr. Raymundo Juárez del Toro y Dr. Roberto Tuda Rivas
CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO
En este estudio, se presenta una propuesta didáctica para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria enfocada al desarrollo de habilidades para el manejo de operaciones de suma, resta, multiplicación, división, potencia y raíces en contextos diversos. A través de los usos sistemáticos de un cuadernillo y el uso de “cuartetas” se incrementó la habilidad de realizar operaciones aritméticas básicas, a nivel mental, en un grupo de segundo grado de una escuela secundaria del estado de Durango. El análisis de las relaciones numéricas entre las operaciones de suma-resta, multiplicación-división y potencias-raíces, permitió a los estudiantes apropiarse de procedimientos de regulación y autorregulación del aprendizaje, así como la resolución de problemas matemáticos realizando operaciones orales. Al finalizar la aplicación de la experiencia, las estrategias utilizadas permitieron que el grupo en su conjunto obtuviera las puntuaciones más altas de la institución, incluso en comparación con alumnos de un grado superior.

3. Cuadernillo de trabajo para Forma, Espacio y Medida de tercero y cuarto grados

Mtro. Eliazar Isaías Prince Almaraz

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

El eje temático Forma, Espacio y Medida (FEM) es parte importante de las matemáticas en la educación básica, sus resultados en las evaluaciones censales no han sido satisfactorias; para reforzarlo se elaboraron cuadernillos de trabajo para tercer y cuarto grado de primaria, con la intención de promover el trabajo colaborativo al desarrollar las actividades previas y además rescatar el vocabulario para dicho eje. El diseño metodológico para realizar el trabajo fue el estudio de casos como una forma de delimitar un ámbito específico, se definió la zona escolar 145 del sector educativo No. 12 con los grupos de 3° y 4° grado. Al desarrollar el proyecto las conclusiones que se obtuvieron fueron: la utilidad del cuadernillo de trabajo para FEM de tercero y cuarto grado, se determina el vocabulario específico para el eje temático y a través del juego se estimula la participación activa, además se genera un ambiente significativo en el aula.

4. Hacia la Reestructuración del Perfil del Docente Investigador del CIIDE

Mtra. Élide Elizarrarás Ramírez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

La necesidad de replantear la función del perfil del Docente Investigador (DI) del CIIDE responde al objetivo de reestructurar tomando en cuenta el enfoque por competencias, desde las dimensiones intelectual, actitudinal-ético, profesiográfico, así como las competencias prosociales y emocionales, a fin de ajustar el proceso de incorporación de esta figura académica al CIIDE.

Implica revisar la normatividad, las tareas específicas de esta figura educativa, así como las competencias para la investigación que requiere para el desempeño de sus funciones. Se diseñó una propuesta de reestructuración de su perfil profesional, a partir del desarrollo de competencias sistematizadas en cuatro dimensiones: intelectual, actitudinal-ético, aspectos profesiográficos y competencias prosociales y emocionales. Esta propuesta fue presentada en dos foros académicos denominados Diálogos entre Docentes Investigadores, cuya implementación está basada en el método de las interacciones sociales, permitió delinear la figura del docente investigador del CIIDE, resaltando la necesidad de transitar por trayectorias formativas comunes. La llegada de recursos humanos con intereses investigativos, con competencias profesionales para la indagación y con actitudes positivas hacia el trabajo

hace la diferencia para la consecución de los objetivos de las instancias académicas relacionadas a la investigación que tienden a apoyar a la toma de decisiones en educación.

5. Mujeres en la Ciencia. Proyecto de Intervención Socioeducativa para fomentar el cambio de estereotipos en una telesecundaria rural

Mtra. Ena Rosa Suárez Hernández, Neivid Yanet Kú Be, Meyli Dayán Méndez de Diego.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN CHETUMAL, QUINTANA ROO
Se presentó un Proyecto de Intervención Socioeducativa (PISE) que fue desarrollado como producto del curso curricular “Proyectos de Intervención Socioeducativa” por estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en Chetumal, Quintana Roo, del sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

La finalidad fue realizar PISEs en las escuelas de prácticas que den respuesta a las necesidades contextuales y contribuir en temas relacionados con el Plan Estatal de Desarrollo de Quintana Roo 2023-2027, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y de la Agenda 2030.

El proyecto fue realizado en la comunidad de Vallehermoso, en la Telesecundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”. Tuvo como objetivo principal desarrollar habilidades relacionadas con STEAM en estudiantes mujeres de la telesecundaria rural, con la intención de impulsar el cambio de estereotipos de género acerca del papel de las mujeres en la ciencia. Fue denominado “Mujeres en la Ciencia”.

En Vallehermoso, como en otras poblaciones rurales, el grado de escolaridad de las mujeres, en 2020, era un poco mayor a 7 y, en su mayoría, amas de casa. En la escuela, como en otras del nivel, se mantiene una segregación entre alumnas y alumnos en razón de las materias escolares y se percibe una diferenciación por género, más evidente en comunidades rurales.

6. Lenguaje visual como estrategia metodológica para desarrollar competencias en alumnos de educación primaria

Dra. Erika Colón Rueda

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO
La presente investigación de innovación, cuyo objetivo fue establecer el lenguaje visual en el contexto de educación primaria como estrategia metodológica para

desarrollar competencias en alumnos, se planteó ante la necesidad de desarrollar conocimientos, creatividad y pensamiento crítico.

Su desarrollo estuvo apegado a una ruta crítica de innovación e hipótesis de acción, estructurada en seis ejes: conceptos básicos, desarrollo de competencias, alfabetización visual, representaciones del lenguaje visual, el dibujo infantil y la investigación e inclusión en lenguaje visual.

El estudio se realizó en la Región Laguna de Durango, contó con la participación directa de docentes, alumnos, padres de familia, directores, supervisor escolar y dos de sus colaboradores. Los instrumentos aplicados fueron: ficha de datos, registro de observación de la jornada pedagógica y rúbrica. Mismas que se obtuvieron durante y después de realizar la jornada pedagógica con todos los participantes. Además de una lista de cotejo realizada a partir de las evidencias.

Los trabajos elaborados por los alumnos, con el uso de las estrategias propuestas, se clasificaron en cuatro grupos: socializadoras, personalizadoras, tratamiento de la información y creativas. Se aplicaron dos tipos de encuestas, a) las encuestas de docentes y alumnos para la viabilidad de aplicación del lenguaje visual como estrategia, diseñado en formulario de Google y distribuido por grupos de WhatsApp y b) la encuesta de satisfacción, entregada en persona y contestada en el momento.

Los resultados respecto de los objetivos trazados muestran su conformidad con el proyecto, porque consideran que con su uso se han mejorado procesos intelectuales para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

7. Ponencia sobre Innovación Educativa y Tecnología Digital: transformando el aprendizaje a través de la gamificación

Lic. Jeannette Paola López Ávila

INSTITUTO DE PROYECTOS EDUCATIVOS DE MONTERREY

La investigación aborda la innovación educativa a través de la gamificación y la tecnología digital en la educación secundaria. En esta era digital de cambio constante, donde la educación tradicional enfrenta desafíos de motivación y adaptación, la gamificación surge como una estrategia innovadora que permite generar un ambiente de aprendizaje más estimulante y divertido, lo que contribuye a fortalecer la actitud positiva de los estudiantes en su proceso educativo.

Se propone esta metodología que utiliza elementos de juego en el aprendizaje, puede mejorar la participación, motivación y rendimiento académico de los estu-

diantes. Se explora cómo las teorías de aprendizaje, como el constructivismo y el aprendizaje social respaldan la gamificación al promover la inmersión, el desafío y la retroalimentación en el proceso de enseñanza.

La ponencia describe la metodología que abarca desde el diagnóstico hasta la evaluación final, utilizando diferentes plataformas digitales y recursos para gamificar el aprendizaje. Los resultados de la investigación muestran que la gamificación aumenta la participación, motivación y rendimiento de los estudiantes, así como la importancia de diseñar cuidadosamente las experiencias de enseñanza digital y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

Aunque se señalan desafíos en el exceso de uso de herramientas digitales, se concluye que la gamificación es una herramienta poderosa para transformar la educación, la hace divertida y retadora, además, desarrolla habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes. Los educadores tienen la posibilidad y el privilegio de aprovechar estas estrategias para hacer sus clases más dinámicas, para motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, diseñar cuidadosamente las experiencias de gamificación en la enseñanza digital y adaptarlas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

8. Los juegos tradicionales mexicanos como herramienta para propiciar la socialización en educación primaria

Lic. Ramón Lozano Espinoza

CENTRO EDUCATIVO VALLES VIRTUAL, JALISCO

En el presente documento se describe la intervención educativa: Los juegos tradicionales mexicanos como herramienta para propiciar la socialización en la educación primaria. La intervención se aplicó en la Escuela Primaria “Niños Héroes” con los grupos de quinto y sexto grado. Consideró los siguientes juegos tradicionales: matatena, las canicas, el bebeleche, el trompo, el resorte y saltar la cuerda. Tuvo como objetivo conocer cómo los juegos tradicionales mexicanos contribuyen a la socialización de los alumnos de educación primaria.

Se describe la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos participantes, el rol que tienen los juegos tradicionales en la comunidad donde se aplicó la intervención y se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de formularios y encuestas.

9. El tratamiento educativo de la violencia

Dra. Tessie Geovanna Torres Cantú

INSTITUTO DE PROYECTOS EDUCATIVOS DE MONTERREY

La investigación destaca que la violencia es un problema mundial de origen multi-causal. Enfatiza que las diferencias en la intensidad y la frecuencia de las situaciones violentas están más relacionadas con los aspectos sociales y culturales que con los factores económicos. Es necesario investigar el origen de la violencia, especialmente a edades tempranas que es cuando los niños y niñas están formando su personalidad. Debido a que si no se interviene desde la primera infancia los infantes pueden normalizar y aceptar la violencia.

El estudio se centra en abordar la siguiente cuestión: ¿Por qué se produce violencia en las aulas de educación infantil y cómo tratarla educativamente? Se considera importante identificar las conductas agresivas, cómo se generan las situaciones violentas a las que están expuestos los infantes para tratarlas mediante la propuesta de intervención y prevenirlas. La investigación puede ser un recurso útil para docentes que busquen modos para reducir la violencia escolar. Encontrarán estrategias prácticas y específicas para aplicar el programa, disminuir la violencia y favorecer la convivencia.

10. Satisfacción laboral en docentes de educación secundaria estatal en la ciudad de Durango en tiempos de confinamiento

Mtra. Verónica Gutiérrez Rico

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

Con la pandemia, la enseñanza desde casa recayó en el docente, el compromiso no solo de los aprendizajes esperados, adecuaciones curriculares, revisión de actividades, sino también disponibilidad de tiempo, mantener al alumno presente en un aula virtual y la comunicación con padres de familia, todo esto fue un detonante de un permanente estado de frustración laboral.

El objetivo de esta investigación consistió en describir la satisfacción laboral en docentes de escuelas secundarias estatales en la ciudad de Durango, durante el periodo de confinamiento por COVID-19. Se trata de un trabajo de corte cuantitativo no experimental con una muestra de 465 docentes. Los resultados arrojaron que el 49.5% de los maestros se encuentran satisfechos por el trabajo realizado durante el periodo de confinamiento a pesar de que el 50.5% manifestó no haber

recibido apoyo de materiales por parte de directivos o autoridades para desempeñar su labor.

Conferencia

El programa sintético, el programa analítico, la planeación didáctica y los libros de texto gratuitos: ¿vinculaciones o desarticulaciones?

Dra. Rosalina Romero Gonzaga

INVESTIGADORA ASOCIADA C IISUE-UNAM

Doctorado en Ciencias Sociales por la UNAM

SNII, Investigadora Nacional, nivel I

Se ha dedicado a la docencia, desde hace quince años, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en las modalidades escolarizada, abierta y educación a distancia impartiendo clases en la licenciatura. Ha elaborado material didáctico para distintas asignaturas, dentro de la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FCPYS e impartido cursos y talleres de formación dirigidos tanto a funcionarios públicos como a profesores del nivel medio superior. Tutora del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. Perteneció al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

La Dra. Rosalina Romero Gonzaga dividió el desarrollo de su exposición en cuatro niveles de análisis:

1. Plan de estudios 2022, programa sintético. Las decisiones y las imprecisiones.
2. Programa analítico, planeación didáctica. Las confusiones y las indefiniciones.
3. Los libros de texto gratuitos. Las vinculaciones o las desarticulaciones.
4. Algunas implicaciones de la reforma curricular.

1. Plan de estudios 2022, programa sintético.

Las decisiones y las imprecisiones

Para abordar el primer nivel presentó un esquema ideal que integra la relación de los componentes curriculares del Plan de estudios 2022 (documento que contiene el proyecto educativo de la NEM): programa sintético, programa analítico y libros de texto. El esquema contiene una interrogante: ¿hay correspondencia?, esto al contrastarlo con la práctica educativa, es decir, con la realidad de los docentes. El

cuestionamiento representa las dudas e inquietudes generadas en el magisterio una vez iniciada la implementación del Plan. Con apoyo en el esquema y tomando la interrogante como punto de partida inició su exposición.

La construcción del Plan de estudios transitó un camino accidentado, tres titulares de la Secretaría de Educación Pública (SEP) son la mejor muestra. La filtración de versiones preliminares se volvió el estilo característico durante el proceso de conformación del Plan. Una vez publicada la versión definitiva en el Diario Oficial de la Federación, inició la difusión, los medios utilizados para tal fin no fueron los más apropiados. Mediante fragmentos del Plan, cápsulas, videos y conferencias virtuales, la SEP pretendió que los docentes se apropien del Plan de estudios, con esta intención, el espacio de los consejos técnicos escolares fue destinado para el conocimiento y análisis del nuevo Plan. Los resultados no cubrieron las expectativas.

Las decisiones tomadas, algunas de manera apresurada, tuvieron consecuencias, además, las pretensiones de la nueva propuesta curricular no estaban claras para muchas personas, generando numerosas dudas que no serían aclaradas.

2. Programa analítico, planeación didáctica.

Las confusiones y las indefiniciones

Una prueba importante del Plan de estudios 2022 la vivió el magisterio cuando afrontó el reto de la elaboración del programa analítico, un componente nuevo en educación básica, un componente que obligaba a construir, analizar y evaluar durante un ciclo escolar la problemática específica de los colectivos, al momento que recorrían los tres planos: el análisis del contexto socioeducativo, la contextualización y el codiseño de contenidos.

Para realizar este trabajo, el magisterio disponía de materiales de trabajo como el Plan de estudios 2022, versiones preliminares de los programas sintéticos, cápsulas, algunos textos y videos de experiencias docentes en este rubro, así como algunas conferencias. Durante meses, los maestros hablaban de problemáticas, de situaciones comunitarias y de propuestas para la incorporación de nuevos contenidos, pero, faltaba claridad.

La confusión no terminó ahí, otros aspectos que debían valorarse tenían relación con los conocimientos, el desarrollo cognitivo, las necesidades y las expectativas de los alumnos, todo esto en el contexto comunitario de cada escuela. A todo lo anterior se le sumó el aspecto metodológico, en su mayoría, los docentes

se centraron más en este aspecto y no profundizaron en el conocimiento de los alumnos.

En el discurso oficial, la autonomía profesional figuraba en un lugar predominante, no obstante, cuando los docentes abordaron el tema metodológico se encontraron que la propuesta del trabajo por proyecto terminó convirtiéndose en la única, en parte porque no se habló de otras. Algo que a muchos les pareció contradictorio. Aunado a lo anterior, el trabajo se desarrolló con base, únicamente, en la consideración de los colectivos, al no contar con un marco de referencia para este trabajo, cada colectivo decidía lo que estaba bien.

La secundaria fue el nivel educativo con mayor desventaja durante el periodo de apropiación del Plan de estudios 2022. Preescolar cuenta con toda una tradición en el trabajo por proyectos, esta metodología no es una novedad para el nivel. La educación primaria ha sido, por decirlo de alguna forma, un nivel atendido por la SEP, los libros se dieron a conocer a tiempo y se mantuvo un flujo de información sobre la metodología. En contraste, la secundaria pareciera estar en el olvido, todo lo relativo a este nivel se fue dejando hasta el final en las decisiones de política educativa. Con frecuencia, en los consejos técnicos escolares, el magisterio de educación secundaria se vio obligado a trabajar con materiales de educación primaria, como una clara muestra de improvisación.

Un reto que sigue sin superarse es el concerniente al enfoque competencial, está fuertemente arraigado, no solo en los docentes, también en las autoridades que con frecuencia utilizan una terminología ligada a las competencias. Por otro lado, subyace el carácter prescriptivo de plan y programas de estudio, sobre todo, al momento de planear, hay una añoranza por trabajar con contenidos desarrollados.

Las nuevas denominaciones hicieron vacilar a las mismas autoridades, incluso la titular de la SEP, en uno de sus mensajes, confundió el programa analítico con la planeación didáctica, generando una escalada de contradicciones en el trabajo de los colectivos docentes. No aparecía una voz autorizada que diera certeza, los youtubers inundaron de videos las redes sociales, en muchos casos, complicaron más la situación.

Los problemas o las problemáticas de la escuela y la comunidad, en poco tiempo se convirtieron en tema recurrente al elaborar los programas analíticos. Al igual que en otros casos, la incertidumbre prevaleció, los docentes identificaban algunos problemas, pero se preguntaban si la idea era resolver los problemas, porque en la mayoría de las situaciones problemáticas planteadas, a la escuela no le

alcanzaba para plantear una solución. Entonces, qué hacer cuando no fuera posible llegar a la solución. Los cuestionamientos seguían sin solución.

El tiempo avanzaba y las preguntas continuaban sin respuesta. Con el inicio del ciclo escolar 2023-2024, finalmente, la SEP publicó los programas oficiales. Se presentó un conflicto más, por un lado, al docente le pedían la planeación, pero no tenía claro qué haría con el programa analítico, porque los libros de texto incluían proyectos basados en el programa sintético, no consideraban el programa analítico. La encrucijada se presentó de distintas formas, pero de manera general: ¿de dónde partir para la planeación?, ¿de los programas sintéticos?, ¿los libros de texto?, ¿del programa analítico? o, en casos extremos, ¿seguir trabajando el Plan 2017?

3. Los libros de texto gratuitos. Las vinculaciones o las desarticulaciones

Uno de los elementos de la reforma que se esperaba vinieran a favorecer la implementación del Plan de estudios eran los libros de texto. Los docentes, antes de los contenidos, se preocuparon por la articulación con los programas. En los libros de texto de educación secundaria descubrieron una mayor correspondencia con los programas sintéticos y los procesos de desarrollo de los aprendizajes, no así con los programas analíticos, situación que los obligaba a buscar los materiales necesarios para desarrollar los contenidos locales.

Entre las novedades de los nuevos libros, las autoridades destacaron su estructura, un compendio de artículos académicos sustituyendo a los textos específicos para cada tema. De entrada, dicha estructura suscitó críticas, no correspondía a la de un artículo académico, carecía de fuentes bibliográficas, incluían imágenes sin créditos y un contenido, en ocasiones, árido. Un detalle importante es que no existe una completa correspondencia entre programa sintético y libros de texto, así se encuentran contenidos sin artículos y artículos sin contenidos. Un aspecto favorable es el rompimiento con la tradición prescriptiva que permite acercar al maestro a un esquema deliberativo, brindándole la oportunidad de ejercer su autonomía para decidir los materiales más apropiados para su grupo.

La desvinculación entre el programa analítico y los libros de texto ocasionó que este programa, poco a poco, se fuera dejando de lado. Usarlo, como lo señala el enfoque del Plan de estudios, resultaba demasiado laborioso y tardado para los maestros, con el paso de los días se fue quedando en el olvido.

4. Algunas implicaciones de la reforma curricular

El tema de la capacitación ha estado presente en todo el trabajo con el nuevo plan de estudios. Las autoridades educativas federales prefirieron hablar de procesos de formación en lugar de capacitación. Los argumentos expuestos no han servido para el logro de resultados. Uno de los grandes ausentes en estos procesos formativos es el relativo al diseño curricular. La propuesta de la NEM requiere de conocimientos en diseño curricular, pero las SEP no incluye este tema en sus propuestas de formación. Dejar, prácticamente, toda la carga a los consejos técnicos escolares no parece la mejor opción. El docente no tiene la cultura del trabajo colegiado, prefiere el trabajo individual, requiere tiempo para adaptarse a este requerimiento.

La narrativa del nuevo plan y la derivada de este para socializarlo contiene una terminología que el maestro, si bien, ya la reproduce, todavía no logra comprenderla, tal es el caso de palabras como: emancipación, interdisciplinariedad, pedagogía liberadora, decolonial, pensamiento complejo.

La respuesta de los docentes hacia la propuesta curricular es diversa, pueden agruparse cuando menos en cuatro: de rechazo, de aceptación, de transición y de cambio. En la primera, manifiestan que no pueden o no quieren, no le encuentran sentido; en la segunda, la encuentran difícil, reconocen que les cuesta trabajo, pero la aceptan; en la tercera, prueban nuevas formas de trabajar, tratan de encontrarle sentido a la propuesta curricular; en la cuarta, muestran una visión de cambio con un progreso gradual.

Panel latinoamericano

Panorama de la educación rural en Latinoamérica

El último evento del Foro de Educación Región Noreste fue un Panel Latinoamericano. Contó con la participación de representantes de cuatro países: Argentina, Brasil, Colombia y México:

1. Lisandro David Hormaeche. Profesor adjunto de la Universidad Nacional de la Pampa en Argentina, Investigador categoría 3 con énfasis en la educación rural.
2. Amone Inacia Alves. Licenciada en historia, Máster en Sociología por la Unidad Federal y Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Goiás.

3. Yaneth Fabiola Daza Paredes. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Educación con énfasis en investigación por la Universidad Externado de Colombia, Candidata a Magíster en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad Europea de Negocios en España. Fundadora y docente de la especialización en Educación en contextos rurales de Uniagraria y colíder del grupo de investigación en educación rural.
4. Edith Arévalo Vázquez. Profesora en Educación Primaria por la Escuela Normal Miguel F. Martínez Centenaria y Benemérita, Licenciada en Educación media con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior del Estado Moisés Sáenz, Doctora en Educación por la Universidad José Martí de Latinoamérica.

Como moderador del Panel, el Mtro. Manuel de Jesús Arévalo Robles, miembro de la RIER.

El diálogo del Panel tuvo como eje central la educación rural en cada uno de sus países. Centrándose en la identificación de las políticas públicas destinadas, específicamente, a la educación rural.

Edith Arévalo abordó el tema de la multiculturalidad en México, hizo énfasis en que 21 de cada 100 habitantes vive en una comunidad rural. Comentó las diferentes estrategias que se han implementado respecto a la educación, atendiendo las necesidades de cobertura y calidad y, ahora, buscando la excelencia como lo dispone el artículo tercero constitucional. La legislación federal en materia de educación habla de la importancia de atender las escuelas con alguna situación de desventaja, como ubicarse en comunidades rurales alejadas, aisladas o en áreas marginadas de las zonas urbanas. Incluye también a las comunidades indígenas y a regiones de alta marginación, por cierto, lugares que deben contar con más apoyos para mantener al mínimo la deserción, sin embargo, la prioridad del Estado mexicano parecen ser las escuelas graduadas, soslayando las necesidades de la escuela rural, con el riesgo de incrementar el rezago y las desigualdades.

Otro punto mencionado fue el relativo al número de docentes destinados a la atención de las escuelas rurales y las adaptaciones curriculares realizadas por los docentes con el objeto de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Janeth Daza comentó las políticas implementadas en Colombia para el fortalecimiento y apoyo a la educación rural. Destacó la dispersión de las escuelas rurales

y las reformas constitucionales en este rubro, particularmente, las que consideran al campesinado como un sujeto de garantías, de derechos individuales y colectivos con prerrogativas para disfrutar de servicios de educación y salud. Desde de los acuerdos de paz establecidos a partir del 2018, se ha desarrollado un proyecto educativo rural que contextualiza la educación y se convierte en una educación territorial.

En Colombia la escuela es el corazón de la vida rural, y es necesario que la escuela se vaya transformando, la ley de educación de Colombia contextualiza los modelos flexibles para la realidad, como son la telesecundaria y la modalidad multigrado, ambas funcionando en sinergia con la escuela nueva.

Lisandro David Hormaeche señala que, en Argentina, desde la sanción de la ley general de educación en 2006, se incorporó la modalidad de educación rural, con pleno reconocimiento en la letra de dicha legislación. Existe un cambio al admitir a la educación rural, propiciando que los ministerios educativos nacionales cambiaran el sesgo de política compensatoria que se tenía e iniciara un proceso de construcción paulatina de la educación rural. El despliegue de las políticas educativas tiene que ver con el financiamiento educativo, el gasto cotidiano y las especializaciones en términos de educación rural. Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente se inicia un proceso de revisión de los planes de estudios del profesorado, gracias a esto, los profesorados de educación primaria disponen de un programa de acompañamiento en términos de la modalidad rural.

El desarrollo de la cotidianidad escolar permite entender, tal como la explicita la ley, que cualquier alumno, más allá de su ubicación, tenga garantizado el acceso a la educación.

Amone Inacia inició su participación aclarando que en Brasil no se denomina educación rural, sino educación del campo, esto debido a todos los movimientos sociales. En Brasil se reconoce como un espacio diverso y, en ciertos momentos, se han implementado distintas políticas, menciona cómo se han puesto en marcha algunas políticas para reconocer el empoderamiento del campesinado.

Desde la perspectiva de las políticas de educación rural o de campo, se realiza la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principales desafíos en sus países?

Amone Inacia comentó el desafío de cerrar las escuelas de campo y la disculpa del gobierno debido a las políticas que obligan a tomar esas acciones, paradójicamente, esto sucede mientras los padres de familia reconocen la importancia de las escuelas.

Después de la pandemia el analfabetismo aumentó y las políticas implementadas, de alguna forma, permitieron este incremento. Otra lamentable herencia la vivió una gran cantidad de jóvenes al dejar de asistir a las escuelas.

En palabras de Lisandro David Hormaeche, los retos en materia de educación rural, particularmente en Argentina, tienen que ver con la percepción histórica de la escuela rural y la educación urbana, esto hace necesario repensar el concepto de ruralidad. El primero, relacionado con la concepción de la educación rural, inicia desde la formación docente, porque en general la formación docente inicial no está focalizada para todos los escenarios. La capacitación es genérica, se desdibuja la diversidad y muchos maestros se encuentran con el reto de afrontar el trabajo plurigrado. Un desafío importante consistiría en anticipar los escenarios posibles del ejercicio de la docencia.

El segundo, el desarrollo de estrategias dirigidas a las instituciones formadoras de docentes y a las escuelas de los contextos urbanos, con la intención de aprovechar la experiencia de las escuelas rurales, esto porque la escuela rural ha podido resolver muchas de las problemáticas que se ven en las escuelas urbanas.

Desde el punto de vista de Janeth Daza, en Colombia, uno de los retos es aumentar el nivel de matriculación y de retención de los estudiantes en las escuelas primarias. Un tema sensible es la brecha entre la infraestructura educativa rural y urbana, sigue manteniendo una marcada diferencia. Otro reto es fortalecer la garantía del derecho a la educación, un buen principio es reconocer que la educación rural es multicausal, por lo tanto, los niveles de solución a las problemáticas de los docentes, alumnos y comunidades rurales también deben ser multicausales. El acceso a las escuelas en Colombia es complejo, la violencia genera un conflicto en la vida educativa rural. Otro reto importante es la creación de facultades para la escuela rural, el perfil del docente rural demanda ser fortalecido. Reconoce también el reto de la reestructuración del currículo, la educación y la evaluación, es necesario evolucionar sin olvidar la conveniencia de reivindicar la imagen del actor rural. Otro reto importante es la formación posgradual de los maestros, garantizando el acceso y brindando la posibilidad de mejorar su salario.

En México los retos son similares a los otros países, algunos problemas siguen sin resolverse, se ha avanzado en el tema de la cobertura, pero sigue la deuda histórica de la calidad, sobre todo en las comunidades alejadas y con altos niveles de marginación. La situación amerita docentes bien preparados, con conocimientos del entorno rural y con un esquema organizacional que le permita permanecer en

la comunidad. Otro reto son los materiales y recursos necesarios en estas escuelas. La desigualdad socioeconómica dificulta que muchos de los alumnos tengan las mismas oportunidades para acceder a una escuela y, una vez que lo hagan, incentivarlos para evitar la deserción escolar.

Otro de los retos es la migración, las familias dejan las comunidades rurales para migrar al ámbito urbano, disminuyendo la plantilla docente en las escuelas y ocasionando el incremento de los grupos multigrado.

La tercera pregunta fue ¿cómo se visualiza la educación rural en América Latina, a partir de las experiencias de los participantes?

Para Edith Arévalo la situación puede mejorar uniendo esfuerzos, el futuro de la educación rural en América Latina dependerá en gran medida de las políticas. Acciones gubernamentales como las siguientes son fundamentales para la vida de las instituciones: mejorar la infraestructura, capacitación permanente de los profesores (en el caso de México la NEM así lo exige), programas de apoyo económico, incorporación de la tecnología, sobre todo en las escuelas rurales. Debe valorarse la incorporación de la comunidad en programas específicos como los de alimentación y becas para los estudiantes, desde preescolar hasta secundaria. Por último, la evaluación formativa, como un medio para encontrar fortalezas y áreas de oportunidad que los docentes puedan aprovechar.

Yaneth Daza menciona la posibilidad de que algunos jóvenes colombianos tengan interés en migrar del medio urbano al medio rural. Por otro lado, algunos giros políticos en América Latina han permitido repensar los modelos de la educación multigrado y la escuela nueva, es una oportunidad para valorar si son los más adecuados para el tipo de ciudadano y para la realidad que se está viviendo. Apostar por una escuela rural bien dotada, no es una apuesta cualquiera, los niños merecen y tienen derecho a una mejor educación.

Lisandro David Hormaeche comparte una visión de la educación rural en América Latina: pensar en el futuro obliga a replantear el significado de las escuelas tanto rurales como las urbanas, es necesario dejar las viejas formas que tiene el sistema educativo. El Estado debe garantizar los procesos de cambio, no basta con la buena voluntad de los maestros o de los padres de familia, se requiere de políticas públicas contextualizadas, con una proyección de la educación rural, una nueva mirada de los docentes que exija dejar de romantizar a la educación rural. El docente es un profesional que establece vínculos con la comunidad, en este sentido, la escuela debe repensarse más allá de las cuatro paredes, acompañado

de políticas públicas reales que no sean discursos solamente, sino que busquen cambiar la realidad.

Amone Inacia comenta la complejidad de las políticas educativas, donde los movimientos rurales permiten recomponer los consejos educativos, Los maestros mismos proponen una escuela de campo con una concepción de proyectos sociales, garante de una mejor calidad de vida para cada una de las comunidades rurales.

Para finalizar, los ponentes señalan, cada uno desde su función y la experiencia de su país, algunas propuestas para mejorar la educación rural:

Amone Inacia menciona el hecho de reconocer el currículo como una vía de diálogo con la comunidad, escuchar a los agentes, ponerse en la condición de aprendiz y reconocer que las escuelas son un centro de aprendizaje.

Lisandro David Hormaeche resalta la necesidad de recuperar la idea de lo colectivo y lo comunitario en las localidades rurales. El maestro rural no está solo, a pesar de que así lo parezca, por ello es pertinente cambiar el significado de la educación pública, tener una escuela abierta, no de puertas cerradas, sobre todo, abrirla a la comunidad. La escuela y el maestro son agentes del Estado, pero no es un trabajo en soledad, es un trabajo colectivo, es necesario reconocer los saberes que circulan, el trabajo en red, en fin, construir redes que permitan resignificar la escuela pública rural.

Otra propuesta es la necesaria retroalimentación de las escuelas formadoras de maestros, recuperar lo que tienen que decir, que las escuelas asociadas a las normales tengan escuelas rurales. Es necesario que se encuentren un espacio donde las voces de los docentes rurales sean escuchadas, que se retome su experiencia y construir entre todos mejores aprendizajes.

Para Janeth Daza, las propuestas que pueden aportar a la educación rural de Colombia, desde su visión, son las siguientes: la escuela ecosistémica en el ámbito rural, que tiene que ver con la interacción de los sujetos con todos los agentes y factores involucrados, otra es el extensionismo que tiene unas estrategias donde participan diferentes agentes con un foco en común, el desarrollo rural. La escuela rural no es una escuela en la cual se deja de pensar en el bienestar de su familia, es una escuela intrincada en el territorio. En Colombia hay una iniciativa que se llama la escuela de selva, que permite mantener la ecología colombiana. Las universidades son el camino para vincular las organizaciones del Estado y las comunidades. El Plan 500 es una iniciativa para fortalecer la escuela, sería bueno replicarlo en toda América Latina.

Desde el punto de vista de Edith Arévalo, en México, es conveniente crear políticas públicas reales, auténticas, viables que vayan más allá del discurso. Una segunda propuesta sería recuperar las experiencias exitosas de los docentes y de las escuelas mediante la integración de grupos virtuales latinoamericanos con el objeto de intercambiar las voces de los docentes, trabajar con narrativas pedagógicas, propiciando el desarrollo de un maestro crítico y reflexivo, con la intención de mejorar la práctica docente y, por supuesto, los aprendizajes de los alumnos.

Conclusiones

Este Foro logró dar la voz a los docentes de escuelas rurales y multigrado, se escuchó su llamado a las autoridades para que les brinden mayores apoyos, asimismo, les solicitan empatía por la complicada situación de desventaja en que laboran. Valoran el escenario y la interacción con otros agentes educativos. Confían en la organización de mesas de análisis y paneles donde puedan compartir sus experiencias con docentes no solo de México, sino también de otros países de Latinoamérica, ya que lo rural y lo multigrado no son exclusivos de nuestro país. El hecho de escuchar a investigadores de otros países los motivó; ahora, solicitan escenarios internacionales, pues se han dado cuenta del potencial de los foros propiciados por el COMIE.

Se estableció un vínculo entre docentes frente a grupo, maestros de instituciones formadoras de docentes, autoridades educativas, investigadores y académicos. Es un vínculo que debe fortalecerse y aprovecharse. Los maestros frente a grupo muestran disposición e interés por participar en investigaciones, porque se conozcan sus experiencias en la educación rural, por compartir sus esfuerzos para sacar adelante a sus alumnos a pesar de todas las limitaciones de una escuela multigrado.

Las muestras de preocupación por la reforma educativa de México continúan, los maestros reconocen las resistencias, pero siguen buscando alternativas y experimentando nuevas estrategias, no piensan rendirse y, ahora más que nunca, valoran el apoyo de investigadores y académicos. Faltan temas por abordar y dudas por aclarar, hay bastante material para otros foros.

Una articulación entre escuelas normales, investigadores y docentes frente a grupo de escuelas multigrado no se ve distante, es posible, algunas condiciones son favorables en este momento. Para los futuros maestros representaría una extraordinaria oportunidad entrar en contacto con la realidad rural y multigrado mientras transcurre su proceso de formación, seguramente la enriquecería y fortalecería.

El Foro propició la constitución del Capítulo Noreste de la RIER, integrado por 12 miembros de seis entidades federativas. En el sitio web de la RIER se encuentra la información del Capítulo. Si bien, desde meses atrás ya existía esa intención, el trabajar juntos en la organización y la interacción vivida durante los eventos sirvieron de detonantes para la integración del Capítulo. Este equipo está listo para afrontar los retos futuros.

SECCIÓN III

**Tecnología como componente de pertinencia
para la educación del mundo contemporáneo**

DESAFÍOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Alexandro Escudero Nahón
Emma Patricia Mercado López

Introducción

El jueves 21 de septiembre de 2023 se realizó de manera virtual el Foro Regional Temático Zona Centro: *Desafíos para el fortalecimiento de la investigación en tecnología educativa*. Dicho evento académico fue iniciativa del Área Temática 18 Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en Educación, que es una de las áreas más nuevas en el COMIE. El objetivo fue reflexionar sobre los hallazgos que presentó el Estado de Conocimiento 2012-2021 elaborado en esta área. Dicho documento se sistematizó con base en ocho ámbitos:

1. Docentes y tecnologías de información y comunicación.
2. Estudiantes y tecnologías de información y comunicación.
3. Acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales.
4. Cultura digital.
5. Educación virtual.
6. Políticas Educativas y tecnologías de información y comunicación.
7. Tecnología digital e innovación educativa.
8. Educación y TIC durante la pandemia.

Si bien los hallazgos del Estado del Conocimiento 2012-2021 fueron insumos invaluable para detonar dicha reflexión, nuevas ideas de las y los especialistas invitados enriquecieron la visión para fortalecer la investigación en materia de tecnología educativa. Por lo anterior, este texto presenta la estructura general del foro regional, las y los participantes, así como las principales conclusiones.

Estructura del Foro Regional Temático Zona Centro

En término generales, el Foro Regional Temático Zona Centro: *Desafíos para el fortalecimiento de la investigación en tecnología educativa*, comprendió una conferencia magistral, impartida por uno de los coordinadores del Estado del Conocimiento 2012-2021 del Área Temática 18 TIC en Educación, y tres paneles de expertos y expertas.

Conferencia magistral

Fue impartida por el Dr. Alberto Ramírez Martinell, Universidad Veracruzana, coordinador del Estado del Conocimiento 2012-2021 del Área Temática 18 TIC en Educación. Actualmente, es Coordinador de Áreas Temáticas del COMIE. Esta conferencia se realizó el jueves 21 de septiembre de 10 a 11:30 horas vía virtual (horario central de México).

Primer panel de expertos(as):

Se realizó el jueves 21 de septiembre de 12 a 14:00 horas modalidad virtual (horario central de México). Moderó la Dra. Ma. Teresa García Ramírez, adscrita a la Universidad Autónoma de Querétaro. Participaron en el panel:

1. Dr. Alexandro Escudero Nahón, Universidad Autónoma de Querétaro.
2. Dra. Elvia Garduño Teliz, Universidad Autónoma de Guerrero.
3. Dr. Raúl Romero Lara, Universidad del Medio Ambiente.
4. Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Segundo panel de expertos(as):

Se realizó el jueves 21 de septiembre de 16 a 18:00 horas modalidad virtual (horario central de México). Moderó la Dra. Ma. Teresa García Ramírez, adscrita a la Universidad Autónoma de Querétaro. Participaron en el panel:

5. Dra. Zaira Navarrete Cazales, Universidad Nacional Autónoma de México.
6. Dr. Francisco Javier Velázquez Sagahón, Universidad de Guanajuato.
7. Dr. Ricardo Chaparro Sánchez, Universidad Autónoma de Querétaro.
8. Dr. Jorge Landaverde Trejo, Universidad Marista de Querétaro.

Tercer panel de expertos(as):

Se realizó el jueves 21 de septiembre de 18 a 20:00 horas modalidad virtual (horario central de México). Moderó la Dra. Ma. Teresa García Ramírez, adscrita a la Universidad Autónoma de Querétaro. Participaron en el panel:

9. Dra. Rosario Rogel Salazar, Universidad Autónoma del Estado de México.
10. Dra. Martha Leticia García Rodríguez, Instituto Politécnico Nacional.
11. Dra. Emma Patricia Mercado López, Universidad Autónoma de Querétaro.
12. Dr. Armando Sánchez Macías, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Participación

Participaron seis de los siete estados de la zona regional centro: San Luis Potosí, Guanajuato, Ciudad de México, Estado de México, Guerrero y Querétaro. Cabe destacar que en el estado de Morelos aún no hay ningún miembro de COMIE. Además, participaron dos estados invitados: Hidalgo y Veracruz, que pertenecen a la región sur oriente. En total, participaron once instituciones y trece miembros del COMIE de los ocho estados representados (Tabla 1).

**TABLA 1. PARTICIPANTES EN EL FORO REGIONAL TEMÁTICO ZONA CENTRO:
DESAFÍOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

Estado	Institución	Participante(s)	Evento	Modalidad de participación
Querétaro (sede)	Universidad Autónoma de Querétaro	1. Dr. Alexandro Escudero Nahón (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
		2. Dra. Emma Patricia Mercado López (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
		3. Dr. Ricardo Chaparro Sánchez (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
	Universidad Marista de Querétaro	4. Dr. Jorge Landaverde Trejo (será invitado a formar parte del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	5. Dr. Armando Sánchez Macías (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	6. Dr. Francisco Javier Velázquez Sagahon (será invitado a formar parte del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
Ciudad de México	Instituto Politécnico Nacional	7. Dra. Martha Leticia García Rodríguez (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
	Universidad del Medio Ambiente	8. Dr. Raúl Romero Lara (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
	Universidad Nacional Autónoma de México	9. Dra. Zaira Navarrete Cazales (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México	10. Dra. Rosario Rogel Salazar (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	11. Dra. Elvia Garduño Teliz (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual
Morelos	No hay miembros de COMIE en el Estado de Morelos			
Hidalgo (estado invitado)	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	12. Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli (miembro titular del COMIE)	Panel de expertos(as)	Virtual

Estado	Institución	Participante(s)	Evento	Modalidad de participación
Veracruz (estado invitado)	Universidad de Veracruz	13. Dr. Alberto Ramírez Martinell (representante del Comité Directivo del COMIE)	Conferencia magistral	Virtual

Temas relevantes de la disciplina de estudio

El análisis de la tecnología educativa requiere, invariablemente, realizar un recorrido por las transformaciones tecnológicas más recientes. No obstante, esta revisión debe hacerse con un criterio complejo y creativo, muy alejado de la visión tradicional que simplemente enlista la evolución de la tecnología digital como una serie de sucesos progresivos. Esto es más desafiante cuando se aborda la tecnología que se usa para los procesos educativos formales o informales porque las variables implicadas son propiamente humanas. Por ejemplo, un tratamiento lineal, progresivo y simplista no es capaz de percibir las tensiones que suelen generarse cuando las instituciones educativas incorporan la tecnología digital en sus procesos formales; tampoco es capaz de identificar las disrupciones y continuidades de una nueva tecnología en escenarios educativos; y, definitivamente, es incapaz de percibir el hecho de que no siempre existe una relación causal entre la tecnología educativa y sus usuarios, puesto que mucha tecnología digital no ha sido específicamente diseñada con motivos educativos, pero sí puede adecuarse para tal fin.

Entre la opinión pública, así como entre las y los especialistas, existe un consenso amplio respecto a que en los últimos años han surgido propuestas tecnológicas disruptivas, entre las que destacan los metaversos, la realidad aumentada, la realidad enriquecida, las redes sociales, los mensajeros instantáneos, el *block-chain*, la inteligencia artificial, etcétera. Aunado a lo anterior, en la última década se consolidó la preferencia de los teléfonos *inteligentes* sobre otros dispositivos móviles como las tabletas o las computadoras personales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Por eso hubo un crecimiento de empresas desarrolladoras de software, que pusieron el acento en la oferta de aplicaciones móviles para fomentar el estudio de idiomas, para el estudio de las ciencias, o para mejorar las habilidades para la lectura y la escritura, por ejemplo. Esta industria ha crecido acelerada y sostenidamente en la última década (Goksu, 2021). Sin embargo, aún no existen estudios suficientemente comprensivos que concluyan la efectividad del estudio con aplicaciones móviles (Chen et al., 2021; Punithavathi & Geetha, 2020). Lo cierto es que

el ecosistema educativo digital redefinió los hábitos educativos del profesorado y el alumnado; hábitos que han llamado la atención de las y los especialistas y que fueron en años recientes uno de los motivos de estudio más importantes.

Otro hecho tecnológico importante sucedió en 2015, con el surgimiento de *MéxicoX*, plataforma mexicana para la oferta de Cursos Masivos, Abiertos y en Línea (MOOC, por sus siglas en inglés). Esta plataforma está inscrita en el fenómeno MOOC de escala mundial. Desde su aparición, en 2008, estos cursos fueron considerados un fenómeno con alto impacto en la educación universitaria. No obstante, a través de los años esa promesa se ha reducido significativamente y una de sus características (la gratuidad) no ha sido fielmente cumplida. La situación actual de los MOOC ha abierto nuevas líneas de investigación. Por ejemplo, las causas de los altos índices de deserción y la naciente industria de *plataformización* de la educación (Sued, 2022). En México, los MOOC han estado íntimamente relacionados a la Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública, pero sus resultados y efectos aún no han sido suficientemente estudiados.

Uno de los temas más llamativos y prometedores está relacionado con el *learning analytics*, que promete anticiparse a las causas que provocan la deserción escolar. Esta línea de investigación se relaciona estrechamente con otros avances tecnológicos, como la *numeracy* y la *datificación*. Es decir, con la cuantificación de las actividades humanas; por supuesto, también con la cuantificación de las actividades educativas (Kanuru & M., 2020; Knight et al., 2020; Mejía Sierra et al., 2022; Shibani et al., 2020).

Durante la revisión tecnológica fue inevitable considerar que la contingencia sanitaria provocada por la epidemia por COVID-19 puso a contraluz la situación de la educación en México, a la vez que provocó cambios sustanciales en el uso de tecnología digital. Si bien los estudios hasta ahora disponibles coinciden en que no aparecieron nuevos problemas educativos, sí se complicaron problemas añejos: la baja calidad de la educación y la inequidad educativa profundizaron las brechas de desigualdad. Aunado a eso, fue evidente que muy pocas instituciones educativas cuentan con planes de continuidad de servicios educativos para responder oportuna y adecuadamente ante cualquier tipo de contingencia (Escudero-Nahón, 2020, 2023a; Escudero-Nahón et al., 2020; Vicario-Solórzano, 2021). Por eso, fue necesario ordenar las reflexiones del Foro Regional Temático Zona Centro: *Desafíos para el fortalecimiento de la investigación en tecnología educativa*, con base en temas sociales, además de tecnológicos.

Docentes y tecnologías de información y comunicación

El uso de plataformas educativas cambió al final de la década, al menos en intensidad y frecuencia de uso, pues con la docencia no presencial de emergencia provocada por la pandemia por COVID-19, el trabajo a distancia mediado por plataformas y sistemas de videoconferencias se volvió habitual. Los docentes tuvieron que desarrollar su labor con videoconferencias, con recursos propios y con escasa ayuda de las instituciones educativas (Escudero-Nahón, 2021).

Los temas más relevantes al respecto fueron: 1) competencias digitales docentes; 2) enseñanza y aprendizaje; y, 3) formación, capacitación y actualización docente. Fueron identificados, como principales subtemas: competencias digitales docentes, enseñanza y aprendizaje, formación, capacitación y actualización, educación superior, *e-learning* y *b-learning*.

Es relevante el hecho de que las y los docentes juegan un papel fundamental de mediadores en el proceso educativo. Eso conduce a reflexiones teóricas y didácticas sobre el papel de los docentes cuando las TIC forman parte del ecosistema educativo. Quienes están realizando investigación sobre el tema son, principalmente, académicos mexicanos distribuidos en diversos estados del territorio nacional, adscritos a instituciones de educación superior (IES), tanto públicas como privadas. Ello explica el alto número de estudios sobre TIC y educación en la educación superior. Además, existe una dificultad de acceso a espacios de educación básica y de media superior. Hace falta interacción entre núcleos de investigadores distantes, geográficamente hablando; al mismo tiempo sería deseable fortalecer la colaboración interinstitucional sobre el tema.

Por otro lado, la mayoría de los informes de investigación sobre docencia y TIC están siendo publicados en revistas mexicanas indizadas y especializadas en tecnología educativa. En efecto, la presencia y el nivel de influencia de estas investigaciones son, sobre todo, de carácter nacional. En este punto se realizó una reflexión sobre el hecho de que ninguna de esas revistas ha sido indizada por las empresas internacionales, como *Scopus* o *Web of Science*, pero su labor diaria y su importancia para la comunidad académica mexicana es relevante.

Estudiantes y tecnologías de información y comunicación

Quizá son los estudiantes quienes más cambios han experimentado en la manera de acceder a la información. De acuerdo con varios estudios, la popularización de los teléfonos inteligentes ha permitido que el acceso a la información digital esté

ahora, literalmente, al alcance de sus manos (Neri Tapia et al., 2023). El uso del teléfono inteligente, sin embargo, significó el abandono de las *laptops* y con eso quizás la pérdida del desarrollo de habilidades para el uso de software especializado. El uso de las *apps* móviles simplificó la vida cotidiana de sus usuarios, quienes introdujeron el teléfono inteligente al salón de clases para tomar notas, fotografiar los apuntes del pizarrón o las diapositivas proyectadas en el pizarrón. El teléfono móvil trajo el aula virtual, habitualmente accesible fuera del establecimiento escolar, a la presencialidad, *hibridando* la experiencia educativa de los estudiantes (Park, 2011).

Se detectaron dos líneas de investigación principales: a) las TIC como medio de aprendizaje de los estudiantes. Debido a que la mayoría de los jóvenes están conectados a internet, existe una fácil comunicación entre pares y docentes, lo que incrementa las probabilidades de acceder y compartir información digital; b) la adicción a la tecnología. Al mismo tiempo, la relativa facilidad para estar conectados provoca problemas de gestión del tiempo, distracciones, ocio, inseguridad cibernética, etcétera. Estos problemas son obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje.

La tecnología digital permite usar y reusar recursos y aplicaciones atractivas, como videos, mapas conceptuales, foros, plataformas virtuales, etcétera. Sin embargo, sigue siendo necesaria la guía docente para consolidar los aprendizajes. El mito de los *nativos digitales* ha confundido a la opinión pública porque hace suponer que los jóvenes, por el hecho de ser jóvenes, poseen habilidades para el aprendizaje significativo y colaborativo con medios digitales (Méndez López, 2015).

En esa misma lógica, se han documentado varios usos de internet con propósitos no académicos que ofrecen beneficios para el aprendizaje, como las redes sociales; en particular, *Facebook*. En este sentido, el acceso a dispositivos tecnológicos en edades tempranas estimula el desarrollo de habilidades digitales, pero el aprendizaje sigue siendo un objetivo que requiere métodos pedagógicos. Un tema de interés es que el aprendizaje en escenarios digitales sigue haciéndose con marcos teóricos predigitales, como el cognitivismo o el constructivismo. Por eso, vale la pena preguntarse: ¿hasta qué punto, teorías predigitales pueden dar respuesta a desafíos de aprendizaje propiamente digitales? (Escudero-Nahón, 2023b).

En otra línea de estudios, destacan temas como la alfabetización digital para explicar la habilidad instrumental y el dominio técnico al momento de usar

información de diversas fuentes (Gilster, 1997). Esta tradición de estudios se ha consolidado recientemente con los estudios *transmedia* (Bishop et al., 2017; Lugo Rodríguez, 2017, 2022). De forma más puntual, algunos estudios basados en la perspectiva del aprendizaje permanente centraron la atención en referentes teóricos más particulares como la andragogía (Dočekal & Tulinská, 2015). Esta tradición revive los postulados de la psicología sociocultural.

Inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales

Este tema reviste singular importancia en México, donde la deuda histórica con los grupos tradicionalmente excluidos de los servicios educativos lacera el tejido social. Sin embargo, el tema ha empezado a complejizarse en la última década. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) han revelado que cada día está creciendo más el acceso a la tecnología digital, con equidad de género y de todos los grupos etarios (INEGI-IFT, 2022; INEGI, 2018, 2021, 2022). Si esta tendencia se mantiene, el acceso y uso a la tecnología digital dejará de ser un problema nacional en algunas décadas.

Sin embargo, nuevos problemas están generando diversas preocupaciones entre la comunidad educativa. No es suficiente con acceder a la tecnología y a los dispositivos digitales para igualar las oportunidades educativas de todas las personas ni para mejorar las oportunidades de los grupos históricamente discriminados. La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) ha revelado que la sociedad mexicana se siente excluida de varios servicios educativos (INE, 2022). En otras palabras, es alentador el crecimiento en el acceso a los servicios de tecnología digital, pero es preocupante las nuevas brechas cognitivas que son el resultado de no saber usar la tecnología digital con fines educativos (Mercado-López & Escudero-Nahón, 2023).

Con el objetivo de desarrollar el análisis de este rubro, se distinguieron seis ejes temáticos. En el primer eje, relacionado con la infraestructura tecnológica y acceso a las TIC, los resultados se agruparon en tres categorías: a) herramientas tecnológicas utilizadas en los procesos educativos; b) requerimientos necesarios para utilizar herramientas tecnológicas y recursos digitales en las instituciones educativas; c) acceso y deficiencias en la infraestructura tecnológica en la escuela, áreas públicas, y el hogar.

El segundo eje, relacionado con el desarrollo e instrumentación de tecnología educativa para la equidad, pertinencia, calidad y cobertura, se relaciona con los

subtemas de instrumentación, mejora de la calidad y contribución a la equidad. Se concluyó que existe una necesidad apremiante de que existan condiciones de igualdad entre la población para apropiarse de recursos y medios tecnológicos que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje y promuevan una mayor y mejor participación social y educativa.

El tercer eje temático, relacionado con la equidad en contextos digitales, se subdividió en: a) estrategias para la igualdad en el acceso a la tecnología; b) inconvenientes para fomentar la igualdad; y c) problemas que ocasiona la falta de equidad. Destacaron aspectos relacionados con la brecha digital, el acceso a herramientas y recursos tecnológicos de calidad, las debilidades de las modalidades a distancia, virtual o en línea, así como el nivel de alfabetización digital (competencias digitales) con el que cuentan los principales actores del proceso educativo (estudiantes, docentes y autoridades educativas).

El cuarto eje correspondió a la inclusión y contribución social *en y para* el aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades escolares. Los principales hallazgos fueron: a) propuestas para la educación inclusiva; b) dispositivos y medios digitales para la inclusión; y, c) inconvenientes que intervienen en la inclusión. En términos generales, se concluyó que aun cuando se han desarrollado propuestas y estrategias para favorecer la inclusión digital en los distintos niveles educativos y contextos sociales, no se ha logrado.

El quinto eje temático fue el movimiento educativo abierto porque contribuye a acercar el conocimiento a un mayor número de usuarios. Aquí se consideran MOOC, ya que contribuyen a la comprensión del contenido curricular mediante la construcción del conocimiento, fomentan el aprendizaje colaborativo y son una herramienta útil para la actualización de docentes y estudiantes. El movimiento educativo abierto es el tema que tiene más volumen de producción científica, entre los seis ejes analizados.

Finalmente, el sexto eje temático estuvo relacionado con género, violencia y convivencia en entornos digitales. Los subtemas fueron: a) discriminación y violencia de género mediante la tecnología; b) los medios en donde se efectúa el *ciberbullying*; c) formas de expresión de la violencia en entornos digitales; y, d) su efecto en la convivencia, el desempeño académico y desarrollo personal, principalmente en niños, adolescentes y jóvenes. El hallazgo principal fue que las y los investigadores no han consolidado instrumentos para registrar, medir y nombrar las agresiones; así como comprender las secuelas en las víctimas.

La cultura digital

La noción de *cultura digital* ha sufrido una suerte de *ensanchamiento*. La industria del software y hardware, las aplicaciones en línea, la inteligencia artificial, las voces de influencia de las redes sociales han provocado cambios en el lenguaje e incluso han impuesto moda, particularmente entre los estudiantes. La presencia de la tecnología y de las aplicaciones digitales es un fenómeno cultural, además de ser propiamente tecnológico o educativo. Por eso, se considera que este es un campo en construcción y, frecuentemente, también en disputa. Coexisten abordajes teóricos que consideran la cultura digital como una especie de telón de fondo de fenómenos educativos; asimismo, hay otras propuestas que sugieren que la tecnología digital es, en sí misma, una cultura. De acuerdo con las y los especialistas, el número de publicaciones y de tesis realizadas al respecto ha crecido en los últimos años. Además, hay una diversificación muy importante de focos y metodologías. Se han consolidado algunos ejes de investigación, como los procesos de apropiación de las tecnologías en estudiantes y profesores y en otros grupos sociales; los cambios en las formas de gestión institucional; y los usos de las plataformas digitales. Pero hay una vibrante propuesta de nuevos temas, alentados por la incesante aparición de tecnologías digitales.

Por ejemplo, uno de los temas emergentes es el *ciberactivismo* y la participación política con perspectiva de género. Otro tema está relacionado con el uso de métodos vinculados a la gestión y visualización de grandes cantidades de datos. Es de interés especial el tema de la *cajanegrización* de las plataformas digitales, que se han vuelto parte ineludible de nuestra vida cotidiana. Algunas de esas plataformas sirven, precisamente, para gestionar los procesos de aprendizaje.

Educación virtual

Ya se puede considerar como conocimiento consolidado el hecho de que la incorporación de las TIC en la educación tiene una dimensión instrumental, que básicamente significa aprender a usarlas; pero ahora es momento de diseñar su dimensión estratégica, que significa orientarlas con propósitos didácticos, sin que representen un gasto oneroso para las instituciones y habiendo diseñado un sistema para evaluar su eficacia. En otras palabras, la educación virtual podría institucionalizarse como una estrategia que forme competencias con la asistencia de la tecnología digital. Ahora bien, esas competencias deben formarse en los profesores, así como en los

alumnos. El profesorado debe construir una nueva competencia de autoridad, de guía y de evaluador; el alumnado debe ser responsable de su aprendizaje.

Desde un punto de vista conceptual, han proliferado varios términos que intentan dar cuenta del complejo fenómeno de incorporar la tecnología digital en los procesos educativos formales e informales. Se señaló que el término TIC posee limitaciones inherentes porque solo alude a la función informacional y comunicativa de la tecnología, pero no a la dimensión educativa. Por eso, han surgido propuestas como: tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC); tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD); etcétera. Ninguno de esos términos ha desplazado al término TIC, pero dan cuenta de la reflexión que se está gestando en este campo de estudios.

El análisis sobre la educación virtual se clasificó en siete ejes temáticos: 1) Teorías del aprendizaje, donde destacan posicionamientos teóricos clásicos como el conductismo, cognoscitismo, constructivismo, pero se incorporan teorías emergentes como el conectivismo y la teoría de la actividad; 2) Modalidades, donde destacan el *e-learning*, el *b-learning*, el *m-learning*, eLearning, el *e-training*, entre otros; 3) Diseño instruccional, donde se discutió que los modelos ADDIE, Dick y Carey, usados por generaciones, siguen vigentes; 4) Herramientas tecnológicas, donde se hizo una distinción entre el uso de las TIC, las TAC, las TICCAD, las realidades extendidas, las redes sociales, las comunidades de práctica o aprendizaje, y las herramientas Web 2.0; 5) Recursos digitales, donde se revisaron los Recursos Educativos Abiertos (REA), los Objetivos de Aprendizaje (OA), Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), los Repositorios Institucionales, y MOOC, entre otros; 6) Competencias relacionadas con la Educación Virtual, donde se resaltaron las competencias digitales, tanto de docentes como de estudiantes, las competencias pedagógicas docentes, y otras competencias de estudiantes.

Políticas educativas y tecnologías de información y comunicación

Un argumento bien asentado en el discurso público es el referente a que las TIC son una herramienta que permite mejorar los procesos y estrategias de enseñanza. Por lo tanto, es fundamental su integración en las políticas educativas, con el objetivo de alcanzar maneras democráticas de inclusión, equidad y calidad. El hecho que las TIC tengan tal capacidad de transformación social, sin embargo, también implica que son capaces de modificar profundamente los roles de los profesores y de los

estudiantes. En este mismo sentido, las políticas públicas sobre la incorporación de las TIC en la educación se convierten en un elemento orientador y regulador capaz de reformular la calidad educativa. Este es el nodo de investigación principal: cómo se han diseñado las políticas públicas para que, al incorporar tecnología digital, se garantice la excelencia educativa.

Algunos hallazgos relevantes sugieren que existe una articulación entre las políticas internacionales y nacionales, que orientan el diseño y la elaboración de programas que permiten la inserción de las tecnologías digitales en los proyectos académicos innovadores, con el objetivo de emplearlas *en y para* la formación de los estudiantes que acceden al Sistema Educativo Nacional. Se han establecido programas orientados al equipamiento de las instituciones escolares, mismos que recuperan el diseño “1 a 1” para dotar a alumnos y docentes de la infraestructura necesaria para alcanzar los objetivos planteados en cada uno de los proyectos (SEP, 2020). Sin embargo, en este tema los autores han hecho énfasis sobre los distintos desafíos que se enfrentan y que deben ser atendidos como áreas de oportunidad, mismos que se relacionan con la capacitación profesional, el desarrollo de habilidades digitales y el conocimiento de los diferentes contextos en donde estas políticas son implementadas.

Se observó que las políticas educativas vinculadas a las TIC han cambiado, pues durante la primera década del siglo XXI se expusieron trabajos relacionados con los modelos “1 a 1”, mientras que a principios de la segunda década, comenzaron a integrarse reflexiones acerca de la importancia de la inclusión de la práctica pedagógica en el uso de las tecnologías, con el fin de coadyuvar en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles, modificando el currículo y provocando innovaciones de fondo.

Es necesario realizar más estudios que analicen las políticas educativas y las TIC. No obstante, a partir de la pandemia por COVID-19, los estudios sobre este tópico se acrecentaron. En este sentido, es fundamental continuar con el desarrollo de proyectos, investigaciones y reflexiones que integren estas temáticas para conocer el desarrollo y puesta en práctica de las políticas dirigidas a la incorporación de las TIC. Pero, sobre todo, para saber si después de la contingencia sanitaria, surgieron políticas públicas que puedan garantizar la continuidad educativa frente a cualquier tipo de contingencia.

Tecnología digital e innovación educativa

Las y los especialistas coinciden en que paulatinamente se ha dejado atrás el optimismo desbordado sobre la incorporación de la tecnología digital en la educación y se ha construido una argumentación más seria y serena sobre sus ventajas y desventajas. En otras palabras, ahora no se considera que la incorporación de la tecnología digital en los procesos educativos sea benéfica, en sí misma, o que produzca innovación automáticamente, sino que deben cumplirse previamente una serie de condiciones educativas para su óptima utilización.

Nos encontramos en los albores de la Cuarta Revolución Industrial en México. Si bien los efectos de esa revolución ya se han consolidado en algunas economías postindustriales como Alemania, Estados Unidos, Japón o Canadá, se estima que en México será inevitable recibir una influencia significativa al respecto porque la economía nacional se basa, sobre todo, en el tercer sector, es decir, en los servicios. En este sentido, los cambios en la industria y en los modelos de negocio digitalizados transformarán también el escenario educativo y laboral de México. Esta revolución abre oportunidades de desarrollo profesional en la población mexicana, pero al mismo tiempo podría crear nuevas bolsas de desempleo y precariedad. Así lo demuestran las exclusiones que están generando los nuevos modelos de negocio digitales. Por eso, la innovación debe considerar, desde ya, nuevos modelos de negocios digitales respetuosos del medio ambiente, de los derechos humanos y de diversidad cultural.

Otro hallazgo relevante está relacionado con el hecho de que paulatinamente se han incrementado los temas que las y los investigadores han relacionado con la tecnología digital y la innovación educativa. Actualmente, destaca el uso de las TIC en la gestión del conocimiento, su orientación hacia la sustentabilidad, el crecimiento personal y el empoderamiento; además, las estrategias didácticas se han concentrado en el nivel educativo superior, pero son sensibles a categorías de análisis como la perspectiva de género. En definitiva, el discurso mexicano sobre tecnología digital e innovación educativa es robusto sobre la incorporación de nuevos elementos procedimentales de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación superior.

Si bien el acceso a los recursos digitales y los problemas que plantea la brecha digital siguen siendo importantes, paulatinamente las investigaciones están incorporando temas como la literacidad digital, la autogestión de las habilidades para

el aprendizaje situado y la correcta gestión de los recursos institucionales. Es relevante observar que muchos factores que no han permitido la incorporación plena de la tecnología digital en los procesos educativos están relacionados con las objeciones y resistencias de la comunidad educativa para abandonar los modelos educativos tradicionales y la construcción de nuevas prácticas educativas. En definitiva, la presencia de México respecto a la investigación educativa sobre el tema en cuestión se encuentra en sintonía con las propuestas de otros países. Aunque otras economías son más sólidas, están desarrollando software y hardware de manera comercial, la innovación educativa no radica en ese desarrollo, sino en los procesos de aprendizaje que se obtienen en relación con el uso de la tecnología digital.

Finalmente, las áreas de oportunidad detectadas fueron: realizar investigación empírica en educación básica y media superior; crear una relación sólida entre la industria y la academia al momento de proponer y estudiar la innovación educativa; lograr que los resultados de las investigaciones sobre el tema influyan en el ámbito legislativo para trazar derroteros que permitan institucionalizar políticas públicas para la innovación educativa.

Educación y TIC durante la pandemia

Es de todos conocido el hecho de que la pandemia por COVID-19 provocó transformaciones inéditas en casi todos los ámbitos sociales. En la educación, la docencia no presencial de emergencia aceleró la adopción de soluciones tecnológicas para la continuidad educativa. La *plataformización* de la educación, la relevancia de la docencia mediada por videoconferencia y el cambio de la concepción sobre los celulares en el contexto educativo fueron temas que merecieron mucho análisis. Diversos desarrolladores de software fortalecieron o crearon aplicaciones digitales que favorecieron el trabajo, el estudio, el ocio y las relaciones sociales a distancia. Hubo una vasta oferta de software para realizar videoconferencias, para intercambiar archivos digitales de gran tamaño, para gestionar información en la nube y para colaborar en tiempo real. Aunque no todas esas aplicaciones fueron diseñadas específicamente con objetivos educativos, sí fueron adaptadas diariamente por la comunidad educativa.

En el lapso de dos años las instituciones educativas, el profesorado, las familias y los alumnos integraron la tecnología digital a los procesos educativos con más rapidez que las iniciativas que a lo largo de cuarenta años se habían propuesto las

diferentes políticas públicas educativas del país. Incluso el discurso político e institucional se estremeció: se extendió la idea de que el regreso a la *nueva normalidad* impondría varios desafíos educativos. Uno de ellos era que la sociedad debía incorporar con apremio la tecnología digital en su vida cotidiana para estar preparados ante contingencias de todo tipo.

Los análisis científicos sobre las contingencias en la educación se están realizando desde la mirada de los actores educativos, principalmente. Esto significa que la atención, en principio, está puesta en los docentes y el alumnado. Las problemáticas más relevantes para ellos fue la (in)capacidad de adecuarse rápidamente a la docencia remota de emergencia, lidiar con la falta de lineamientos institucionales para ejercer docencia y evaluar durante la pandemia, el desorden administrativo que significó realizar actividades académicas de manera totalmente remota, la falta de planes de continuidad educativa que garantizaran la calidad de los servicios a la comunidad (Akdere et al., 2021).

En cuanto a las perspectivas teóricas identificadas, destacan las teorías de aprendizaje constructivistas y cognitivistas y, en menor porcentaje, las teorías humanistas y conductistas. Se observa una carencia respecto a la concepción epistémica de la *Tecnopedagogía*, *Tecnodidáctica* y las metodologías en el uso de las TIC aplicadas a la educación. Asimismo, ganaron espacio conceptos como Educación transdigital e intermodalidad educativa, como propuestas teórico procedimentales para prevenir futuras contingencias (Escudero-Nahón & Palacios-Díaz, 2022; Salinas-Esparza & Escudero-Nahón, 2022).

Quizá uno de los hallazgos más inesperados está relacionado con el papel que jugaron las familias, y cómo influyeron las dinámicas familiares en la educación durante la contingencia sanitaria. Puesto que los procesos educativos entraron al hogar, se develaron problemas de violencia familiar, de inequidad de género, de precariedad económica, etcétera, que no suelen ser completamente expuestos cuando son los alumnos quienes acuden a las escuelas.

Finalmente, se recalcó el hecho de que, tras el regreso a la *nueva normalidad*, se han disipado varias acciones educativas que habían incorporado la tecnología digital. De hecho, la docencia remota de emergencia fatigó a la comunidad educativa al grado de generar cierto rechazo a las alternativas educativas que incorporan tecnología digital.

Conclusiones

Los Foros Regionales del COMIE tienen como objetivo expresar de manera reflexiva y crítica el conocimiento consolidado sobre las tradiciones y perspectivas teórico metodológicas en educación. En particular, el Foro Regional Temático Zona Centro: *Desafíos para el fortalecimiento de la investigación en tecnología educativa*, presentó las estrategias y técnicas emergentes de investigación en esta disciplina; identificó la situación que guarda la investigación, sus desafíos y posibilidades. Fue inevitable abordar las implicaciones teóricas, políticas, sociales y económicas que supone consolidar este ámbito de estudios. Las conclusiones respecto a los desafíos para el fortalecimiento de la investigación en tecnología educativa fueron las siguientes.

Las y los participantes en el Foro Regional coincidieron en que la literatura especializada sobre esta disciplina está creciendo exponencialmente. Si esta tendencia se mantiene así, uno de los desafíos para futuros Foros Regionales tendrá que ver con la capacidad de gestión de la información. No obstante, el número de redes y colaboraciones interinstitucionales no ha crecido con la misma rapidez. Lo anterior se puede constatar en las bases de datos científicos que son capaces de crear representaciones gráficas sobre redes de colaboración en la productividad académica, como *Open Knowledge Maps* o *Connected Papers*. El Estado del conocimiento 2012-2021 sobre Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación muestra que la labor académica sobre TIC y educación está concentrada en pocas universidades, donde destacan la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Sonora, el Tec de Monterrey, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, y que falta una labor interinstitucional.

Por otro lado, entre los hallazgos más relevantes, se identificó que habrá que poner atención en campos de educación emergentes, como la aplicación de la inteligencia artificial, la realidad virtual, y la realidad enriquecida, el desarrollo de los metaversos con fines educativos, y el diseño de planes de continuidad académica ante contingencias de todo tipo. Al respecto, se concluyó que el desafío radica en proponer nuevos métodos para investigar escenarios educativos inéditos que estarán transversalizados por la tecnología digital.

Fue revelador el hecho de que la mayoría de las y los participantes pertenecen al SNII de CONAHCYT, hecho que invita a analizar cuáles son los principales problemas de este grupo de personas al realizar su labor y qué hacen para resolverlos, si es el caso. Asimismo, sería útil analizar la situación que guardan los programas de posgrado sobre tecnología educativa, cómo han evolucionado y cuáles son sus derroteros. Se concluyó que una vía para provocar la labor inter-institucional podría ser fomentar la dirección y codirección de tesis de posgrado con colegas de varias universidades.

Es menester mencionar el desequilibrio de investigación sobre TIC y educación que actualmente prevalece en los diversos niveles educativos. Existe vasta producción científica sobre educación superior. En cambio, hace falta información sobre tecnología educativa en la educación básica. Además, la brecha de acceso a las TIC se está reduciendo en nuestro país. Quizá no lo está haciendo tan rápido como sería deseable, pero si la tendencia se mantiene, entonces durante la próxima década las preocupaciones se desplazarán a las amenazas de la infoxicación, del acoso cibernético, y de la distracción educativa.

Desde un punto de vista conceptual, asistimos al surgimiento de nuevos términos que intentan dar cuenta del complejo fenómeno de incorporar la tecnología digital en los procesos educativos formales e informales. Por ejemplo, se ha señalado que el término TIC posee limitaciones inherentes porque solo alude a la función informacional y comunicativa de la tecnología, pero no a la dimensión educativa. En ese sentido, se han hecho propuestas TAC, TICCAD, etcétera. Si bien ninguno de estos términos ha desplazado al término TIC, dan cuenta de la reflexión que se está gestando en nuestro campo de estudios. Hace falta una reflexión teórica y conceptual sobre la pertinencia de seguir utilizando el término TIC, modificarlo o despedirlo.

La dimensión económica y política de las TIC en la educación requieren análisis sobre el papel del capitalismo financiero posindustrial, que hasta ahora ha demostrado una singular capacidad para *cajanegrizar* las plataformas digitales y sus procesos educativos. Esto quiere decir que los datos sobre quién accede a estos modelos educativos, cuándo lo hacen, en qué condiciones, con qué efectos, no son del dominio público, sino solo del estrecho dominio empresarial.

La contingencia sanitaria provocada por la epidemia por COVID-19 abrió una línea de investigación inédita: la educación ante las contingencias de todo

tipo. Estamos ante una oportunidad invaluable de diseñar planes de continuidad académica para hacer frente en el futuro a contingencias de todo tipo. Si el tema se desvanece lentamente, habremos perdido la oportunidad de consolidar una de las líneas de investigación más importantes para garantizar servicios de calidad a la población mexicana.

En un campo disciplinar altamente influido por los avances de la tecnología digital es difícil predecir qué derroteros se presentarán en el futuro mediato. Lo único claro es que realizando foros de reflexión y redes de colaboración podremos hacerlo mejor.

Referencias

- Akdere, M., Acheson, K. & Jiang, Y. (2021). An examination of the effectiveness of virtual reality technology for intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.009>
- Bishop, R., Gansing, K., Parikka, J. & Wilk, E. (eds.). (2017). *Across and beyond: a transmediale reader on post-digital practices, concepts and institutions*. Sternberg Press.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H. & Wang, F. L. (2021). Past, present, and future of smart learning: a topic-based bibliometric analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-29. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00239-6>
- COMIE (2020a). COMIE. Página web oficial. <http://www.comie.org.mx>
- _____. (2020b). *Foros virtuales COMIE*. Canal de YouTube. https://www.youtube.com/playlist?list=PL_GnpY8IKOzG0SDaKRN7RkZuEAab733LE
- Dočekal, V. & Tulinská, H. (2015). The Impact of Technology on Education Theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3765-3771. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1111>
- Escudero-Nahón, A. (2020). La Intermodalidad Educativa como base conceptual para el diseño de planes de continuidad educativa. *Abran sus cuadernos: Blog del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/30/la-intermodalidad-educativa-como-base-conceptual-para-el-diseno-de-planes-de-continuidad-educativa/>
- Escudero-Nahón, A. (2023a). Diseño de un modelo de continuidad educativa ante contingencias sanitarias. En A. Ochoa Cervantes, Luna Méndez, Eduardo & R. F. Pineda López (eds.), *Ciencia comprometida. Recopilación del impacto social generado por investigaciones de la Universidad Autónoma de Querétaro* (pp. 153-179). Universidad Autónoma de Querétaro.

- _____. (2023b). Transdigital: la condición imaginaria del aprendizaje en el transhumanismo. En *Imaginación y conocimiento en ciencia, tecnología y educación: retos, posibilidades y realidades* (pp. 257-277).
- _____. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 1-28. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849>
- Escudero-Nahón, A., Chaparro Sánchez, R., García Ramírez, M. T. & Canchola Magdaleno, S. L. (2020). Hacia el diseño de planes de continuidad académica. En R. Pineda, M. García, A. Ochoa & J. Hernández (eds.), *Análisis y perspectivas sobre la pandemia de COVID-19 en Querétaro* (pp. 270-312). Universidad Autónoma de Querétaro. https://www.uaq.mx/docs/Analisis_Perspectivas_COVID-19_Queretaro.pdf
- Escudero-Nahón, A. & Palacios-Díaz, R. (eds.). (2022). *Métodos y proyectos transdigitales*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb7>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Goksu, I. (2021). Bibliometric mapping of mobile learning. *Telematics and Informatics*, 56, 101491. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101491>
- INE (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022*. ENADIS. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- INEGI (2022). *Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2021*. Página web oficial. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH_21.pdf
- _____. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021. Tabulados*. Página web oficial. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/#Tabulados>
- _____. (2018, marzo 14). *Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2017*. Comunicado de Prensa Núm. 105/18. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/otrtemecon/endutih2018_02.pdf
- INEGI-IFT (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021 Comunicado de prensa*. https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/comunicadoendutih_1.pdf
- Kanuru, S. L. & M, P. (2020). Lifelong Learning in higher education using Learning Analytics. *Procedia Computer Science*, 172, 848-852. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.122>
- Knight, S., Gibson, A. & Shibani, A. (2020). Implementing learning analytics for learning impact: Taking tools to task. *The Internet and Higher Education*, 45, 100729. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100729>

- Lugo Rodríguez, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- _____. (2017). Narrativas transmedia para educación, alfabetismo transmedia, educación transmedia. *CIIE Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 4(3), 1873-1875. <https://drive.google.com/file/d/1fMbocgqAeZCNnnlwCZQ71YaTJiocz8B/view>
- Medina Rivera, R. & Villegas Valladares, E. (2016). Financiamiento de la ciencia, la tecnología y la innovación en las regiones de México. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 38(Enero-junio), 253-270.
- Mejía Sierra, M. Y., Escudero-Nahón, A. & Chaparro Sánchez, R. (2022). Tendencias de game learning analytics: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Sinéctica*, 58, e1313. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-006)
- Méndez López, C. E. (2015). Desmitificando a la generación ciber: correlación entre autoeficacia y desempeño. *CIIE Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 2(2), 786-789.
- Mercado-López, E. P. & Escudero-Nahón, A. (2023). Desafíos de la inclusión digital educativa en México. En I. González Castro, C. S. Tapia Ruelas, M. A. Zavala Guirado, L. V. Cota Valenzuela & D. C. Aldecoa Campo (eds.), *Problemas educativos. Perspectivas teóricas y metodológicas para su análisis* (pp. 117-126). Cromberger.
- Neri Tapia, L., Mortis Lozoya, S. V. & Escudero-Nahón, A. (2023). Competencia digital en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Transdigital*, 4(8), 1-15. <https://doi.org/10.56162/transdigital294>
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 1-25.
- Punithavathi, P. & Geetha, S. (2020). Disruptive smart mobile pedagogies for engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 784-790. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.112>
- Salinas-Esparza, M. del C. & Escudero-Nahón, A. (2022). Intermodalidad educativa: una aproximación conceptual desde la revisión documental. En A. Escudero-Nahón & R. Palacios-Díaz (eds.), *Métodos y proyectos transdigitales* (pp. 76-90). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb7>
- SEP (2020). Agenda Digital Educativa. *Gaceta del Senado de la República Mexicana - LXIV Legislatura*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

- Shibani, A., Knight, S. & Buckingham Shum, S. (2020). Educator perspectives on learning analytics in classroom practice. *The Internet and Higher Education*, 46, 100730. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100730>
- Sued, G. (2022). Coursera y la plataformización de la educación: operación de mercados, datificación y gobernanza. *Transdigital*, 3(5), 1-24. <https://doi.org/10.56162/transdigital95>
- Vicario-Solórzano, C. M. (ed.). (2021). *Modelo de Continuidad de Servicios Educativos ante un Contexto de Emergencia y sus Etapas de Crisis*. CUDI-ANUIES. <https://redlate.net/publicaciones/>

INVESTIGACIONES SOBRE EL VÍNCULO EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Beatriz Zempoalteca Durán
Rocío Adela Andrade Cázares
Teresa Ordaz Guzmán

Introducción

El uso e integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha tenido un proceso de apropiación con grandes desafíos, pues en los últimos años derivado de los acontecimientos por la pandemia mundial por el COVID-19 y los cambios tecnológicos acelerados, se han enfrentado diversas dificultades, por lo que resulta relevante impulsar investigaciones sobre el vínculo de educación y tecnología educativa, para que de esta forma se lleve a cabo una verdadera transformación e innovación en la integración de las TIC, así como atender las necesidades educativas que la comunidad educativa precisa, con y por medio de las TIC, desde una perspectiva fundamentada y contextualizada.

De esta manera, la presente contribución proporciona una reseña de los resultados obtenidos en el Foro Regional Centro titulado “Investigaciones sobre el vínculo Educación y Tecnología educativa”, el cual se realizó con la participación de docentes-investigadores asociados al COMIE de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), así como con investigadores del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa e Innovación (GITEI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE), quienes están adscritos al Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) y respondieron a la invitación de forma abierta e integradora, puesto que son colaboradores que se han formado dentro de la UAQ y/o participan como docentes en los programas de la misma institución, además de dirigir de forma activa proyectos de investigación en el contexto de educación multimodal.

Así, el presente trabajo muestra las actividades que se llevaron a cabo para exponer e identificar las problemáticas educativas detectadas con el vínculo Educa-

ción y Tecnología educativa, así como la gestión que se llevó a cabo en el Foro Regional Centro, para conocer y reflexionar sobre los resultados de diversos escenarios y realidades educativas en referencia a los ejes de: Formación de investigadores mediados por tecnología educativa; Generación de conocimiento sobre tecnología educativa; y Aporte de la tecnología educativa para resolver los problemas en educación. De igual forma, se presentan las conclusiones en referencia al objetivo general del foro, el cual fue “Promover el intercambio académico entre investigadores, docentes y estudiantes de posgrado sobre la investigación en tecnología educativa para dialogar sobre teorías, epistemologías, metodologías de investigación en tecnología educativa, así como las mediaciones y aportes de la tecnología educativa en la formación de investigadores y su aplicación en los diversos escenarios que permitan contribuir al campo educativo del país”.

Descripción y análisis de las principales problemáticas educativas

Una vez conformado el grupo de trabajo, se llevaron a cabo reuniones para acordar la temática principal, el objetivo general y los detalles de organización, derivado de lo cual, se identificó que actualmente México tiene retos muy importantes en materia de educación, como es la deserción de los estudiantes, la falta de acceso a las instituciones en algunos sectores de la población, así como también problemáticas relacionadas con la inequidad y la calidad de educación. En este sentido, el confinamiento por la pandemia mundial de COVID-19 exacerbó dichas problemáticas y nos enfrentó a uno de los desafíos más importantes, el uso e integración de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la mayoría de los países establecieron formas diversas de educación a distancia fuera de línea y en línea, para lo cual la mayoría de los docentes y estudiantes estaban desigualmente preparados (CEPAL-UNESCO, 2020).

En virtud de lo antes mencionado, se considera que *la investigación sobre el vínculo educación y Tecnología Educativa* (TE) es un tema que presenta diversas aristas, las cuales deben ser atendidas desde una perspectiva holística y de colaboración, pues innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido tarea fácil por diversos factores tales como infraestructura, gestión institucional, formación técnico pedagógica de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también de actitud hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Con la pandemia mundial por COVID-19, las tecnologías digitales han logrado cambiar la percepción hacia su integración en educación,

pero de igual forma nos han dejado ver la punta del iceberg de todos los retos que representan, pues muestran ventajas siempre y cuando se tengan como objetivo pedagógico y como herramienta de apoyo (Zempoalteca, González-Martínez y Ordaz, 2023).

De esta forma, las TIC han dado la oportunidad de tener mayor acceso a la información en tiempo real y de una forma más interactiva, generando la posibilidad de desarrollar habilidades de comunicación y aprendizaje personalizado; pero, por otra parte, es una realidad que la integración de la tecnología digital en la praxis de las instituciones de educación ha sido un proceso de cambio complejo, por diversas causas, entre las que destacan: problemas de conectividad, adaptar el proceso de aprendizaje al uso de la tecnología, la formación tecno pedagógica, las competencias digitales y/o el acceso a dispositivos suficientes para estudiantes y docentes (Baranda, 2021). Además, ello también ha originado una fuente importante de desigualdad y exclusión principalmente en grupos con desventajas económicas y/o con capacidades diferentes, así como sectores aislados (Rama, 2021).

Desde esta perspectiva, la Tecnología Educativa (TE) como disciplina con su propio campo de estudio ha permitido dar respuestas y contribuir a los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la investigación educativa. Sin embargo, el desarrollo de la disciplina ha traído consigo un cambio conceptual que ha evolucionado desde su inicio hasta nuestros días, y esto es causado básicamente por teoría, enfoques y tradiciones que desafían el concepto de TE. De esta manera, la investigación en el campo de estudio de la TE también ha evolucionado; pasó de plantear estudios que tenían una mirada más instrumental de la tecnología, a entender realmente el proceso. Esto trajo un cambio de paradigma que es importante reflexionar.

Así pues, en el periodo de la pandemia por COVID-19 que enfrentamos a nivel mundial durante el año 2020 hasta el 2023, en el caso de México, en las instituciones educativas se tuvieron que tomar medidas para proteger la integridad y la salud de quienes participan en los procesos de formación, y por tal motivo, en la educación básica, media superior, educación superior y en los posgrados; los procesos educativos migraron de la presencialidad a la virtualidad o el trabajo a distancia; en el caso de la educación superior en lo particular, se tomó como medida dejar la presencialidad y hacer un cambio en la forma en que se llevaban a cabo los procesos educativos para migrar a entornos virtuales, a través del trabajo educativo mediado por las tecnologías digitales educativas desde los propios hogares desde educación

básica hasta posgrado, incluyendo los procesos de formación de investigadores en el posgrado.

En un inicio de la pandemia, la mayoría de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se enfrentaron a dificultades y algunas resistencias en este periodo de cambio, sin embargo, las instituciones y las comunidades educativas respondieron a dicho requerimientos de trabajo remoto e implementaron acciones para continuar trabajando los procesos educativos con mediación tecnológica, cabe decir, que las respuestas institucionales fueron heterogéneas, implicando distintos grados de aceptación y adaptación, así como usos diversos de las herramientas tecnológicas digitales. Aunque en los procesos de formación el enemigo a vencer fue la apatía, las cámaras apagadas, y la falta de motivación de los estudiantes, incluso de profesores. A pesar de ello, los esfuerzos y los aprendizajes logrados en tres años de pandemia, nos mostraron una realidad distinta antes y después de lo que vivimos ahora con el regreso a clases.

De esta manera, se identificó necesario trabajar en procesos de formación, asesoría y recursos para desarrollar diferentes formatos de educación a distancia, por lo que se reconoció la necesidad de realizar investigaciones y propuestas para tomar decisiones curriculares contextualizadas y flexibles para el aprendizaje, así como también estudios para mantener y profundizar los avances en la innovación educativa y la implementación de formas alternativas de enseñanza junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza y la investigación con y por medio de la tecnología, pero sobre todo fortalecer redes de docentes e investigadores de la educación, que mediante espacios de participación y colaboración, pudieran exponer opiniones e ideas en referencia al trabajo curricular, pedagógico y socio-emocional en relación con la tecnología educativa (Zempoalteca, González-Martínez y Guzmán, 2023).


Gestión de actividades del Foro Regional Centro

“Investigaciones sobre el vínculo educación y Tecnología Educativa”


Con lo anteriormente expuesto, se conformó un comité de organización (ver Figura 1), quienes consensuamos que el objetivo general del foro fuera “Promover el intercambio académico entre investigadores, docentes y estudiantes de posgrado sobre la investigación en tecnología educativa para dialogar sobre teorías, epistemologías, metodologías de investigación en tecnología educativa, así como las

mediaciones y aportes de la TE en la formación de investigadores y su aplicación en los diversos escenarios que permitan contribuir al campo educativo del país”.


FIGURA 1. COMITÉ ORGANIZADOR DEL FORO




Dra. Teresa Guzmán Flores
Presidenta del consejo
directivo del CITE




Dra. Beatriz Zempoalteca Durán
Coordinadora del Foro
(UAQ-CITE)




Dra. Teresa Ordaz Guzmán
(UAQ-CITE)




Dra. Rocío Adela Andrade Cázares
(UAQ-REDMIIIE-COMIE)



Dra. Leticia Pons Bonals
(UAQ-CITE-COMIE)




Dr. Francisco León Pérez
(UAQ-CITE)




Lic. Moisés Álvarez Becerra
Imagen y Diseño del Foro
(UAQ-CITE)


Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)



Dra. Reinalda Soriano Peña
(COMIE)




Dra. Magda Morales Barrera
(COMIE)




Dr. Hugo Moreno Reyes
(COMIE)


Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Grupo de Investigación en Tecnología Educativa e Innovación (GITEI)




Dr. Edgar A. Pérez García
(GITEI-UASLP)



Dra. Maria Leticia Venegas Cepeda
(GITEI-UASLP)



Dra. Maria Leticia Villaseñor Zúñiga
(GITEI-UASLP)



Dra. Araceli Camacho Navarro
(GITEI-UASLP)

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023 [HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/HTTPSCITE-UAQ-MXFOROCOMIE/COMIT%C3%A9-ORGANIZADOR](https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/comit%C3%A9-organizador)

Con los siguientes objetivos particulares:

- Impulsar y fortalecer la investigación sobre el vínculo Educación y TE al interior de universidades, centros de investigación, institutos, escuelas formadoras de docentes en la región centro.
- Promover la comunicación y el intercambio de ideas, entre los investigadores y la comunidad educativa de la región centro, con la finalidad de establecer vínculos entre instituciones educativas e investigadores educativos para resolver los problemas relacionados con el vínculo Educación y Tecnología educativa.
- Incentivar la participación de los investigadores educativos de la región centro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la comunidad educativa en general, en los procesos de difusión, disseminación y distribución del conocimiento en relación con el vínculo Educación y Tecnología educativa.

Para lograr dichos objetivos, el Foro tuvo como sede al Centro de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro (Campus Aeropuerto), y se llevó a cabo los días 30, 31 de agosto y 1 de septiembre del año 2023 en modalidad híbrida, a través de jornadas de trabajo matutinas y vespertinas que se presentaron en tres ejes temáticos que permitieron analizar y reflexionar a partir del intercambio de ideas de la siguiente forma:

- **Eje 1. Formación de investigadores mediados por tecnología educativa.**
Objetivo específico: Promover el intercambio académico en torno a las experiencias y cambios registrados en los procesos de formación para la investigación en el marco de los estudios de posgrado a partir de la irrupción tecnológica.
- **Eje 2. Generación de conocimiento sobre tecnología educativa: epistemología, teoría y métodos.**
Objetivo específico: Analizar las teorías, los métodos y la reflexión epistemológica que se desarrollan en torno a la tecnología educativa que permiten la generación de conocimiento científico para contribuir a la investigación educativa.

- **Eje 3. Aporte de la tecnología educativa para resolver los problemas en educación.**

Objetivo específico: Analizar y reflexionar los aportes de la tecnología educativa en la educación presencial y en los diferentes formatos de educación a distancia debido a los procesos disruptivos que enfrentan las instituciones de educación.

Para cumplir los objetivos específicos en cada eje temático se llevaron a cabo las actividades de Conferencias magistrales, Paneles de expertos y Mesas de trabajo, en las cuales se promovió el intercambio de ideas entre los participantes con los siguientes planteamientos:

- **Conferencias y Paneles de expertos:** fueron convocados por el Comité organizador del Foro, las cuales incluyeron la participación de diferentes instituciones involucradas en la organización. Se llevaron a cabo en horario matutino y en formato híbrido (de 9:00 a 13:00 horas), con sede física en el CITE de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ, Campus Aeropuerto y transmitidas en forma síncrona a través de la plataforma Zoom, así como retransmitidas y grabadas a través de Facebook del CITE (ver las Figuras 2, 3 y 4).

FIGURA 2. CONFERENCISTAS Y PANELISTAS DEL EJE 1

Miércoles 30 de agosto
Eje 1. Formación de investigadores mediada por la tecnología educativa

<p>Conferencista:</p>  <p>Dra. Martha Vergara Fregoso Vicepresidenta de COMIE</p> <p>Conferencia magistral: <i>Complejidades y posibilidades del uso de las tecnologías en la formación de investigadores educativos</i></p>	<p>Panelista</p>  <p>Dr. David Pérez Arenas (ISCEEM-UNAM)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dra. Rocío Adela Andrade Cázares (UAQ-REDMIE)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dra. Teresa Guzmán Flores (UAQ-ECOESAD)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dra. María de los Ángeles López Esquivel (REDMIE)</p>
---	--	---	---	---

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023. [HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/HTTPSCITE-UAQ-MXFOROCOMIE/INICIO](https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/inicio)

FIGURA 3. CONFERENCISTAS Y PANELISTAS DEL EJE 2

Jueves 31 de agosto
Eje 2. Producción de conocimiento sobre Tecnología Educativa:
epistemologías, teorías y métodos

<p>Conferencista:</p>  <p>Dra. Leticia Pons Bonals (UAQ-CITE)</p> <p>Conferencia magistral: <i>Investigación educativa en ambientes multimodales de aprendizaje</i></p>	<p>Panelista</p>  <p>Dr. José Carbajal Romero (UPV)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dr. Manuel Cacho Alfaro (UPN-CIIIEG-REDMIE-AIDU)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dra. Elvia Garduño Teliz (UAG-SOMECE-ReD LaTE-REDEM)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM Xochimilco)</p>
---	--	--	--	--

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023. [HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/HTTPSCITE-UAQ-MXFOROCOMIE/INICIO](https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/inicio)

FIGURA 4. CONFERENCISTAS Y PANELISTAS DEL EJE 3

Viernes 01 de septiembre
Eje 3. Aportes de la tecnología educativa para resolver los problemas en educación

<p>Conferencista:</p>  <p>Dra. María Luisa Zorrilla Abascal (ICE-UAEM)</p> <p>Conferencia magistral: <i>La multimodalidad como estrategia de flexibilidad modal en el currículo</i></p>	<p>Panelista</p>  <p>Dra. Elaine Turena Pérez Baltazar (ENSVMT)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dr. Ángel Serafín Torres Velandía (ICE-UAEM)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dra. Beatriz Zempoalteca Durán (UAQ-CITE)</p>	<p>Panelista</p>  <p>Dr. Francisco León Pérez (UAQ-CITE)</p>
--	---	---	--	---

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023. [HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/HTTPSCITE-UAQ-MXFOROCOMIE/INICIO](https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/inicio)

- **Mesas de trabajo:** se realizaron en horario vespertino (de 17:00 a 19:00 horas) en modalidad virtual síncrona a través de la plataforma de Zoom, así como retransmitidas y grabadas en Facebook, en dicha actividad, parti-

ciparon todos aquellos que enviaron sus contribuciones a evaluación de los diferentes estados considerados de la región Centro, así como aquellos investigadores de Instituciones de otros estados y países que realizan investigaciones en la UAQ, recibiendo un total de 43 contribuciones, las cuales fueron evaluadas por un comité técnico.

De esta forma, se aceptaron tres contribuciones para el eje 1 Formación de investigadores mediada por la tecnología educativa; tres para el eje 2 Producción de conocimiento sobre Tecnología educativa: epistemologías, teorías y métodos; y 33 para el eje 3 Aportes de la Tecnología educativa para resolver problemas en educación; las cuales fueron principalmente del estado de Querétaro y de San Luis Potosí, además de otros países como España (ver las Figuras 5, 6 y 7).

FIGURA 5. PROGRAMA DE MESAS DE TRABAJO EJES 1, 2 Y 3, PRIMER DÍA
Miércoles 30 de agosto

Mesa	Orden de exposición	Nombre	Título de la contribución	Eje	Moderador
A	1	Martha Nictze ha Frías Lara	Educación multimodal para el fortalecimiento de la investigación educativa en estudiantes que se forman como docentes	1	Dra. Rocío Andrade Cázares
	2	José Ramón Zavala Ramírez	Herramientas Digitales como Soporte para los Autores que Inician en la Investigación Científica	1	
	3	Alejandro De Fuentes Martínez	Gestión de Conocimiento en la Nube: Una Buena Práctica aplicada en el Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro	1	
	4	Yutsil Aguilar Rangel	Revisión sistemática de investigaciones relacionadas con las prácticas de escritura en la virtualidad	2	
	5	Ricardo Sanjuanero Becerra	Modelo multimodal en el área instrumental de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte	2	
	6	Ana Elizabeth Copado Rodríguez	Entornos Virtuales de Aprendizaje Campo Digital de Estudios Etnográficos	2	
B	1	David Pérez Arenas	Usos de las Tecnologías por los agentes de la investigación en el estado de México	3	Dra. Reinalda Soriano Peña
	2	Luz Elena Vázquez Bravo	Consideraciones estructurales e institucionales en torno al uso de TIC's en educación, experiencias desde la pandemia por COVID-19.	3	
	3	Carolina Corona Martínez	Experiencia estudiantil y su relación con la tecnología dentro del área gastronómica	3	
	4	Antonio Vega Páez	Barreras y condiciones para la incorporación de tecnologías digitales en docentes de educación superior	3	
	5	Eustorgia Puebla Sánchez	"Proyectos estadísticos mediados por TIC para desarrollar pensamiento estadístico en estudiantes universitarios".	3	

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023.. <https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/programa-mesas-de-trabajo>

FIGURA 6. PROGRAMA DE MESAS DE TRABAJO EJE 3, SEGUNDO DÍA

Jueves 31 de agosto

Mesa	Orden de exposición	Nombre	Título de la contribución	Eje	Moderador
C	1	Melissa Yareth Juárez Olivo	Modelos educativos e incorporación de tecnologías en instituciones de educación superior	3	Dra. Tere Ordaz Guzmán
	2	Juliana Rubio Ponce	Propuesta de un Modelo de Educación Virtual para la formación integral en sustentabilidad en el Proyecto CORESU	3	
	3	Eduardo Amador Enriquez	Educación multimodal, una alternativa de capacitación en empresas familiares de artesanos de la Sierra Gorda Queretana	3	
	4	Hugo Luna Soria	Diagnóstico educativo para el diseño de un entorno educativo multimodal para los profesionales en materia ambiental en el Estado de Querétaro	3	
	5	Rosa Edith Montoya Martínez	El Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) de estudiantes de bachillerato para desarrollar la conciencia histórica.	3	
D	1	Christian Jonathan Angel Rueda	Impacto de mundos virtuales en percepción e identidad de estudiantes sordos	3	Dra. Anahí Arellano Vega
	2	Héctor Dorantes Delgado	El video educativo para el aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva: Una propuesta de diseño	3	
	3	Nathalie Lara Molina	Formación del Personal de Salud para la incorporación de la Perspectiva de Género	3	
	4	Karen Liliana Jaimes Martínez	Inclusión Educativa: Formación Docente en Ambientes Multimodales de Aprendizaje y en DUA	3	
	5	María Teresa Quemada Bustamante	Propuesta de un Ambiente Multimodal de Aprendizaje para favorecer la educación inclusiva en escuelas de nivel básico	3	
E	1	José de Jesús Rodríguez Sánchez	Tendencias en la evaluación de la competencia digital docente	3	Dr. Edgar Alonso Pérez García
	2	Luz Mayra Niño-Cortés	La competencia digital del profesorado y el alumnado de la Escuela de Bachilleres de la UAQ	3	
	3	Nadia Sarahi Uribe Olivares	Prácticas docentes y la reflexión colegiada en la Universidad Autónoma de Nayarit en tiempos de pandemia	3	
	4	Rosa Amelia Domínguez Arteaga	Competencia digital, política TIC y seguridad en línea: un acercamiento al entorno educativo mexicano	3	
	5	Alicia Issaveth Ramírez Alcántara	Competencias digitales comunicativas para la formación docente	3	
	6	César Felipe Olvera Montaño	El desarrollo de habilidades digitales en docentes de educación primaria y su importancia en los trayectos formativos postpandemia	3	

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023. [HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/HTTPSCITE-UAQ-MXFOROCOMIE/PROGRAMA-MESAS-DE-TRABAJO](https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/programa-mesas-de-trabajo)

FIGURA 7. PROGRAMA DE MESAS DE TRABAJO EJE 3, TERCER DÍA

Viernes 01 de septiembre

Mesa	Orden de exposición	Nombre	Título de la contribución	Eje	Moderador
F	1	Indra Perusquía de Carles	Bases para el diseño de una secuencia didáctica apoyada en medios multimodales para mejorar la comprensión lectora en inglés	3	Dr. Francisco León Pérez
	2	José Antonio Hernández Valerio	Estrategia multimodal de aprendizaje para el estudio descriptivo e interpretativo de pinturas en la asignatura Arte y Estética	3	
	3	Brinda Guadalupe González Vega	Implicaciones de un taller sobre Responsabilidad Social y Sostenibilidad en la universidad: aportaciones de la educación multimodal	3	
	4	Martza De Santiago Vázquez	Mediación Tecnopedagógica en Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Formación Docente de Educación	3	
	5	Luis Javier Bojorge García	Proyecto para evaluar las intervenciones Escolarizada/Presencial y Mixta/Virtual del programa de Cultura-Científica-Humanística-II	3	
	6	Felicia Vázquez Bravo	La experiencia y la emoción en los procesos de aprendizaje mediados por tecnología a la luz de las experiencias durante el confinamiento COVID 19	3	
G	1	Ileana Cruz Sánchez	¿Sirven los videojuegos para desarrollar habilidades blandas y crear contenidos?	3	Dr. Hugo Moreno Reyes
	2	Laura Estefani Cruz Ortiz	Uso de la gamificación en la asignatura de Biología I como estrategia de enseñanza en bachillerato	3	
	3	Noica Cárdenas Rosas	Gamificación en un entorno virtual para incentivar la motivación académica en la asignatura de Biología II en alumnos de Bachillerato	3	
	4	Martha Patricia Ascencio Aguirre	La escuela como espacio seguro en el desarrollo de la identidad sexual en la adolescencia	3	
	5	Viviana Medrano Gallegos	Estrategia de tutoría entre pares para favorecer habilidades de autorregulación de los estudiantes de modalidad virtual	3	

FUENTE: ZEMPOALTECA, 2023. [HTTPS://SITES.GOOGLE.COM/VIEW/HTTPSCITE-UAQ-MXFOROCOMIE/PROGRAMA-MESAS-DE-TRABAJO](https://sites.google.com/view/httpscite-uaq-mxforocomie/programa-mesas-de-trabajo)

Para convocar a la comunidad académica de diferentes instituciones de educación superior de la región centro (Ciudad de México, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Morelos, San Luis Potosí y Querétaro) y público general interesado en investigaciones sobre el vínculo educación y tecnología educativa, se utilizaron diferentes medios de comunicación: Liga de transmisión Facebook, cartel de publicación con la información de las redes sociales utilizadas y sitio electrónico (Ver Figura 8).

FIGURA 8. CARTEL DE PUBLICACIÓN DEL FORO REGIONAL CENTRO EN REDES SOCIALES





Más información

En las Instalaciones del CITE

facebook zoom YouTube

<https://www.facebook.com/CITEUAQ/>

Modalidad: Híbrida

30-31 AGOSTO
01 SEPTIEMBRE 2023



Ejes temáticos:

- Eje 1. Formación de investigadores mediado por la tecnología educativa.
- Eje 2. Producción de conocimiento sobre tecnología educativa: epistemologías, teorías y métodos.
- Eje 3. Aportes de la tecnología educativa para resolver los problemas en educación.

Dirigido a:

- Investigadores de diferentes instituciones de educación superior de la región centro y público general interesado en investigaciones sobre el vínculo educación y tecnología educativa.

ACTIVIDADES

Conferencias magistrales - Panel de expertos - Mesas de trabajo

MÁS INFORMACIÓN

www.cite.uaq.mx/forocomie

Consulta modalidades de participación

	30	31	01
CONFERENCIAS MAGISTRALES 9:00 a 11:00 hrs.	<p>Foro magistral Dra. Martha Vergara Fregoso</p> <p>Complejidades y posibilidades del uso de las tecnologías en la formación de investigadores educativos.</p>	<p>Foro magistral Dra. Leticia Pons Bonach</p> <p>Investigación educativa en ambientes multimodales de aprendizaje.</p>	<p>Foro magistral Dra. Ana Lilia Zavilla Abascal</p> <p>La multimodalidad como estrategia de flexibilidad modal en el currículo.</p>
PANELES 11:00 a 13:00 hrs.	Eje 1	Eje 2	Eje 3
MESAS DE TRABAJO 17:00 a 19:00 hrs.	Los tres días se expandirán trabajos de los tres ejes temáticos		

EVENTO GRATUITO

FUENTE: CITE, 2023. [HTTPS://CITE.UAQ.MX/FOROCOMIE/CARTEL.PNG](https://cite.uaq.mx/forocomie/cartel.png)

En el sitio electrónico desarrollado, se publicó el objetivo general, los ejes temáticos, la programación de actividades y la convocatoria con los detalles e indicaciones para la participación, comunicación y acceso para el registro de las contribuciones, así como también la exposición de la información nueva y todos los datos referentes a los conferencistas, panelistas y la programación de mesas de trabajo (ver Figura 9).

FIGURA 9. PÁGINA ELECTRÓNICA DEL FORO PARA LA COMUNICACIÓN Y REGISTRO DE PONENCIAS



FUENTE: CITE, 2023. [HTTPS://CITE.UAQ.MX/FOROCOMIE](https://cite.uaq.mx/forocomie)

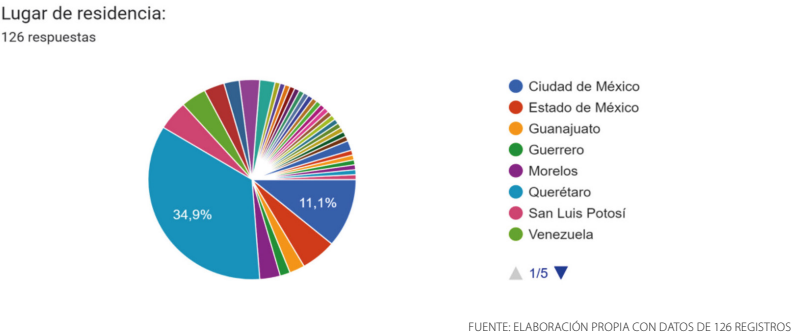
Durante la realización de cada evento, se recopilaban datos referente a género, lugar de residencia, grado académico concluido, institución de adscripción, eje temático de interés, evento al que asistieron, medio por el cual enteraron del evento, la modalidad de asistencia e impresiones sobre qué tan provechosa fue la actividad a la que asistieron en una escala de 1 a 5, siendo 1 nada provechosos y 5 muy provechosa; de igual forma se les realizó una pregunta abierta para que expresaran su opinión sobre sus observaciones y comentarios del evento al que asistieron. También se monitorearon las preguntas, comentarios y vistas en redes sociales de forma síncrona y asíncrona, de lo cual se muestra la información a continuación.

Datos generales de los asistentes

Derivado de que el Foro se realizó en formato híbrido, es decir, de forma presencial en las instalaciones del CITE y transmitido de forma virtual por medio de videoconferencia, fue importante conocer cuál había sido el alcance de la convocatoria, a través de la institución de procedencia y estado de residencia de las personas participantes, para lo cual se monitorearon los datos de registro y se observó que principalmente estaban adscritos a universidades públicas como lo es la UAQ, sin embargo, asistieron de otras instituciones como la UASLP, la UAEM, el Tecnológico

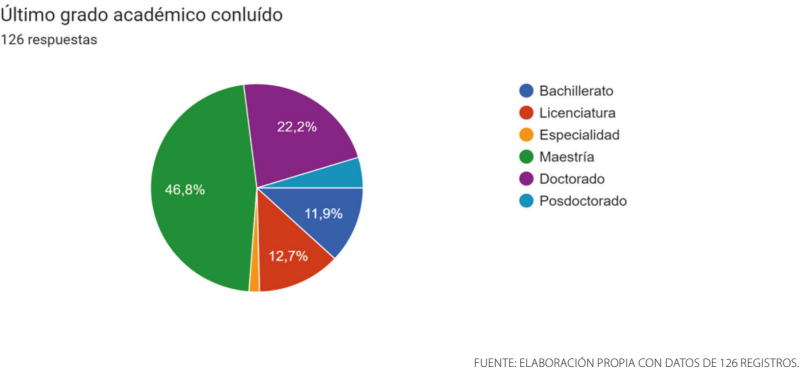
Nacional de México, la UNAM y el IPN, entre otras, siendo el estado sede Querétaro la mayor presencia, no obstante, se identificaron otros lugares como la Ciudad de México, el Estado de México y San Luis Potosí entre los más importantes, de igual forma hubo personas de otros estados como Guanajuato, Guerrero y Morelos, así como también se identificaron personas de otros países como Venezuela, Perú, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador y España (Ver Figura 10).

FIGURA 10. LUGAR DE RESIDENCIA



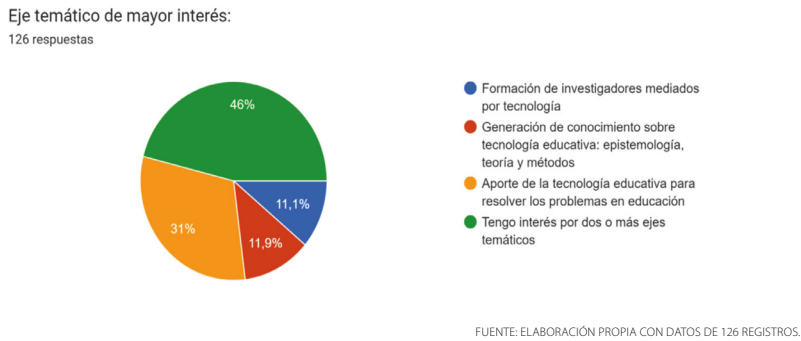
En lo referente al perfil de los asistentes, se pudo observar que el 60 % eran del sexo femenino y el 40% masculino, de igual forma se identificó que casi el 47% tenían maestría y 22% con doctorado, lo cual resulta congruente con la temática de investigación, no obstante, también se tuvo la presencia de personas con nivel licenciatura y bachillerato en casi el 25% (Ver Figura 11).

FIGURA 11. GRADO ACADÉMICO



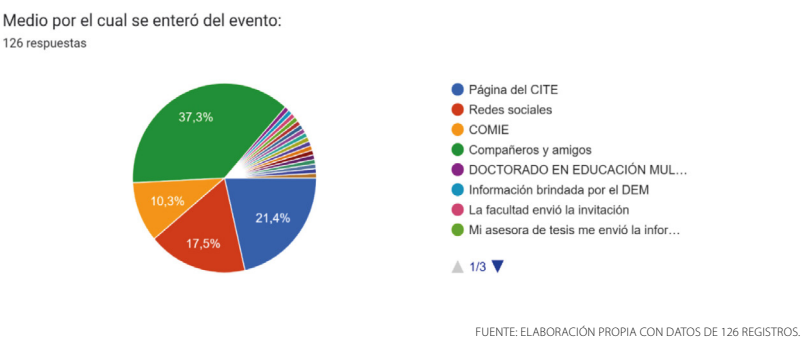
En cuanto a los ejes temáticos de mayor interés de los asistentes, se percibió que el 46% tienen interés por dos o más temas y el 31% al Aporte de la Tecnología educativa para resolver problemas en educación, lo que se relaciona directamente con la participación en mesas de trabajo (Ver Figura 12).

FIGURA 12. EJE TEMÁTICO DE MAYOR INTERÉS



Uno de los datos más relevantes fue lo referente a los medios de difusión del evento, en el cual se identificó que, el medio **más frecuente** por el que las personas se enteraron del Foro fue a través de compañeros y amigos con un 37.3%, seguido por la página del CITE-UAQ con el 21.4%, con 17.5% a través de las redes sociales y por COMIE con el 10.3 % (Ver Figura 13).

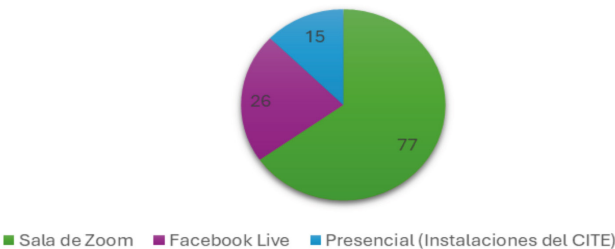
FIGURA 13. MEDIO POR EL CUAL SE ENTERARON DEL EVENTO



Información y comentarios de las conferencias magistrales

De igual forma, fue necesario conocer cuál fue el principal medio de asistencia a las conferencias magistrales, para lo cual se identificó que la videoconferencia fue el formato de mayor asistencia con el 65 %, seguido por la red social con el 22% y el menos buscado fue la presencial en las instalaciones de la sede, con el 13% (Ver Figura 14).

FIGURA 14. MODALIDAD DE ASISTENCIA SÍNCRONA A LAS CONFERENCIAS MAGISTRALES



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 118 ENCUESTAS.

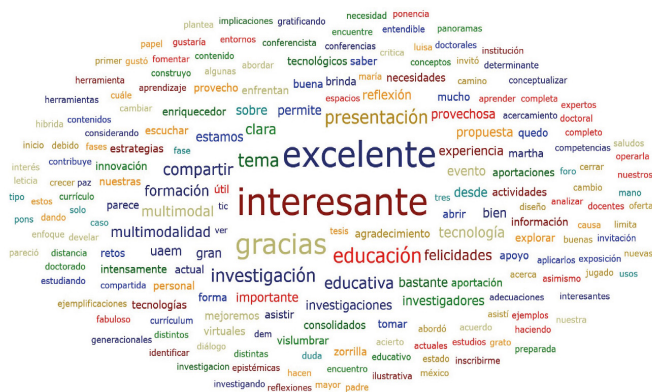
En lo que corresponde a la pregunta sobre qué tan provechosa fue la actividad a la que asistieron en una escala de 1 a 5, siendo 1 nada provechosa y 5 muy provechosa, los asistentes valoraron las conferencias magistrales como muy provechosas en su mayoría, en un promedio de 39 asistentes por día en forma presencial y con un promedio de 347 vistas por cada conferencia, contabilizadas hasta marzo de 2024 (Ver Tabla 1).

TABLA 1. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y ASISTENCIA HÍBRIDA

Eje temático	Valoración de beneficio percibido en una escala de 1 a 5	Asistencia síncrona	Vistas
1	4.6	41	433
2	4.9	37	407
3	4.9	40	200

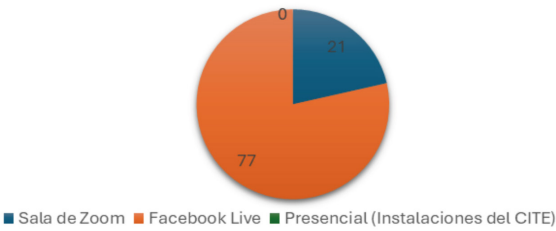
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 118 ENCUESTAS Y FACEBOOK CITE.

De igual forma, se les realizó una pregunta abierta a los asistentes, referente a que registraran su opinión sobre observaciones y comentarios de las conferencias magistrales, para lo cual se realizó una nube de palabras de los comentarios regis-



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 71 COMENTARIOS EN LAS ENCUESTAS

FIGURA 16. MODALIDAD DE ASISTENCIA SÍNCRONA A LOS PANELES DE EXPERTOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 98 ENCUESTAS.

En cuanto a la pregunta sobre qué tan provechosa fue la actividad a la que asistieron en una escala de 1 a 5, siendo 1 nada provechosa y 5 muy provechosa, los asistentes valoraron los paneles de expertos como muy provechosos en su mayoría, en un promedio de 33 asistentes por día en forma presencial y con un promedio de 330 vistas por cada conferencia, contabilizadas hasta marzo de 2024 (Ver Tabla 2).

TABLA 2. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y ASISTENCIA HÍBRIDA

Eje temático	Valoración de beneficio percibido en una escala de 1 a 5	Asistencia sincrónica	Vistas
1	4.8	25	394
2	4.8	44	366
3	4.9	29	231

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 118 ENCUESTAS Y FACEBOOK CITE.

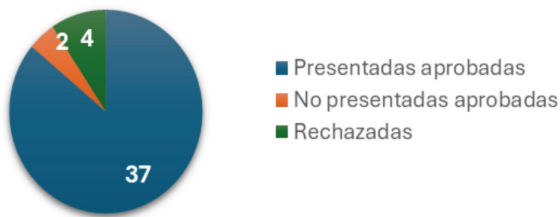
Al igual que la actividad anterior, en los Paneles de experto también se les realizó una pregunta abierta a los asistentes, referente a que registraran su opinión sobre observaciones y comentarios sobre el evento, para lo cual se realizó una nube de palabras con los comentarios registrados, identificando que la palabra “gracias”, “interesante” y “tecnología”, fueron las palabras que más destacaron (Ver Figura 17).

[illegible]

En los Paneles de expertos los comentarios más recurrentes fueron “Felicitaciones por el Foro sobre tecnología e investigación educativa”, “Muy interesantes todas las presentaciones”, “Muy interesantes las aportaciones del Panel de expertos”, “Felicitaciones por estas ponencias. Hay muchos temas de interés para mi trabajo de investigación”. En cuanto a las observaciones para mejorar, fue que faltó mayor tiempo para el debate y la interacción con los asistentes. En este aspecto se identificó que los debates realizados fueron muy enriquecedores y se quedaron varias preguntas sin responder, lo cual fue muy inspirador para realizar y apoyar eventos con ese formato, considerando la participación no solo de expertos, sino también de estudiantes y docentes. En este mismo sentido, los organizadores del evento manifestaron estar muy satisfechos con el trabajo realizado en la región y en este foro, y se sienten convocados a seguir participando y promoviendo este tipo de eventos que enriquecen el trabajo investigativo tanto de investigadores como del público interesado en estos temas educativos.

Para las mesas de trabajo el único medio de comunicación fue la videoconferencia, por lo que en esta actividad se analizó información de referente a la evaluación y las temáticas presentadas, así como también los comentarios de los asistentes. De esta forma el comité técnico evaluó 43 contribuciones de las cuales 39 fueron aprobadas y solo 4 rechazadas (Ver Figura 18).

FIGURA 18. REGISTRO EN MESAS DE TRABAJO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 43 REGISTROS.

En las mesas de trabajo también se les preguntó sobre qué tan provechosa fue la actividad a la que asistieron en una escala de 1 a 5, siendo 1 nada provechosa y 5 muy provechosa, los asistentes valoraron como muy provechosos en su mayoría, en un promedio de 16 asistentes por mesa y con un promedio de 125 vistas por cada videoconferencia, contabilizadas en marzo de 2024 (Ver Tabla 3).

TABLA 3. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y ASISTENCIA HÍBRIDA

Mesa	Temática específica	Valoración de beneficio percibido en una escala de 1 a 5	Asistencia síncrona	Vistas
A	Eje 1 y 2	4.8	21	145
B	Eje 3. Incorporación de las TIC	4.8	16	104
C	Eje 3. Modalidades educativas	4.7	18	196
D	Eje 3. Inclusión	4.9	15	129
E	Eje 3. Competencia digital	4.9	8	87
F	Eje 3 Intervenciones didácticas	4.7	19	90
G	Eje 3 Gamificaciones y otros	4.8	15	122

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DE 112 ENCUESTAS Y FACEBOOK CITE.

Las mesas de trabajo se organizaron en 7 grupos de temáticas relacionadas, las cuales se presentaron en tres días, y de igual manera a los asistentes también se le realizó la pregunta abierta referente a su opinión sobre observaciones y comentarios sobre el evento, para lo cual se realizó una nube de palabras con los comentarios registrados, identificando que la palabra “gracias”, “interesante”, “excelente”, “trabajo” e “investigación”, fueron las palabras que más destacaron (Ver Figura 19).

[illegible]

entorno cambiante. Desde esta noción de complejidad se invita a pensar ¿Qué papel tienen las tecnologías en la formación de investigadores?

La formación de investigadores ha cambiado, porque ha permitido el desarrollo de información más precisa, líneas de investigación más eficientes. Por ejemplo, con el uso de las tecnologías en la pandemia, a partir de ella hay nuevas posibilidades de encuentro, nuevas formas de comunicación, colaboración e intercambio académico, y se ha transformado el trabajo de comunicación, aprendizaje y relaciones entre sí.

El proceso de formación de investigadores implica un papel de acompañantes y un nivel de apropiación, requiere que los que participan en este proceso, estén realizando investigación, es decir, que sean investigadores. La formación de investigadores implica el desarrollo del *habitus científico* (Bourdieu, 2001).

Para hacer investigación se requiere conocimiento metodológico y epistémico, así como el desarrollo de habilidades de análisis, conocimientos especializados, creatividad, comunicación efectiva, paciencia y perseverancia.

¿Cuáles son las complejidades de la formación de investigadores mediada por la tecnología?

Las tecnologías pueden ser útiles, pero también limitantes, las tecnologías modernas han hecho que la investigación sea más accesible, desde la búsqueda en bancos de datos, repositorios, y el acceso a lo que hay en la red; aunque también lleva a sobrecarga de información y a la pérdida de habilidades críticas y de análisis, cuando no se tiene el cuidado debido en el uso de la tecnología. Puede incluso generar dependencia a las tecnologías, y falta de atención a los detalles y a la pérdida de actividades manuales como el manejo de equipo y herramientas de laboratorio, o incluso la escritura misma.

Las tecnologías contribuyen al proceso de investigación desde el uso de las TIC (tecnologías de la información y comunicación), el uso de la educación a distancia, la realidad virtual y aumentada, así como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático.

Los retos que se tienen en el uso de las tecnologías en la formación de investigadores son:

- Cómo desarrollar procesos de formación con el uso de las tecnologías.
- Fortalecer las habilidades cognitivas del investigador.

- Búsqueda de información, acceder a más volumen de información, más rápido y eficiente.
- Hacer eficiente la comunicación con colegas de todo el mundo y el trabajo colaborativo.
- Hacer un uso crítico y reflexivo de las tecnologías, usarlo de manera consciente y estratégica.
- Conocer las posibilidades y tomar decisiones adecuadas y distribuir el conocimiento.
- Identificar las posibilidades en el ámbito tecnológico y sepamos qué son, para qué sirven y hacer una elección informada.
- Hacer un uso ético y consciente de la tecnología en la educación.
- Necesario que los investigadores desarrollen sus competencias digitales.

Precauciones que se deben tomar en cuenta en el uso de las TIC en la investigación:

- Si no hay un uso consciente puede ser un obstáculo para el desarrollo de habilidades manuales y cognitivas.
- Puede haber prácticas no éticas, y en investigación es necesario reconocer el trabajo de los otros, dar los créditos necesarios y hacer proceso de construcción del conocimiento.

En este mismo orden de ideas, durante el panel titulado “Formación de investigadores mediado por la tecnología educativa”, se hizo alusión a los recursos tecnológicos que usan los investigadores potosinos en su labor investigativa, así como a la dificultad de participación que se tuvo durante la pandemia por COVID-19, para involucrar a los investigadores potosinos en la investigación; en dicho diagnóstico, participaron 34 sujetos en una encuesta, en la cual se identifica que durante la pandemia por COVID-19, la investigación se vio influida por una interacción significativa con los medios y herramientas tecnológicas, legitimando el uso de la tecnología con fines pedagógicos.

En cuanto a los retos a los cuales nos enfrentamos en la formación de investigadores, y la mediación con la tecnología se reconocen los siguientes:

- Se alude a tomar en cuenta que las condiciones institucionales son determinantes, en cuanto al acceso a la tecnología y al uso de los recursos tecnológicos con los que se cuentan, tipo de tecnología y medios digitales para procesar la información. Algunas instituciones tienen un buen equipamiento tecnológico y otras no tienen el suficiente.
- Se observó que predomina una forma tradicional para el análisis de la información en las investigaciones.
- Se hace referencia a la brecha digital, a la necesidad de dominar más el uso de la tecnología (mejorar las competencias digitales) y a la necesidad de trabajar en redes, en grupos de investigación, superando el espacio áulico.

En cuanto a las experiencias en el tema, una de las panelistas realizó una relatoría de cómo se inició la transformación en la Universidad Autónoma de Querétaro, y cómo ella, fue la primera investigadora formada en tecnología educativa que comenzó a su vez a planear acciones para que la universidad fuera formándose en el uso de las tecnologías educativas.

En dicha exposición se comentó sobre cómo se realizó el uso de la plataforma Moodle, se elaboró un diagnóstico sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y se fueron planeando acciones que incluyeron los procesos de capacitación docente y la creación de posgrados en tecnología educativa, los cuales fueron: una maestría, dos doctorados en tecnología educativa y un doctorado en educación multimodal y la creación del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE-UAQ). Es a partir de varias estrategias, que la Universidad Autónoma de Querétaro, ha venido desarrollando diversas acciones para fortalecer la formación en tecnología educativa en la universidad.

La panelista, puso su atención en las necesidades de acceso a la tecnología, a la brecha en la desigualdad de acceso a la información... cuestionó cuántos niños y estudiantes no tuvieron acceso a la educación en la pandemia, comenta que se observa la necesidad de formar a los profesores en competencias digitales y en las nuevas aplicaciones de la tecnología educativa.

Posteriormente, en otra de las investigaciones expuestas, sobre un análisis de 16 tesis doctorales, de un doctorado que tiene como área primordial de formación la tecnología educativa, es un programa 100% virtual (no escolarizado), con una duración de 6 semestres. En el caso de este doctorado, se pudo identificar que en cinco de las tesis (5 de 16 tesis), había problemas metodológicos en el proceso

de construcción de las tesis, los estudiantes se confundieron y no nombraron al método de investigación, o no estaba bien definido, aunque se podía inferir un método dominante, no se nombraba, porque ellos, los estudiantes no lo hicieron.

El doctorado en cuestión, ha cumplido con la profesionalización en tecnología educativa de sus egresados, así como en la mayoría de los casos, en 14 graduados, se logró el proceso de formación de investigadores, por lo que se les ubica como jóvenes doctores o doctores noveles, con producción sostenida, con perfiles digitales en internet, van dejando huella de lo que están haciendo en la web, en la cual se puede encontrar información de dónde trabajan, de sus publicaciones, proyectos actuales, con lo cual se puede constatar que 14 de estos jóvenes doctores, si hacen investigación en el campo de la tecnología educativa.

Otro de los expertos hizo alusión a que uno de los retos que se tienen en la educación y en su mediación con la tecnología, es hacer un uso ético de la investigación, porque si no formamos en ética de la investigación a los miembros de la comunidad, nos enfrentaremos al problema del plagio, a malos usos o abusos de la información, justo como lo vimos durante la pandemia, donde observamos que se migraron malas prácticas de la presencialidad a la virtualidad, como las prácticas tradicionales pero ahora por videoconferencias, o clases de tipo memorísticas: por lo cual es necesario luchar con la resistencia al cambio, con lo desconocido, con la incertidumbre, con la falta de capacitación docente en temas de tecnología educativa, o competencias digitales ausentes o débiles en algunos profesores, el desinterés de los estudiantes por las clases en la época COVID.

Finalmente, el último panelista del eje temático abordó el tema de la inteligencia artificial, posibilidades y limitaciones en la formación para la investigación en posgrados, en específico se hizo referencia al ChatGPT, como apoyo para un trabajo de investigación, planteó un ejercicio donde le fue pidiendo a través de preguntas precisas información, y el ChatGPT le fue haciendo recomendaciones de lecturas, autores, le hace sugerencias de título, etc. Lo que demuestra la potencialidad del ChatGPT, si se le da un uso como apoyo académico para los tesisistas, a partir de una forma crítica, donde se hacen planteamientos precisos los cuales se resuelven dando sugerencias.

En este sentido, se hace una reflexión acerca de que es necesario superar el pensamiento simplista, y el hecho de ver solo claroscuros en la educación, porque el docente debe conocer estrategias como la inteligencia artificial, e ir las usando en vez de prohibirlas en el trabajo y en el proceso de aprendizaje. Comenta también

que la inteligencia artificial tiene errores o sesgos, que hay que estar atentos al uso del programa ChatGPT, porque los algoritmos que utiliza a veces conducen a errores y debemos darnos cuenta, no adquirir toda la información de manera acrítica; sino que se requiere hacer un uso crítico de la herramienta.

Eje 2. Generación de conocimiento sobre tecnología educativa: epistemología, teoría y métodos

En cuanto al eje temático 2, se inició con la Conferencia: “Investigación educativa en ambientes multimodales de aprendizaje”, el cual abordó como tema central el concepto de culturas epistémicas, para ello se retoma a Knorr Cetina (1991), las culturas que crean y garantizan el conocimiento científico a partir de la generación y reproducción de dinámicas.

Las culturas epistémicas están en relación con las comunidades académicas, en donde se da el uso de dispositivos tecnológicos para:

- La educación a lo largo de la vida
- El uso de sistemas multimodales
- Entornos personales de aprendizaje
- Redes académicas y profesionales
- Uso de plataformas electrónicas diversas
- Nuevos productos (MOOC, videos, y no solo textos escritos).

Se hace alusión al campo científico de Bourdieu (2000), y a los distintos elementos que se juegan dentro de dicho campo. Distintos paradigmas, enfoques, tradiciones de investigación, posicionamientos... así como las restricciones de ingreso al campo, desde el punto de vista de las culturas epistémicas, las prácticas que dan sentido al quehacer de los investigadores educativos conforman una cultura epistémica, que está acorde al momento y contexto de su actuación. Se hace un análisis epistémico del tipo de investigación que se realiza en la investigación educativa y en la investigación en tecnología educativa, a partir del uso de ambientes multimodales de aprendizaje.

Se refiere a diferentes perspectivas y miradas, como, por ejemplo: Investigación básica, investigación aplicada; metodología cualitativa, metodología cuantitativa; tradicional, crítica; orientado a la investigación, orientado a la profesionalización... las cuales remiten a la forma en que se dará el proceso de cons-

trucción del conocimiento, y que implica la toma de decisiones metodológicas y la asunción de una cultura epistémica, a un proceso de reflexividad metodológica.

En relación con lo anterior, en el panel de expertos se inicia con el planteamiento de que la virtualidad también ha generado prácticas de aislamiento, adicción, infoxicación e infodemia que afectan el bienestar físico, psicológico y emocional tanto a nivel individual y social, así como amenazas a la seguridad de los equipos y la integridad de los datos a la vez que comprometen las acciones y reacciones de las personas en el marco de la posverdad y la construcción algorítmica de realidades a partir del reconocimiento de nuestras huellas y reputaciones digitales.

A este respecto se menciona que, el creciente uso de la inteligencia artificial (IA) desde la controversial incorporación del ChatGPT ha puesto en tela de juicio aspectos humanos como la creatividad y ha generado la necesidad de fortalecer desde la escuela, habilidades como el pensamiento crítico, algorítmico, la gestión de las inteligencias múltiples entre ellas la inteligencia emocional, las habilidades para el siglo XXI ya no son solamente académicas y digitales sino también “blandas” o sociales centradas en la conciencia de nuestras interacciones subjetivas e intersubjetivas tanto en la presencialidad como en la virtualidad, mediadas y condicionadas por nuestros *habitus* digitales.

En dicha intervención se presentaron algunas tendencias metodológicas de corte cualitativo para la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los sentidos (los estímulos, sensaciones y percepciones) y significados (contenidos mentales, ideas, representaciones y conceptos) que permean en nuestras relaciones con las tecnologías educativas, de manera que se vislumbren sus aportes más allá del sentido instrumentalista que prevalece en algunos discursos académicos y se reconozcan como espacios y oportunidades de formación y transformación ciudadana. Hizo también un llamado a la formación, sensibilización y concientización en el uso de la tecnología educativa.

Otra de las contribuciones, versó sobre la debilidad metodológica de diversas investigaciones que abordan el tema de la tecnología educativa, pues la falta de una perspectiva comprehensiva de lo que sucede en las escuelas y en las aulas con respecto al uso de las tecnologías. Desde este planteamiento metodológico, la acción investigadora no puede quedar al margen del objeto investigado. Ello exige la implicación en el desarrollo del mismo fenómeno educativo que se investiga, lo cual nos lleva al enfoque denominado investigación acción.

De esta forma, se realizó una reflexión de luces y sombras que se tienen con el uso de las aportaciones de la tecnología educativa. En cuanto a las luces a las que hizo mención, se refería al desarrollo de las TIC, al uso del internet, a la conformación de redes de colaboración, diálogos, discusión, a que supera los límites geográficos, etc. pero llama la atención a hacer un uso inteligente de las TIC, que amplíe los procesos de aprendizaje, al ir más allá de la curiosidad ingenua.

En cuanto a las sombras, se hace referencia a usos acríticos de la tecnología educativa, a abordajes superficiales, a los discursos en donde se descalifica a la tecnología educativa sin mucho sustento o análisis, a la velocidad en la que se genera la información y no permite en algunos o en varios casos, procesar, generar la capacidad crítica; y a la escasez de espacio y tiempo para la reflexión.

Se pone énfasis especial en la parte epistemológica, que refiere a la noción o idea reflexionada o no, que cuenta como conocimiento válido. Toda experiencia social produce o reproduce conocimiento y al hacerlo ocupa una epistemología. También en su participación hizo un análisis de la producción del conocimiento desde distintos paradigmas, enfoques metodológicos y epistemológicos, desde cómo los profesores construyen sus saberes desde la tecnología educativa, y desde la perspectiva de la nueva escuela mexicana, donde las epistemologías del sur son las que están presentes.

También se presentaron algunos cuestionamientos acerca de ¿Qué nos queda entonces por investigar a los humanos? ¿Y qué papel nos queda en tanto educadores o docentes? ¿Tiene sentido mantener la ficción de un sistema escolar centralizado, vertical y supuestamente controlado por una burocracia político-educativa? ¿Tiene sentido mantener la ilusión del control vertical y centralizado sobre lo que los humanos y las máquinas aprenden? ¿Tiene sentido la ilusión de una identidad “nacional” en países donde lo que menos existe es unidad y armonía nacional?

Epistemológicamente la revolución tecnológica tendrá serias consecuencias para la comprensión del sujeto humano, y comienza a cuestionar la investigación que se hace acerca de las tecnologías educativas que él mismo, prefiere llamar sistemas computacionales, hace alusión a que la investigación se basa mucho en percepciones y no en procesos. Refiere que en cuanto a la investigación con la temática de la Inteligencia artificial (IA), es algo que aún está en pañales en México, en dónde se puede cuestionar, la participación de la IA como asistente virtual, colaborador, etc. y lo refiere a manera de ironía, si es que necesita puntos para estímulos o para la beca.

La última participación del panel de expertos, hace referencia a un proceso amplio de subjetividad en la diseminación de lo tecnológico en lo educativo, de la presencia simbólica de las TIC y en la proliferación en distintos espacios de una gran cantidad de artefactos de ella derivados, es así que lo tecnológico como dimensión social ineludible y configuración sustentada en criterios modernos de instauración de la verdad, instituye, ha instituido y están instituyendo, formas particulares de constitución, reconstitución y gobierno de la realidad.

En lo general en este eje, se hizo una reflexión de las metodologías de investigación desde las cuales se ha producido investigación en tecnología educativa, se mencionó una diversidad de acercamientos tanto metodológicos como epistémicos, pero se hace alusión a la investigación-acción como la que es usada por los profesores en las aulas, y esto para analizar qué tipo de racionalidad se está produciendo a partir de estas investigaciones que se realizan en las escuelas.

Se retoma la preocupación del impacto psicológico de las tecnologías en los niños, se mencionan hallazgos importantes, por ejemplo, lo que pasó en Suecia donde se les pide a los docentes retirar las tecnologías y volver a los libros; el estar sometido a las tecnologías de forma permanente, causa impacto en los niños, y cuestiona el acceso a internet, cuántos realmente tienen acceso al internet en México, si consideramos sus comunidades.

En cuanto a las críticas que se mencionaron el aislamiento, la infoxicación de información. El uso acrítico de la información, la subjetividad, la falta de acceso a internet en muchas escuelas en donde no les llega el wifi y con ello, pierden la posibilidad de tener acceso a la tecnología, se habla de no al libro único, en esas escuelas donde no llega la conexión, muchas veces se queda reducidas solo al libro de texto.

Los niños tienen acceso a la tecnología en la institución escolar, pero en la casa se les dan dispositivos a los niños por los padres, sin tener previamente un proceso de formación, de sensibilización, concientización; se deben formar para acceder de manera consciente de cómo impacta lo social y el ejercicio de ciudadanía.

Eje 3. Aporte de la tecnología educativa para resolver los problemas de la educación

Por último, en la problemática planteada sobre los aportes de la tecnología educativa, se puede decir que la tecnología ha tenido un impacto significativo en la educación, ofreciendo oportunidades para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la gestión en las instituciones educativas. Sin embargo, esta transformación ha

planteado desafíos considerables en cuanto a cómo los agentes educativos han adoptado la tecnología en diferentes niveles. En ocasiones, el cambio ha sido lento y, muchas veces, se ha centrado más al aspecto instrumental que a los aspectos didáctico-pedagógicos. Como lo especifica Voogt y Erstad (2018), acerca del potencial transformador de la tecnología en la educación es significativo, aunque su aplicación exitosa requiere de un conocimiento profundo sobre cómo emplear estas herramientas de manera efectiva dentro del entorno educativo.

Es por esto que, el eje 3 del Foro Regional Centro 2023 “Investigaciones sobre el vínculo Educación y Tecnología Educativa” se vio necesaria la reflexión sobre las aportaciones de la tecnología para resolver problemas educativos. Durante el debate, se abordaron diversos matices, que oscilaron desde problemas emergentes, como los generados por la pandemia de COVID-19, hasta cuestiones persistentes que se han exacerbado como resultado de esta crisis sanitaria.

En especial se abordó que, durante los últimos años y particularmente a raíz de la pandemia de COVID-19, la tecnología educativa ha desempeñado un papel fundamental en la resolución de los problemas que enfrenta la educación. Muchas instituciones y profesores echaron mano de la Tecnología educativa para proporcionar acceso equitativo, personalizar el aprendizaje, facilitar la colaboración y realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes. Sin embargo, parte de las conclusiones que se abordaron en el foro, es que es importante tener en cuenta que la tecnología por sí sola no puede resolver todos los problemas educativos. Debe complementarse con un enfoque pedagógico sólido y recibir un apoyo adecuado para su implementación efectiva.

Según la UNESCO (2023), la mayoría de los países han estado utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar la educación durante décadas. Sin embargo, la pandemia global ha tenido un impacto significativo en todos los aspectos de la vida humana y ambiental, especialmente en los sistemas de salud y educación. Durante el punto más crítico de la pandemia en 2020, aproximadamente dos tercios de los estudiantes en todo el mundo no tenían acceso al aprendizaje. En México, los sectores más afectados fueron aquellos socialmente vulnerables, debido a la pobreza, las desigualdades y la violencia intrafamiliar (Casanova y Trejo, 2023).

Por su parte Ordorika (2020), menciona que, durante la emergencia sanitaria, las instituciones educativas enfrentaron tres desafíos principales: tecnológicos, pedagógicos y de competencias. La transición abrupta de la educación presencial

a modalidades digitales fue especialmente desafiante para los docentes, quienes se vieron obligados a adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual del día a la noche. Muchos profesores se sintieron desanimados, pero para otros, fue una oportunidad para explorar nuevas prácticas educativas mediadas por la tecnología digital (Casanova y Trejo, 2023).

Además de explorar las contribuciones de la tecnología en un momento tan crucial como la pandemia, también se examinó el tema de la innovación. Se destacó que la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido una tarea sencilla debido a una serie de factores, como la infraestructura, la gestión institucional, la capacitación y la disposición hacia el uso de las TIC.

En el foro se reflexionó sobre las diversas propuestas identificadas para mejorar la práctica docente en las diferentes modalidades educativas. La más recurrente fue la idea de fortalecer la formación y el desarrollo de la competencia digital docente. Sin embargo, se planteó la necesidad de abordar este proceso desde una perspectiva que considere el análisis del contexto específico en el que se desarrolla la enseñanza.

Durante el foro se discutió la importancia crucial de la formación docente en TIC en el contexto de la era digital actual. Se enfatizó que los profesores necesitan desarrollar habilidades y conocimientos sólidos en el uso efectivo de las TIC para integrarlas de manera significativa en sus prácticas educativas y así mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta formación va más allá de simplemente aprender a utilizar herramientas tecnológicas; también implica comprender cómo estas herramientas pueden transformar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Así, se presentaron propuestas exitosas que abordaban de manera integral la formación del profesorado en el ámbito de las TIC. Estas propuestas incluían aspectos como la alfabetización digital, el diseño de materiales educativos, la gestión de aulas virtuales, la evaluación de tecnologías educativas y la seguridad en línea, entre otros. Estas iniciativas apuntaban a proporcionar a los docentes las herramientas y los conocimientos necesarios para aprovechar al máximo el potencial de las TIC en el ámbito educativo.

Además de lo anterior, se discutió sobre la integración de la tecnología en el currículo educativo. Se propuso incluir en los planes de estudio asignaturas específicas que aborden la formación integral de los estudiantes en el uso de diversas modalidades tecnológicas. También, se sugirió la implementación de enfoques disciplinares en el aula que promuevan el uso activo de la tecnología como una

herramienta para potenciar el aprendizaje y la adquisición de habilidades relevantes para el mundo actual. Esta integración no solo se centra en el dominio técnico de las herramientas digitales, sino también en su aplicación creativa y crítica en diversas áreas del conocimiento.

Durante la realización de las actividades para este eje temático, se destacó la importancia de las TIC como herramientas potenciadoras de oportunidades para abordar los desafíos de la educación en la diversidad. Se resaltó cómo las TIC permiten adaptaciones y personalizaciones que pueden atender las necesidades individuales de los estudiantes con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y contextos culturales.

Desde la perspectiva de las TIC, se enfatizó su capacidad para superar barreras físicas, geográficas o socioeconómicas, al posibilitar el acceso a la educación para estudiantes en diversas situaciones. Así como también, se subrayó cómo las TIC pueden ser adaptadas específicamente para satisfacer las necesidades de aquellos estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Este enfoque en las posibilidades de las TIC para la inclusión resaltó la importancia de considerar estas herramientas como recursos fundamentales en la construcción de entornos educativos más accesibles, equitativos y adaptados a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, otro de los puntos que se abordó fue que las TIC representan una herramienta invaluable para abordar desafíos específicos en el campo de la educación. Sin embargo, a pesar de su potencial, uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos es la brecha digital y la desigualdad en el acceso a la tecnología.

La brecha digital se refiere a la disparidad en el acceso, uso y dominio de las tecnologías digitales entre diferentes grupos de personas, ya sea debido a limitaciones económicas, geográficas, culturales o sociales. Esta brecha puede manifestarse tanto a nivel individual como a nivel institucional, impactando negativamente en la calidad y equidad de la educación. La brecha digital sigue siendo una preocupación significativa en la sociedad actual, dado que la ausencia de acceso a la tecnología y competencias digitales puede mantener y agravar las desigualdades socioeconómicas (Selwyn, 2018).

La brecha digital abarca más que simplemente el acceso a la tecnología; también incluye la habilidad para emplearla de forma eficaz y reflexiva. Por ejemplo, la brecha digital puede impedir que estudiantes de comunidades desfavorecidas o

con recursos limitados accedan a las herramientas y recursos digitales necesarios para desarrollar habilidades relevantes para el siglo XXI. Esto puede resultar en una falta de preparación para el mercado laboral y una mayor exclusión social.

A nivel institucional, la brecha digital puede reflejarse en la falta de infraestructura tecnológica adecuada en las escuelas, la escasez de capacitación docente en el uso efectivo de las TIC y la ausencia de políticas educativas que promuevan la integración equitativa de la tecnología en el currículo.

Para superar estos desafíos, es fundamental implementar políticas y programas que fomenten la igualdad de acceso a la tecnología y promuevan la alfabetización digital en todos los niveles educativos. Esto puede incluir iniciativas para proporcionar dispositivos y conectividad a comunidades desfavorecidas, programas de capacitación docente en competencias digitales y el desarrollo de contenidos educativos digitales accesibles y culturalmente relevantes.

Además, es importante abordar las barreras socioeconómicas y culturales que contribuyen a la brecha digital, promoviendo la inclusión y la diversidad en el diseño e implementación de políticas y programas educativos relacionados con las TIC.

Conclusiones

Si bien el uso de tecnología digital para la Educación ha sido una debilidad en los últimos años, la situación de la pandemia mundial por el COVID-19. Ha exacerbado dicha integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en México, pues la deserción de los estudiantes en todos los niveles educativos ha aumentado, así como también la falta de acceso a las instituciones, además de que se han presentado otras problemáticas relacionadas con la inequidad y la calidad de educación, pues la mayoría de los países han incursionado en formas diversas de educación a distancia fuera de línea y en línea, sin embargo, docentes y estudiantes se encuentran desigualmente preparados (CEPAL-UNESCO, 2020).

En referencia a lo anterior, el Foro Regional Centro “Investigaciones sobre el vínculo Educación y Tecnología Educativa”, buscó reflexionar acerca de cómo estos cambios han incidido en los procesos de formación y de asesoría pedagógica innovadores, en el desarrollo de recursos multimodales para consolidar diferentes formatos de educación, en el diseño de propuestas curriculares contextualizadas y flexibles para promover los aprendizajes, así como en el desarrollo de competencias

digitales y la toma de decisiones institucionales que incorporan el uso de tecnologías educativas digitales en diversos grados en sus modelos educativos.

De acuerdo con lo anterior, se concluye en términos generales que, la generación del espacio de debate y reflexión. Que puso a disposición el CITE en colaboración las instituciones participantes en la organización y realización, fue de gran provecho en términos de que hubo mucha participación por parte de expertos, quienes de forma muy generosa compartieron experiencias sobre investigación, docencia, recursos digitales, infraestructura y redes de colaboración, así como también motivaron a impulsar la investigación y fortalecerla, no solo para consumir conocimiento, sino también para generarlo y reforzarlo a través de redes regionales de docentes e investigadores interesados en la Educación y la Tecnología educativa.

Así, el objetivo general y específicos de Foro Regional Centro, fue cubierto y excedió expectativas, pues el 99% de las personas que comentaron sobre el evento, indicaron que las actividades les fueron de utilidad y ayuda para el desarrollo de investigación, así como para la retroalimentación de proyectos doctorales de investigación y/o intervención. De igual forma y si bien no se generaron redes académicas de forma inmediata, la realidad es que se fortalecieron las que ya se tenían, además de que se identificaron vinculaciones potenciales para resolver problemas específicos y desarrollar nuevas propuestas.

De esta forma, consideramos que las experiencias expuestas en este evento académico han sido de gran utilidad para impulsar y fortalecer la investigación sobre el vínculo Educación y Tecnología educativa, así como promover el intercambio de ideas entre los investigadores y la comunidad académica para resolver problemas en dicha temática, también han sido una fuente valiosa de reflexión para identificar los criterios presentes, referente al éxito y fracaso del uso e integración eficiente de las TIC para la formación de investigadores mediados por la TE, la generación de conocimiento y la resolución de problemas con y a través de las TIC, en donde se reafirma que todavía queda mucho trabajo por realizar y que no solo se trata de tener disponible los recursos digitales o buenas intenciones para realizar las actividades, sino también que es importante trabajar en comunidades de reflexión, participación y colaboración para atender de forma eficiente y efectiva los procesos disruptivos actuales.

En la Región Centro se cuenta ya con un trabajo interdisciplinar que surgió a partir de la creación del Centro de Investigación en Tecnología Educativa y del Doctorado en Educación Multimodal, a partir de lo cual se han estado organi-

zando acciones colaborativas con otras instituciones y se han generado convenios de colaboración con grupos de investigación, lo cual ha fortalecido la labor investigativa interinstitucional, los procesos de formación docente e investigativa, el trabajo en apoyo a los posgrados, y el desarrollo de proyectos de investigación colaborativos; por lo que se considera que el desarrollar eventos académicos como este Foro Regional del Centro con apoyo de diversas instituciones académicas, abona a ir fortaleciendo lazos de colaboración y de intercambio entre investigadores de diferentes estados que forman parte de la misma y a ir desarrollando proyectos que generan impactos positivos en los procesos de formación de nuevos cuadros de investigación y que ayudan a fortalecer la investigación que se realiza en las instituciones y la región.

Referencias

- Baranda, G. (2021). VI Estudio global sobre el uso de la tecnología en la educación. México: Blink Learning. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudio-tecnologia-aula-2021>
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, agosto de 2020. Santiago: OREALC/UNESCO. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Casanova, H. y Trejo, J. (28 de junio de 2023). La década COVID en México. Tomo 10. Educación, conocimiento e innovación Los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades. <https://decadacovid.humanidades.unam.mx/coleccion/tomo-10-educacion-conocimiento-e-innovacion/>
- Knorr Cetina, K. (1991). Epistemic Cultures: Forms of Reason in Science. *History of Political Economy*. 23(1), 105-122, <https://d-nb.info/1109794991/34>
- Ordorika, I. (2020), Pandemia y educación superior, *Revista de la Educación Superior*, 194(49), 1-8, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. México: Unión de Universidades de América. *Cuadernos de Universidades*; 11. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Selwyn, N. (2018). *Should robots replace teachers? Students' and parents' attitudes towards the use of AI and humanoid robots in schools*. London: The Sage Handbook of Resistance.
- UNESCO (2023). *Directrices para la formulación de políticas y planes maestros de TIC en educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-sp

Voogt, J. y Erstad, O. (2018). Section Introduction: Curricular Challenges of the Twenty-First Century. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen & K.W. Lai (eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, (pp. 15-18). Cham, Germany: Springer.

Zempoalteca, B.; González-Martínez, J. y Guzmán, T. (2023). Competencia digital docente para la mediación en ambientes virtuales mixtos. *Revista Apertura*, 15(1), abril-2023 <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/2276>

Zempoalteca, B.; González-Martínez, J. y Ordaz, T. (2023). Experiencias de integración de tecnología multimodal en la práctica docente. *Capítulo de libro Perspectivas, experiencias y retos en educación multimodal*. Ed. Fontamara-UAQ: México. https://play.google.com/books/reader?id=dR_pEAAAQBAJ&pg=GBS.PA7&hl=en_US

SECCIÓN IV

Otros temas relevantes en la investigación educativa

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Miguel Ángel Casillas Alvarado

La experiencia obtenida con la realización del Foro Regional del COMIE 2023 en la región Sur Sureste, llevado a cabo en la Universidad Veracruzana (UV), el 23 y 24 de junio de 2023, permitió unir esfuerzos y colaboraciones con socios-académicos e investigadores que integran el COMIE a nivel estatal y nacional junto con otros académicos del estado de Veracruz. La finalidad fue poder impulsar y fortalecer la investigación educativa en Veracruz y conformar redes académicas de colaboración que fortalezcan el trabajo de investigación que se desarrolla alrededor del tema de la violencia en la educación superior. También nos propusimos difundir y promover resultados de la investigación que se desarrolla en los diversos centros de investigación e institutos, así como en los programas de licenciatura en Pedagogía tanto del sistema escolarizado, como del sistema de enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana.

La organización

La organización del Foro Regional de Investigación Educativa 2023, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Veracruz, nos permitió convocar a académicos de muy alto reconocimiento, muchos de ellos integrantes del COMIE y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) que abordan en sus investigaciones el eje temático de la “Violencia y educación superior”, por ser un tema sensible de agenda nacional que preocupa en las diversas universidades del país.

La UV abrió sus puertas a investigadores, académicos y docentes para dialogar sobre el tema central de la violencia y educación superior; las instituciones universitarias invitadas fueron las siguientes:

1. La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx);
2. El Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG);
3. La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y
4. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”.

Desde el interior de la UV se contó con la participación y colaboración de las entidades académicas listadas a continuación y sus respectivas coordinaciones de la unidad de género:

1. Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA);
2. Facultad de Pedagogía del Sistema Escolarizado;
3. Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES).

También colaboraron los siguientes cuerpos académicos:

1. “Procesos Educativos Emergentes” (CA-542);
2. “Educación y Equidad” (CA-513);
3. “Educación, cultura y sociedad” (CA-UV79), y

Una peculiaridad del evento es que se organizó un sábado, el 23 de junio, en el marco del día del pedagogo, y se conmemoró a quienes se forman en el programa educativo en Pedagogía del SEA.

Se organizaron tres mesas de trabajo y una conferencia magistral, que permitieron dialogar, exponer resultados de investigación y reflexionar sobre el eje temático:

Mesa 1. Nociones teóricas de la violencia en educación superior

Dra. Rosalía Carrillo Meráz (UATx)

Dr. José Claudio Carrillo Navarro (UdeG)

Dr. Miguel A. Casillas Alvarado (CIIES-UV)

Mesa 2. Hallazgos de investigación sobre la violencia en la universidad

Dra. María Esperanza del Rosío Córdova Plaza (IIHS-UV)

Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión (SEA-UV)

Dra. Denise Hernández y Hernández (CIIES-UV)

Dr. Aurelio Vázquez Ramos (Pedagogía-UV)

Mesa 3. Estrategias de prevención para erradicar la violencia en la universidad

Dra. Luz María Velázquez Reyes

(Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México)

Dra. María Guadalupe Ñeco Reyna (BENV)

Mtra. Mónica Trejo Sandoval (Coordinación de la Unidad de Género-UV).

La conferencia magistral la impartió la Dra. María Teresa Prieto Quezada de la Universidad de Guadalajara bajo el título “La violencia escolar”

La inauguración del evento estuvo a cargo de la Dra. Martha Vergara vicepresidenta del COMIE, a través de la plataforma virtual Zoom; para el cierre del Foro Regional también se realizó un conversatorio de estudiantes de Pedagogía del SEA, con el tema de violencia en la educación superior, posteriormente se presentó la obra de teatro denominada *Los asesinos del bardo*, de Fernando Yralda con Raúl Santamaría y Pablos Becerra, a la que asistieron de manera entusiasta los estudiantes del programa educativo en Pedagogía del SEA. El evento fue presencial, al mismo tiempo fue transmitido en vivo por *Facebook Live*, a través de la Dirección General del SEA-UV.

El objetivo

El objetivo del foro regional fue poder reflexionar sobre los problemas que suceden en las universidades respecto al tema de la violencia y sus diversas manifestaciones; se trató de dialogar sobre lo que reportan las investigaciones realizadas en una búsqueda de soluciones eficientes, prácticas y factibles, que impacten en la transformación de nuevas formas de convivencia de la comunidad universitaria. Se buscó ser más conscientes sobre las conductas violentas que nos afectan y contribuir a construir una mejor sociedad a partir de reflexiones teóricas y metodológicas, pero también las que se derivan de las experiencias vividas por el estudiantado sobre

variados tipos de violencia, con ello poder aportar a las Instituciones de Educación Superior (IES) propuestas que se dirijan a una cultura de la paz e incidir en la vida cotidiana para la obtención de mejores relaciones humanas entre estudiantes, profesores, trabajadores y autoridades universitarias.

El Foro Regional del COMIE 2023 en la región Sur Sureste hizo observables las problemáticas de la época actual, que acontecen en los diversos contextos históricos y sociales educativos.

[...] aparentemente las universidades son inocuas a los problemas; se representan como templos del saber, espacios privilegiados donde se produce y difunde el conocimiento. Sin embargo, en sus aulas se expresan los principales problemas sociales contemporáneos y se ponen en evidencia las profundas desigualdades que caracterizan la experiencia escolar de los estudiantes Casillas et al. (2017, p. 7)

En este sentido, los académicos e investigadores nos interesamos por la búsqueda del conocimiento, y participamos con otros universitarios en la construcción de propuestas para una posible transformación en el interior de las universidades, en este caso, enfocada a la preocupación por la violencia en cualquiera de sus expresiones, la cual nos resulta inaceptable y por su gravedad se considera emergente de atender en las prioridades de la política pública. Un paso importante es el poder hacer visible lo que acontece, sin que existan tabús, señalamientos o restricciones por sacar a la luz lo que se calla y no se denuncia, por poner en evidencia lo que a menudo vemos como normal.

El problema de la violencia escolar es una prioridad pública. Plan Nacional de Desarrollo (PND) señala que el Estado debe “garantizar el acceso efectivo a una educación de calidad” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 12) y que ante la “cuarta revolución industrial y los avances en la medicina, la genética, pueden ofrecer nuevas posibilidades para lograr un desarrollo con rostro humano, capaz de llevar soluciones y bienestar a la población” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 15).

Deseamos que las tomas de decisiones imperen de manera positiva en los espacios universitarios; además de aprovechar los marcos jurídicos que garanticen a la seguridad, la privacidad y el control en el uso de herramientas... Todo en miras de una

mejor calidad de vida... para transitar hacia un México más próspero, seguro y justo... [y] lograr un país más igualitario e incluyente coadyuvará a construir la paz en todo el territorio. (Secretaría de Gobernación, 2019, pp. 15-20)

También buscamos considerar el principio 9 del PND centrado en “el respeto al derecho ajeno es la paz..., la solución pacífica de los conflictos mediante el diálogo, rechazo a la violencia y a la guerra, y respeto a los derechos humanos” (Secretaría de Gobernación, 2019, pp. 26-27); e implementar el principio 10 sobre ética, libertad y confianza, que señala que “el paradigma de la generosidad, empatía, colaboración, la libertad y la confianza son principios éticos y civilizatorios de nuestro pueblo..., claves del nuevo pacto social y del modelo de desarrollo para México” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 27).

Asimismo, necesitamos reconocer el eje transversal 1, el cual señala que existen desigualdades por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social económica... [su reducción] requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, programas y acciones en todos los sectores, ámbitos y territorios, con perspectiva de género, no discriminación, de ciclo de vida, de interculturalidad y de desarrollo territorial. (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 33)

Se busca alcanzar la igualdad de género, la no discriminación y la inclusión, que derivan del artículo 1.º de la Constitución, que establece que “todas las personas, por el simple hecho de serlo, son titulares de derechos humanos reconocidos en la propia Constitución y que el Estado en la conformación del pacto social está obligado a garantizar el efectivo goce de los mismos” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 34). Incluso precisa que

las instituciones educativas deberán erradicar la violencia que se presenta al interior de las aulas y entornos, así como reforzar su papel en la prevención y atención de la misma, ya que, una de cada cuatro mujeres ha sufrido violencia en el ámbito escolar, además de que, se manifiestan nuevas formas de violencia como sexting, ciberbullying y ciberacoso. (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 94)

En nuestra universidad el discurso institucional está alineado con el propósito de lograr la erradicación de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones en el interior de las universidades; Aguilar Sánchez, precisa que existe “la necesidad de un cambio para la Universidad Veracruzana... la cual, debe transitar a una Universidad democrática e inclusiva” (2021, p. 7). Conforme a los ejes transversales de su programa de trabajo, surgen programas, proyectos y acciones relacionados donde se abordan los temas centrales en “grupos vulnerables, problemas de género, educación para el respeto a los Derechos Humanos, ciberbullying, cultura de la paz y no violencia” (Universidad Veracruzana [UV], 2021, pp. 34-35) que deben ser atendidos en la UV.

La misión de la UV es formar profesionales con sentido humanista y que sepan “prevenir y resolver los complejos desafíos globales, nacionales y regionales” (UV, 2021, p. 38), así como “orientar la conducta, mejorar la convivencia, construir una cultura de paz” (UV, 2021, p. 39) a través del respeto. Se busca dar reconocimiento a la dignidad humana y, desde la universidad, fortalecer el

fomento de la cultura de paz y de la no violencia, la legalidad, la equidad de género, la igualdad sustantiva, la inclusión, la no discriminación y la interculturalidad, así como a través del combate a todo tipo de violencia... aplicar la perspectiva de género... y erradicar la discriminación y la violencia contra la mujer y las personas de la comunidad LGTBTTIQ+. (UV, 2021, p. 42)

También, “atender el 100% de las quejas presentadas por violencia, acoso u hostigamiento con el propósito de garantizar el derecho a una educación libre de violencia” (UV, 2021, p. 49).

A nivel estatal, el Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024 precisa la necesidad de promover el reconocimiento a “los derechos humanos, la igualdad e inclusión y la promoción de la cultura de la paz” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2019, p. 20). Así desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) hasta a los gobiernos nacionales se consolida un consenso en torno a la atención de las desigualdades sociales educativas, particularmente la intolerancia y la violencia, por medio de la educación, con la cual se puede alcanzar la igualdad de género y la paz.

Por lo que las buenas prácticas se encaminan hacia la prevención y desnormalización de variadas formas de violencia en la comunidad universitaria. En este sentido, Romero (2021) plantea que la violencia puede definirse como:

el uso deliberado del poder de la autoridad soberana que un individuo o grupo usa para ridiculizar, ofender, denigrar o amenazar a otro, con la posibilidad de poner en riesgo o perjuicio su integridad y generarle daños o trastornos que causen privaciones, lesiones, desintegración o la muerte.... Las conductas agresivas en la escuela son, en gran medida, originadas por un comportamiento intolerante y suelen deberse a circunstancias económicas (nivel socioeconómico), étnicas (aspecto físico y sistema de creencias), técnicas (habilidad en el manejo de instrumentos y dispositivo), de género (figurar como un ser masculino, femenino, lesbiana, gay, bisex, trans, andrógino, neutro, *neither*, etc.). (pp. 12-14)

Es necesario reconocer que la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en algunos casos el uso indebido de sus plataformas de comunicación como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube* o *TikTok*, han hecho surgir nuevos conflictos y formas de violencia entre diversos actores educativos en la comunidad universitaria; muchos estudiantes han sido objeto de ataques, comentarios negativos, burlas, insultos, amenazas, manifestaciones de conductas agresivas, intimidaciones, celos controladores, críticas a su aspecto personal, acoso y hostigamiento, apodos, acusaciones falsas, envío de fotos o videos de contenido sexual, exhibición de la vida privada, chantajes, amenazas, etc., que se producen de manera intencional en las redes sociales; a esto se le conoce como cyberbullying, violencia digital o ciberacoso.

Al respecto, el *Módulo de ciberacoso 2022* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que, a nivel nacional, por nivel educativo, en 2021, se registró una incidencia de 30.6% en educación superior, 31.7% en educación media superior y 37.2% en educación básica; para 2022, fueron 32.7% en educación superior, 30.1% en educación media superior y 36.5% en educación básica (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023).

También se señaló que 37.3% de la población de 12 años y más reportó que el tipo de ciberacoso que sufrió durante los últimos 12 meses de 2022 consistió en el contacto mediante identidades falsas (37.3%); mensajes ofensivos (35.4%); recibir contenido sexual (27%); insinuaciones o propuestas sexuales (26.2%); llamadas

ofensivas (21.9%); provocaciones para reaccionar de forma negativa (19.5%); suplantación de identidad (19.5%); rastreo de cuentas o sitios web (17.9%); críticas por apariencia o clase social (14.5%); amenazar con publicar información personal, audios o video para extorsionar (9%); publicar información personal, fotos o videos (7%); publicar o vender imágenes o videos de contenido sexual (4.3%), y otra situación (1.5%) (INEGI, 2023).

Podemos decir que las violencias virtuales se ligan a otros problemas, al respecto el Consejo Ciudadano para la Seguridad y la Justicia identificó que los actuales riesgos digitales y de ciberdelitos más identificados y reportados en el estado de Veracruz han sido centrados en “el amor romántico, la sextoextorción, ciberacoso, ciberextorción por infidelidad y fraude amoroso” (Sánchez, 2023), todas estas nuevas formas de violencia hacen peligrar a los estudiantes universitarios, quienes llegan a ser víctimas de los celos controladores, el robo de contraseñas, el saqueo de información personal con el fin de controlar, extorsionar, exhibir, difamar, etc.

Por su parte el Consejo Ciudadano reporta que la violencia digital está asociada con vínculos sentimentales, por lo que podemos apreciar que no es un fenómeno aislado, sino relacionado con vulnerabilidades afiliadas a los roles y estereotipos de género, donde se ven más afectadas las mujeres por fraude amoroso: 72%, mientras que los hombres representan un 28%. Asimismo entre las plataformas de contacto, *WhatsApp* está en primer lugar, con 32.4%; Facebook, con 25.6%; llamada telefónica, 24%; Instagram, 5.7%; otras redes sociales como Tinder, 2.6%; mensaje de texto, 1.5%, y correo electrónico y página web, 1.1%, respectivamente (Sánchez, 2023).

La comunicación y el intercambio de experiencias

En la Mesa 1. Nociones teóricas de la violencia en educación superior, la Dra. Rosalía Carrillo Meraz inició su exposición, denominada “Propuestas teórico-conceptuales de la violencia en las IES: de la conjetura a la praxis”, precisando que, en su actividad de investigación en educación, el tema relacionado a la violencia lo ha desarrollado por más de una década. Además, que hoy en día no se debe hablar de la violencia, sino de las violencias, ya que la violencia es un término que tiene múltiples particularidades desde las diferentes disciplinas, por ello se debe plantear la pregunta ¿qué surge de las violencias en los sistemas educativos? El panorama en México demuestra cómo se ha identificado un número amplio de víctimas que

no denuncian, porque saben que no sucede algo si lo hacen, evidentemente la falta prevención y de cultura de la denuncia prevalecen, además de que los mexicanos desconfiamos de las dependencias para la solución de sus problemas.

La violencia en las IES es una copia fidedigna de lo que pasa en la realidad social. La investigadora señaló que algunos estudiosos del tema de la violencia la naturalizan, mientras que otros opinan que se aprende y se normaliza, por lo que el mantenimiento de patrones de violencia machista y la cultura patriarcal se perpetúa en las aulas, y un gran número de varones son educados para ser así, por lo que la cultura va permeando y generando los micromachismos. Los cambios se dan de manera paulatina, aunque se ha identificado poco compromiso de autoridades universitarias, porque no saben los procedimientos; aunque también hay que reconocer que nosotros “exigimos, pero no nos comprometemos hacer los cambios” y en ello está la clave, porque en ese sentido, para hablar de cambios, los colectivos feministas hacen que se visibilicen los tipos de violencias en las universidades para contrarrestar las omisiones.

En cuanto al significado de violencia, coincide con Carrillo (2015) quien sugiere que el concepto de violencia es polisémico y esto dificulta su análisis; mientras que Domenach (1981) establece que es una categoría donde todo cabe. Hay puntos de divergencia y convergencia respecto a su conceptualización. Respecto a la violencia buena vs. violencia mala (Cisneros y Cunjama, 2010) como ejemplo se observa que autoridades actúan en el bienestar de la comunidad (violencia buena) mientras que ejercer violencia con el objetivo de dañar (violencia mala). Las teorías reactivas o ambientalistas explican que las violencias son aprendidas por imitación y observación, porque la violencia se aprende por un ambiente violento.

En cuanto a la teoría de la Interacción Social se sugiere que aprendemos en casa y reforzamos estos comportamientos, y por tanto las violencias, en el contexto social. En cuanto a la sociología, se señala que la violencia es producto de las características políticas, culturales y económicas de la sociedad. El Modelo ecológico Bronfenbrenner (1987), propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, que concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada nivel contiene al otro. Por su parte, el Triángulo de la violencia de Galtung describe (1998) la violencia directa, cultural y estructural.

En este tenor, las bases teóricas para la conceptualización de la violencia en las IES surgen de pensar cómo es la violencia en la docencia, el noviazgo, las relaciones

políticas, las etapas tempranas de la vida de un estudiante, el ciberespacio, el trabajo y en las percepciones, experiencias y reacciones vividas en las IES. Siendo así, se ha identificado que han crecido las investigaciones sobre la violencia de género, pero también hay discrepancia sobre qué es la violencia, ya que solo la relacionan con la sexual, omitiendo que a su lado persisten las psicológicas, físicas, entre otras.

Por lo anterior, es importante reconocer que los protocolos de atención en las IES son una simulación dentro de las universidades, ya que se consideran, se tienen, pero no se aplican, eso es preocupante; y en la praxis ¿qué pasa con prevenir la violencia?, nos falta una cultura de prevención y de la denuncia, porque hay procesos fallidos en la defensa de los derechos humanos de los universitarios. Además, falta capacitación de quienes atienden la violencia en las IES, se sigue revictimizando a las víctimas, los procesos se quedan a medias, hay improvisación de las autoridades para “salir del paso”, hay aún una cultura de la simulación pues las personas encargadas o especialistas no dan seguimiento a lo que acontece, las investigaciones son ignoradas porque son incómodas y políticamente incorrectas, o en la toma de decisiones damos cuenta de que protegen a quienes ejercen la violencia.

Siendo así debemos preguntarnos: ¿dónde paran nuestras investigaciones?, tenemos que ver que hay trabajo pendiente, como lo es vincular los resultados de investigación con la práctica universitaria; es importante que los documentos que no se queden solo en repositorio, sino buscar y emprender las acciones que beneficien a todos, y debemos tener influencia en las políticas públicas relacionadas con la prevención y atención de la violencia en las IES.

¿Cómo podemos desde la academia tener injerencia en las políticas públicas? ¿Qué más se puede hacer aparte de la generación y aplicación?, podemos realizar propuestas afirmativas para la disminución de la violencia y que en 10 años los estudiantes ingresen a la universidad con otras condiciones; organizar y realizar psicodramas y talleres para contagiar a los estudiantes en su formación humana, que impactará en la sociedad; también necesitamos mayor voluntad política de toda la comunidad universitaria para disminuir la problemática a su mínima expresión, porque queremos cambiar la realidad social. ¿Cómo incorporar a todos los universitarios, para que se inscriban a experiencias con teorías y metodologías que impacten en la realidad social?, necesitamos muchas acciones para lograr tener universidades libres de violencia, por ello, es indispensable la participación de toda la comunidad universitaria.

Por su parte, el Dr. José Claudio Carrillo Navarro presentó la discusión que intituló “La violencia es un debate teórico inacabado”, que inició con un cuestionamiento: ¿desde dónde se produce teoría para la violencia y educación?; lo cual se debe reflexionar desde las producciones teóricas y desde las disciplinas sociológicas, psicológicas, antropológicas y filosóficas; ya que hay investigadores que en ocasiones presentan trabajos, pero solo se anexan de anteriores estudios que hablan del poder, teoría de la reproducción, pero en el análisis no se encuentran estas disciplinas insertas.

Por lo que el Dr. Carrillo plantea la necesidad de hacer otros cuestionamientos para la reflexión: ¿qué tanto las IES son solo reproducción de violencia, control de profesores, autoridades, estudiantes?, ¿qué tanto se ha desarrollado teoría desde ámbito educativo?, ¿qué tanto ese recurso le da un sentido a la estructura del concepto de la violencia?, ¿el significado de la violencia es una parte del proceso social, cultural, político?, ¿cómo están pensado en la creación de las instituciones que atienden la violencia?, ¿desde qué marco teórico las están orientando?, ¿qué se visibiliza o qué es lo que quieren visibilizar?, ¿los conceptos que utilizamos de dónde vienen?, ¿cuál es el tipo de impacto? Por ello sugiere que cualquier estudio sobre violencia comience por una reconstrucción de la genealogía y de las implicaciones de las múltiples significaciones del concepto, y preguntarse desde dónde está uno mirando el problema, y valorar si debe haber consistencia entre la teoría y el método.

En ese sentido, cuando nos referimos a los tipos de violencia es importante ser preciso. En la violencia cultural se considera el racismo, el sexismo y la xenofobia. Desde la cultura o las culturas se producen violencias, y se integra la violencia escolar en pueblos originarios y el sexismo es un problema que se aprecia. Así, al investigar el acoso en diferentes estados, como Sonora y Nayarit, se observa que las prácticas históricas culturales son permisivas, por ejemplo, el masculino con el vínculo sexual tiene varias personas (poligamia), pero es un tema tabú; los elementos identitarios se traducen en ciertas prácticas que parecieran que son visibles para todos, pero no lo son tanto.

Citando a Galtung (1998) violencia cultural, se relaciona con aquellos aspectos ideológicos y representaciones que justifican o enaltecen la violencia de alguna forma; es el racismo, el sexismo y la xenofobia lo que predomina. La violencia estructural es aquella forma de organización social que desprotege y condena a ciertos sujetos a no poder desarrollar plenamente sus posibilidades. En

la violencia simbólica se encuentra la violencia moral, que genera marcos normativos de violentar y legitimar, como una forma de violencia cotidiana destinada a mantener el sometimiento de la mujer a la dominación patriarcal, por medio de la dependencia económica en el hogar, la reiteración de las posiciones sociales de hombres y mujeres, su asignación de papeles y la afirmación de características como emociones e irracionales.

Al respecto Rita Laura Segato menciona a la violencia y la subjetividad, donde vemos cuál es el concepto de violencia construida, con la violencia propia del conflicto político, y no es solo la fuerza de las armas lo que la caracteriza, en ella están de manera importante otras formas de violencia, como el terror y la crueldad, generados a partir de amenazas, rumores, intimidaciones, produciendo más violencia. Pensemos, si decimos las características de un acosador, pero no hablamos mucho de los impactos que va a tener en su vida social, interactuar y modo de convivir.

En cuanto al estado de conocimiento sobre la violencia escolar, España y Colombia realizaron una investigación en América Latina, pero no agregan ninguna investigación de México, sin señalar desde qué parámetros excluyeron las investigaciones. Observamos que se privilegian paradigmas en la investigación y que, al usar términos, estamos hablando de distintas violencias; por ello necesitamos ser precisos en el acotamiento. También es factible construir un concepto que abarque a todas las teorías, así como crear nuevas formas y hacernos preguntas, porque la realidad no admite seducciones eternas, tenemos que aprender en la contingencia y en la conjetura para que nos permita estar más cerca de las explicaciones de ciertos procesos. Las investigaciones no deben quedarse en meros estados del arte, sino que deben ser un llamado a la producción de teoría que se articule con los referentes teóricos y con las evidencias empíricas.

Otro aporte fue la presentación del Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado, quien mencionó, en su trabajo denominado “Debate desde la perspectiva de Bourdieu”, que debemos pensar en nuevas formas de intercambio y colaboración. Sabemos que no hay una sola forma de violencia y que los actos violentos que se expresan en las instituciones de educación son diversos. Debemos cuestionar ¿por qué la violencia de género en las escuelas es un tema relevante para la investigación tanto en términos académicos como en términos sociales? La violencia de género es un tema que era invisible y poco estudiado, y que formaba parte de las representa-

ciones sociales dominantes sobre poblaciones homogéneas en términos de clase, raza, origen étnico, género y condición social.

Hoy vemos que las cosas van cambiando y que hay un avance en investigación educativa y política, por ejemplo, en la nueva Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación Superior DOF, 20-04-2021, se mencionan la equidad, no violencia y perspectiva de género; así, hay que pensar que las universidades no solo deben cambiar desde abajo, sino desde arriba, las autoridades deben aplicar la ley. En cuanto a la violencia simbólica (relativa al género), damos cuenta de que se denuncia, pero la denuncia sobre la violencia es poco estudiada; por lo tanto, es un tema emergente de la sociología, impulsado por el feminismo y la valorización de los derechos humanos; también es un tema ausente del debate educativo, que no trasciende los ambientes académicos.

Cuando nos referimos al currículum formal y el oculto, es por que la violencia no era visible, por lo que se requiere hacer visible la violencia simbólica. Esta no se impone de modo casual, sino para perpetuar una forma de dominación, se esconde y se vuelve a visibilizar. La violencia simbólica en la universidad busca reproducir la dominación masculina, imponiendo una perspectiva masculina del mundo (la enseñanza y el trabajo profesional). Es perpetuar la división sexual del trabajo y legitimarla, y opera en un modo no visible en el currículum y en las prácticas cotidianas, justificado en reglamentos y costumbres, así como en formas prácticas de relación. Se oculta de modo deliberado. Se encuentra en el contenido, en las referencias masculinas o en las actividades de acuerdo con el género.

Verbigracia, en las inteligencias artificiales las asistentes son mujeres y llevan los nombres de Alexa, Elisa, Mónica, Jordana, Mercedes o Siri. Este tipo de violencia se impone de un modo implacable, vemos que vuelve retoñar y que no se erradica; por ejemplo, se impone un código de vestimenta en las IES, pero ¿por qué se mantienen estas imposiciones? Debemos preguntarnos qué sucede en las universidades, por qué no hay debates, en dado caso, las posiciones son: “no pasa nada”, “esto no sucede aquí” o “siempre ha sido así”. La universidad y el contenido de la enseñanza no se investiga, no se reconoce, no es un tema relevante para modificar, y se imponen sistemas de complicidades, lo cual nos afecta a todos. Lo que buscamos es visibilizar el problema, encontrar recursos para su denuncia y castigo con una dimensión formal, jurídica y administrativa que sancione a quien violenta.

Respecto a la instalación en el código de ética (formal e informal) y los protocolos de atención, nos hemos quedado en cosas formales y generales, no hay diag-

nósticos institucionales ni sistemas de información confiables, es un tema que casi no se estudia. El feminismo universitario es un motor que ha generado importantes aportaciones, como la marcha del 8 de marzo, es una fuente de información y conocimiento en las IES. En cuanto a la investigación sobre la violencia, propone la construcción conceptual y teórica, metodologías y técnicas de investigación, documentación de la violencia y específicamente la de género, la construcción de revistas y publicaciones, participación en comisiones institucionales y en las movilizaciones y protestas. Los procesos sociales se transforman cuando hay agentes sociales para hacer la transformación, como es el caso de las estudiantes universitarias y su rebelión ante la violencia de género.

Desde una perspectiva sociológica podemos pensar en las violencias que se experimentan, también se requiere conocer la perspectiva de los estudiantes, dar cuenta de su dimensión histórica, la dimensión relativa a los agentes que cometen actos violentos hacia un estudiante y ver cómo por su posición social causan daño, y la dimensión relacionada a la experiencia social de acumulación de violencias, es decir, no podemos entender las violencias por separado, necesitamos reintegrar la visión de las distintas violencias: física, económica, verbal, psicológica, sexual, *cyberbullying*, de género; todas están articuladas entre sí.

Se debe desmontar la violencia en la universidad, para pasar a una condición de superación. Los dominados, para poder emanciparse, primero deben reconocer la violencia, como lo señala Heller (1977) y una vez que sean visibles, generar procesos de indignación. No hay posibilidad de transformación sin generar reconocimiento y fuertes procesos de indignación que permiten cambiar las formas de vivir. En cuanto al cambio institucional, que haya justicia transicional es relevante, y que se reconozca la realidad, lo cual es imprescindible para que haya procesos de justicia, para lo cual también se deben cumplir cuatro elementos: se requiere de *justicia* para los agresores, *reparación del daño*, *acompañamiento escolar complementario* y *garantías de no repetición*. En lo que respecta al compromiso institucional con las víctimas y la ruptura del pacto patriarcal, es importante la “disposición al cambio institucional en los reglamentos, nuevos diseños curriculares y un trabajo intenso relativo a las prácticas universitarias respetuosas”. Para que los cambios sean reales, hay que trazar un horizonte de desarrollo y de salida; hay resultados de investigación que ya dan pistas para que podamos actuar como profesores, así como de manera institucional.

En otra participación, la Dra. Rosío Córdova Plaza concibe que la violencia de género y la social no son intrínsecas al ser humano, sino aprendidas por el contacto y por contagio, pues la violencia social se relaciona con la familiar. La violencia no tiene género, es un fenómeno individual. En el ámbito laboral entre hombres y mujeres se ha considerado a las mujeres como desechables, sin características propias, en cambio los hombres se relacionan como iguales, dejando en desventaja al género femenino. La violación no tiene connotaciones sexuales, se le ha justificado como poder de coacción ante las mujeres que salen de los estereotipos sociales, se sospecha que sean o no víctimas. Las mujeres no tienen palabra o posibilidad de hacerlo legítimamente. Se naturaliza no tomar en cuentas la opinión de las mujeres. Aún las instancias encargadas de impartir justicia y la autoridad revictimizan, dejando con nula credibilidad a lo que viven día a día las mujeres, lo que se ha normalizado.

Los abusos sexuales pasan a trata de blancas y pueden finalizar en el feminicidio. Es importante la Alerta de Violencia de Género en México (AVGM), pero también reconocer sus limitaciones y sus bondades. Debemos dar importancia a las AVGM e identificar que la violencia es un fenómeno estructural y generalizado, pero también admitir que es un obstáculo al desarrollo y a la democracia, es un atentado contra los derechos humanos de las mujeres y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Es responsabilidad del Estado generar programas y políticas preventivas que reconozcan y visibilicen lo que sucede; esto alienta a las mujeres a denunciar, a la colectivización y a generar nuevas exigencias de sanción y erradicación de la violencia contra la mujer.

Podemos enunciar algunas limitaciones en la atención actual a este tema:

- Desinterés e incomprensión por identificar la violencia contras las mujeres.
- Tendencia a culpabilizar a las víctimas de su propia victimización, que lleva a la falta de reconocimiento de la gravedad de la situación que se vive.
- Falta de información confiable que lleve al diseño de programas y políticas efectivos en coordinación con el Banco de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres (BAESVIM).
- Falta de estrategia para combatir la desarticulación entre dependencias y la repetición de funciones.

- Ausencia o desvío de recursos.
- Intervención al Estado por parte de grupos religiosos.
- Falta de acceso a la justicia y de garantía a ser juzgada con perspectiva de género.
- Ineficacia en la promulgación de leyes y creación de organismos.
- Cada estado tipifica la violencia de género de distinta forma.
- Nulidad de los programas y las políticas públicas, además de que no cuentan con un mecanismo de evaluación.
- Poca comprensión de niveles de funcionamiento emergente y permanente.
- En los espacios públicos, faltan luminarias permanentes y vigilancia emergente para evitar que la mujer siga siendo violentada.
- Las recomendaciones no son vinculantes, no existe sanción al no cumplir las recomendaciones.
- Omisión e indiferencia del Estado ante las agresiones de las mujeres, con ello participa de la violencia institucional.
- Visibilizar lo que está mal tiene una función pedagógica y socializadora, pero se niega el problema, una función emocional que afecta. La vergüenza y la culpa no son nuestras.

Por otra parte, se debe reconocer las siguientes funciones en relación con la violencia.

- Función informativa: visibiliza lo que está mal, hace público el fenómeno y señala lo que debe corregirse en un territorio acotado.
- Función pedagógica: lleva a más mujeres a reconocer que no deben soportar episodios violentos, pues existe apoyo legal para resistirse a ellos, pero hay que cuestionar si funciona.
- Función socializadora: a pesar de que se les culpabiliza, considera esa violencia como una relación entre personas (minimiza la gravedad del fenómeno y niega el problema), restaura su calidad social.
- Función emocional: dice a las mujeres que no están solas y que la vergüenza y la culpa no son suyas, que existen más agresores.

En la Mesa 2. Hallazgos de investigación sobre la violencia en la universidad, la Dra. Dorantes Carrión, en su proyecto de investigación, “El *cyberbullying* durante

la pandemia COVID-19 en el Sistema de Enseñanza Abierta”, muestra qué pasa con la violencia denominada *cyberbullying*, y precisa que es la que se manifiesta a través de medios digitales, lo que acelera su proceso e impacto. Es una acción malintencionada y constante, que emplea la tecnología de manera inadecuada; incluye chantaje, ofensas y amenazas; surgen acciones con el objeto de hacer daño a alguien más; se realiza entre iguales (estudiantes), donde se denigra, denuesta, exhibe, acosa, humilla, ridiculiza, calumnia, miente, ofende, difunden rumores, envían videos falsos o de contenido sexual y mensajes intimidatorios, simplemente por el hecho de existir. Se trata de una violencia que consiste en acciones de intimidación a través de la tableta o teléfono celular, conectado a Internet, que puede afectar la imagen de las personas en medios digitales, con perfiles falsos. Por su gravedad, debemos estar alerta para poder evitar sus efectos negativos en el estudiantado y tratarlo de manera científica.

En los actos violentos, se muestra una relación de poder donde hay una cierta superioridad de unos sobre otros para someter al débil y más vulnerable; estos pueden causar daño psicológico o moral, ganas de abandonar los estudios o de estar solo, incluso puede provocar nulas ganas de vivir o tener pensamientos suicidas. Es un conflicto que se genera de manera digital a través de diversas redes sociales, como *Facebook*, *Twitter*, *TikTok*, *WhatsApp* y otras plataformas virtuales, con acciones que afectan de forma anónima a otro miembro de la comunidad estudiantil.

El tema del *cyberbullying* ya se ha observado en la UV, existen algunos antecedentes, por ejemplo, las publicaciones *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (2017), *Cyberbullying, en las voces de los estudiantes* (2018), *Maestros en acción ante el cyberbullying en la escuela* (2019), *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en la educación* (2019a), *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana* (2019) e *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (2021); todas ellas dan cuenta de cómo afecta este fenómeno al estudiantado de los distintos niveles educativos.

Por su parte López y Gómez (2016) señalan que la violencia entre iguales en Internet ha sido examinada como una continuación del maltrato que el estudiantado sufre en el contexto escolar, por lo que se le ha dado el nombre de *cyberbullying*.

Belsey (2005) se refirió al *cyberbullying* como el uso de la tecnología para una conducta intencional, repetida y hostil, desarrollada por un individuo o grupo para

hacer daño a otros; en tanto que Smith (2006) definió el *cyberbullying* como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de los medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Lucio López y Gómez Meza, 2016, pp. 127-128).

Tenemos una exigencia del PND de que se erradiquen prácticas de violencia. Desde la UV, el Programa de Trabajo del Rector se ha preocupado por atender las desigualdades sociales, como la intolerancia y la violencia representada en sus diversas formas. Los tipos de violencia han cambiado, un estudiante en la escuela discutía, se peleaba a golpes, se ofendía, había un contacto físico en donde las patadas, empujones, jalones de cabello, pellizcos, mordidas y sapes predominaban; pero hoy no se conoce la identidad del victimario, quien no da la cara cuando ataca través de un dispositivo, teléfono celular o computadora conectada a Internet, por ello es más complicado de identificar.

Al compartir resultados de la investigación aplicada en el SEA de la UV, sobre el *cyberbullying* durante la pandemia, donde participaron un total de 1887 estudiantes de cinco regiones en las que se ofrecen los programas educativos de Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía y Sociología (de la región Xalapa participaron 470 estudiantes, que representa [24.9%] del total de la muestra; de Orizaba-Córdoba fueron 424 (22.5%)); de Poza Rica-Tuxpan respondieron el cuestionario 365 estudiantes [19.3%]; de Veracruz contestaron 323 [17.1%], y de Coatzacoalcos-Minatitlán respondieron 300, que representan [15.9%]; mientras que cinco estudiantes [0.3%] no contestaron ([Dorantes et al., 2024]), se señaló que el *cyberbullying* se ejerce a diario, 6 de cada 10 estudiantes así lo afirmaron, y esto afecta al estudiantado. Los hombres consideran que este tipo de violencia se lleva a cabo una vez al mes, mientras que las mujeres señalan que es diario. Las mujeres perciben que las razones por las que ejercen violencia son por maldad, generar desorden, venganza o pertenecer a un grupo; mientras que los hombres dicen que les causa diversión o placer. Al cuestionar ¿cuáles son las razones por las que surge el *cyberbullying*? las mujeres precisaron que surge porque desean acosar, burlarse o reírse de alguien, y los hombres, señalaron que es por acosar, burlarse, reírse de una persona, e incluyen acciones de discriminación, faltar al respeto y agredir a los compañeros universitarios.

Además las formas de *cyberbullying* que impactan en el estudiantado universitario son crear memes, *stickers* o perfiles falsos; compartir o reenviar información;

hacer comentarios negativos; hacer viral lo que se publica; inventar chismes; manipular información; subir fotos o videos de carácter sexual o íntimos, o vergonzosos. De todas estas formas, se llega a exhibir a los estudiantes, se generan comentarios homofóbicos, se sube información sin consentimiento a Internet y sus plataformas; desde la mirada de los hombres, lo ven como diversión, mientras que las mujeres conciben que son ataques y amenazas que las intimidan y excluyen.

Cuando se les preguntó ¿por qué lo hacen?, los estudiantes contestaron que es por ocio, diversión, venganza, molestar, disfrutar hacer daño, porque tienen mucho tiempo libre, broma, maldad, por destruir la reputación y porque todos lo hacen. También se identificó a la persona que genera el *cyberbullying*, dando cuenta que es el amigo, amiga o la pareja, y sorprendentemente se descubrió que también participan los docentes y personal administrativo.

Se concluyó que el fenómeno se ejerce entre personas conocidas, que agreden a partir de la información que comparten y que al hacerlo se convierte en un material deshonesto, sin escrúpulos, que provoca daños a la víctima, haciéndola aún más vulnerable, y aunque esta sospecha de quién lo hizo, en las redes sociales se desconoce la identidad de quien está realizando el *cyberbullying*. Los sentimientos más destacados ante estos actos fueron tristeza, ganas de aislarse e indignación. Se agregan otras afectaciones, como cuadros depresivos, aislamiento, surgimiento de pensamientos suicidas y enfermedades de salud mental, lo que debe preocupar mucho a las IES. Por su gravedad, se requiere apoyo de docentes, tutores, familiares y amigos, para poder resolver el problema que sufren las víctimas de *cyberbullying*, por medio de una concientización profunda, promoviendo cursos de capacitación e información precisa que dé cuenta de los efectos de este fenómeno en el estudiante universitario.

La Dra. Nadia Denise Hernández y Hernández abordó la violencia digital de género, derivado de un seminario de alfabetización, coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se realizó un diagnóstico de la prevalencia y modalidades de la violencia digital que enfrentan las y los jóvenes universitarios de diversas IES en México. La investigación se desarrolló mediante una metodología mixta, con una encuesta en línea y entrevistas. Los hallazgos del cuestionario son que el 40% de los estudiantes dice no haber vivido o ejercido una práctica de violencia, el 32% no está seguro y el 28% sí. La principal violencia señalada es el ingreso sin consentimiento a las cuentas o monitoreo de su actividad en los dispositivos, o ingresar para manipular información, suplantar la identidad, enviar

mensajes ofensivos o gusto por otras personas. Los datos dan cuenta de que el 16% ha vivido violencia en la universidad. Al preguntar ¿qué tipo de conocimiento pudiera prevenir la violencia? mencionaron la capacitación, contraseñas seguras, cambio de contraseñas, reconocimiento de prácticas de violencia, estrategias de protección o cuidado, tratar de mantener perfil bajo en las redes o intentar resolverlo con su círculo cercano, porque no confían en las autoridades.

Respecto a las leyes y protocolos de actuación, algunos han escuchado sobre la Ley Olimpia y algunos no conocen estas leyes; recurrirán a tutor, la consejería, al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) o a la ciberpolicía. Los jóvenes reclaman espacios de convivencia donde puedan sentirse libres y saber cómo actuar ante la violencia, también consideran que se debe recoger relatos de experiencias personales y atención psicológica.

En la actualidad hay una falta de claridad sobre las prácticas digitales violentas. También desconocen el protocolo de atención a la violencia de género, el cual fue creado por la UV en 2014 a través de la Coordinación de la Unidad de Género, esto es preocupante, pues las mujeres de 18 a 30 años tienen mayor probabilidad de sufrir violencia digital y un porcentaje pequeño realiza denuncia, además de que Veracruz es el segundo peor estado para ser mujer y el 7 en casos de homicidios dolosos de mujeres y feminicidios.

Por lo que existen ciertas prácticas cotidianas aceptadas como normales que deben ser reconocidas como violentas y que pueden ser materia de queja o denuncia. Hasta el momento un gran número de personas no sabían que las prácticas de violencia digital que viven podrían ser denunciables, tampoco tienen mucho conocimiento sobre los protocolos a seguir en caso de querer denunciar.

Las prácticas de violencia digital más frecuentes son los comentarios agresivos u ofensivos sobre el cuerpo, ideas o preferencias sexuales, y en menor medida, la revisión de mensajes o creación de cuentas sin consentimiento, vigilancia de actividad en plataformas digitales, ingreso no autorizado a cuentas o perfiles. Por lo anterior, existe la necesidad de reflexionar sobre las concepciones y creencias de los encuestados en relación con la violencia. Se concluye que la violencia digital es una realidad en el entorno universitario que requiere medidas para su prevención y erradicación.

Otro aporte destacado fue el del Dr. Aurelio Vázquez Ramos. En el año 2020, quien integra al Cuerpo Académico Educación y Equidad UV-CA-513, quien en el año 2020, presentó el proyecto denominado “Discursos y prácticas de estudiantes

y profesores en torno a la discriminación y violencia”, cuyo objetivo se centró en visibilizar los discursos y prácticas de discriminación y violencia que se desarrollan cotidianamente en estudiantes y profesores universitarios. El autor concluye que las universidades deberán de ser sitios donde esté erradicada la violencia, sin embargo esto no es así; ya que incide y se reproducen diversos tipos de violencia los cuales se presentan en otros espacios. por lo que resulta de gran relevancia investigar esta problemática porque las universidades constituyen espacios de socialización y formación profesional y humana.

Al consultar la teoría, Gutiérrez (2022) menciona que “la violencia alude a todo acto que atenta contra los derechos, integridad, dignidad de cualquier persona o colectividad” (p. 19) por su parte, Villalobos (2020) señala que:

la violencia ejercida a partir del uso de la fuerza del poder dentro de un ambiente escolar, altera y distorsiona el proceso pedagógico formativo, trastoca la función de toda Institución Educativa. Esta situación genera al exterior la imagen de la unidad académica en deterioro, solo por un pequeño grupo de docentes y/o alumnos que violentan los ambientes y/o proceso educativo. Esta violencia es reproducible en otros contextos y se normaliza como forma de convivencia. (p. 350)

Hoy vemos que existe una negación de la violencia en espacios universitarios y que se normaliza. Pues al preguntar a los profesores ¿cómo se percibe la violencia? mencionaron que son actos de poder, acción de fuerza, afectación física y psicológica, y conductas agresivas. Cuando se cuestionó ¿qué tipo de violencia identifica en la literatura? los docentes reconocieron que los textos que han leído sobre la violencia principalmente se enfocan en violencia de género, sexual y psicológica, y acoso sexual; y al indagar sobre ¿qué tipo de violencia han observado en la Facultad de Pedagogía?, mencionaron tres principalmente: de género, laboral y psicológica; sin embargo, señalaron que ninguna de las enunciadas las han vivido. Quienes manifestaron haber sido víctima de algún tipo de violencia, señalaron no haber tomado ninguna acción. Algunos sugirieron el poder impulsar acciones para la no violencia en la universidad y también incitar a la denuncia.

La Dra. Luz María Velázquez enfatizó que es necesario reconocer la presencia de la violencia de género en el ámbito digital, ya que es por medio de las redes sociales como *TikTok*, *Instagram*, *Facebook* y *WhatsApps*, que se distribuyen contenidos de violencia y circulan por los teléfonos celulares. Hoy en día se ha detectado

que los estudiantes son esclavos, pero felices y utilizan el celular como “refugio”; lo adquieren a edad temprana, restringe la atención y también genera distracción momentánea. Entonces, la violencia se torna portátil, te encuentra en cualquier lugar, es una “manzana envenenada” que genera distracción, enojo, miedo, acoso, tristeza, susto.

La ciberviolencia, es el comportamiento violento en línea que va desde el acoso en línea y el agravio público hasta el deseo de infligir daño físico, incluidos los ataques sexuales, los asesinatos y los suicidios. Es una forma de acoso que busca crear un espacio que sea intimidatorio y de carácter sexual. Hoy se reconoce a la violencia virtual, expresada en insultos, difamación, imágenes o videos en el ciberespacio que denigra la imagen principalmente de las mujeres, es relativamente una nueva modalidad de maltrato ahora en versión online. En las plataformas sociales se han detectado expresiones como: ¡putipobre!, ¡zorra!. Que dañan a los estudiantes.

En suma datos sociodemográficos señalan que 6,915 estudiantes de secundaria, nivel medio y superior y licenciatura, cuya edad promedio es de 15.3 años (15.5 años mujeres, 15.1 años hombres y 14.3 PNB); y respecto al sexo/género 58.4% corresponde a mujeres y 40.3% hombres; un 1.3% se asumieron no binarios PNB. La orientación sexual 83.2% se reconoció como heterosexual, 8.2% bisexual, 1.4% homosexual, mientras 5.7% mencionó que aún no se define y 1.4% mencionaron opciones tales como fluido, pansexual.

Además tenemos que el 57% de los preparatorianos ha recibido propuestas sexuales inesperadas, 11.8% las ha enviado... 49.83% ha recibido pornografía sin haberla solicitado, 3.0% ha enviado y 67.79% conoce a alguien a quien le ha sucedido (Velázquez, 2020) a su vez el 74% de las víctimas de violencia sexual digital son mujeres 26% hombres, 36% los actos son perpetrados por compañeros, 37% por desconocidos, 26.31% conocidos online. En ese sentido, la violencia sexual es la menos visible, silenciada, por ello, se apela a la justicia de género (Hook, 2017).

Respecto a la recepción de contenido sexual obsceno, se tiene identificado que un 50.16% ha recibido llamadas, mensajes, correos electrónicos obscenos con contenido sexual, 4.74% los ha enviado y 65.76% sabe de alguien que los ha recibido. Asimismo, como resultado de algunos estudios realizados, se han recogido algunos testimonios como los siguientes:

Me mandaba videos de él tocándose o cosas así. Llegó a tal punto de hackear mi cuenta de Facebook. Ahí sentí miedo y fui a decirle a mi mami y pues de ahí me empezaron a cuidar más”. “Me contactó por medio de Facebook y me empezó a acosar obviamente me dio miedo y me mandaba mensajes incómodos y luego me empezó a mandar fotos masturbándose y lo bloqueé”.

Recepción de propuestas sexuales

Hace como cuatro meses un chico de Facebook, me mandó un mensaje diciendo que si intercambiábamos fotos (packs) y que sería un juego divertido, la verdad yo no le contesté y me sentí mal porque ... me estaban sexualizando creyendo que yo era una persona fácil y podría obtener de mí lo que quisiera, esto se lo conté a un amigo, pero no le dio importancia...

Había abierto mi primera cuenta... me llegó un mensaje de un chavo pidiéndome fotos de mi entre pierna y pues yo lo bloqueé, pero me seguía mandando mensajes desde otras cuentas, no se lo conté a nadie ni a mis papás.

Pues yo estaba en Facebook y me llegó un mensaje de un chavo, cuando abrí el mensaje era una foto de él sin ropa interior, lo ignoré y me empezó a llamar y a mandar mensajes y empezó a decir que según me conocía y que me iba a abusar de mí. Me sentí asqueada porque empezó a mandar más fotos. No conozco a la persona, lo bloqueé y se lo conté a mis papás.

Los testimonios solo recrean el escenario de violencia virtual, donde destaca el “envío de videos, hackeo de cuentas de *Facebook*, acoso, envío de mensajes incómodos, *envío de fotos*, propuestas sexuales, intercambio de fotos (packs) solicitud de fotos de carácter sexual”; se detecta que mucha gente es desconocida, lo que permite dar cuenta que cualquier persona puede vulnerar la privacidad y mantener contacto con desconocidos. De la violencia virtual, se suman otros tipos de violencia como lo son el grooming, el sexismo, el sexting primario activo, el sexting, conocido como una expresión de la cultura juvenil, el itinerario erótico, y el doxing que es una práctica de ciberacoso que consiste en revelar información personal y confidencial de alguien a través de Internet. El doxeo, es una venganza y quién lo lleva a cabo reúne toda la información con datos personales de su víctima, para hacerlos

públicos en la red; muchas veces incitando a otras personas a acosarla y en el peor de los casos, convirtiéndose en amenazas reales contra la seguridad e integridad física de la víctima. Todos los tipos de violencia virtual, trae consigo una especie de “masculinidad hegemónica”, que tiende a amenazar, compartir y presumir las hazañas intencionadas de quienes perpetran los actos mal intencionados.

Finalmente, en la conferencia magistral, la Dra. María Teresa Prieto compartió el tema “La violencia escolar”. Señaló que cuando ella comenzó a visibilizar la violencia en las escuelas, hubo académicos y docentes que rechazaron la existencia de este fenómeno, pero que gracias a la visión del Dr. Alfredo Furlán es que se comenzó a hacer investigación sobre el tópico, siendo el COMIE pionero en tener un estado de la cuestión al respecto.

Además, en un inicio no había estudios sobre violencia en la escuela en América Latina, mientras que en España, Canadá, Estados Unidos y Alemania ya existían expertos al respecto. En México, lo que se encontró fue que muchas acciones se consideraban “disciplina”, pero que en realidad eran formas de violencia, ya sea de autoridades escolares hacia alumnos o entre estudiantes, llegándose a presentar casos extremos del asesinato de un director por parte de estudiantes en una secundaria.

Entonces se tuvo la necesidad de construir un campo de investigación al respecto de la violencia en las escuelas, que ha ido transformándose conforme pasa el tiempo para adaptarse a los fenómenos que se van encontrando, como lo son violencia escolar, disciplina e indisciplina en la escuela, orígenes y tendencias de la violencia entre pares en escuelas mexicanas, violencia y convivencia a través de las TIC, discapacidad y discriminación, violencia de género y violencia contra las mujeres en el ámbito académico, consumo y abuso de drogas y su relación con la violencia escolar, narcoviencia y política, proyectos, programas y acciones gubernamentales y no gubernamentales (dichos temas fueron trabajados de 2002 a 2012).

La investigadora señaló que todos los temas de violencia fueron creciendo y apareciendo nuevas temáticas, como el de la narcoviencia, y cómo esta influye en las escuelas, o la discapacidad y discriminación dentro de las escuelas. Por ello es importante seguir impulsando el estudio de estos temas y la realización de acciones que tiendan a construir una cultura de paz, a través de la creación de comunidades que estudien y trabajen la convivencia desde la pedagogía, a la par de la construcción de la paz.

Por su parte la Dra. María Guadalupe Ñeco Reyna de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y la Mtra. Mónica Trejo Sandoval, de la Coordinación de la Unidad de Género de la Universidad Veracruzana, plantearon la posibilidad de atender la violencia, con el apoyo de la implementación del Protocolo de violencia de Género; a su vez, invitaron a las y los estudiantes universitarios a denunciar cualquier acto de violencia que les vulnere; la intención es acompañar, apoyar y poder resolver a tiempo los problemas por la vía pacífica, también resaltaron la importancia reconocer el respeto a los Derechos Humanos en el interior de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Propuestas educativas

En términos generales, el Foro Regional del COMIE 2023 en la región Sur Sureste, llevado a cabo en la Universidad Veracruzana (UV), el 23 y 24 de junio de 2023, permitió una amplia discusión sobre el problema de la violencia en la educación y específicamente en la educación superior. Más allá de los avances en el conocimiento y en la discusión académica el Foro avanzó en una serie de propuestas, particularmente importantes en un espacio como una facultad de pedagogía:

- Desde la academia se deben generar grupos de contención para apoyar a las estudiantes violentadas.
- Generar redes de apoyo con estudiantes para que caminen en equipo.
- Aplicar el Acosómetro, en donde se identifiquen las violencias leves que se atienden dentro de la facultad y las graves que afectan de manera psicológica y física, se requiere denuncia y se atienden en otras instancias fuera de las IES.
- Invitar a las y los estudiantes universitarios de todas las regiones, áreas de conocimiento y Sistemas Educativos: Escolarizado y Abierto a identificar la violencia y a reaccionar ante lo que violenta.
- Elaborar tesis de estudiantes sobre el tema en programas de Licenciatura y Posgrado.
- Trabajar en los tendaderos universitarios de manera continua y permanente.
- Reconocer que, a pesar de los dispositivos normativos en las IES, la violencia y la agresión están presentes en las prácticas y en las representaciones sociales de la comunidad universitaria.

- Para revertir el *estatus quo*, se requiere personal capacitado y sensible que acompañe de manera permanente en las universidades.
- Abrir la escuela a la comunidad, debate con películas de género.
- Brindar una educación específica con los hombres, y desmontar de su cabeza el predominio de la violencia de género.
- Valorar que la violencia no tiene género. El patriarcado no solo toca a los hombres, sino a las mujeres, estamos impregnados de esa cultura.
- Hay que aceptar que las mujeres también ejercen violencia a su propio género, se percibe que no son empáticas, que falta sororidad y que es un tema para trabajarlo.
- Reconocer que las capacitaciones son insuficientes y muchas veces cosméticas.
- Exigir que el Estado provea recursos necesarios para resolver los problemas de violencia de género y activar las AVGM vinculantes.
- Crear campañas de difusión constantes, en escuelas primarias, secundarias, bachilleratos, universidades, en medios masivos y redes sociales, que alcancen a toda la población.
- Trabajar por la inclusión de la perspectiva de género en el currículo, para construir nuevos conocimientos y saberes en torno al cuestionamiento sobre el impacto del género.
- Asegurar que se juzgue con perspectiva de género y se dictan sentencias condenatorias, por ejemplo, el caso de los “Porkis”.
- Máxima difusión de los protocolos y exigencia de condenas tanto a agresores como a jueces omisos.
- Obligatoriedad de reeducación de los agresores.
- En todos los niveles y ámbitos, la violencia contra las mujeres no llega a notarse, es tendencia de cultura. No existen datos de violencia contra las mujeres, la página oficial no muestra información detallada y no existen estrategias, por lo que urge brindar capacitaciones para tener mejores resultados.
- Con respecto al fenómeno del *cyberbullying*, se recomienda actuar inteligentemente, cuidar las amistades, no compartir información personal, hacer un buen uso de las redes sociales, humanizarnos frente a los eventos inhumanizados y fortalecer los valores con la familia, amigos y compañeros universitarios, se debe trabajar por un elemento clave que es la reparación del

daño, pues cada estudiante atacado sufre y se violan sus derechos humanos, por ello, también debe imperar el respeto a las reglas de convivencia sanas tolerantes y respetuosas en el estudiantado universitario.

- Se sugiere trabajar en la alfabetización digital crítica, para la prevención de la violencia digital en el estudiantado universitario, generar una mayor cultura de la denuncia, y difusión del protocolo de violencia de género, a cargo de la Coordinación de la Unidad de Género de la UV.
- Es importante fortalecer el valor de la denuncia con respuestas favorables, que brinden mayor certidumbre al estudiantado.
- Trabajar con profesores, quienes son vulnerables a sufrir acciones violentas asociadas a lo laboral, violencia psicológica y de género.
- Que la Coordinación de la Unidad de Género de la UV fortalezca la capacitación dirigida tanto a estudiantes como a profesores.
- Crear mecanismos en los que los estudiantes puedan dar a conocer cuándo están siendo violentados por compañeros, pero también por docentes de manera presencial y de manera virtual.
- Implementar campañas permanentes en las que poco a poco se erradique la cultura de la violencia, *bully* y *cyberbullying*.
- Se reconoce que las capacitaciones no son suficientes, se propone una Comisión de la Verdad, conformada por cuerpos multidisciplinarios, como se realiza en otros países, tal es el caso de Argentina, para tratar temas como el de los acosadores históricos, no basadas en protocolos que no han resuelto la problemática de violencia, ya que se han estado ocupando herramientas aisladas.
- Analizar los programas educativos, para visibilizar la violencia y motivar a más estudiantes a participar con estas investigaciones a nivel nacional, ya que la violencia tiene un asunto de impunidad y un impacto negativo que permite que se siga perpetuando en las diversas universidades de nuestro país.
- Identificar que la violencia es un asunto que implica a toda la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, autoridades, funcionarios, rectores).
- Trabajar en una fuerte labor de concientización desde el aula con los estudiantes universitarios, fortalecer actividades en las carreras y facultades; así como otras escuelas, para poder llegar a más personas como tutores de estudiantes y poder crear una concientización en diversos ámbitos, también

es una actividad que pueden realizar desde su núcleo familiar, social u otros, constituyen acciones reiteradas en sentido positivo, que poco a poco permearán en la sociedad actual y las nuevas generaciones.

Referencias

- Casillas, M., Dorantes, J. y Ortiz, V. (Coords.). (2017). *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. Biblioteca Digital de Humanidades de la Universidad Veracruzana.
- Cisneros, J. L. y Cunjama, E. D. (2010). El catatónico desamparo de lo humano; un acercamiento a la sociología de la violencia. *El Cotidiano*, (164), 89-101.
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación Superior DOF, 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Gutiérrez, G.. (Coord.). (2022). Políticas de la masculinidad: El poder y la violencia en la subjetividad de los varones. Hal Open Science.
- Domenach, J. M. (1981). *La violencia y sus causas*. Unesco
- Dorantes, J. J. (Comp.). (2021). *Investigaciones sobre violencia en la escuela*. Brujas.
- _____. (2019a). *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en la educación*. (Col. Háblame de TIC. Vol. 7). Brujas.
- _____. (coord.). (2019b). *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana*. Bubok-Imaginarial Editores.
- Dorantes J. J., Lagunes, Y. I., Oliva, L. y Rivera, E. A. (2019). *Maestros en acción ante el cyberbullying en la escuela*. Bubok-Imaginarial Editores.
- Dorantes Carrión, J. J., Lonngi Reyna, S. D., García Aguilar, S. y Hernández Baruch, A. C. (2024). El impacto del cyberbullying en los estudiantes del sistema de enseñanza abierta. En J. J. Dorantes Carrión (Comp.), *Miradas y hallazgos educativos en el Sistema de Educación Superior* (pp. 229-254). Brujas & Liber Books.
- Educación 2030. Incheon. *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. (2015, 21 de mayo). UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR.
- Galtung, J. Teoría de conflictos. Revista de Paz y Conflicto. núm. 2, 2009, (pp. 60-81) Universidad de Granada.
- Gobierno del Estado de Veracruz. (2019, 5 de junio). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024*. Gaceta Oficial, Tomo CXIX, No. Ext. 224.

- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Módulo sobre Ciberacoso 2022* [Archivo PDF]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2022/doc/mociba2022_resultados.pdf
- López, L., y Gómez M. (2016). Guerra en el ciberespacio ¿Los universitarios en el campo de batalla? Estudio exploratorio en alumnos del nivel superior. En C. Carrillo (coord.), *Las violencias en los entornos escolares* (pp. 124-138). Universidad de Guadalajara CUCEA.
- Plan General de Desarrollo 2030* de la Universidad Veracruzana.
- Rivera, E. A., Oliva, L. y Dorantes, J. J. (2018). *Cyberbullying en las voces de los estudiantes*. Red Iberoamericana de Academias de Investigación.
- Romero, R. (2021). Proemio. En J. J. Dorantes Carrión (comp.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (pp. 11-14). Brujas.
- Sánchez, M. (2023, 17 de febrero). Veracruz en la mira por delitos de sextorsión o "amor digital". Local. Diario de Xalapa. <https://www.diariodexalapa.com.mx/local/como-se-realizan-los-delitos-de-ciberacoso-sextorsion-o-fraude-amoroso-9633343.html>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/04/Segato-Rita.-Las-Estructuras-elementales-de-la-violencia-comprimido.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2019, 30 de abril). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gaceta Parlamentaria. Año XXII. Palacio Legislativo de San Lázaro, Número 5266-XVIII. <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2021). Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral. <https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf>
- Villalobos-Ruminott, S. "La desarticulación. Epocalidad, hegemonía e historicidad". En Ugalde, Juan Leal (2020). Villalobos-Ruminott, S. La desarticulación. Epocalidad, hegemonía e historicidad. *Pléyade* (Santiago), (25), 213-217. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962020000100213>

LA EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA: PRÁCTICAS, ALTERNATIVAS Y DEMANDAS ANTE NUEVAS POLÍTICAS EN MÉXICO

Rubí Surema Peniche Cetzal
Edna Luna Serrano

Descripción general

La importancia de la evaluación en el proceso educativo radica en proporcionar información y datos que permitan la toma de decisiones sobre el escenario en cuestión; esta evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad, asociadas a los procesos institucionales, el desempeño docente, los aprendizajes, entre otros, y esto no es exclusivo de ningún nivel educativo o contexto. Lo que significa que el asunto de la evaluación es tan amplio como los propios mecanismos para desarrollarla en la educación.

Hablar de mejora escolar que implique el análisis de prácticas docentes conlleva inherentemente a una reflexión sobre evaluación, y más en momentos en los que la educación mexicana atraviesa cambios de gran magnitud, esto debido a un lento proceso de adaptación después de una pandemia de salud y, de la implementación de modelos y reformas educativas como es el caso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Lo anterior, lleva a reflexionar sobre ¿qué cambios hay en las prácticas docentes? ¿qué se espera respecto del desempeño de los docentes? ¿cómo aplicamos la evaluación para una mejora escolar? Estas preguntas reflexivas son válidas toda vez que atienden a lo comprometido en esta Nueva Escuela, a través de su Modelo de Evaluación (MEDFI) que puntualiza a esta al servicio de la mejora continua de la educación (MEJORED U, 2022).

Por ello, y atendiendo a la convocatoria que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) hace a la comunidad académica respecto de los Foros Regionales 2023, esta propuesta tuvo como propósito abrir diferentes espacios de intercambio entre expertos, académicos, estudiantes y demás comunidad educativa, interesados en temas sobre la evaluación y mejora escolar. La zona noroeste del país, representada por Baja California, Sonora y Sinaloa, prepararon la propuesta titulada *La evaluación y mejora educativa: prácticas, alternativas y demandas ante*

nuevas políticas en México, en la que el grupo organizador lo conformaron académicos del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC), de la Facultad de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y la Preparatoria Dr. Salvador Allende de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

En enero de 2023 las doctoras Rubí Peniche Cetzal y Edna Luna Serrano del IIDE-UABC, con base en la convocatoria publicada por el COMIE de los Foros Regionales 2023, tuvieron la idea de presentar una propuesta acerca de temas actuales y pertinentes respecto de la evaluación educativa. En ese trayecto, el COMIE publicó la convocatoria de los Foros regional 2023 y fue ahí donde la idea de tal discusión se cristalizó, viendo claramente un espacio para proponer un proyecto que cubriera con los intereses de divulgación. Como parte del proyecto se invitó al Dr. Ángel Valdez Cuervo de ITSON y al Dr. Pedro Zamudio de la UAS, quienes aceptaron participar.

Una vez conformado el equipo para diseñar el programa del foro, en el mes de febrero de 2023 se tuvo una reunión por la plataforma Zoom presentando en plenaria el objetivo de la actividad y la estructura tentativa. En dicha sesión, se compartieron ideas, temáticas específicas y el número de mesas, así como invitados en cada una de ellas. De igual manera, se propuso que el miembro del Consejo Consultivo del COMIE, que representará al grupo de trabajo, fuera el Dr. Pedro Flores Crespo de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), quien accedió amablemente a dicha participación.

Como resultado de la reunión, se acordó realizar cuatro actividades en modalidad híbrida para el Foro Regional de la zona noroeste. El Foro propuesto fue desarrollado entre el mes de mayo al mes de septiembre de 2023, se consideró una conferencia magistral que se enfocó al tema de la evaluación genuina y contextualizada respecto de las prácticas docentes ante los cambios actuales; adicionalmente, se incluyeron dos mesas en la que una abordó la temática sobre la evaluación y mejora y, la otra sobre las prácticas docentes desde diferentes perspectivas científicas; para cerrar, se tuvo una mesa de investigadores jóvenes que han desarrollado estudios sobre la evaluación con el propósito de compartir estrategias y perspectivas metodológicas. A continuación, la descripción general de cada una de ellas:

1. La conferencia inaugural fue el 24 de mayo y se tituló Evaluación docente ante las demandas actuales, y estuvo a cargo el Dr. Mario Rueda Beltrán

- del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM). Esta actividad fue de manera presencial en las instalaciones del IIDE-UABC, moderada por la Dra. Edna Luna Serrano, con transmisión por Facebook del IIDE-UABC. Algunas preguntas orientadoras para el ponente fueron ¿Cómo considerar los cambios sociales y políticos post pandemia? ¿Cómo debería ser una evaluación docente hoy? ¿Qué debería evaluarse?
2. La segunda actividad se desarrolló el 20 de junio y consistió en una mesa panel virtual, con transmisión por Facebook del IIDE-UABC, titulada La evaluación y mejora escolar. Reflexiones y buenas prácticas; las preguntas orientadoras para los panelistas fueron ¿Evaluación de la calidad? ¿Evaluación para la Mejora escolar? ¿Qué estrategias funcionan? ¿Qué exige la NEM? Esta mesa fue moderada por el Dr. Ángel Valdez Cuervo (ITSON) y participaron los doctores Guadalupe Ruiz Cuellar de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Rubí Peniche Cetzal del IIDE-UABC y Pedro Flores Crespo de la UAQ.
 3. Se contó con una mesa virtual de diálogo de expertos titulada La práctica docente en el marco de políticas educativas, con sus respectivas preguntas orientadoras ¿Exigencia en la práctica docente? ¿Qué competencias? ¿Comprensión sobre las demandas de la práctica docente? ¿Qué exige la NEM? (Educación básica, media y superior), con fecha del 23 de agosto. En esta mesa participaron los investigadores Edna Luna Serrano del IIDE-UABC, Juan Fidel Zorrilla del IISUE-UNAM y Pedro Sánchez Escobedo de la Universidad Autónoma de Yucatán, moderada por la Dra. Graciela Cordero Arroyo del IIDE-UABC.
 4. La cuarta y última actividad se realizó con el encuentro de jóvenes investigadores, se desarrolló de manera virtual la mesa titulada Las prácticas docentes y su evaluación. Estudios desde el posgrado. Esta mesa tuvo como propósito compartir diferentes experiencias de investigación sobre evaluación educativa, desarrollada por estudiantes y recién egresados de posgrado de las tres instituciones que conformaron el Foro. Fue realizada el 28 de septiembre y moderada por el Dr. Pedro Zamudio de la (UAS).

Es importante mencionar que la coordinación entre colegas fue clave para sacar adelante el evento en cada echa agendada; la comunicación para el contacto

inmediato y de reuniones se dio de manera telefónica y por reuniones por Zoom. Las tres instituciones acordaron armoniosamente apoyar en las propuestas para invitar a los ponentes, así como en el proceso de difusión de los eventos. Esta difusión fue coordinada desde el IIDE-UABC con el diseño de los carteles por cada mesa del evento; de igual manera, se contó con el apoyo de las otras universidades en tal difusión masiva, a través de sus propias plataformas y redes sociales.

La evaluación educativa como escenario de discusión y de necesidades latentes

El concepto de evaluación es definido por Scriven (1991a) como el proceso de determinar el mérito, valor o significancia de algo. En un análisis más profundo el autor señala que, al implicar hacer juicios de valor, se deben tomar en cuenta ciertos valores en la práctica, dependiendo del tipo de evaluación que se requiera (Scriven, 1991b). Algunos de estos pueden ser eficiencia, efectividad, facilidad de uso, seguridad, efectividad, legalidad, entre otros (Rueda et al., 2022).

Por su parte, la evaluación educativa se refiere al proceso sistemático de recopilación y análisis de información para entender y mejorar la práctica educativa (Sánchez, 2022); es decir, su objetivo fundamental es elevar los estándares de calidad en la educación. La utilidad de la evaluación educativa se centra en medir aspectos académicos como el rendimiento estudiantil, la eficacia de los programas y las estrategias de enseñanza. (Mora, 2004). Miller (2012) propone cinco principios generales a tener en consideración para la evaluación educativa:

1. Es prioritario especificar claramente lo que se va a evaluar.
2. La evaluación es un medio para un fin, no un fin en sí mismo.
3. Los métodos de evaluación deben elegirse con base en su relevancia, tomando en cuenta las características que se van a evaluar.
4. Se requiere una variedad de procedimientos e instrumentos para que la evaluación sea útil y efectiva.
5. Su uso adecuado requiere conocimiento sobre las bases técnicas de la evaluación y sus instrumentos, así como sobre las bondades y limitaciones de cada método.

Lo anterior supone una conexión lineal entre evaluación, toma de decisiones y mejora educativa (Gutiérrez-Espíndola, 2018). La alineación natural y espontánea entre las necesidades, intereses y competencias de los evaluadores, políticos, cuadros técnicos y actores educativos es fundamental, según Gutiérrez (2018), sin embargo, en la práctica surgen diversas problemáticas que obstaculizan este ideal.

Para propósitos de este escrito y como las bases que sustentan la propuesta del evento, se desarrollan los siguientes apartados, aludiendo a dos grandes temáticas en el campos de la evaluación educativa: la evaluación de los aprendizajes y la evaluación docente.

Evaluación de los aprendizajes

En México, hasta el año 2019, el organismo encargado de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional era el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) es la que lleva a cabo dicha labor. MEJOREDU prioriza realizar evaluaciones diagnósticas del aprendizaje de los estudiantes y promover la autoevaluación de la práctica docente en educación básica y media superior (MEJOREDU, 2024).

A lo largo de los sexenios gubernamentales del país han permanecido los objetivos de desarrollo centrados en la calidad educativa y el fomento a la equidad en materia educativa (Flamand, et al., 2020). Si bien, se han observado avances significativos en los resultados de las primeras aplicaciones en el país del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) con respecto a las aplicaciones más actuales, en 2018 se obtuvo apenas un 17% de los estudiantes en México lograron alcanzar un nivel de aprendizaje considerado como “satisfactorio” (nivel tres o superior en una escala de seis) en áreas como ciencias y matemáticas, mientras que un 25% lo hizo en lenguaje (OECD, 2018). En su última aplicación (2022) los datos muestran “resultados inferiores en comparación con 2018 en matemáticas y ciencias, y casi los mismos que en 2018 en lectura” (OECD, 2023, párr. 2).

Cabe mencionar que dicha evaluación los resultados del examen PISA son solo una parte del panorama educativo en México y no deben considerarse de manera aislada. Para comprender completamente el rendimiento y los desafíos del sistema educativo mexicano en cuanto a aprendizajes, es necesario considerar una variedad

de factores, como la calidad de la enseñanza, los recursos disponibles, las políticas educativas y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

La presión por obtener resultados positivos puede incentivar prácticas no éticas, como la manipulación de datos o la enseñanza exclusiva para aprobar pruebas estandarizadas. Esto desvía el enfoque de una educación integral hacia una enseñanza que privilegia únicamente los resultados de los exámenes, ignorando otras áreas clave del desarrollo estudiantil. Algunos sistemas de evaluación, especialmente aquellos centrados en exámenes estandarizados, pueden promover la memorización en lugar de la comprensión profunda de los conceptos, llevando a que los estudiantes aprendan para el examen en lugar de adquirir habilidades y conocimientos duraderos. Así mismo a falta de herramientas y métodos de evaluación estandarizados que reflejen adecuadamente el rendimiento y las necesidades de los estudiantes.

Evaluación del profesorado

En general, la evaluación docente es un tema importante en la educación ya que permite medir el desempeño de los maestros y determinar áreas de mejora. A menudo se utilizan diferentes métodos de evaluación, como pruebas estandarizadas, observaciones de clase y retroalimentación de estudiantes y colegas. Es importante tener en cuenta que la evaluación debe ser justa y objetiva, y no debe utilizarse como una herramienta de castigo, además, los maestros deben tener la oportunidad de participar en el proceso de evaluación y utilizar los resultados para mejorar su enseñanza (Ducoing, 2019).

La evaluación docente en educación básica en México ha sido una problemática debido a varios factores, uno de ellos es la falta de un enfoque sistemático y estandarizado para la evaluación. Muchas veces, las evaluaciones son realizadas de manera inconsistente entre las diferentes escuelas y regiones. Esto hace que sea difícil comparar el desempeño de los maestros y tomar decisiones informadas sobre su desempeño (Gutiérrez-Espíndola, 2018). Otro problema es el uso de evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas para medir el desempeño de los maestros. Esto ha llevado a un enfoque excesivo en la enseñanza a prueba en lugar de en la enseñanza de habilidades y conocimientos más amplios (Ducoing, 2019).

Además, la falta de capacitación y recursos para los evaluadores y los maestros ha sido un problema importante. Los evaluadores a menudo no tienen la capacitación necesaria para realizar evaluaciones justas y objetivas, mientras que los

maestros no reciben suficiente retroalimentación u oportunidades para mejorar sus habilidades de enseñanza (Ducoing, 2019).

A manera de cierre

La evaluación se observa desde diversas aristas en la educación; desde el borde en el que se interpretan el significado y la significación variantes del propio término de evaluación, hasta el punto de definir de qué manera y en qué medida se aplica a los distintos actores educativos. Si bien, la evaluación educativa propone diversas concepciones y aplicaciones, finalmente es un recurso útil para responder a necesidades, mejorar los resultados, los procesos y la estructura del sistema (Sánchez, 2022), al ofrecer opciones de diagnóstico, retroalimentación y de valoración, ya sea para la gestión educativa, el aprendizaje de los estudiantes o para las prácticas docentes.

La falta de transparencia y retroalimentación constructiva en los procesos de evaluación puede desmotivar tanto a alumnos como a docentes, afectando negativamente el ambiente educativo. Además, se observa una desconexión entre el diseño de las evaluaciones, la difusión de los resultados, la entrega de información y el uso pertinente de los datos. Aunque se espera que los resultados de las evaluaciones se utilicen para mejorar la calidad educativa, esto no siempre ocurre en la práctica.

Por todo lo anterior se concluye que llevar a cabo procesos de evaluación en el ámbito educativo requiere una formación profunda y permanente por todas sus implicaciones, además tiene un rol importante para la sociedad, en el sentido que esta, como profesión, apoya a todas las demás profesiones y a su vez, es apoyada por muchas de ellas. Como mencionan Stufflebeam y Coryn (2014), ninguna profesión sería capaz de sobresalir sin la evaluación; todas ellas, incluyendo la evaluación, deben ser sometidas regularmente a una evaluación rigurosa para poder conducir al progreso.

Discusión de problemáticas y propuestas desde la mirada de expertos

En este apartado son descritas las cuatro actividades que conformaron el programa del foro regional; cada una es identificada por el tipo de actividad y el título alusivo a su contenido abordado. De igual manera, se pretende que en cada descripción se abordan las principales necesidades de atención, así como las posturas de los ponentes, a manera de propuestas.

a. Conferencia. Evaluación docente ante las demandas actuales

Al considerar que la investigación educativa aporta a la comprensión y mejora de los grandes problemas que enfrenta la educación, los cuestionamientos centrales a desarrollar fueron: los cambios sociales y políticos post pandemia; expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el regreso a las actividades presenciales; ¿cómo debería ser una evaluación docente hoy? Y ¿qué debería evaluarse?

Los cambios sociales y políticos post pandemia

Se asume que la pandemia más que una crisis de salud fue una crisis económica, humanitaria, de seguridad y de derechos humanos. Nos afectó como individuos, como familias y como sociedades. En este sentido, se asume como un problema social extremadamente complejo que no tiene una sola respuesta correcta, ni una línea de meta clara, por el contrario, se encuentran múltiples partes interesadas con prioridades opuestas y ninguna autoridad central facultada para resolverlo (Reif, 2021). En este sentido, no es exagerado sugerir que nuestra respuesta implica rehacer y reinventar las estructuras mismas de las sociedades y las formas en que los países cooperan para el bien común. Salir de esta crisis requerirá un enfoque de toda la sociedad, todo el gobierno y todo el mundo impulsado por la compasión y la solidaridad (ONU, 2020).

No obstante, la diversidad de respuestas institucionales ante el frente sanitario se reconocen *efectos de la pandemia en la educación*, tales como: a) el cierre temporal indefinido de las instituciones afectó a los estudiantes y los docentes; b) la continuidad de actividades formativas en la modalidad a distancia requirió capacidad institucional instalada, apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos, y sostenibilidad financiera; c) se evidenció la relevancia de los aspectos socioemocionales y la dimensión social en el ámbito educativo; y los recortes financieros en las universidades públicas y crisis financieras en privadas afectaron la inclusión.

Algunas de las dificultades enfrentadas fueron: poco tiempo para adecuar la forma de enseñanza y aprendizaje a la educación remota de emergencia; resistencia o falta de preparación de algunos profesores para migrar a la nueva modalidad; insuficiencia o necesidad de adecuación de la infraestructura tecnológica; falta de equipo de cómputo o internet; desconocimiento de alumnos y académicos en el uso y manejo de las plataformas; problemas de comunicación entre los profesores y alumnos por la modalidad a distancia; incompatibilidad para la enseñanza remota

de prácticas de laboratorio y talleres; poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales; y saturación de la red para el uso de las plataformas o señal baja de internet.

La interrupción de la enseñanza presencial fue la ocasión de volver a preguntarse: ¿cuál es la función de las instituciones?, ¿cuál es el papel de la docencia?, ¿cuál es el sentido de mi actividad como académico?, ¿qué enseñar y cómo? Y ¿cómo evaluar?

Retos de la pandemia

El reconocimiento de que la emergencia sanitaria modificó la vida de todos, por lo que las nuevas situaciones de trabajo docente exigen más conocimiento sobre la realidad, diálogo y negociación entre las partes involucradas. Así como diseñar estrategias para reparar las pérdidas de aprendizajes de distintos grupos socio-demográficos, en los estudiantes con rezagos académicos y en riesgo de abandono escolar.

Algunas de las lecciones son: el reconocimiento de pertenencia a un grupo social amplio, globalizado; la necesidad de soluciones complejas y colectivas que involucren distintos niveles (economía, salud, educación) y actores (gobiernos, instituciones, agrupaciones); repensar y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se involucre a los estudiantes, al personal docente y no docente en el diseño de las respuestas demandadas por la emergencia; el empleo de las TIC de forma preponderante.

Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el regreso

La práctica docente de emergencia planteó diferentes roles y funciones, se ha planteado conservar el uso estratégico de las tecnologías lo que conlleva la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Se tiene una modalidad híbrida o mixta de educación, sin consenso en su significado. Al mismo tiempo, la dificultad para compaginar la modalidad híbrida con la infraestructura universitaria.

En este escenario ¿Cómo debería ser una evaluación docente hoy? Se propone orientada al mejoramiento, a la búsqueda de condiciones favorables para la docencia, que sea un acompañamiento efectivo para el aprendizaje y la cooperación entre los actores involucrados.

Qué hacer:

- Identificar las deficiencias técnicas en el diseño y práctica de la evaluación.
- Clarificar qué se evalúa, para qué y qué referentes serán considerados.
- Posicionarse frente a las políticas educativas en los niveles macro, meso y micro.
- Precisar el modelo pedagógico de la institución con la participación del profesorado.
- Considerar que las disciplinas científicas y humanísticas desarrollan escenarios de enseñanza distintos, perfiles docentes y didácticas específicas.
- Garantizar el empleo de múltiples fuentes de información, reconocer límites y procurar la complementariedad.
- Participar como profesores en la definición, el diseño de los programas y su aplicación, la interpretación de los resultados y la toma de decisiones.
- Emplear la información recolectada para la reflexión del docente sobre su práctica y los procesos de formación y desarrollo profesional.
- Valorar requerimientos de los evaluadores para el desempeño de sus funciones.
- Participación comprometida de los directivos, pares y alumnos.
- Monitorear todas las etapas para detectar las que requieran modificarse.

Los desafíos de la evaluación educativa

- Ubicar la evaluación educativa en su justa dimensión como un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a tomar decisiones y a mejorar. Un recurso para reconocer avances graduales en el dominio o perfeccionamiento permanente y cumplir su papel de orientación diferenciada de los progresos.
- Procurar la mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar.
- La incorporación de mayor rango de atributos en su descripción (qué deben hacer y qué se espera de ellos).

- Proporcionar metas más claras para los formadores y clarificar las expectativas a los aprendices.
- Proporcionar bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación.
- Elaborar su descripción e indicadores, decidir quiénes participan y qué técnicas evaluativas e instrumentos serán empleados.
- Desde la planeación considerar el uso de los resultados para la formación continua del profesorado.
- Fortalecer un ambiente de acompañamiento y colaboración entre colegas, estudiantes y directivos.
- La acción educativa es colectiva, implica acompañar y hacerse acompañar.
- Reconocer los diferentes niveles de intervención (personal, colectivo, institucional).
- Construir un ambiente de bienestar animados por la compasión y la solidaridad.

b. Mesa panel. La evaluación y mejora escolar. Reflexiones y buenas prácticas

Esta mesa fue moderada por el Dr. Ángel Valdez Cuervo (ITSON), quien inició la actividad reconociendo que la educación está en un cambio permanente y que requiere la actuación oportuna de los involucrados, especialmente después de haber atravesado una pandemia que reflejó las necesidades de nuestro entorno educativo, lo que justifica hablar sobre la mejora escolar en sus diferentes ámbitos.

En su participación en la mesa panel la Dra. Rubí Peniche, planteó un Modelo de mejora escolar en el bachillerato; este modelo propuesto tuvo su origen en un estudio macro desarrollado en el estado de Aguascalientes desde 2017. El estudio referido tuvo dos etapas, cada una bajo un enfoque de investigación: cuantitativa y cualitativa. La primera parte del estudio consistió en desarrollar modelos multinivel bajo estadística avanzada, para seleccionar centros escolares con base en su nivel de eficacia escolar. Se dejó en claro que una escuela eficaz es aquella que obtiene resultados de desempeño escolar a pesar del contexto en el que se encuentran. Se precisó:

Instrumento-insumo

- EXANI II (bases de datos de 2012-2027)

Análisis transversal contextualizado

- Nivel 1. Estudiantes
- Nivel 2. Escuela

Con base en este procedimiento metodológico, se seleccionaron 21 escuelas de alta eficacia y 23 escuelas de baja eficacia en educación media superior (EMS). Posterior a esta selección, se procedió a desarrollar un estudio cualitativo que consistió en:

- Entrevistas a directivos escolares
- Observación en las escuelas
- Grupos focales con profesores
- Análisis de documentos: planeación escolar

Toda esta información se sistematizó y analizó, a fin de construir un modelo de mejora escolar para el bachillerato. Este modelo propone un entendimiento integral que lleva al funcionamiento y buenas prácticas, entre estos elementos están: el contexto en donde se encuentra la escuela, la escuela, y el aula; dentro de cada uno se enlista un conjunto de subelementos que describen el funcionamiento de cada dimensión.

Por su parte, el Dr. Pedro Flores Crespo describió, un Laboratorio de política educativa, en el estado de Querétaro. La ponencia inició analizando el futuro de la evaluación educativa, tomando como referencia los inicios de este escenario en México en los años 70 y 80; la presencia o ausencia de las pruebas estandarizadas a lo largo de las últimas décadas ha llevado a discutir estas necesidades por atender oportunamente. El Dr. respondió a la pregunta ¿por qué un Laboratorio de política educativa?:

- Para experimentar un cambio escolar real, ante las promesas de las diversas reformas.
 - Cuestionar el determinismo sociológico.
- Para explorar un uso distinto de la evaluación.
 - Encontrar el sentido de la acción a partir de los datos.

- Para integrar analíticamente los planos donde actuamos los agentes educativos y escolares.
 - Escuela y ministerio.

Los argumentos sobre la implementación del laboratorio en el estado de Querétaro consistieron en:

- Calidad docente y desempeño escolar bueno.
- Condiciones políticas y sociales de relativa estabilidad.
- Equipos técnicos experimentados y con información valiosa.
- Respaldo programático: PROSEDU 2021-27.

El propósito del LAPOE, como fue identificado el Laboratorio, consistió en propiciar un cambio educativo real mediante estrategias de experimentación creadas en conjunto con las comunidades escolares y en beneficio directo de todas y todos los integrantes. El foco de atención es el nivel secundaria, en alumnos con una edad entre los 12 y 14 años. La operación de este proyecto es bajo un modelo dialógico inductivo, y se pretende conocer el contexto, intervenir en la acción y posteriormente valorar y medir los resultados. Se recabó información a partir de 20 visitas a las escuelas, entrevistando al director, validando información con colectivos docentes y observación in situ.

Con este trabajo, se abren puertas a más iniciativas de este tipo que logren integrar necesidades latentes de atención en cuanto a la mejora de los aprendizajes y el contacto con las escuelas desde sus apreciaciones de la realidad.

La tercera participación la realizó la Dra. Guadalupe Ruiz, consistió en desarrollar una discusión sobre las pruebas estandarizadas y su contribución en el sistema educativo. Inicia aludiendo a la evaluación que Latinoamérica necesita, llegando a los puntos de:

- La evaluación estandarizada ayuda a visualizar los resultados educativos del conjunto de estudiantes.
- Las evaluaciones entregan información sobre el real acceso al conocimiento y sobre las capacidades que alcanzan las y los alumnos, más allá de la cantidad de años de estudio que tengan.

- Las evaluaciones estandarizadas ayudan a hacer visibles aspectos centrales de la labor educativa.

Se toma la cita de Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Sola Fernández (2017) haciendo referencia a que el valor de las pruebas estandarizadas se atribuye a que supuestamente “valoran” el aprendizaje del alumnado de forma masiva y lo atribuyen a los efectos del sistema educativo al que pertenecen los estudiantes. Permitiendo así, supuestamente, arrojan luz sobre sus creencias y bondades.

Se remarca un listado de las principales contribuciones que poseen las pruebas estandarizadas, entre las que se encuentran:

- Definir la agenda política.
- Informar ejercicios de planeación estratégica a distintos niveles del sistema.
- Focalizar programas e intervenciones.
- Orientar la definición del currículum y los materiales educativos.
- Evaluar o incentivar a docentes.
- Clasificar o generar un ranking de escuelas.

Es interesante remarcar los desafíos a los que se ha enfrentado este tipo de evaluación, pues una de las tentaciones que han tenido muchos gobiernos ha sido la de transformar la evaluación en política educativa, en la herramienta principal de cambio; muchos actores políticos parecen creer que la evaluación es la que producirá los cambios, o, en otras palabras, que evaluar es la principal política educativa. En conclusión, la evaluación estandariza aporta información valiosa sobre la calidad educativa, aunque no sea un indicador completo de la misma; la evaluación estandarizada de aprendizajes y/o logros educativos es un componente esencial de un sistema integral de evaluación educativa, pero no es el único tipo de evaluación relevante. La evaluación es condición necesaria, pero no suficiente, para mejorar la educación.

c. Mesa de expertos. La práctica docente en el marco de las políticas educativas

Los desafíos de la docencia universitaria: una nueva realidad fue el tema desarrollado por la Dra. Edna Luna), anticipando premisas básicas, desde dónde analizamos la docencia universitaria:

La docencia alude a la actividad profesional de enseñar que se realiza en contextos institucionales. Lo que implica que las acciones individuales del docente no pueden analizarse de forma independiente al contexto donde se desarrolla. La docencia es uno de los elementos esenciales del proceso educativo. Se reconoce como una actividad compleja, multidimensional e incierta en la que intervienen multitud de variables (Coll y Solé, 2014). El objetivo primordial de la enseñanza es que los estudiantes aprendan (Hativa, 2000). La docencia como actividad profesional se define por saber enseñar e implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y condiciones que inciden sobre su desarrollo (Zabalza, 2007).

La calidad de la enseñanza involucra tanto la interacción entre docente y estudiante, como el conjunto de programas dirigidos al profesorado, a la atención del estudiante, así como, la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional.

Dado que la función docente depende del entorno de trabajo (el aula, escenarios de práctica supervisada, mediada por tecnología, tutorías y asesorías) su actuación puede ser muy variada (Jornet et al., 2020), responde a las características de la realidad institucional, del modelo pedagógico y escenario educativo.

La docencia pospandemia

Necesariamente nos interpela la vivencia de la pandemia ¿qué aprendimos durante la pandemia?: el papel fundamental que tiene el bienestar emocional, y con ello el manejo de los aspectos interpersonales; la incorporación de la enseñanza híbrida, donde el manejo de la tecnología como recurso pedagógico tiene un papel relevante. Además, es imperativa la formación en competencias transversales. ¿Qué sabemos sobre los efectos en los estudiantes, el incremento en las tasas de reprobación

Competencias docentes entre los diferentes niveles educativos

- Competencias genéricas que son transversales a todos los niveles que conforman su especificidad de acuerdo con el nivel.
- Competencias específicas determinadas por el contexto disciplinar, educativo y pedagógico.

- Aprender habilidades genéricas más allá de lo específico disciplinario: el aprendizaje y actualización permanente es imprescindible en la sociedad del conocimiento.

El Dr. Pedro Sánchez Escobedo, presentó los trabajos realizados en la región sureste del país sobre qué aprendimos en pandemia y qué competencias necesitan los docentes.

Qué aprendimos

- Todos debemos tener habilidades digitales, docentes y estudiantes.
- Fomentar el autoaprendizaje
- Invertir en recursos digitales tanto en el ámbito institucional como personal
- Elaboración de materiales multimedia e interactivos.
- Reflexionamos sobre prescripciones para el trabajo académico en línea: etiqueta, plagio, Proctoring, Inteligencia Artificial, Etc.

¿Qué necesitamos?

- Habilidades digitales.
- Capacidad de autoaprendizaje
- Invertir en recursos digitales
- Invertir en conectividad.
- Valorar la instrucción digital.
- Apertura al cambio.

En relación con la docencia en educación media superior (EMS) el doctor Juan Fidel Zorrilla expuso una investigación etnográfica que buscó identificar las prácticas educativas del aula, a fin de plantear diversas posibilidades de mejora de la calidad y equidad, a escala de plantel y del sistema.

La investigación se seleccionaron cuatro grupos de EMS (dos de bachillerato general y dos de bachillerato bivalente), en asignaturas de comunicación y matemáticas. Se priorizaron cuatro relaciones de congruencia: 1) Qué enseñan los profesores; 2) cómo enseñan los profesores; 3) qué hacen los alumnos; y 4) cómo interaccionan y se comunican el profesor y los alumnos.

Los principales resultados son: 1) casi todos los procesos educativos corresponden a la categoría de actividades de transmisión y recepción de conocimientos; 2) el profesorado se dedica de forma preponderante a las actividades de gestión, proporcionar instrucciones de cómo ejecutar una tarea y designar tareas a realizar por los estudiantes; 3) se ratifica la tendencia observada de que el profesorado se dedica principalmente a la presentación de conceptos y procedimientos en un nivel descriptivo y a realizar actividades de forma somera y rápida; y 4) la estructura de interacción y comunicación que se emplea en el aula se orienta a que el profesorado se dirija a los alumnos en las exposiciones, y a preguntas que el profesor formula a los alumnos durante las exposiciones. Por otro lado, a pesar de la diversa información que la escuela tiene sobre estudiantes, esta no se encuentra disponible para el profesor.

Reconocer a la docencia como una actividad compleja y multidimensional determinada por el contexto. La calidad de la docencia no depende solo del profesor. Es necesario tener en cuenta los efectos de la pandemia en sus diversas manifestaciones.

En el nivel medio superior impulsar un diseño de políticas donde los alumnos reciban evaluación formativa; actividades de enseñanza orientadas a que los alumnos construyan conocimientos. Asimismo, favorecer el uso de la información que dispone la escuela.

d. Mesa: Encuentro de jóvenes investigadores

Abrir un espacio de discusión respecto de trabajos de investigación desarrollados por estudiantes y recién egresados de posgrado, tanto de maestría como de doctorado, representó una oportunidad para expresar y compartir escenarios de investigación educativa en el campo de la evaluación. Adicionalmente, compartir una mesa por investigadores jóvenes de tres instituciones educativa provocó un intercambio interesante de temáticas y perspectivas metodológicas que enriqueció la discusión.

Con base en las ponencias desarrolladas en la mesa, es de relevancia remarcar las principales temáticas desarrolladas.

Dos de los participantes, estudiantes de posgrado, coincidieron en el estudio sobre la evaluación del profesorado como una actividad imperante en los procesos de mejora educativa. En estos trabajos, se remarcaban las características de este tipo de evaluación y de las implicaciones que conlleva este tipo de trabajos empíricos.

La Mtra. Perla Córdova compartió parte de su tesis de doctorado titulada *La evaluación formativa y la retroalimentación de la práctica profesional de los docentes en preescolar*. En trabajo se enfoca en un nivel educativo escasamente explorado en cuestión de evaluación formativa; la formación inicial del profesorado parte de una situación crítica del sistema educativo, debido a la magnitud de dicho proceso; las etapas de formación sientan las bases para el desarrollo profesional docente, y este mismo proceso puede mejorar si se somete a un proceso mismo de evaluación, a través del seguimiento del trabajo que los profesionales de la educación desarrollen especialmente haciendo uso de la retroalimentación de dicha práctica. La pregunta que concreta este trabajo es ¿Cómo se realiza retroalimentación de la práctica profesional de los docentes en formación de educación preescolar durante la práctica intensiva según la perspectiva de los estudiantes de tres escuelas normales de Baja California? El proyecto está en desarrollo y en fase de diseño metodológico.

Por su parte, la Dra. Alma Hernández compartió parte de lo que fue su trabajo para obtener el grado doctoral, y consistió en una Metaevaluación de un sistema de evaluación docente en educación superior, esto en el estado de Baja California. Inició reconociendo que el trabajo docente en la educación superior es complejo y de naturaleza multidimensional, esto lleva a buscar alternativas para su mejor desembocando en la necesidad de una verdadera evaluación de la práctica docente. Se hace referencia a un sistema de evaluación docente institucional que una universidad pública posee e implementa, y que es el insumo principal para este proyecto de investigación, pero se reconoce que este sistema carecía de un propio sistema de evaluación del propio proceso, llevando a requerir de una metaevaluación.

Para desarrollar esta investigación tuvo como objetivo realizar una meta de evaluación al SED con el fin de identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar en el cuestionario de evaluación de la competencia docente, el uso de los resultados y la infraestructura institucional. El método fue un diseño de casos único y los informantes fueron los directivos de áreas, los docentes con su opinión, y los estudiantes emitiendo igual su opinión.

A manera de cierre, se enfatiza que el valor de los cuestionarios sobre evaluación docente respondidos por los estudiantes posee un gran valor, pero no son suficientes y deberían acompañarse o integrarse de otras estrategias e instrumentos que permitan emitir un juicio de valor del trabajo docente, considerando que estos

juicios no solo desembocan en un reporte del desempeño, sino que conllevan asuntos laborales o de incentivos.

Por su parte, el Mtro. Irving Martínez presentó el trabajo titulado El conocimiento práctico docente del profesorado universitario, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el objetivo general de caracterizar el conocimiento pedagógico del profesorado universitario del área de ciencia naturales y exactas de la UAS. Dicho trabajo se basa en reconocer que el conocimiento profesional docente se ha constituido como un objeto de estudio al considerar que este determina prácticas pedagógicas y en gran medida en aprendizajes de los estudiantes. En el caso de la educación superior, la enseñanza universitaria se ha postulado como un campo de estudio en donde se indaga en sobre qué y cómo piensan, cómo construyen su conocimiento y cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios (Bailey-Moreno y Flores-Fahara, 2022). Adicionalmente, se comenta de la existencia de un débil acompañamiento de las universidades en tanto a la actualización y capacitación pedagógica del profesorado (Zabalza, 2009).

Se explicitó que el conocimiento profesional docente tiene en general un carácter implícito, está construido de manera intuitiva y tiene la capacidad de guiar las acciones prácticas de los docentes es situado y de acuerdo con su proceso de construcción informal se ve cargado de intuición, intenciones y emociones. De igual manera, este conocimiento predomina el saber disciplinar o de asignatura que imparte el docente, mientras que el pedagógico es limitado. Este trabajo se realizó bajo un diseño mixto de investigación, con preponderancia en la cualitativo; primero, se realizó una revisión sobre las teorías implícitas sobre el profesorado, posteriormente se desarrollaron entrevistas a profesores del caso señalado en el objetivo de estudio.

Dentro de los resultados se destaca que la naturaleza del conocimiento práctico no tiene sola una fuente en específico, y los distintos saber vienen de distintas fuentes. Además, el conocimiento de tipo disciplinar puede originarse principalmente de la formación inicial y los posgrados, así como el momento en que los profesores preparan sus clases. Por su parte, el pedagógico viene de los recuerdos que tiene sobre las actividades que realizan sus profesores y de las consultas a profesores con más experiencia.

La cuarta presentación estuvo a cargo del Mtro. José Peraza, del Instituto Tecnológico de Sonora; dicho trabajo fue titulado Influencia de las prácticas docentes en la ciudadanía digital de los adolescentes. El conocimiento práctico

docente del profesorado universitario. Para ello, se parte de la necesidad de reconocer que el uso del internet afecta el pensamiento, comunicación y participación social; se adiciona problemáticas actuales como lo es la adicción sobre esta red de redes, que lleva incluso a la divulgación de problemas personales. Por ello, se explora el asunto de la ciudadanía digital (Ribble, 2011), y reconociendo que un ciudadano digital es el que sigue normas de comportamiento adecuado en internet y lo usa responsablemente.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño transeccional con alcance explicativo; la población fueron estudiantes de secundaria en la adolescencia temprana e intermedia en contextos urbanos de Sonora, con una muestra de 424 estudiantes. En general, se reconoce la necesidad de atender la concientización de los alumnos en cuanto a promover acciones positivas mediante regulaciones autónomas; además, tomar en cuenta sus percepciones sobre la práctica docente por el impacto de la propia conducta del estudiantado. Se propone contar con opciones de formación que incluya la tipología de prácticas comprobadas; prácticas docentes aplicada al contexto mexicano y acciones específicas para promover una correcta ciudadanía digital.

En cuanto al campo de investigación, se reconoce la existencia de un partearguas para indagar más sobre las prácticas docentes y su impacto en la conducta en ambientes digitales de los estudiantes, así como aplicaciones del modelo de medida de las prácticas en México.

Conclusiones generales

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se ha caracterizado por promover el impulso y el fortalecimiento de la investigación educativa al interior de las universidades, centros de investigación, institutos, escuelas formadoras de docentes en el país, de manera interinstitucional a través de la conformación de redes académicas; por ello, la convocatoria de los Foros regionales temáticos de investigación educativa 2023 fue una excelente oportunidad para atender a este propósito de conformación de redes y atención a temáticas oportunas.

La experiencia presentada y desarrollada en conjunto por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, el Instituto Tecnológico de Sonora y la Universidad Autónoma de Sinaloa, representó un logro interinstitucional para compartir ideas y debates sobre la educación,

especialmente sobre la evaluación educativa. Fue un escenario efectivo de charlas, momentos de colegialidad, así como de empatía sobre el trabajo que se desarrolla como profesionales de la investigación educativa. Sin duda, una experiencia que enriqueció tanto a los participantes como a las comunidades escolares, y a los otros espacios receptores de las mesas.

Se espera que este tipo de convocatorias puedan continuar, en aras de permitir abrir más espacios y temáticas de debate que tanto requiere la educación mexicana, y más en tiempos electorales donde nuestro deber es expresarnos y exigir mejores y más efectivas decisiones hacia la mejora escolar.

Referencias

- Bailey-Moreno, J. y Flores-Fahara, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 81-91 <https://doi.org/10.5209/rced.73717>
- Coll, C. y Solé, I. (2014). Enseñar y aprender en el contexto del aula. C. Coll, J., Palacios y Á. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 357-386). Alianza.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2024, febrero 02). Mejoredu: recapitulación y retos en 2024. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/mejoredu-recapitulacion-y-retos-en-2024>
- _____. (2022). Modelo de Evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación. Gobierno de México <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/modelo-de-evaluacion-diagnostica-formativa-e-integral>
- Ducoing, P. (2019). Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017). IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/programas-y-politicas-de-evaluacion-docente-en-educacion-basica-1993-2017>
- Fernández Navas, M., Alcaraz Salariche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.00>
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2018). Problemas y desafíos en el uso de las evaluaciones educativas. *Gaceta de la Política Nacional de la Evaluación Educativa en México*, 4(10). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Hativa, N. (2000). Teaching for effective learning in higher education. *Springer Science & Business Media*. Springer-Science+Business Media, B. V.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Documento Rector. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Miller, M. D., Linn, R. L. y Gronlund, N. E. (2012). *Measurement and Assessment in Teaching* (11va ed.). Pearson.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). Resultados PISA 2022: Fichas informativas. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88/>
- _____. (2018). PISA 2018 Database. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- Reif, R. (2021) The 'super wicked problem' of climate change is our Earthshot. *Boston Globe*. 19 de abril, 2021. A8. En: Reimers, F. y Marmolejo, F. (coords.), *La colaboración escuela-universidad durante la pandemia: manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación*. México, Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Rueda Beltrán, M.; Luna Serrano, E. y Rico Sánchez M. (2022). *La investigación en evaluación educativa. Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Universidad Nacional Autónoma de México (pp. 735-747). *ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf* (unam.mx)
- Sánchez Mendiola, M. (2022). *Evaluación del, para y como aprendizaje. Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Universidad Nacional Autónoma de México (pp. 17-36). *ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf* (unam.mx)

- Scriven, M. (1991a). Chapter II: Beyond Formative and Summative Evaluation. *Teachers College Record*, 92(6), 19-64. <https://doi.org/10.1177/016146819109200603>
- _____. (1991b). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). Overview of the evaluation field. En *Evaluation, Theory, Models, & Applications* (pp. 3-43). Jossey-Bass/Wiley Brand.
- Zabalza, M. A. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 0(5), 68-80. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- _____. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

EXPERIENCIAS, VISIONES Y DESAFÍOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE UPN REGIÓN CENTRO-OCCIDENTE ANTE LA NEM

Cintya Guzmán Ramírez
Adriana Mercado Salas
José Matías Romo Martínez

Introducción

El presente escrito sintetiza la experiencia en la realización del Foro “Experiencias, Visiones y Desafíos de Docentes y Estudiantes de UPN Región Centro-Occidente ante la NEM” organizado desde la Unidad 011 Aguascalientes, de la Universidad Pedagógica Nacional. La finalidad fue generar un espacio de discusión y análisis centrando la atención especialmente en el papel que debe asumir esta institución como agente formador de docentes ante un reto como el de la Nueva Escuela Mexicana; para ello, se establecieron metas comunes entre las distintas Unidades que conforman la región Centro-Occidente.

La actividad se enmarca en el Sistema Educativo Nacional (SEN), que de acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022) presenta un conjunto de retos desde tiempo atrás relacionados con la falta de equidad en el acceso, cobertura y oferta educativa determinada en varias ocasiones por diferencias de nivel socioeconómico; la tendencia a la disminución de la matrícula debido al menor volumen de población joven; una marcada (y abrupta) reducción de la matrícula como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19; la falta de cobertura, especialmente en educación inicial y educación media superior; las dificultades en la permanencia de los estudiantes; así como la necesidad de transitar hacia un sistema educativo más incluyente; por mencionar algunas.

En cuanto a los docentes, Sandoval (2023) explica que este sector presenta algunas complicaciones tales como: la toma de decisiones relacionadas con qué enseñar y cómo hacerlo; cómo realizar el trabajo colegiado en las escuelas; y cómo conseguir el vínculo entre la comunidad y las escuelas ante el contexto tan diverso que prevalece en nuestro país; esto implica un proceso de transformación cultural. Por su parte, MEJOREDU (2022) refiere que en la actualidad se presentan retos

importantes en cuanto a la profesionalización, cuando aún hay docentes que no cuentan con un título de licenciatura. Al respecto, Cordero (2021) explica que es necesario delimitar los conceptos relacionados con la profesionalización docente, además de coordinar cada uno de ellos, a fin de que realmente contribuyan al desarrollo de este colectivo, y retomar los resultados de la investigación educativa para la toma de decisiones en cuanto a incentivos y políticas educativas.

Ante lo anterior, la UPN representada por sus Unidades y Subsedes, oferta nueve carreras para atender a población indígena, con una matrícula de 7,032 estudiantes; en cuanto al campo del diseño curricular y pedagogía, ofrece tres licenciaturas (que suma 20,380 alumnos), así como orientación e intervención educativa, con dos carreras (13,247 estudiantes) (MEJOREDU, 2022).

En este sentido, la situación educativa y social de los últimos años en México, sobre todo después de la pandemia, demandan en las y los docentes de Educación Básica, “una actualización de contenidos y una mayor inclusión de conocimiento informático que les sea útil”, ya que incluso los mismos docentes mencionan “que se requieren más cursos y capacitación para estar a la vanguardia de lo que hoy se exige en materia educativa” (Mera-Ángeles, 2023, p. 180). Retomando el acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas publicado en 2010, Mera-Ángeles (2023) menciona también que se debe mejorar el desarrollo profesional, pues los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades, muchos de ellos financian sus propias opciones, más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. Además, ante lo señalado por la NEM, la oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas.

En este contexto, las actividades del Foro se desarrollaron en dos sesiones, durante la primera se realizó una mesa de análisis en la que participaron profesores investigadores de la región antes mencionada, y en la segunda una conferencia a cargo de la Dra. Rosa María Torres Hernández, Rectora de la Universidad. El desarrollo de este Foro permitió resaltar el papel protagónico que ha tenido en esta materia la UPN (desde su fundación, si consideramos todas las reformas anteriores), y sobre todo que sigue participando de manera muy importante y significativa para los sistemas educativos locales.

Además, cabe mencionar que la organización y desarrollo del Foro resultó “providencial”, pues mientras se estaba gestando y preparando, se vivían en redes

sociales y noticieros controversias álgidas respecto de los libros de texto en varios estados de la República, incluyendo algunos de esta región; y luego, ya para la ejecución del Foro en septiembre de 2023, coincide con el inicio del ciclo escolar 2023-2024 y la implementación generalizada de la NEM en todos los tipos y niveles de la Educación Básica, prácticamente sin previo aviso. Entonces, es necesario considerar la ubicación en el tiempo y en las circunstancias sociales del momento para comprender lo vertido por los expertos invitados y lo comentado en este documento.

Y como lo señala Ventura (2023), “es necesario escuchar las diferentes voces que forman parte de la NEM, no solo como punto de partida, sino como un acompañamiento permanente para no perderse entre lo curricular y lo didáctico” (p. 173).

La Conformación de la Universidad Pedagógica Nacional y su papel dentro del Sistema Educativo Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se crea por decreto presidencial en 1978, durante el sexenio de José López Portillo, como un esfuerzo para poseer una institución de excelencia académica y poder actualizar y profesionalizar docentes en servicio en todo el país. Un año después, comenzó la creación de las Unidades en distintos estados de la República para enfrentar el impedimento geográfico para la profesionalización docente.

La UPN, como todas las Instituciones de Educación Superior (IES), plantea tres tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura. Con base en ello, propone y mantiene una reflexión y búsqueda constante que le permita reorientar sus propuestas con base en los cambios y necesidades que se han gestado en distintos momentos en nuestra sociedad.

Algunas propuestas han sido las licenciaturas de nivelación (como la LE94 o ahora las LINI2017) o los programas de posgrado, como las Maestrías en Educación Básica y en Educación Media Superior, todos ellos dirigidos a docentes, directivos y otras figuras de preescolar, primaria y secundaria y a docentes de bachillerato.

Según datos de Moreno (2018), en ese año alrededor de 15% de los docentes de educación básica y media superior aún carecían de estudios enfocados a la docencia; por esto, se propuso hacer llegar a los docentes posgrados que les permitieran reforzar sus habilidades profesionales y formación continua en este campo.

Ante esta necesidad, la UPN ha tenido que ajustar su oferta de acuerdo con las propuestas educativas que en cada momento histórico han permeado, teniendo un reto grande en la actualidad al contar con distintos programas o currículos “activos” en la educación básica, antes de la aplicación generalizada de la Nueva Escuela Mexicana.

Uno de los mayores retos se presenta hoy con la integración del marco normativo y planes y programas indicativos de lo que el Gobierno de la República llamó la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Así, en la actualidad, el contexto mexicano atraviesa por una propuesta de modificación de gran impacto, en la que el nuevo modelo educativo se fundamenta en ocho principios: a) fomento por la identidad con México; b) responsabilidad ciudadana; c) honestidad; d) participación en la transformación de la sociedad; e) respeto a la dignidad humana; f) promoción de la interculturalidad; g) promoción de la cultura de paz; h) respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Y a través de la orientación del trabajo pedagógico con estos principios, se busca resolver problemáticas antiguas de nuestro Sistema Educativo, tales como la falta de relación entre los niveles educativos, el abandono escolar y la búsqueda de una educación de la calidad. Es así que la NEM establece el objetivo principal de “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república” (s/p).

Y es que la práctica docente es altamente compleja, y actividades académicas como este Foro, facilitan la reflexión colectiva sobre cómo se espera que sean las y los docentes ante los retos del cambio propuesto por la NEM, y sobre todo cómo deben ser su formación, actualización y desarrollo profesional. En este sentido, Mapén (2024; citando a Fullan y Stiegelbauer, 1997), precisa que la práctica docente se caracteriza por la incertidumbre y la presencia de distintos puntos de vista y experiencias, por tanto, es indeterminada; asimismo, obedece a las particularidades de cada contexto sociocultural, por lo que es singular; exige numerosas actividades de diferentes tipos al mismo tiempo, lo que la hace simultánea y multidimensional; y por si fuera poco, requiere acciones inmediatas a partir del alto número de interacciones en las que participan las maestras y los maestros.

Ante los retos de esta nueva forma de concebir a la educación nacional y a los actores que intervienen en ella, se cuestiona con frecuencia el papel que debe desempeñar una IES como la UPN, con la trayectoria descrita en cuanto a la forma-

ción y actualización de profesionales de la educación. En este sentido, y con la intención de abrir la mesa de análisis y de discusión en torno a temas de gran relevancia actual, un equipo de académicas y académicos de UPN se planteó el proyecto de participar en los Foros Regionales Temáticos de Investigación Educativa gestados desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Con el título de “Experiencias y visiones de docentes y estudiantes de la UPN, región Centro-Occidente, ante la Nueva Escuela Mexicana. Desafíos y propuestas”, se convocó a personal de las Unidades de esta Región con el objetivo de: generar un espacio de discusión acerca del papel de las y los docentes, estudiantes y las y los egresados de UPN en la implementación de lo indicado en la NEM, mismo que se describirá en las siguientes páginas.

En primer lugar, se expone el proceso de organización del Foro; posteriormente, se analizarán los dos eventos que conformaron esta actividad, resaltando los ejes de análisis y las conclusiones derivadas del mismo. Finalmente, se presentarán las conclusiones, que, más allá de terminar la discusión sobre este tema, expresan la necesidad de que la UPN mantenga su protagonismo en torno a las políticas educativas de nuestro país.

La organización y logros del Foro

En el marco de las actividades encomendadas a la Coordinación de Investigación de la UPN de la Unidad 011, se tomó la decisión de participar en la Convocatoria para los Foros Regionales Temáticos de Investigación Educativa organizados por el COMIE. Como siguiente paso a esta decisión, se debatió sobre la temática a abordar, que fuera consistente con el trabajo que se realiza desde la UPN como una de las IES con mayor cercanía a la realidad que se vive en las aulas, y en consecuencia con sus docentes, gracias a sus licenciaturas y posgrados. Asumiendo, además, un rol protagónico en el análisis y discusión contextual de las políticas educativas vigentes, y especialmente siendo reflexiva acerca de las tareas que se tienen que asumir desde cada Unidad para responder a las demandas locales del sector educativo derivadas de la NEM. Fue así como se establecieron las siguientes características del Foro:

- Que fuera relevante para estudiantes de pregrado, que se encuentran próximos a ingresar al Sistema Educativo desde los diferentes perfiles que conforman a los licenciados y licenciadas en Pedagogía o en Educación e Innovación Pedagógica.

- Que resultara de interés para las y los estudiantes de posgrado, quienes son docentes frente a grupo o directivos y que viven en carne propia los resultados de las políticas educativas implementadas en el país.
- Que fuera consistente con un interés manifiesto en la Unidad 011 por ofrecer distintas experiencias de aprendizaje novedosas y pertinentes a las necesidades de formación actual de nuestros estudiantes.
- Que promoviera una comunicación constante, diálogo abierto y cooperación entre las distintas Unidades que conforman la región Centro-Occidente de UPN.
- Que mantuviera una postura crítica frente a las necesidades vigentes, el servicio educativo ofrecido desde UPN, los retos que enfrentamos como colectivo y las acciones que podemos emprender para mejorar y acompañar a nuestros estudiantes, egresados y a los distintos actores que conforman el Sistema Educativo Nacional.

Con base en lo anterior, y tomando en cuenta las opiniones del equipo conformado para diseñar esta actividad, se tomó la decisión de nombrar al evento “Experiencias y visiones de docentes y estudiantes de la UPN, región Centro-Occidente, ante la Nueva Escuela Mexicana. Desafíos y propuestas”. Los temas abordados se centraron entonces en los ámbitos de acción de la UPN, mismos que se concretaron en cuatro: bases generales para la implementación de la NEM en los estados; desafíos del profesorado de Educación Básica; voces de los maestrantes; acciones que realiza la UPN desde cada Unidad; la aportación en el Foro, del análisis de estos ámbitos, lo podemos visualizar en el siguiente apartado, tanto en términos de organización como de ideas y visiones críticas y prospectivas.

Una vez definido el tema general del evento, se dialogó acerca de las actividades más pertinentes, consistentes con los temas mencionados, y sobre todo que permitieran la participación de las diferentes Unidades de la región, para escuchar el pensar y sentir de nuestras y nuestros estudiantes y docentes. Fue así como se definió una mesa de diálogo titulada “Unidades de UPN Región Centro-Occidente ante la Nueva Escuela Mexicana: ámbitos de acción”, a realizarse el día 21 de septiembre de 2023; y una conferencia magistral con el título “Desafíos y propuestas en la formación de profesionales de la educación ante la Nueva Escuela Mexicana”, que se llevó a cabo el día 22 de septiembre del mismo año.

El siguiente paso consistió en elegir a posibles colaboradores, revisando que todos tuvieran un perfil relacionado con la temática expuesta, que tuvieran cercanía con las y los estudiantes y con profesionales de la educación en servicio y sus experiencias, que expresaran disposición al diálogo y apertura al análisis, y de ser posible, que participaran en UPN como docentes, sobre todo en posgrado. Este paso, en la elección de perfiles adecuados para las actividades, era un elemento clave para el éxito del Foro, pues se buscaba la cercanía con la experiencia y no solo la voz de los expertos. Las características expuestas para los perfiles elegidos brindaron las condiciones necesarias para el cumplimiento de las características antes mencionadas para el Foro.

A continuación, se presentan los perfiles de las personas que participaron tanto en la Mesa de Análisis, como en la Conferencia. Se resaltan características profesionales o relacionadas con su experiencia que justificaron su inclusión en las actividades académicas de este Foro. Cabe destacar antes, que se buscó la representatividad de la región y cada persona se ubica en uno de los estados involucrados.

En la Mesa de Análisis, fueron cinco participantes. Por Aguascalientes, el maestro Sergio Martínez, docente frente a grupo en primaria y en la MEB (Unidad 011), forma parte del Comité Estatal de Formación Continua; Fernando Ceballos de la Unidad UPN de Colima, Subdirector de Desarrollo de la Gestión Educativa en la Secretaría de Educación y Cultura de ese estado; Salvador Jiménez, de la Unidad 181 en Tepic y coordinador de la MEB ahí mismo, diseñador de diplomados y cursos avalados por USICAMM; Dolores Padilla, profesora en posgrados de la Unidad 162 de Zamora, y miembro del Consejo Académico del Doctorado Regional de UPN; y Edgar Correa, coordinador de Investigación en la Unidad 144 de Ciudad Guzmán. La Conferencia estuvo a cargo de la Dra. Rosa María Torres, rectora de UPN desde 2019, expresidenta del COMIE y sus líneas de investigación incluyen la formación docente y narrativa biográfica, y el análisis de prácticas en instituciones escolares.

Como puede observarse, todas y todos los participantes son académicos con un amplia y destacada trayectoria, tanto en investigación como en la formación de docentes desde las distintas Unidades que conforman la Región Centro-Occidente.

En general, se aprecia en los perfiles de los participantes distintas líneas de análisis del papel que tiene y ha tenido la UPN en el diseño, implementación y seguimiento de la NEM. La primera línea se considera desde los perfiles docentes

cercanos a la práctica docente, impartiendo cursos de actualización, donde reconocen de manera cercana el sentir y pensar de las y los docentes de Educación Básica, las necesidades y realidades que han vivido en el desarrollo e implementación de la NEM, y de manera particular, a través de los posgrados ofertados en UPN, combinando el ejercicio de la actualización con el ejercicio de la práctica profesional en funciones de docencia en Educación Básica en funciones de docencia y dirección en una escuela primaria. En el sentido de la docencia, todos los participantes fueron portavoz de los profesores frente a grupo a los que atienden en la MEB.

La segunda línea de análisis, que se detecta desde los perfiles, es la relacionada con la política y la gestión, pues las reflexiones se generan desde puestos como integrantes de Mesas Técnicas, funciones de gestión educativa en la Secretaría de Educación y Cultura, integrantes del Consejo Académico de UPN nacional y miradas holísticas desde la Rectoría de nuestra casa de estudios.

Finalmente, una línea de análisis importante es desde el diseño de la propuesta educativa de la NEM, pues se rescata la visión epistemológica y la génesis teórica de la misma.

Fue así como, con el apoyo tanto de la Dirección como de la Subdirección Académica de la Unidad 011 de UPN, se sometió a dictamen la propuesta para realizar el Foro, contando con el visto bueno de la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar (Universidad Autónoma de Aguascalientes), como Representante del Comité Directivo o Consultivo del COMIE. Finalmente, se contó con una respuesta favorable por lo que se realizaron las gestiones institucionales necesarias para su realización.

Logros del Foro Regional

La participación en el evento fue de gran valor, en tanto que se contó con asistentes de las Unidades: 141 de Guadalajara-Jalisco, 181 de Tépica-Nayarit, 212 de Teziutlán-Puebla, 111 Guanajuato, 061 Colima, 124 Tlapa de Comonfort-Guerrero, así como de instancias como la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí” y la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, ambas de Aguascalientes, el CINVESTAV, y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Se consiguió la meta de discutir tanto las experiencias como los desafíos que la NEM ha representado para los docentes, se identificaron perspectivas similares

entre las Unidades de la Región y desafíos comunes, mismos que se analizarán más adelante.

Mesa de Análisis. Unidades de UPN Región Centro-Occidente ante la Nueva Escuela Mexicana: ámbitos de acción

El Foro estuvo integrado por tres temáticas generales: las bases generales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), recuperadas para el trabajo educativo en los Estados; desafíos del profesorado de Educación Básica, las voces de los maestrantes; y ¿qué está haciendo la UPN ante los nuevos desafíos? Para lo cual se organizaron tres rondas de participación en una Mesa de Análisis, en las que cada panelista contó con cuatro minutos para expresar sus comentarios. Los principales hallazgos para cada parte de la mesa se describen en las siguientes líneas.

A. Las bases generales de la NEM recuperadas para el trabajo educativo en los estados

Respecto a los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana, se discutieron temas como: su fundamento en las pedagogías críticas, así como la consistencia que mantiene con lo que se expresa en propuestas implementadas en nuestro país desde hace alrededor de 40 años, que buscan apartarse de las exigencias internacionales y centran la atención en las necesidades de cada entidad. Asimismo, se mencionaron propuestas como el “Programa democrático de Educación y Cultura para el estado de Michoacán” (iniciativa de la Comisión de Gestión Educativa del Sección XVIII del SNTE/CNTE Michoacán; ver más en <https://subcomisiondeescuelas.wordpress.com/>) mismo que coloca en el centro a los estudiantes, retoma los saberes de las comunidades y abandona el modelo de competencias como capacitación para el trabajo, lo que mantiene una estrecha relación con los postulados de la NEM.

Se comentó también que, en entidades como Colima, se han implementado estrategias para el análisis de la NEM, en donde se realizó la “Asamblea de Análisis del Plan y Programas de Estudios”, para la que se convocó a un Consejo Técnico Extraordinario, en el que docentes en servicio y autoridades de la Secretaría de Educación y Cultura llevaron a cabo ejercicios de diálogo desde la UPN, adoptando luego una estrategia similar para el análisis de los libros de texto gratuitos. En estas acciones, la UPN 061 tuvo gran relevancia, al organizar un seminario de análisis respecto a esta propuesta curricular, con la intención de que tanto tomadores de

decisiones como encargados de los distintos niveles educativos conocieran las bases pedagógicas, metodológicas y epistemológicas de este nuevo plan de estudios. De igual manera, desde este estado se implementó la “Propuesta de enriquecimiento de la NEM en Colima”, en la que se tomaron como base algunas de las problemáticas locales para la propuesta de proyectos que atendieran situaciones actuales y pertinentes para la entidad.

En el caso de Jalisco, la conformación del programa RECREA (iniciativa del Estado de Jalisco dirigida a estudiantes, madres y padres, y personal del Sistema Educativo Estatal. Se puede ver en <https://recrea.jalisco.gob.mx/>) fue analizado acerca de sus coincidencias respecto a la NEM, reflexionando en torno a cómo es que ambos colocan al centro a los estudiantes y mantienen ejes articuladores como la ciudadanía, la inclusión y la equidad.

El diálogo realizado en esta Mesa de Análisis permitió reconocer que la UPN ha tenido niveles de participación diferenciada por entidad o Unidad, pues cada una ha asumido un mayor o menor protagonismo, lo que le ha implicado retos distintos, pero siempre asumiendo un rol protagónico, como en el caso de Colima.

De igual manera, se reconoció que la NEM es un programa inacabado, que va tomando forma con la retroalimentación y construcción de todos los que participan en él, y como se plantea desde su esencia misma, requiere de la participación de cada uno de los actores educativos, quienes a través de su experiencia en cada escuela van apropiándose de él y al mismo tiempo lo van “construyendo”. En este sentido, cada entidad tiene la responsabilidad de acompañar a los colectivos docentes, de tomar sus propias decisiones y de definir aquellas metas a las que se aspira llegar, centrando la atención en sus propias necesidades.

B. Desafíos del profesorado de Educación Básica, las voces de los maestrantes

La implementación de la NEM ha representado un conjunto de retos y claroscuros para los docentes, quienes se han enfrentado a una reforma y a un proceso de implementación distinto al vivido en otras reformas en el país. Algunos de ellos fueron discutidos en el Foro, recogidos desde el sentir y pensar de los estudiantes de uno de los posgrados más importantes para UPN, la Maestría en Educación Básica.

Primero, se abordó cómo la NEM ha llevado a las y los docentes a ser copartícipes en la definición de los contenidos, lo que ha implicado un reto importante, quizá el más importante, en cuanto a la toma de decisiones para estos actores

educativos, tanto a nivel individual como colectivo, generando incertidumbre en algunos ante la necesidad de una validación externa, misma que se realizaba tradicionalmente a través de la entrega y revisión de planeaciones, hasta cierto punto estandarizadas. En contraste, las y los docentes deben realizar actualmente un diagnóstico integral, base para la definición de objetivos, metas y acciones del Programa Escolar de Mejora Continua. Derivado de los resultados de este diagnóstico, los docentes deberán tomar un conjunto de decisiones pedagógicas, tanto individuales como colectivas, en torno a identificar los contenidos de mayor dificultad para los estudiantes, trazar un plan de intervención y realizar una evaluación de los aprendizajes que les permita reflexionar acerca de los logros alcanzados.

Otro de los grandes desafíos de la NEM se encuentra en un planteamiento totalmente distinto respecto a reformas pasadas, que se materializa desde las posturas filosóficas en las que se fundamenta. Lo anterior ha implicado cuestionamientos serios, como el sentido de la Educación y de lo que es o debería ser el docente, quien ha tenido que asumir un rol mucho más activo y además mantener una mayor cercanía no solo con sus colegas sino con los padres de familia y con el contexto inmediato a la escuela.

El proceso mediante el cual se implementó representó un reto en sí mismo, al forzar a los docentes a llevar a la práctica este plan de estudios o a realizar diagnósticos, sin tener más información para su aplicación, y por supuesto la necesidad de construir un proyecto educativo para cada escuela, así como la organización o planeación, que más allá de obedecer a una estructura general, ahora se realiza por proyectos. Estos retos se identifican con claridad en la participación del Mtro. Sergio Martínez, quien expresó:

Nos estamos topando como docentes con ese problema, y es ahí el apoyo que se requiere. Estamos esperando en estos momentos una voz de mando, digamos, una voz privilegiada, que nos diga, esto está bien. Y tenemos esas incertidumbres de lo que se está haciendo, de lo que deliberamos en el colectivo escolar, del libro... en el plano didáctico estamos con la incertidumbre si eso está bien, ocupamos que alguien nos lo valide porque históricamente así hemos aprendido y así nos hemos desempeñado los docentes, y en muchas otras profesiones. Entonces, este nuevo currículum nos reconoce, y eso es muy valioso, nos reconoce como profesionales realmente de la educación, nos da la oportunidad de participar desde cómo se forma, desde un principio

participamos y nos estamos topando con eso, pero creo que esos atorones que estamos teniendo ahorita tendrían que ser, es parte de la normalidad y creo que lo vamos a ir solventando de una manera apropiada.

Los debates en torno a la Nueva Escuela Mexicana, a los planes y programas que la integran y a los libros de texto, han dado paso a la participación de sectores como los padres de familia. Esto conduce a pensar que más allá de su pertinencia, la escuela y lo que en ella ocurre, siempre ha tomado un papel central en la sociedad, y por ello, los diversos actores sociales tienen la necesidad de expresarse sobre ella.

Los libros de texto gratuitos, que estuvieron en el foco de la discusión durante el año 2023, también fueron motivo de reflexión durante esta mesa de análisis. Al respecto, el sentir de los estudiantes en UPN gira en torno a la falta de información teórica, misma que consideran de suma importancia, sobre todo porque para muchos estudiantes resultan ser los únicos materiales de consulta a los que tienen acceso en casa, pues no cuentan con otras fuentes de información como el Internet u otros libros.

Finalmente, y como lo expresa el Dr. Edgar Correa, también hubo consenso acerca de que una de las emociones que más ha prevalecido en los docentes, y por consecuencia en los estudiantes de posgrado, es la angustia ante los distintos desafíos derivados de la NEM, mismos que han podido conocerse y analizarse a través de la Maestría en Educación Básica. Leamos su comentario:

En este sentido, que prácticamente cada fin de semana, que es cuando damos clases en la Maestría en Educación Básica, en mi caso viernes y sábado, identifico angustia en los profesores, en el sentido de que de repente no entienden los documentos normativos, no entienden la lógica del programa, han tratado de analizar los libros de texto y resaltan sus fortalezas y debilidades, por ejemplo, pero yo siento que algo te resalta en esta parte es que están buscando el conocimiento metodológico y teórico de esta reforma, no de la Nueva Escuela Mexicana. Así que, con base en lo que son las voces de estos profesores de educación básica, nos damos cuenta de que están demandando una profesionalización docente. ¿En qué? En materia de políticas internacionales, materia de políticas nacionales. En cuestión educativa, creación de ambientes de aprendizaje, dominio de planes y programas de estudio, y sobre todo, elementos para el diseño de una propuesta de innovación educativa que representa el principal

insumo para la elaboración de su documento de recepción. En posgrado, además, también otros ejes coyunturales o básicos que yo aquí identifico sería el conocimiento sobre la psicología de niños y jóvenes que representa lo que son (los) procesos cognoscitivos, maduración, motivación, desarrollo socioemocional, estrategias para la creatividad y estilos de aprendizaje, entre otras de las corrientes pedagógicas y psicológicas contemporáneas.

Un problema o reto que trae consigo la NEM, al igual que cualquier reforma curricular, es la capacitación, actualización o desarrollo profesional de las y los docentes. Mera-Ángeles (2023) hace un análisis sobre el nuevo modelo educativo de la NEM, y encuentra que, para que pueda llevarse a cabo, se debe ofrecer la capacitación y actualización constante a los docentes, pues la excelencia educativa no es solo para los alumnos sino para el personal educativo, viendo al docente como un ser humano que está en constante capacitación para transformar las realidades del país y, sobre todo, transformar su práctica en el aula, promoviendo nuevas estrategias inclusivas, pedagógicas y humanas, enseñando así que el ser humano, incluidos las y los docentes, es un agente emocional y socialmente inclusivo.

C. ¿Qué está haciendo la UPN ante los nuevos desafíos?

Una de las preguntas constantes que se han planteado en UPN es su papel ante este conjunto de retos, sobre qué hace y qué puede hacer para atender a las necesidades de los estudiantes, los egresados, y para el Sistema Educativo Nacional en general. Al respecto, en esta mesa de diálogo se llegó a algunas reflexiones interesantes.

Claramente existe una demanda de *profesionalización docente*, a través de la cual estos actores educativos tengan más elementos para comprender y aplicar este nuevo plan de estudios (y otros que pudieran surgir). Uno de los grandes aportes que ha hecho la UPN al Sistema Educativo se encuentra en la Maestría en Educación Básica, en donde el principal insumo es la reflexión sobre práctica docente propia, a partir de la cual los estudiantes construyen proyectos de intervención o de investigación, siempre con la finalidad de contribuir a la mejora de su práctica profesional.

Otro aspecto en el que la UPN también ha ido cobrando cada vez mayor fuerza es a través de su participación en los cursos para la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), en donde se ofrecen distintas

opciones de profesionalización y en donde se tiene mayor flexibilidad para plantear alternativas novedosas desde las capacidades de los docentes que conforman cada Unidad. En este caso, propuestas relacionadas con las diversas aristas, enfoques y visiones asociadas a la NEM.

Y es que pareciera que uno de los principales problemas al que se enfrentan los actores educativos es la falta de capacitación y actualización de las maestras y los maestros; por ello, una línea de acción que establece la Nueva Escuela Mexicana, y que atiende de manera real y pertinente la UPN, es la revalorización de docentes: se mejoran los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio, se reforman los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros (Mera-Ángeles, 2023, p. 183).

También se hizo visible la manera en la que cada Unidad de la Región ha realizado aportaciones en aspectos específicos de la NEM; entre ellos se encuentran acciones relacionadas con el diseño de los libros de texto, toda una historia de programas con un enfoque de respeto a la dignidad humana y de interculturalidad, así como de trabajos por proyectos, por mencionar solo algunos, que han posicionado a la Universidad como un actor importante y protagónico dentro de la educación nacional. Así lo explica el Dr. Fernando Ceballos, quien también agrega los cursos ofertados para la USICAMM desde las Unidades:

... porque también aquí le hemos apostado a los cursos de USICAMM como una forma de ir preparando a los maestros de nuevo ingreso en algunos elementos básicos de lo que es la Nueva Escuela Mexicana; es de resaltar también la Conferencia de la doctora Rosa María Torres, que vino y estuvo dialogando en dos ocasiones con maestros y maestras colimenses sobre estos principios de la Nueva Escuela Mexicana, y en uno de los momentos donde mayor incertidumbre había es donde se acababa de lanzar el Plan de Estudios, entonces resolvió muchas dudas y me parece que sentó mucho las bases... me parece también señaló la participación que tuvo nuestro director Armando Aguilera, un servidor y otras dos maestras en la elaboración de los nuevos libros de texto. Entonces es como un aporte, que desde UPN hemos buscado ese espacio... y a partir de esta experiencia diseñando los libros de texto, nos invitaron desde la Secretaría de Educación a participar en un proceso formativo con Asesores Técnico-Pedagógicos.

Pese a lo anterior, la UPN tiene algunas áreas por atender o desafíos, como son: la urgencia de actualizar y flexibilizar los planes y programas de estudio, tanto de pregrado como de posgrado, dando un mayor énfasis en la incursión de la tecnología y de las necesidades vigentes, de tal manera que programas como la Licenciatura en Intervención Educativa, y por supuesto la Maestría en Educación Básica, logren posicionarse como espacios de profesionalización que se adapten a las necesidades actuales de nuestros docentes y de nuestro sistema educativo.

Otro desafío muy importante, es la necesidad de regular las condiciones laborales de los docentes de UPN para que puedan atender de manera pertinente las demandas que genera la NEM en el Sistema Educativo Nacional; la Dra. María Dolores Padilla lo planteó de la siguiente manera:

los programas no están abarcando ahorita la Nueva Escuela Mexicana, nuestra práctica nos hace meternos a ese terreno, el de la actualización y profesionalización, pero tiene que ser en las áreas sustantivas de la tarea de UPN, que son investigación, docencia y difusión. Tenemos que actualizarnos para que nuestros estudiantes experimenten estos nuevos modelos metodológicos también en sus procesos personales. No podemos seguir preguntándonos si la tecnología cabe en el aula cuando estamos ante la inteligencia artificial, por ejemplo... nuestra investigación, la de los docentes y la que promovemos con nuestros estudiantes, tiene que abarcar ahorita otras cosas, tiene que responder a esta realidad. Por eso, este principio de la Nueva Escuela Mexicana es completamente acorde a la tarea de la UPN, pero significa también su mayor desafío. Tenemos una planta docente de 50 y más, por ahí más o menos si no me equivoco. Tenemos una planta docente que si no jugamos este juego de la actualización permanente estamos fuera de combate.

En este mismo sentido, se hizo evidente que la profesionalización docente debe vivirse también desde los académicos que integramos cada Unidad de UPN, a fin de poder responder a las necesidades de nuestros estudiantes y que nos impone la realidad actual.

De igual manera se encuentra una gran área de oportunidad en la enseñanza y promoción de la investigación educativa, como insumo central para la toma de decisiones en la práctica docente, pero también para los generadores de políticas educativas. Los Consejos Técnicos Escolares se deberán tomar en consideración

como fuentes de información de gran valor, en las que se analizan los contextos escolares y se construyen los proyectos educativos.

Ante estas realidades, se asume la necesidad de fortalecer el sentido de Comunidad UPN, a fin de unir fuerzas entre las distintas unidades, siendo esta una de las grandes sinergias con las que contamos.

Así, a través de los distintos programas que integran nuestra oferta académica, hemos vivido de cerca los cambios generados por la NEM, y hemos asumido un papel protagónico en la atención a las necesidades que se derivan de ella. No todo está resuelto, por lo que enfrentamos retos propios que atenderemos con urgencia, para mantener vigente el sentido y principal valor con el que se creó la Universidad Pedagógica Nacional: actualización y profesionalización docente.

Conferencia Magistral. Desafíos y propuestas en la formación de profesionales de la educación ante la Nueva Escuela Mexicana

En esta conferencia, la doctora Rosa María Torres habló de distintos elementos que dieron pauta a la elección de acciones en la UPN para el apoyo del desarrollo profesional docente; y entre estos temas “recorrió” el origen de las propuestas, surgida de asambleas y diálogos con el magisterio, se retomó la ruta anterior basada en el neoprofessionalismo o reprofesionalismo, la reconversión de la profesión docente, el oficio de enseñar hasta llegar a la docencia de hoy propuesta en la NEM. En este último punto se habla sobre los docentes como profesionales de la docencia, la autonomía profesional del magisterio y el desarrollo profesional desde su formación inicial hasta su educación continua.

La formación docente, como lo indicó la conferencista, se planteó como el factor más importante para el desarrollo del plan de estudios en educación básica. Por eso la importancia de asambleas y diálogos sobre la formación docente, con códigos de capacitación, actualización, profesionalización, acompañamiento, formación inicial, espacios de diálogo, trabajo colegiado y formación docente, para tener elementos en común y consensuados para construir una formación docente contextualizada.

Entonces se comenzó por plantear algunas ideas en la historia de la educación y los enfoques que preceden a esta nueva propuesta de la NEM sobre la formación docente. Dentro de lo que se ha denominado “Neoprofessionalismo”, que antecede a la propuesta actual, se encuentra que se multiplicaron las fuerzas o formas para que se determinara una identidad docente, sin embargo, existió un efecto en el

desempeño profesional mediante la fijación de parámetros de actuación y evaluación. Lo anterior causó que existiera una tendencia a desligar a los profesores de su experiencia social.

De ahí que una de las críticas mayores a lo ya realizado es el establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes y el establecimiento de nuevos criterios para definir las escalas salariales con base en el mérito y a la responsabilidad por los resultados (“Consecuencias de los 90: La fragmentación en la formación”).

Otro tema discutido fue la “Reconversión docente” que estuvo subyacente a las ideas anteriores en donde estos procesos de actualización o reciclaje se vincularon más con la amenaza sobre la fuente laboral y menos con procesos de mejora individual o colectiva de las posibilidades de actuación de los educadores, o con progreso en la carrera profesional.

Ante lo anterior es que se comienza a plantear la idea de “profesionales de la cultura”, en donde se parte de algunas ideas base que se enlistan enseguida:

- El conocimiento debe pensarse como un bien de interés público y comunitario para la sociedad.
- El papel del docente en la revisión de cómo se sedimentan algunos saberes en la sociedad, problematizar lo dado.
- Prestar cuidado de lo que se pone en la mesa, los grandes temas o problemas sociales, como el agua, las desigualdades, el medio ambiente, entre otros.
- El papel trascendente que tienen los docentes en el espacio público, de encuentro intergeneracional que es la escuela.

Por lo anterior, los docentes se consideran artífices, constructores o artesanos de su trabajo: la enseñanza. Necesariamente esta construcción deberá emprenderse en torno a una situación y en colaboración con el otro, es decir, artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso.

La conferencista reflexionó sobre la complejidad del oficio de enseñar, por lo que se requiere pensar y repensar en el contexto actual sobre la práctica que toma forma cada que se hace y cada que se produce. Esa reflexión se evidencia en cuanto se justifican y se explican las acciones y decisiones del quehacer educativo, ya sea desde una ocupación, un cargo, o una función. Involucrar una reflexión desde el procedimiento y el producto necesariamente muestra una capacidad de comuni-

cación que deberá no solo el saber hacer sino en adhesión de principios humanos y con valores.

Es ahí donde se resalta la idea de que actuar sobre otros es transformar a otros, “producir” personas (desde una visión de ciudadanía), y en ese proceso cuidar del otro desde la educación. Entonces, hoy más que nunca hay que justificar o al menos informar desde el quehacer educativo de las decisiones que se van tomando y el reconocimiento que por tanto tiempo se ha puesto en discusión deberá ser conquistado por el magisterio y por ello es una tarea cotidiana.

Para UPN, entonces es importante comprender y hacer extensivas ideas clave de la NEM, en las que se parte del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos de derecho (Derechos Humanos), además del cuidado y garantía de la dignidad humana y el derecho de la educación que son irrenunciables, no intercambiables, irrevocables e inviolables para lograr la justicia social. Además de lo anterior, se enfatiza la idea de la educación para una ciudadanía democrática a través de una formación de capacidades para que niñas, niños y adolescentes ejerzan una práctica social.

Después de lo anterior, se plantean brevemente las capacidades en el plan de estudios como punto de partida para las propuestas y el papel de UPN en el presente y el futuro, la importancia de la revisión, conocimiento, reflexión y tratamiento del Plan como forma de comprensión para establecer rasgos globales del aprendizaje, sin olvidarlos como rasgos humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde una perspectiva plural y diversa como la mexicana.

Como siguiente punto expuesto durante la conferencia, se habló de elementos centrales de la política curricular relacionados con los profesionales de la educación: los docentes. Estos elementos son la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la integración curricular y, finalmente, siendo transversal, el derecho a la educación.

El currículo integrado, como elemento importante a entender desde la docencia, consiste en seleccionar de la realidad aspectos que puedan ser objeto de estudio desde el aula, reconstruirlos como un aspecto a discutir desde la propia vida, y que el trabajo escolar incluya a la escuela, la comunidad y el aula. Este currículo integrado siempre debe considerar en su propuesta la unidad en la diversidad. Y para que ocurra esto, es necesario que los profesionales de la docencia ejerzan

su autonomía profesional para decidir, con sustento, las formas de su ejercicio didáctico.

De esta manera, la autonomía profesional del magisterio representa la libertad que tienen las maestras y maestros para ejercer y reinventar su docencia en cada situación y con cada grupo, intercambiar experiencias problematizando la realidad, “su” realidad, como condición para desarrollar los aprendizajes. Para que se visibilice, es necesario que las y los docentes contextualicen los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de los estudiantes, establezcan los criterios de evaluación de los aprendizajes y determinen entonces la didáctica, el trabajo colegiado y su formación docente.

Otros planteamientos que se realizaron durante la conferencia fueron los relacionados con tomar en cuenta la diversidad de saberes, experiencia y trayectorias profesionales de maestras y maestros, el desarrollo personal o de la vida de profesoras y profesores, así como el desarrollo de ellas y ellos en la institución escolar; considerar que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos y metodologías, ya que será necesario integrar a los programas analíticos.

Además, integrar explícitamente el proceso de formación inicial y trabajo docente, superar la formación continua e inicial centrada en los cursos para establecer otras formas y mecanismos, poner énfasis en el análisis de la práctica, pues hay que considerar que el desarrollo curricular y su análisis corresponden a los docentes, y en ellos, el formador es un interlocutor, por lo cual se deben privilegiar las formas problematizadoras de abordar las disciplinas o los contenidos escolares, así como del conocimiento pedagógico.

Ante todo lo antes expuesto, la conferencista concluyó con algunas acciones emprendidas desde UPN en los últimos meses para el desarrollo profesional:

- Acompañamiento para el docente y los colectivos educativos
- Diplomado enfocado en la reflexión epistemológica que subyace a la propuesta educativa de NEM
- Cuadernillos de trabajo individual
- Sitios para compartir experiencias
- Cápsulas informativas por diferentes medios
- Cursos
- Adecuación de sus licenciaturas y posgrados, e
- Investigación en torno a la implementación de la NEM

Finalmente, el grupo de profesores conectados a la conferencia, que se desarrolló “en línea”, resaltaron la importancia de la actualización de programas de estudio ofertados en las Unidades de UPN tanto para licenciatura como posgrados, así como comenzar a establecer y visualizar la figura académica y jurídica que la Universidad deberá plantear en el futuro político del país.

Con esta actividad se dio cierre al Foro organizado desde la UPN Unidad 011, mismo que permitió identificar el protagonismo de esta Universidad, así como un conjunto de retos a afrontar de cara a la NEM en el corto y mediano plazo, pero también para el futuro a más largo plazo.

Conclusiones

El Foro Regional llevado a cabo, y del cual se da cuenta en el presente documento, resultó en una buena estrategia, significativa y bien “aterrizada”, para identificar problemáticas comunes ante la NEM, formas en que se han enfrentado a ellas en los estados y Unidades de la región Centro-Occidente, reflexiones de docentes e investigadores que han vivido y acompañado los procesos de profesionalización y actualización de quienes están enfocados en implementar y construir la más reciente reforma curricular en México. Esto tiene un gran valor, ya que más allá de un proceso de sistematización de información, resultó en un espacio sinérgico, que ayuda a enfocar cosas importantes por las que todavía hay que trabajar mucho, tanto desde UPN como de los sistemas educativos locales, y desde lo nacional.

Se reflexionó acerca de la manera en que una institución como la UPN, dedicada a la profesionalización docente y a la formación de profesionales de la educación, con una amplia trayectoria histórica en este campo (que tal vez sea la más grande y sólida en el país), ha vivido en sus docentes y programas educativos, sobre todo de posgrado, la puesta en marcha de la última reforma, adaptándose a nuevas formas de trabajo, a generar algo (mucho) más dinámico, con programas contextualizados y que deben “surgir” desde las propias escuelas y comunidades, a diferencia de todos los anteriores ejercicios de cambio de planes y programas, que se diseñaban desde los expertos y eran “bajados en cascada”, mediante procesos de acompañamiento y formación sobre todo verticales. Esto, en sí mismo, ha significado un reto para el personal docente de UPN, de empatía y observación atenta, lo que se ha experimentado y recuperado a través del Foro del que se dio cuenta.

En el Foro se enunciaron desafíos puntuales para las y los docentes, tanto de Educación Básica como de UPN, y se asumió que están en una etapa o experiencia

de incertidumbre, en la que, ante la demanda para ellas y ellos de un mayor protagonismo en la toma de decisiones (curriculares, pedagógicas, didácticas, sociales, comunitarias), intentan resolver las necesidades de sus escuelas. Para solventar esto, las y los docentes han buscado capacitación, acompañamiento y se han esforzado por seguir atendiendo a la población estudiantil a su cargo a la par que se van apropiando y construyendo la NEM en todas sus aristas y exigencias.

Aunque podría considerarse una fase inicial, es altamente probable que la incertidumbre se mantenga, pues se parte de un reconocimiento epistemológico de una realidad dinámica, cambiante y fluida, pero que a pesar de ello (o con ello), el personal docente consiga salir adelante, como lo han hecho a lo largo de toda la historia de reformas por las que ha atravesado nuestro Sistema Educativo Nacional. Asimismo, esta postura también se ve reflejada en las reflexiones planteadas por la Dra. Rosa María Torres en su conferencia magistral en la que abordó el gran reto que para las y los docentes den respuesta a las necesidades de cada contexto en el que se trabaja en el país, siempre atendiendo a su diversidad.

Frente a estas circunstancias, la UPN tiene una gran responsabilidad social y enormes retos institucionales (responder a las necesidades formativas y de actualización del magisterio, y transformarse en el intento), mismos que deben verse reflejados en acciones concretas como la profesionalización en temas como la tecnología, la inteligencia artificial, la investigación y por supuesto la NEM, de los académicos que conforman cada una de las Unidades, a fin de ofrecer una educación pertinente, totalmente actualizada e incluso de vanguardia, que responda a las demandas sociales, económicas, y laborales, y que camine a la par de todos los cambios presentes y futuros.

Aunque el grosor de las reflexiones vertidas en ambos eventos se enfocaron en la línea de la docencia, existieron algunos elementos que permiten hablar sobre otras dos líneas de análisis mencionadas en los perfiles de los participantes. En la segunda, relacionada con la gestión, se encuentran desafíos relacionados con una mayor cercanía entre las Unidades, creando verdaderas redes de conocimiento y experiencia, a fin de trazar proyectos conjuntos y afrontar estos retos en colectivo; para mantener la participación activa de Núcleos Académicos de docentes en la oferta de profesionalización docente, como el caso del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo, que es un caso de éxito en la región Centro-Occidente de UPN, y en otras del país; en el enriquecimiento del currículo a nivel pregrado a través de la colaboración docente, que facilite a los estudiantes el desarrollo de

conocimientos que les permitan una mayor adaptación a la NEM, pero eventualmente a otras reformas y realidades.

También deberá promoverse el análisis de programas y acciones estatales bajo la mirada de su aportación, alineación y articulación a la propuesta educativa de la NEM, esto para UPN visualiza líneas de investigación para personal docente y estudiantes de los distintos programas educativos de las Unidades.

La última línea, aunque podría considerarse en sintonía con la profesionalización docente, es la reflexión sobre el fundamento de la NEM que permite visualizar como un gran reto el garantizar que el colectivo docente de las Unidades desarrolle un análisis crítico para el entendimiento del fundamento epistemológico de la propuesta educativa actual, de tal forma que el acompañamiento a docentes y personal al frente de los centros de trabajo educativos sea más certero y claro.

Lo anterior implica para UPN, la modificación y, sobre todo, actualización de planes y programas de estudios, especialmente de los posgrados, que permitan una mayor flexibilidad y adaptación a los retos que se van enfrentando en los sistemas educativos. En el caso del pregrado, para formar profesionales de la educación que puedan tener una actuación pedagógica pertinente que incida en el tejido social, y en posgrados, para formar/acompañar a quienes ya están en el Sistema Educativo, siendo sensibles a lo que realmente requieren, en un proceso de co-construcción dialógica y resignificación de su práctica profesional.

Finalmente es importante enfatizar que, desde su origen, la UPN ha estado al servicio del Sistema Educativo y en especial con las y los docentes; por ello, esta institución deberá mantener un papel protagónico y activo, propositivo, anticipatorio, y como pionera de la reflexión ante el escenario educativo que se manifiesta en las múltiples realidades de nuestro país, siempre pensando en las y los maestros que México necesita.

Referencias

- Cordero, G. (2021). Repensar la formación continua. *Educación en movimiento*, 8. pp. 3-6. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin_8.pdf
- Gestión Educativa del Sección XVIII del SNTE/CNTE Michoacán (S/F) PDECEM. (subcomision-deescuelas.com.mx).
- Mapén, F. J. (2024). Alfabetización mediática para docentes y la nueva escuela mexicana: implicaciones en contextos organizacionales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XI (2).

- MEJOREDU (2022). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021, 3(1).
- Mera-Ángeles, A. L. (2023). Importancia de la profesionalización docente en la Educación Básica en México. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Esp1), 177-186.
- Moreno, P. (2018). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. México: Universidad Pedagógica Nacional. <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-135-pasado-presente-futuro.pdf>
- Portal Recrea. (2024, 19 julio). Inicio - Portal Recrea. <https://recrea.jalisco.gob.mx/>
- Sandoval, E. (2023). Maestras, maestros y cambio educativo. *Educación en movimiento*. 2(17). 1-3. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B17_Boletin_EeM.pdf
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 12(8), 161-174.

A manera de cierre

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CONFLUENCIA DIALÓGICA

María Guadalupe Olivier Téllez

Introducción

La puesta en marcha del diálogo en el intercambio de perspectivas y resultados en la investigación educativa es una condición *sine qua non* para el desarrollo y fortalecimiento de la producción del conocimiento. Diálogo, pensamiento y reflexión se ponen en juego, y mediante el intercambio entre los conocimientos y experiencias de investigación particulares se promueve nuestro quehacer investigativo. Esta es una tarea central del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

El presente texto tiene la intención de hacer un balance de los trabajos presentados en los Foros Regionales promovidos por el COMIE en el año 2023. De esta manera, planteo tres momentos, en el primero hago un planteamiento general de las tendencias de investigación educativa recientes para, en un segundo momento establecer un recuento general de los trabajos abordados a fin de rescatar de ello sus objetivos y principales debates que me permitan hacer un análisis en su conjunto. Por último, y a manera de cierre, se pretende plantear una reflexión sobre las temáticas abordadas y sus horizontes frente al contexto de las preocupaciones regionales sobre el tema educativo y en tal sentido, subrayar las aportaciones desde el COMIE al este debate.

1. Tendencias de investigación y el papel del Foro

En el medio académico estaríamos de acuerdo, al menos en su gran mayoría, que la utilización del foro como herramienta para la promoción del diálogo y el aprendizaje tiene grandes beneficios comprobados a lo largo del tiempo. Aun cuando hay diversas formas de llevarse a cabo, el foro abierto, que es la manera en la que se promueve el debate académico, permite un intercambio horizontal de ideas. A diferencia de otros ejercicios donde se divulga y pone en diálogo asincrónico a la

investigación, como los Estados del Conocimiento, en los foros se pretende plantear avances y discusiones frecuentemente preliminares con grupos de pares que sean escuchados e interpelados por otro conjunto de participantes que se encuentran en la escucha y que usualmente son invitados a participar del análisis. Esta advertencia es pertinente porque lo que se vislumbra en los textos que conforman la compilación de este libro, derivan de este ejercicio preliminar que va colocando puntos de interés a profundizar en otros espacios.

De esta manera, en una suerte de revisión regional se trataron de ubicar 4 ítems principales: temas, paradigmas, enfoques y metodologías. A partir de un rastreo en la producción de la región Latinoamericana y habla hispana se encontró que siguen dominando los paradigmas clásicos positivista, interpretativo, sociocrítico y pragmático, así como los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto. Al respecto es interesante revisar el trabajo de Murillo y Martínez Garrido (2019) quienes, a partir de su interés por ubicar el nivel de relación entre la segregación social y la educación, plantearon una revisión sobre los intereses de investigación en nuestra región. De aquí se destaca cómo en América Latina existe un gran predominio por temas vinculados a lo psico-pedagógico.

Podemos decir que una primer gran agrupación de temas, ocupa el 44.67% de los estudios que más se desarrollan en la región, y son aquellos sobre el abordaje del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y desempeño escolar, los estudios sobre docentes, sobre métodos de enseñanza y estrategias didácticas, educación inclusiva y discapacidad. Un segundo grupo, alrededor de 16.76% lo ocupan estudios sobre política y sistemas educativos, así como de desarrollo socioafectivo. Un tercer grupo se refiere a estudios sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dirección escolar y gerencia educativa que ocupan un 10.77% de las preocupaciones de investigadores de la región. Tenemos razones para pensar que por la propia lógica en la que se desarrolla el conocimiento en educación esta tendencia puede ser similar hasta la fecha, pues los cambios o giros en la producción del conocimiento llevan un ritmo más lento que las problemáticas emergentes.

Destaca de estas tendencias una reducción interesante sobre estudios relativos al abandono escolar y un mayor interés por estudios relacionados con las tecnologías y sus efectos como, por ejemplo, la inteligencia artificial aplicada al ámbito educativo. Es importante destacar al mismo tiempo, que aún con la avanzada de nuevas formas metodológicas para aplicarse a la investigación educativa, sigue

dominando paritariamente el enfoque de corte cuantitativo junto con el cualitativo, les encontramos en un 50-50% en tendencia. Es relevante el dato porque hasta finales del siglo pasado vimos un dominio de la perspectiva cuantitativa basada en la estadística impulsada por los estudios emanados de los organismos internacionales que tendieron a validar los resultados a través del dato numérico o cuantitativo como sustento clave para la interpretación de resultados.

Con todo y ello, el siglo XXI ha sido testigo de la creciente incorporación de los métodos cualitativos y la predominancia de la entrevista o la etnografía educativa. Sin embargo, la utilización del método de triangulación como una alternativa de articulación entre los métodos cualitativo y cuantitativo aún no es tan frecuente a pesar de su creciente utilización en el contexto internacional. Según el informe de Murillo y Martínez Garrido citado en párrafos arriba, solo el 5.9% de las investigaciones lo utiliza, empero la mayor ausencia se ubica en los estudios que utilizan un tipo de enfoque de intervención basado en el paradigma crítico, ya que solo el 1.7% de las investigaciones cuentan con propósitos de incidencia *in situ*.

Esto tiene implicaciones interesantes en el conjunto de discusiones que se desarrollaron a lo largo de los Foros Regionales del COMIE porque varias de las cuestiones vertidas en los foros plantean una importante necesidad de incursionar más vigorosamente en estudios de transversalización e interseccionales. De hecho, esta discusión se presenta con mayor fuerza en México gracias a las transformaciones de la actual propuesta de la Nueva Escuela Mexicana donde se coloca el énfasis en proyectos educativos que tiendan la incorporación comunitaria y sus posibilidades de intervención.

Esta ausencia quizá cobra mayor significado pues también emana de los debates que se colocan en los años posteriores a la pandemia. Los sistemas educativos y los modelos de enseñanza, como sabemos, fueron puestos en jaque además de fuertemente cuestionados frente a los retos del confinamiento y la cruenta evidencia de las desigualdades educativas. Puede decirse que a partir del 2021-2022 se abre una fase de expansión de estudios sobre tecnología y nuevas formas de enseñanza. Los temas clásicos sobre desigualdad, absorción y cobertura, por ejemplo, son atravesados por el cuestionamiento de una escuela que es insuficiente, que logre mucho más que dotar conocimientos tradicionales, ofrecer un conjunto de habilidades y utilización de herramientas cognitivas, para estudiantes de todos los niveles educativos, con el fin de afrontar problemas sociales, resolver crisis y alentar capacidades creativas (Esteve Faubel, 2021).

Adicionalmente lo que puede observarse es la importancia que ha cobrado la perspectiva multi e interdisciplinaria. Esto puede constatarse no solo en las publicaciones de la última década sino de lo que puede consignarse en diversos eventos académicos como los congresos y de manera muy importante por su prestigio y cobertura interinstitucional los del COMIE y especialmente en el más reciente del 2023.

Es muy importante prestar atención al conjunto de líneas temáticas y enfoques que se han ido incrementando en los últimos años. Estas no han aparecido espontáneamente, sino que han sido producto del desarrollo científico y también de las propias necesidades marcadas por la diversidad de los contextos educativos, lo cual implica que aun con un marcaje relativo de las tendencias de investigación, hay un cause relativamente autónomo que es definido por las particularidades y retos específicos de la pluralidad de comunidades educativas. Es por ello por lo que hay que prestar mucha atención a la relación entre las tendencias generales y los planteamientos particulares expresados, comúnmente en los estudios de caso.

Bajo estas consideraciones habrá que dar lectura a las tendencias mundiales y regionales que convergen con las propias a nivel nacional y local. Destaca, por ejemplo, la relación entre educación y los estudios desde las ciencias naturales y la salud, que han cobrado gran presencia como un factor de interés tanto de la salud mental de estudiantes y docentes, como en estudios sobre el cuidado de sí a propósito de las medidas sanitarias en las que las instituciones educativas fueron inducidas por las políticas públicas a través de protocolos de actuación en las escuelas y otros lugares comunes. Estos no han sido los únicos ámbitos interdisciplinarios. La creciente presencia de las ciencias de la comunicación (más allá de las TIC) también ha cobrado una mayor vigencia por la preeminencia de fomentar habilidades transversales en el estudiantado, que se interconectan con el desarrollo fundamental de las capacidades comunicativas (Pichardo Pérez, A.; Martínez Ponce, A.G.; Carreto Bernal, F., 2020).

Por otro lado es menester considerar que presenciamos una suerte de transición hacia los impulsos de nuevos modelos de comprensión y desarrollo de los modelos educativos en donde si bien, como se señaló en líneas anteriores, siguen utilizandose paradigmas tradicionales, se ha destacado en los años recientes una desagregación de modelos de investigación educativa basados en el constructivismo, destacándose al menos cuatro de ellos: 1) aquellos basados en dato empírico o también llamado bajo fundamentación en evidencias, 2) de corte colaborativo

que pretende la participación ampliada de actores educativos, 3) la centrada en el estudiantado, para estudiar necesidades, intereses y motivaciones que lleven a la mejora del aprendizaje, 4) sobre tecnología educativa, la cual ha cobrado la mayor relevancia en el desarrollo de herramientas y recursos tecnológicos como también hemos enfatizado anteriormente.

Es por ello que trabajos centrados en el análisis del e-learning, enseñanza a distancia e híbrida, aprendizaje adaptativo y personalizado, y otros como la gamificación que considera el aprendizaje a través del juego con la utilización de herramientas como realidad aumentada, virtual y el metaverso, se han colocado en el centro actual del desarrollo investigativo. Como vemos la inteligencia artificial y otros procesos multimedia son solamente algunos ámbitos de desarrollo investigativo en medio de una gama enorme que aún está en ciernes.

Puede decirse que aun cuando el ámbito de la tecnología educativa es del mayor interés en los años recientes, lo es no solo por las posibilidades didáctico-pedagógicas, sino por un reconocimiento de cambio del orden mundial derivado de la confluencia con la tecnología pero también de las grandes inversiones financieras que representa su desarrollo. Por ende, hablamos de factores multidimensionales entre lo tecnológico, lo financiero y de disputa política por un cambio social inminente donde la educación juega un papel central. Pero al mismo tiempo, hay una multiplicidad de realidades sociales y educativas que requieren otros modos de abordaje que también se han puesto en marcha en lo que podríamos llamar la era postpandémica.

Aunque desde la década de los setenta del siglo pasado perspectivas como la investigación acción cobraron auge, en pleno siglo XXI son recuperadas para colocar la dimensión de intervención y sobretodo de reflexión sobre las propias prácticas como estrategias que fomenten cambio educativo. Asimismo enfoques antropológicos como la etnografía educativa que colocan el interés en el análisis de la cultura, los valores y la interacción social se conjuntan a un concierto de investigación de orientación cualitativa que interesa revelar los procesos subjetivos.

Con todo esto lo que podemos ver es una confluencia multifacética y multidimensional donde coexisten el aprendizaje colaborativo, con el despliegue de habilidades duras y en comunión con la comunicación asertiva, la creatividad, la responsabilidad social y la gestión de emociones. Esto nos plantea la apertura hacia una necesaria discusión sobre los marcos que han restringido la definición de investigación educativa, que la considera como el desarrollo de conocimientos

que se enfoquen al estudio de procesos de enseñanza-aprendizaje para arribar hacia mejores prácticas pedagógicas. Si bien esta es una parte, que ha sido la más tradicional, también puede ser la más restrictiva si no consideramos la idea de una noción más abierta de educación y escuela, de sus contextos, dimensionalidades, interacciones socio-políticas e influencias múltiples (Olivier, 2016).

Así, lo que sigue predominando en la investigación educativa son áreas de estudio ya consolidadas como la pedagogía, la psicología educativa, la evaluación, y la formación docente, y en un creciente interés los estudios sobre tecnología educativa y otras articulaciones más vinculadas con entornos alternativos para la educación. En efecto la dimensión internacional y sobretodo las convenciones implementadas desde los organismos internacionales siguen mostrándose como un referente importante. De ahí que el aprendizaje a lo largo de la vida impulsado desde hace años por la UNESCO sigue colocándose como una de las tendencias primordiales. Se han incorporado otros aspectos de manera muy robusta como el enfoque STEAM, que significa la incorporación de la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y la matemática, pero también el bienestar y la salud mental que pretende el fomento del aprendizaje activo, el impacto emocional, y en general los *power skills*.¹

Frente a estas tendencias cabe contrastar cuáles fueron los principales debates establecidos en el COMIE bajo la dinámica del Foro Regional, en el año 2023, que permitieron entre otras cosas, llegar con discusiones avanzadas al XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

2. Los foros regionales, aportaciones y ámbitos de oportunidad

Las temáticas presentadas en los distintos Foros Regionales no fueron limitativas, sino que respondieron a intereses de grupos que brindaron una propuesta temática bajo una convocatoria y cuyo requisito principal fue que sus participantes fueran de cada una de las entidades federativas que componen la región. De esta manera hay que considerar que no podemos hablar de que lo presentado en los foros son las únicas tendencias de investigación educativa consideradas, sino que responde a la predisposición de sus participantes por condiciones diversas, sin embargo, es

1 Se consideran a las habilidades transversales como las colaborativas, las de desarrollo personal, el enfoque a logros, la inteligencia social y cultural hasta de tipo mercadotécnico como la buena atención a los clientes.

importante decir que sí responden a trabajos actualizados que expresan problemáticas muy relevantes a nivel continental y también a nivel nacional.

Lo que en este apartado se analiza se centra básicamente en dos aspectos, uno es el relativo a los objetivos y el otro a los hallazgos o puntos de debate de cada uno de los Foros a fin de contrastar con las tendencias de mayor calado que se han discutido en los años recientes y que se ubican en el apartado anterior. Es importante tener algún referente para ubicar las particularidades que se encuentran en las preocupaciones de las investigaciones en México. En principio puede decirse que las discusiones de los Foros están en dos grandes ámbitos, uno es de orden más general o transversal que puede aglutinar los intereses temáticos de cualquier otro contexto en México pues son problemas educativos propios del cambio histórico e internacional en el que actualmente se ve inmersa la educación y que tiene afectaciones derivadas de la postura de las políticas educativas del nuevo régimen gubernamental.

Un segundo gran campo de abordaje es el análisis de caso que al mismo tiempo está transversalizado por los temas globales pero el interés estriba en contar con un enfoque más inductivo que coloque a la especificidad de grupos, instituciones o actores en una correlación general. De tal suerte las notas siguientes no tienen un orden cronológico de cómo fueron presentados, ni tampoco persigue un orden riguroso regional. Lo que me interesa, en todo caso, es destacar las discusiones, retos y hallazgos que pueden dialogar entre sí y de frente a un contexto más amplio que de manera natural se nutrió de la participación plural de sus participantes provenientes de instituciones muy distintas que, aunque comparten su ubicación geográfico-regional, la configuración institucional les provee diversidad.

Puede decirse que además de las dos grandes agrupaciones por tipo de abordaje, desde lo deductivo y lo inductivo, encontramos una inquietud importante por entender y analizar las nuevas coordinadas provistas por la política educativa actual encarnada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), de ahí se destacan varios componentes que se transversalizan en muchos de los foros, por ejemplo, lo relativo a los enfoques decoloniales y en énfasis a la interculturalidad. Es verdad que estas problemáticas, especialmente la articulada con la educación indígena bilingüe es de larga data, empero, se ha colocado como un interés, al menos en la enunciación de la política educativa, lo cual plantea una revisión muy importante de las formas de conceptualización, especialmente la educación intercultural crítica, colocando

el componente de compromiso social y ético como fundamental para dotar de sentido la propia visión decolonialista.

Esto es muy relevante en los hallazgos del Foro sobre educación intercultural bilingüe en la región sur-oriente de México porque se insta a una investigación que se compromete con la acción colectiva. Esto significa, desde mi visión, a que la dotación de sentido se replantea con un enfoque más colaborativo frente al cambio educativo, luego entonces a un cambio social más fundamentado en la integración comunitaria y la propia investigación ampliando incluso sus elaboraciones conceptuales.

En este mismo tenor destaca el interés por plantear los retos de la educación rural frente a la NEM, se relaciona evidentemente con el Foro descrito anteriormente, se comparten las inquietudes por los modelos de formación y la profesionalización del magisterio frente a una orientación educativa que pretende distanciarse del pasado reciente. Es por ello por lo que la noción de regionalización, contenido también en la nueva propuesta educativa, cobra relevancia en esta discusión. Se reconoce la relevancia de colocar de manera urgente la discusión sobre los ajustes curriculares no solo que regionalicen, sino que contextualicen los lugares de mayor necesidad social, económica y educativa. Este debate tuvo un referente latinoamericano interesante y resaltó incluso la alternativa de la gamificación como técnica de aprendizaje que, aunque viene desarrollándose desde años atrás, hoy está en boga posterior a la pandemia.

Uno de los grandes logros de los Foros fue la incorporación de docentes en servicio en la discusión, no solo como audiencia lo cual cobró gran relevancia en muchos de los temas, como particularmente en el relacionado con la educación rural y multigrado, además de tener interlocución con exponentes latinoamericanos que nutrieron un debate que no es exclusivo de México. Es de destacarse que hay una necesidad de comprometer a investigadores-as educativos de organizaciones prestigiosas como el COMIE a confluir de manera más cercana con docentes y normalistas en formación. Este es un compromiso que hay que sostener permanentemente y que al mismo tiempo implica también un compromiso ético con la investigación y la necesidad de respuestas para la educación del país.

Este planteamiento lleva al tema de la justicia social, este ámbito se desarrolló en dos foros, por un lado el relativo a la formación de investigadores-as y la producción de conocimiento educativo y sobre nuevas metodologías para la justicia social. Como puede constatarse estos temas se encuentran en el centro de las preo-

cupaciones educativas del país. Sus abordajes lindaron en las dimensiones, enfoques, visión curricular en la formación de investigadores y la propia producción del conocimiento como un vehículo de promoción de la justicia social, en tanto derecho humano y también resaltándose en la NEM, que como ya se ha mencionado ha cobrado un lugar central en las discusiones actuales por ser parte constitutiva de la reforma educativa *obradorista*. El colocar con tal relevancia la idea de justicia social desde un análisis multidimensional que abarcó dos Foros habla de una reorientación sustantiva desde donde se le da lectura a la educación.

En este sentido las preguntas sobre el lugar y relevancia que ocupa la justicia social desde las investigaciones que se trabajan en las instituciones de educación superior, ocuparon un lugar muy importante porque a través de esto se ubica también la política institucional sobre el tema que trasciende a las investigaciones de los cuerpos colegiados sino que permite la reflexión sobre el énfasis o no en el que se encuentra dentro de la currícula y por ende en la formación profesional. Hay que reconocer así que la justicia social se colocó como un componente determinante en la postpandemia, se develaron los claroscuros de los procesos educativos y se incorporó en el mundo una perspectiva necesaria en la que la incentivación hacia el compromiso y la solidaridad se privilegian como nuevas narrativas que sustenten a la educación en una redefinición más proactiva.

De esta manera la discusión puede articularse con los resultados de otros foros y sus perspectivas ya que se reconoce, por un lado, la existencia de grupos marginados o subalternos que han sido invisibilizados en el terreno cultural, social y económico con implicaciones en lo educativo de manera muy importante, es por ello que en ese reconocimiento destacó, como en otros foros el rescate de enfoques alternativos surgiendo el decolonialismo como fuente divergente de los enfoques dominantes. Se reconoce al mismo tiempo la necesidad de comprender el significado de estas nuevas visiones y el compromiso que esto implica en el terreno de la justicia social como un elemento de transversalidad. Desde esta óptica las cuestiones de género y diversidad sexual, de racismo e indigenismo, por ejemplo, se re-colocan hacia un horizonte articulado por los derechos educativos y la justicia cognitiva en tanto democratización de las condiciones de vida. Cobran sentido los foros frente a una narrativa articuladora no explícita ni intencionada que retoma la importancia de la comunalidad.

No solo destaca la discusión sobre los temas y el enfoque sino también una apremiante necesidad de discutir sobre el terreno de lo metodológico. En este

terreno no quedó de lado el debate sobre la colonialidad en la cual los procesos educativos están subsumidos. Al mismo tiempo se plantea una importante crítica a la burocratización que implica documentar la evidencia en las aulas y sus procesos por parte del profesorado. Esto es relevante porque una de las propuestas interesantes es que se muestran como alternativa metodológica para abundar en torno a la justicia social es la utilización del uso de la investigación cualitativa.

Es importante recordar que el desarrollo pronunciado de esta metodología ha tenido gran apropiación en el ámbito de la investigación educativa desde hace varias décadas pero especialmente se ha vislumbrado en el presente siglo (Faubel, 2021). Y en el panorama nacional destaca, tal como se observa en los dos foros sobre justicia social, además del de educación indígena bilingüe, la necesaria incorporación de la comunidad en una integración con diferentes actores socio educativos. Esta es una propuesta vigente que es necesario llevar hacia la discusión con docentes en servicio, dentro de las Normales y las Escuelas de Formación Docente, así como la promoción de la investigación que se sugiere forme parte de la mejora continua. Esto último es un elemento importante que puede asociarse con un tipo de investigación colaborativa.

Como se señaló en el apartado anterior este tipo de investigación también ha sido muy recurrida para articular las acciones colectivas de grupos y comunidades que a la postre son retomados como insumos de aprendizaje en donde el papel de cada miembro de la comunidad educativa y de la comunidad ampliada tienen intervenciones horizontales. Un elemento en común de los Foros también estribó en la necesidad del cambio. Ese cambio no solo a nivel de estrategias de aprendizaje o aspectos específicos de las aulas o de las escuelas, sino que significa un cambio paradigmático en tanto cambio ontológico.

Este planteamiento abona a la participación del Foro sobre el 68 mexicano. En el conjunto de las temáticas abordadas parecería que está al margen de lo educativo. Sin embargo, es importante subrayar que la perspectiva socio-política tiene importantes articulaciones con lo que entendemos como campo educativo. Esta idea contempla que la educación es una noción que se ve desbordada por relaciones de enseñanza-aprendizaje y que por el contrario contempla otras dimensiones y procesos que involucran a la educación como espacio de acción, y también como interacción de actores educativos que desarrollan vínculos y generan resonancias que pueden propender al cambio social más allá del discurso sobre procesos pedagógicos (Olivier, 2022 y 2016). Es muy importante reconocer cómo desde

otros campos disciplinares de las ciencias sociales, la ciencia política y la historia se articulan con los Foros regionales COMIE y se despliegan otras miradas y temáticas articuladas a la investigación educativa y que en su conjunto se identifican con los abordajes propuestos en el 2023.

En este caso la problemática identificada aporta en el terreno de las investigaciones sobre movimientos estudiantiles porque se aboca a destacar los efectos y procesos del 68 en contextos fuera de la Ciudad de México, que son las investigaciones que dominan la literatura sobre el tema desde hace más de 50 años. Siendo un movimiento emblemático y de fuertes implicaciones nacionales no puede pensarse que no hayan existido manifestaciones de amplio calado histórico y político en otras entidades federativas que, sin embargo, han sido poco estudiadas. Además de ello, este Foro especialmente articuló la mirada interdisciplinaria para su discusión. Uno de los aspectos destacables es que justamente este tipo de temática se haya dado en el marco de la investigación educativa pues da muestra del enriquecimiento de los abordajes y de las temáticas no convencionales que suelen darse en este ámbito y que por lo regular responden a enfoques y marcos teóricos propios de las ciencias sociales y políticas (González y Olivier, Ortega, Arellano, Rivera, Guerra, Carmona y Mújica, 2020).

El Foro sobre el 68 me permite hacer una reflexión sobre las formas en las que se ha tratado de explorar la relación educación y movimientos sociales, específicamente el estudiantil. Por ello, destaco cuatro reflexiones que interpelan mis propias prácticas investigativas desde el punto de vista metodológico:

1. Descentralizar los enfoques de las investigaciones reconociendo fuentes locales que también abonan para la comprensión de problemáticas más generales y que no necesariamente los ámbitos dominantes, como las ciudades capitales u otros lugares que por su relevancia geopolítica o densidad demográfica tienden a superponer interpretaciones sobre ciertos fenómenos o procesos.
2. Descentralizar implica quitar el foco del relato dominante, por ello, la interacción con otras fuentes disciplinarias se convierte en un reto medular que implica la incorporación de otras interpretaciones y elaboraciones conceptuales, que incluso por no ser las clásicas deben ser manejadas con mucha precisión, pero al mismo tiempo enriquecen la investigación.

3. Incorporar casos locales, de entidades no dominantes, permite reconocer formas distintas de analizar el problema que ha sido estudiado en grandes metrópolis y que al incorporar nuevas categorías emanadas de otros contextos puede iluminar caminos no explorados.
4. Historizar críticamente también permite contextualizar al mismo tiempo que desrigidizar los casos de estudio, abona pues a la deshomogeneización para interpretar hallazgos. En esto se incluye la propia revisión que se realiza de los modos en los que se ha venido estudiando este movimiento estudiantil, cómo se privilegian espacios, actores y las convergencias políticas, ideológicas y culturales que marcan el análisis.

A partir de estas reflexiones se puede también revisar el Foro que habló sobre violencia y educación superior. Lo ligo indudablemente al análisis del Foro anterior, no solo porque comparten dos ámbitos analíticos: estudiantes y educación superior atravesados ambos por un entorno de violencia, sino porque permite también ligarse con enfoques alternativos que promueven los foros sobre justicia social e incluso de educación indígena bilingüe. A diferencia de las líneas de investigación que son tendencia en América Latina y en otros países del mundo, que hemos relatado en el apartado anterior, México se interesa por profundizar en metodologías, referentes y discursos que cuestionan la linealidad y pragmatismo de los enfoques neoliberales en educación. De esta manera también emana una gran preocupación que es ineludible en el país: la violencia. Una violencia que trasciende las calles y se interna en las instituciones educativas. Es especialmente importante dados los índices de incremento de este fenómeno en las décadas recientes.

Dicho Foro mostró las diversas manifestaciones de violencia que se expresan en las instituciones. No solo fue un planteamiento descriptivo-reflexivo, sino que se intentó dialogar sobre propuestas de solución que permitan formas distintas de relación dentro de las universidades. A partir de ello puede pensarse al menos en tres dimensiones de la violencia: 1) una estructural que radica en formas anquilosadas dentro de las instituciones; 2) las que tienen cierto nivel de resonancia desde lo social y se trasladan hacia las universidades como reflejos de una realidad social más amplia; 3) las que se gestan como propias de cada contexto institucional que son resultado de una relación compleja entre las dos anteriores. (Álvarez, Verdejo y Tapia, 2022).

En el Foro lo que se deduce es la generación de acciones prácticas para la atención de estudiantes que observo en dos planos. Uno que se relaciona con acciones de corte inmediato de acompañamiento, contención y sensibilización que no necesariamente son actividades que se desarrollen en los tiempos y burocracias institucionales sino que tienen que ver con una intervención proactiva de la comunidad desde una perspectiva solidaria y de mayor trabajo como comunidad de manera relativamente más informal pero por ende con mayor efectividad para actuar en la inmediatez; y la segunda desde luego es de corte absolutamente institucional que debe plantearse desde los marcos normativos y estratégicos de las instituciones que promueva y fortalezca las unidades de género y desarrolle protocolos de actuación efectivos que den soporte al estudiantado para cualquier actuación dentro o fuera de las instituciones.

Estos aspectos merecen desarrollar, paralelamente, un programa de investigación que muestre la situación problemática y de fundamento a las acciones institucionales, porque en efecto, aun cuando en México encontramos sustentado desde la política pública líneas de acción que plantean igualdad de género y no violencia dónde incluso dentro de la nueva Ley General de Educación Superior y en el programa de trabajo del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, se encuentran ambos aspectos como fundamentales, es evidente que dentro de las universidades y otras instituciones de educación superior hay un exiguo conocimiento de la problemática desde sus particularidades o expresiones específicas.

Si bien el Foro planteó el análisis dentro de las Universidades, nos plantea una reflexión mucho más amplia para otros espacios y niveles educativos, donde las diversas manifestaciones de violencia se encuentran arraigadas en el propio contexto, lo cual merece estudios sobre afrontamiento y contención. Pero también es necesario evaluar la efectividad de la aplicación de los protocolos de atención por un lado, y las pocas o muchas intervenciones que se han realizado desde el nivel curricular hasta otras acciones de acompañamiento que deriven en un cambio en las interrelaciones escolares.

En el tenor anterior destaca el Foro realizado sobre evaluación y mejora educativa. Sabemos que un signo de la educación de nuestro tiempo ha sido la evaluación, y mejor dicho las políticas de evaluación implementadas desde la década de los ochenta del siglo pasado y su progresiva aparición en todas las esferas de la

vida educativa. De suyo, la evaluación ha dotado de información relevante para la toma de decisiones en tanto diagnóstica situaciones particulares del desarrollo de las distintas esferas de la institución escolar. Lo que podemos presenciar es una sofisticación cada vez mayor no solo de las formas en las que se evalúan procesos típicos de la educación como el desempeño, el rendimiento, la gestión, etc., sino también una avanzada en la diversidad de aspectos que pueden ser evaluados.

La evaluación siempre tiene como meta la mejora educativa, y el Foro marca dos elementos que me parecen centrales de la evaluación hoy día, por un lado lo relativo a la intervención educativa en la pandemia y la post pandemia; y por otro lado la incursión hacia un nuevo modelo educativo que plantea un giro en la concepción de lo educativo en el país. Como puede verse el asunto de la Nueva Escuela Mexicana se coloca como un elemento dominante en las preocupaciones de las y los investigadores. Inquietudes sobre el cambio en las prácticas y desempeño docentes, y la revisión de los mecanismos de evaluación frente a nuevos horizontes en el modelo educativo, apremian su discusión.

El arribo a un nuevo modelo llega acompañado de un cambio generalizado de la sociedad con incentivaciones y exigencias propias de nuestro tiempo que apremia cambios rápidos en la enseñanza y el aprendizaje. De manera que se evidenció en la propuestas de los Foros la presencia de la discusión sobre tecnología educativa. Desde luego esta temática se encuentra dentro de las tendencias de investigación a nivel internacional pues se encuentra en el ojo de intereses de todo tipo al mismo tiempo de las necesidades de formación que no pueden soslayarse. De ahí la relevancia de discutir sobre cómo se encuentra la investigación educativa en este rubro y los grandes desafíos pero también sus posibilidades. Un dato interesante es que aun cuando hay un importante crecimiento en la producción sobre el tema, los grupos y redes de investigación no han crecido con la misma rapidez.

Los ámbitos educativos emergentes han aparecido con mayor celeridad que nuestra capacidad para poder dar respuestas a pesar del desarrollo de las investigaciones. La puesta en marcha de enfoques interdisciplinarios se hacen más apremiantes al destacarse cuatro elementos que se incorporan a nuevas consideraciones pedagógicas que coinciden con las tendencias internacionales marcadas anteriormente: la inteligencia artificial, la realidad enriquecida, el desarrollo de los metaversos con fines educativos, y la virtualidad. Estos componentes van incorporándose en mayor medida a los estudios de la educación superior más que en los de la educación básica. Y a pesar de que con la pandemia se revelaron las grandes

brechas en torno a la apropiación tecnológica esta va teniendo una importante avanzada incluso en la propia educación básica que merece estudiarse. En el Foro sobre tecnología educativa se han dado debates conceptuales muy importantes que hay que ubicar en un contexto más amplio y mirar las posibilidades de fortalecimiento dentro de las políticas educativas.

Y en este mismo tenor, una reflexión de mayor calado dentro de las políticas universitarias es sobre la propia expansión del modelo a distancia y virtual para atender las necesidades de demanda frente a limitaciones de crecimiento físico y restricciones financieras. Lo que se ha observado después del 2022 es un aumento importante de estudios en línea. Frente a los requerimientos de formación de una sociedad cambiante, analizar las diferentes vetas de la tecnología educativa se coloca como una prioridad. Esto nos pone en una discusión mayor sobre la innovación pedagógica. De manera que, desde mi punto de vista, las tecnologías se presentan como algo más que un conjunto de herramientas que coadyuvan a la mejora educativa, sino que forman parte de un nuevo *ethos* pedagógico.

Así, cuestiones básicas como el desarrollo de habilidades comunicativas o determinadas formas de pensamiento, van a caminar por nuevas y complejas rutas que es necesario comprender para generar alternativas de aprendizaje eficientes y más duraderas, que al mismo tiempo, sean lo suficientemente flexibles ante un mundo de cambios acelerados. De ahí la relevancia de una orientación educativa basada más en el desarrollo de habilidades que en la acumulación de conocimientos. En este entramado las tecnologías en la educación han permitido mayores exploraciones y accesibilidades al conocimiento, muchas veces descubiertas de manera empírica, que a la larga conforman un conjunto de habilitaciones para crear y resolver.

En los países periféricos el acceso a las tecnologías sigue siendo la gran limitante y por lo tanto uno de los grandes factores de desigualdad educativa y social. Se suele centrar la discusión en los problemas del alumnado en torno al acceso a tecnologías de avanzada, cuando también se hace apremiamente ubicar tanto las limitaciones económicas como de habilitación tecnológica (por lo regular una relacionada con la otra) del profesorado. De manera que un horizonte necesario es el trabajo de intervención alalimón con docentes y estudiantes, que será una de las experiencias que habría que recuperar dentro de las posibilidades de desarrollo de la NEM.

Al respecto, se encuentra un Foro que debate sobre el nuevo modelo educativo frente a las particularidades de docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la región centro-occidente. Este Foro es interesante porque su perspectiva se enfoca en torno a los retos y posibles aportaciones desde un contexto específico de la formación docente. Es relevante porque la UPN es una pieza clave en el nuevo modelo educativo por varias razones: una, porque es una de las instituciones de formación continua y de profesionalización del magisterio en activo, de cobertura nacional que por tanto contribuye a orientar el enfoque del nuevo modelo y principalmente a participar del cambio paradigmático con el que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana, y por otro lado porque entre sus docentes hubo una participación directa en la configuración del nuevo plan de estudios de educación básica y de algunos contenidos de los Libros de Texto Gratuitos.

El punto es cómo esta participación se traduce en una reflexión profunda del papel que juega la Universidad y los retos de dicha participación y de la propia formación del estudiantado en las regiones en las que está organizada la distribución de sus 71 Unidades y 136 subsedes. Si bien en lo particular se discutió sobre el caso de la región centro-occidente, esto permitió reflexionar sobre la institución en el conjunto nacional y las perspectivas a corto, mediano y largo plazos sobre su propio proyecto educativo. Temas como su relevancia dentro del sistema educativo nacional, el papel del posgrado, su propuesta de formación, su participación y reconocimiento dentro de la política educativa en el proyecto educativo de la 4T, son algunos de los elementos que se ponen en la mesa de análisis desde una perspectiva crítica.

Este Foro reveló cómo la UPN dentro de sus Unidades y Subsedes aunque imparte los mismo planes y programas de estudio en la formalidad, en la práctica resignifica los contenidos a nivel regional y local. No puede aislarse de las motivaciones de su contexto, sean geográficas, culturales, políticas o económicas que signan una relación específica con el desarrollo de los sistemas de educación estatales. De ahí que es interesante estudiar como bajo un mismo mandato de la política educativa, se expresan los procesos de formación, los desafíos y propuestas innovadoras dentro de una región que pueden o no dialogar con sus similares de otras regiones. La heterogeneidad puede ser, en todo caso, una de las fortalezas pues ajusta y propone bajo las circunstancias educativas particulares de la relación

entre la UPN y particularmente con el subsistema de educación básica de cada entidad federativa.

Esto es importante porque se revela cómo se desarrolla diversificadamente la implementación de una política educativa, cómo es reinterpretada y al mismo tiempo cómo va definiéndose frente a la especificidad del contexto, que va planteando retos diferenciados también, pero que al mismo tiempo pone a disposición esta experiencia. De manera particular, recupera las posibilidades de diálogo educativo en varias dimensiones, por un lado entre la propia región, por otro entre el conjunto de las Unidades y subsedes del país, y por último entre docentes en servicio. El Foro en sí mismo cumple una función social y educativa desde el punto de vista dialógico.

En términos generales aunque puede darse una lectura muy concreta de cada uno de los Foros en el marco de sus aportaciones y discusiones pendientes, también se vislumbran puntos generales y de interés común que van marcando la perspectiva educativa en el país.

Consideraciones finales

Los Foros regionales desarrollados en el 2023, formaron parte del Plan de Trabajo de la gestión 2022-2023 del COMIE, lograron su objetivo que se articuló con la serie de mesas de discusión que también se desarrollaron en el mismo año enmarcadas en el 30 aniversario del Consejo. Una de las grandes valías de los Foros fue que su definición temática fue bajo la emisión de una convocatoria y por tanto se plantearon bajo la propuesta de sus participantes lo cual abrió las posibilidades a los intereses de las regiones y no a predeterminaciones arbitrarias.

Partiendo de esto se observó muy claramente un interés apremiante por discutir la reforma educativa actual, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, y los desafíos en la implementación, formación docente y toma de decisiones en las escuelas. Se reveló al mismo tiempo que estas inquietudes se colocaron transversalmente a otras temáticas relevantes y que se articulan a las tendencias de investigación educativa a nivel internacional, especialmente lo relativo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y también otros temas que se fundamentaron en el principio de justicia social. Se destaca un interés por la transversalidad temática, como la violencia, la perspectiva de género y el decolonialismo. Y también se observó la incorporación de otros intereses de investigación que dejan patente la

apertura de la concepción misma de lo educativo colocando claramente la relación permanente entre lo social, lo educativo y lo político, subrayando la dimensión interseccional.

En el fondo de las discusiones temáticas se revelan giros metodológicos importantes para la investigación educativa, que desde luego tienen motivaciones particulares y que evidentemente no reflejan la totalidad ni de los intereses ni mucho menos de lo que cada persona miembro del COMIE desarrolla dentro de sus propios campos e instituciones. Sin embargo, colocó las necesarias reconceptualizaciones frente a nuevos escenarios educativos de los cuales puede decirse hay un consenso común, a pesar de que se puso de manifiesto la diversidad regional, los abordajes e interpretaciones que son resultado del propio contexto en el que se desarrollan las investigaciones.

Los Foros regionales representan una aportación al desarrollo de la investigación educativa, identifica intereses en común y revela la riqueza en medio de la diversidad. Abona, al mismo tiempo, al conjunto de actividades del Consejo colocando sus aportaciones en una interacción con el ámbito internacional. Se refrenda con ello un compromiso social con la comunidad educativa y con el progreso de la investigación que en efecto, tienda a proponer respuestas a los problemas educativos.

Referencias

- Álvarez, M. A.; Verdejo, S. R. y Tapia, FEM, (2022). *Educación y actores sociales frente a las violencias*, México. Plaza y Valdés.
- Esteve Faubel, R. P. (2021). *Nuevas tendencias en investigación educativa/New Trends in Educational Research*. Barcelona, Universidad de Alicante-Octaedro.
- González V. R.; Olivier G., Ortega E. J. A.; Arellano G. M.J.; Rivera F. M. L.; Guerra M. M.; Carmona E. E. I. y Mújica, P. M. E. (2020). Movimientos sociales en educación. En Guadalupe Olivier (coord.). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Vol. 1*. México, UPN/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, pp. 127-198.
- Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2). Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166902001>

- Olivier, G. (2022). De la política educativa a la política de la educación. En Lucía Rivera Ferreiro y Roberto González Villarreal, *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga*. México, UPN/Horizontes educativos. pp. 79-102.
- _____. (2016). De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En Guadalupe Olivier (coord.), *Educación, política y movimientos sociales*, México, UAM-Azcapotzalco/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. pp. 19-48.
- Pichardo Pérez, A.; Martínez Ponce, A.G.; Carreto Bernal, F. (2020). Tendencias de la Investigación Educativa a partir del II Congreso Internacional de Investigación Educativa de la RedCA, UAEM. *Revista RedCA, UAEM*, México, Vol. 2, No. 5.

TEMAS SELECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LOS FOROS REGIONALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Pedro José Canto Herrera

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), como parte de las actividades de preparación para el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), organizó Foros Regionales de Investigación Educativa como espacios de reflexión y diálogo donde expertos, académicos y miembros de la comunidad educativa se reúnen para discutir y analizar los retos que enfrenta el sistema educativo mexicano, así como las posibles soluciones y estrategias de mejora.

El presente trabajo combina información de los Foros Regionales de Investigación Educativa y la literatura de los diversos temas discutidos en dichos foros. Está organizado de la manera siguiente: educación intercultural, inclusión y violencia en educación superior y desarrollo de la investigación educativa y la formación de investigadores e investigadoras.

Educación intercultural, inclusión y violencia en educación superior

La educación intercultural y la interculturalidad se han convertido en temas fundamentales en el contexto educativo contemporáneo, especialmente en regiones con gran diversidad étnica y cultural como México.

La interculturalidad emerge en la década del 90 como concepto, práctica colectiva y proyecto social, interesada en revalorizar la diversidad étnico-cultural. Su propuesta busca diferenciarse del multiculturalismo, originado en la década del 70 en países de influencia anglosajona frente a las olas migratorias (Garrido, 2012).

El documento “La educación intercultural bilingüe en la región centro-sur-oriental de México” aborda diversas temáticas sobre la educación intercultural, con un enfoque específico en la situación de los jóvenes indígenas en instituciones de educación superior (IES).

La interculturalidad en el campo educativo es un enfoque que busca integrar y valorar la diversidad cultural en el proceso educativo. Académicos como Gunther

Dietz, Guadalupe Mendoza Zuany, Martha Vergara Fregoso y Luz María Moreno Medrano, en el Foro Regional de Investigación Educativa de la Región Centro Suroriente denominado “La educación intercultural bilingüe en la región centro-sur-oriente de México”, enfatizan la importancia de descolonizar los sistemas educativos de origen occidental.

Los anteriores expertos proponen una “interculturalidad para todos” que promueva procesos descolonizadores tanto en la sociedad como en las instituciones educativas.

Uno de los aspectos más críticos de la educación intercultural es la inclusión de los jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior (IES). En el Foro Regional de Investigación Educativa de la Región denominado “Interculturalidad y Discapacidad desde la Educación Inclusiva: Avances y limitaciones en la Realización de Foros Regionales 2023 del COMIE” se destaca el déficit de profesores indígenas y la necesidad de fortalecer la educación intercultural y bilingüe a nivel estatal y nacional.

En el Foro anteriormente mencionado se reveló cómo los sistemas sociales en México marginalizan a diversos grupos, etiquetándolos como “vulnerables” y relegándolos al asistencialismo. La inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo requiere no solo de cambios estructurales, sino también de una transformación cultural profunda.

El concepto de educación inclusiva debe ir más allá de la simple eliminación de barreras físicas y prejuicios hacia las minorías (Malins, 2016; Miskovic y Curcic, 2016). Representa un concepto más amplio y complejo que busca la plena participación de los estudiantes en todo el proceso educativo.

García-Martínez y otros (2023) realizaron un estudio en el que encontraron que el grado de integración, el trato justo y equitativo de la comunidad del centro y la capacidad de respuesta ante la diversidad, quedan relacionados con los recursos materiales y humanos para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiantado, así como con la capacidad de gestionar programas, planes y proyectos de centro, búsqueda de apoyos, entre otros. Por su parte, Ainscow (2020) considera que los centros educativos sean espacios de organización colaborativa que promuevan la educación inclusiva.

En los dos Foros anteriormente mencionados se resaltaron los numerosos desafíos y barreras para lograr una educación verdaderamente inclusiva e intercultural. Entre estos desafíos se encuentran la falta de recursos económicos, materiales

y humanos, así como barreras infraestructurales, físicas, comunicacionales, educativas y actitudinales. La inclusión no puede lograrse de manera superficial; requiere un compromiso a largo plazo y una inversión significativa en recursos y formación.

Krainer y Chaves (2021) sugieren que, como parte de la diversidad de estrategias para trabajar la interculturalidad en el nivel de educación superior, se deben reforzar y promover aquellos que logren articular diversos modos de producción de conocimiento, investigación, vinculación con la comunidad, redes académicas y un aprendizaje contextualizado que genere herramientas desde la práctica. En este sentido, se logra como resultado una educación superior con un enfoque intercultural que impacta directamente en diferentes áreas de conocimiento, con profesionales que consideran la diversidad cultural en sus espacios de trabajo y por lo tanto pueden lograr soluciones situadas.

Por otra parte, la violencia en la educación superior es un fenómeno complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. Una de las nociones más fundamentales es la teoría del conflicto social, que sostiene que la violencia es el resultado de tensiones estructurales y desigualdades dentro de las instituciones educativas. Según este enfoque, factores como la discriminación racial, de género y de clase pueden generar un ambiente de hostilidad y agresión. Estudios como los de Smith, Yosso y Solórzano (2007) documentaron cómo el racismo sistémico en las universidades puede desencadenar episodios de violencia, tanto física como simbólica, afectando gravemente el bienestar de los estudiantes.

Otra perspectiva teórica relevante es la teoría del aprendizaje social, propuesta por Albert Bandura, que sugiere que la violencia se aprende a través de la observación y la imitación (García-Pino, 2014). En el contexto de la educación superior, esta teoría implica que los comportamientos violentos pueden ser modelados y perpetuados por figuras de autoridad y pares. Por su parte Blau y Schartz, J. E. (1984) argumentan que la presión académica y la competencia feroz en las instituciones de educación superior pueden conducir a altos niveles de estrés y frustración entre los estudiantes, resultando en comportamientos violentos como una forma de expresar su disconformidad con el sistema.

Finalmente, la teoría feminista proporciona un marco importante para entender la violencia de género en el contexto universitario. Esta teoría sostiene que la violencia contra las mujeres es una manifestación de la desigualdad de poder entre géneros y está profundamente arraigada en las estructuras patriarcales.

En la mesa 1, Nociones teóricas de la violencia en educación superior, del Foro Regional del COMIE 2023 en la región Sur Sureste, donde participaron la Dra. Rosalía Carrillo Meráz, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; el Dr. José Claudio Carrillo Navarro, de la Universidad de Guadalajara y el Dr. Miguel A. Casillas Alvarado del CIIES-Universidad Veracruzana.

La Dra. Carrillo Meraz resaltó la necesidad de hablar de “violencias” en plural, dada la diversidad de manifestaciones y contextos. Enfatizó que, en México, muchas víctimas no denuncian debido a la desconfianza en las autoridades y la falta de una cultura de prevención y denuncia. La violencia en las instituciones de educación superior (IES) refleja la realidad social, perpetuando patrones de violencia machista y cultura patriarcal.

Por su parte, el Dr. Carrillo señaló que las teorías reactivas explican las violencias como comportamientos aprendidos por imitación y observación, y que la sociología las vincula a las características políticas, culturales y económicas de la sociedad.

Además, destacó la importancia de los colectivos feministas en visibilizar las violencias en las universidades. Señaló la falta de compromiso de las autoridades universitarias y la necesidad de vincular la investigación con la práctica universitaria para influir en las políticas públicas.

A su vez, el Dr. Carrillo Navarro, en su discusión “La violencia es un debate teórico inacabado”, cuestionó desde dónde se produce teoría para la violencia y educación, resaltando la necesidad de integrar disciplinas sociológicas, psicológicas, antropológicas y filosóficas. Sugirió reconstruir la genealogía del concepto de violencia y ser precisos al referirse a los tipos de violencia, como la cultural y la estructural.

Planteó que la violencia cultural justifica o enaltece la violencia, mientras que la violencia estructural desprotege a ciertos sujetos. Citando a Rita Laura Segato, mencionó la importancia de comprender la violencia como parte del conflicto político y cómo las prácticas históricas culturales pueden ser permisivas con ciertas formas de violencia.

El Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado, en su presentación sobre la perspectiva de Bourdieu, discutió la relevancia de investigar la violencia de género en las escuelas y cómo esta violencia, a menudo invisible, perpetúa la dominación masculina. Señaló la necesidad de hacer visible la violencia simbólica en el currículum y en las prácticas cotidianas de las IES.

Propuso construir conceptos teóricos y metodologías para investigar y documentar la violencia, participando en comisiones institucionales y movilizaciones. Abogó por la justicia transicional, la reparación del daño y la ruptura del pacto patriarcal, así como la implementación de reglamentos y diseños curriculares respetuosos.

En la mesa 2, *Hallazgos de investigación sobre la violencia en la universidad*, donde participaron la Dra. María Esperanza del Rocío Córdova Plaza, la Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, la Dra. Denise Hernández y Hernández y el Dr. Aurelio Vázquez Ramos, todos de la Universidad Veracruzana; estuvieron analizando diversos hallazgos de investigación acerca del tema.

La Dra. Córdova Plaza argumentó que la violencia de género y social no son intrínsecas al ser humano, sino aprendidas. Enfatizó que las mujeres son consideradas desechables en el ámbito laboral y que la violación se justifica como un acto de poder. Criticó la revictimización de las mujeres por parte de las autoridades y la normalización de no tomar en cuenta sus opiniones.

Destacó la importancia de la Alerta de Violencia de Género en México (AVGM), pero también reconoció sus limitaciones. Concluyó que la violencia es un obstáculo al desarrollo y a la democracia, y un atentado contra los derechos humanos de las mujeres.

La Dra. Dorantes Carrión, en su investigación “El cyberbullying durante la pandemia COVID-19 en el Sistema de Enseñanza Abierta”, analiza cómo la violencia digital, o cyberbullying, se intensificó durante la pandemia. Este fenómeno se manifiesta a través de medios digitales y se caracteriza por acciones malintencionadas y constantes, como chantajes, ofensas, amenazas y la difusión de contenido perjudicial. A menudo ocurre entre estudiantes y puede incluir acoso, humillación, y la difusión de rumores o material comprometedor.

El cyberbullying se realiza mediante tecnología como teléfonos y tablets conectados a Internet, lo que permite el uso de perfiles falsos para intimidar a otros de manera anónima. Este tipo de violencia puede tener efectos graves, incluyendo daño psicológico, aislamiento social, e incluso pensamientos suicidas. La investigación destaca la necesidad de estar alertas ante estos peligros y abordarlos de manera científica para proteger al estudiantado.

La Dra. Nadia Denise Hernández y Hernández investigó la violencia digital de género entre jóvenes universitarios en México, como parte de un seminario

coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional. Utilizando una metodología mixta que incluyó encuestas en línea y entrevistas.

El estudio reveló que un 28% de los estudiantes ha experimentado violencia digital, principalmente en la forma de acceso no autorizado a cuentas, manipulación de información, o suplantación de identidad. El 40% de los encuestados no ha vivido ni ejercido violencia, y un 32% no está seguro. El estudio también mostró que el 16% de los estudiantes ha enfrentado violencia en el entorno universitario. Las medidas sugeridas para prevenir esta violencia incluyen capacitación sobre seguridad digital, el uso de contraseñas seguras, y estrategias de protección. Sin embargo, hay falta de confianza en las autoridades y un desconocimiento general sobre las leyes, como la Ley Olimpia, y los protocolos de actuación en casos de violencia de género.

El Dr. Aurelio Vázquez Ramos también contribuyó con un proyecto en 2020 que analizó los discursos y prácticas de discriminación y violencia en estudiantes y profesores universitarios. Este proyecto subraya la importancia de las universidades como espacios de socialización y formación donde la violencia debe ser erradicada.

La violencia en la educación superior en México es un tema de creciente preocupación, y la investigación reciente ha comenzado a arrojar luz sobre este problema complejo.

En la mesa 3, *Estrategias de prevención para erradicar la violencia en la universidad*, participaron la Dra. Luz María Velázquez Reyes del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; la Dra. María Guadalupe Ñeco Reyna de la BENV; y la Dra. Mónica Trejo Sandoval de la Coordinación de la Unidad de Género de la Universidad Veracruzana, quienes discutieron acerca de las estrategias de prevención.

La Dra. Luz María Velázquez subraya la importancia de reconocer la violencia de género en el ámbito digital, donde plataformas como TikTok, Instagram, Facebook y WhatsApp distribuyen contenidos violentos y facilitan el acoso. Este fenómeno convierte la violencia en algo portátil, generando distracción, enojo y miedo. La ciberviolencia, que incluye acoso en línea, ataques sexuales y amenazas, es una forma creciente de maltrato, especialmente hacia las mujeres. Estadísticas muestran que un alto porcentaje de estudiantes ha recibido propuestas sexuales no deseadas o contenido sexual explícito, con la violencia sexual digital siendo predominantemente dirigida hacia mujeres.

La Dra. María Teresa Prieto destaca que la investigación sobre violencia escolar en América Latina comenzó tarde en comparación con otros países. En México, muchas prácticas se consideraban disciplinares pero en realidad eran formas de violencia. La investigación en este campo ha evolucionado, abordando temas como violencia escolar, narcoviencia, discapacidad y discriminación.

Las Dras. María Guadalupe Neco Reyna y Mónica Trejo Sandoval sugieren implementar un Protocolo de Violencia de Género en las instituciones educativas y alentar a los estudiantes a denunciar actos de violencia. También proponen una serie de medidas educativas, como:

- *Apoyo y redes*: Crear grupos de contención y redes de apoyo para estudiantes.
- *Identificación de violencia*: Usar herramientas como el Acosómetro para clasificar y tratar diferentes niveles de violencia.
- *Educación y participación*: Promover la investigación sobre violencia y la participación activa de los estudiantes en estos temas.
- *Capacitación y sensibilización*: Mejorar la formación del personal universitario en temas de violencia de género.
- *Campañas de concientización*: Desarrollar campañas constantes en diversos medios y redes sociales.
- *Alfabetización digital*: Fomentar el uso crítico y seguro de las redes sociales para prevenir la violencia digital.
- Se resalta la necesidad de crear una cultura de paz, fortalecer la denuncia y asegurar que las acciones de prevención y respuesta a la violencia sean efectivas y sistemáticas.

Este foro regional subrayó la importancia de abordar la violencia en la educación superior mediante un enfoque integral y colaborativo, buscando soluciones que promuevan un ambiente de respeto, inclusión y paz en las universidades.

Desarrollo de la Investigación educativa y la formación de investigadores e investigadoras

El desarrollo de la investigación educativa en México ha sido un proceso complejo y multifacético que refleja las transformaciones sociales, políticas y económicas del país. Desde la segunda mitad del siglo xx, la educación en México ha sido un tema

central en las agendas gubernamentales, lo que ha impulsado un crecimiento significativo en el campo de la investigación educativa.

La investigación educativa en México comenzó a consolidarse a partir de los años 60 y 70, en un contexto de expansión del sistema educativo nacional y la necesidad de comprender y mejorar los procesos educativos.

Las primeras investigaciones se centraron en estudios descriptivos y diagnósticos de los sistemas escolares, con un enfoque en la evaluación del rendimiento académico y la cobertura educativa (Cervini, 2008).

Durante las décadas de los 80 y 90, la investigación educativa en México experimentó una diversificación temática y metodológica. Se empezaron a explorar temas como la equidad en la educación, la formación docente, la gestión escolar y la evaluación de políticas educativas (De Ibarrola, 1997). Este periodo también marcó el inicio de un mayor diálogo entre los investigadores y los formuladores de políticas públicas, lo que contribuyó a que la investigación educativa tuviera un impacto más directo en la toma de decisiones gubernamentales (Martínez Rizo, 2000).

En este contexto de creciente relevancia de la investigación educativa, surge el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993. El COMIE se ha consolidado como una organización clave en el fortalecimiento y la promoción de la investigación educativa en México. Su misión principal es impulsar la generación de conocimiento sobre la educación en México, así como difundir y utilizar dicho conocimiento para mejorar la práctica educativa y la formulación de políticas (Weiss, 2002).

Una de las principales contribuciones del COMIE es la organización de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, un espacio de intercambio académico donde investigadores, docentes y tomadores de decisiones comparten hallazgos y discuten los desafíos y oportunidades del sistema educativo en México (Rodríguez y Casillas, 2014).

Además, el COMIE promueve la publicación de investigaciones a través de revistas especializadas, fomentando así la difusión del conocimiento educativo (Mercado, 2011).

El COMIE también ha jugado un papel importante en la profesionalización de los investigadores educativos en México, promoviendo estándares de calidad en la investigación y facilitando la formación y actualización continua de los investigadores (Ezpeleta, 2005). Esto ha contribuido a elevar el nivel académico de la

investigación educativa en el país y a posicionar a México como un referente en América Latina en este campo (Gil Antón, 2004).

En México, existen diversos enfoques respecto a la formación de investigadores educativos, que no se excluyen mutuamente. Uno de estos enfoques adopta el modelo de enseñanza artesanal del “oficio”, donde los investigadores en formación aprenden al participar en las actividades de investigación junto a investigadores ya consolidados (Acuña-Gamboa y Pons-Bonals, 2019; y Acuña-Gamboa, 2018).

Otro enfoque sostiene que los investigadores educativos se forman en instituciones de educación superior y centros de investigación especializados, tanto del sector público como privado, y en entornos tanto presenciales como virtuales (Acuña-Gamboa y Pons-Bonals, 2019; Mortera-Gutiérrez, 2011).

Un tercer enfoque destaca la formación de investigadores educativos a través de la práctica, incluso fuera de las instituciones de educación superior, en el ámbito de acción específico de cada individuo, ya sea como parte de su ejercicio profesional o atendiendo a sus intereses personales (Acuña-Gamboa y Pons-Bonals, 2019; Moreno-Bayardo y Romero-Morret, 2011).

Las universidades y centros de investigación en el país han incrementado su oferta de programas de posgrado, especialmente aquellos orientados a la investigación. Según datos del Conahcyt, en los últimos diez años, el número de doctores en México ha mostrado un crecimiento significativo, en 2013, había aproximadamente 29,000 doctores en el país, cifra que aumentó a más de 42,000 en 2023.

Este crecimiento se debe a diversas políticas y programas implementados para incentivar la formación de investigadores, incluyendo la expansión de becas para estudios de posgrado y la creación de más programas de doctorado en instituciones públicas y privadas. Sin embargo, a pesar de estos avances, México sigue enfrentando desafíos en cuanto a la distribución de estos investigadores, con una concentración significativa en las principales ciudades y en ciertas disciplinas, como las ciencias exactas y naturales, dejando otras áreas con menor desarrollo.

El proceso de formación de los estudiantes en un programa de doctorado no se puede explicar únicamente por la realización puntual de las tareas por parte de cada participante, ni simplemente por la adecuación del diseño curricular, la calidad del personal académico o la infraestructura disponible, también se debe considerar la experiencia de formación de cada estudiante, cómo vive y maneja las condiciones del programa doctoral y las características de la institución que lo ofrece (Moreno-Bayardo, 2011).

En otras palabras, el proceso de formación de un investigador educativo en un programa doctoral es una experiencia compleja y multifacética que va más allá de la simple ejecución de tareas académicas. En este contexto, el aprendizaje no solo se basa en cumplir con los requisitos curriculares, sino en integrar y reflexionar sobre las experiencias vividas durante el programa. Los estudiantes deben abordar y conectar diversas áreas del conocimiento, desarrollar habilidades críticas y metodológicas avanzadas, y aplicar estos conocimientos a la investigación en el campo educativo. Esta integración es clave para la formación de investigadores capaces de generar aportes significativos al conocimiento educativo.

Además, la calidad del proceso formativo está estrechamente relacionada con la interacción del estudiante con su entorno académico y la institución que ofrece el programa. La manera en que el estudiante vive y articula las condiciones del programa doctoral influye profundamente en su desarrollo como investigador.

Esto incluye la calidad del acompañamiento y la mentoría por parte del personal académico, la disponibilidad de recursos y apoyo, y la posibilidad de involucrarse en proyectos de investigación relevantes. Un entorno académico que fomente la colaboración, el pensamiento crítico y la autonomía puede potenciar significativamente el crecimiento profesional del estudiante.

También implica el desarrollo de competencias personales y profesionales. La capacidad de gestionar el tiempo, la resiliencia frente a los desafíos, y la habilidad para comunicarse efectivamente son aspectos cruciales en la formación doctoral. Estos elementos contribuyen a la construcción de un perfil investigador robusto, preparado para enfrentar los retos del campo educativo y contribuir de manera significativa a la mejora de la práctica y la teoría en educación.

Un efecto negativo adicional es la simulación que ocurre en ciertos procesos de la formación de investigadores educativos, lo cual puede manifestarse en la falta de rigor científico en las investigaciones, como la falta de profundidad en el pensamiento crítico, filosófico, analógico, etc.; en la codicia entre autoridades de diferentes niveles que facilita la entrega de información clasificada a un grupo selecto de investigadores a cambio de favores (económicos, laborales, entre otros); y en la falta de ética en algunos programas académicos de FIE que flexibilizan los procesos de obtención de grados (tesis débiles o incompletas) para cumplir con los requisitos de acreditación (Moreno Bayardo y Romero Morett, 2011).

El Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) fue establecido en 1984 por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), con el propósito de fortalecer la investigación en un contexto en el que la expansión desmedida de la educación superior en México durante las décadas de 1970 y 1980 comenzaba a desacelerarse.

§

En ese momento, la creciente demanda gubernamental e institucional por formación superior mediante la docencia dejó poco espacio para el desarrollo de actividades de investigación, agravado por los bajos salarios de los académicos en México (Aguado-López y Becerril-García, 2021). En otras palabras, el SNI se creó principalmente debido a la urgencia de incrementar los salarios de los investigadores durante la crisis económica de México en 1984, una de varias crisis que ya habían ocurrido en el país (Reyes-Ruiz y Surinach, 2015).

El SNII ha jugado un papel crucial en este proceso al reconocer y fomentar la labor de los investigadores a nivel nacional, fortaleciendo así la calidad y cantidad de investigación científica.

En el SNII existen tres categorías de investigadores: 1. Candidato a Investigador Nacional; 2. Investigador Nacional, con tres niveles y, 3. Investigador Nacional Emérito. Las condiciones para acceder a ellas se establecen en el documento de los criterios de evaluación al SNII elaborado por el Conahcyt.

En el pasado, entrar al SNI no parecía ser un desafío, siempre que se cumplieran los requisitos de admisión. No obstante, con el tiempo, tanto el ingreso como el ascenso a otras categorías se han vuelto más difíciles, aunque no de manera drástica. Una vez dentro de este círculo de investigación, la permanencia suele ser prolongada, especialmente en los dos niveles superiores del sistema, a pesar de que tal vez no mantengan su supremacía en términos de indicadores de productividad (Reyes-Ruiz y Surinach, 2018).

En 1984 se contaban con 1,396 investigadores registrados, mientras que en abril de 2021 esa cifra aumentó a 35,178, lo que equivale a un crecimiento de 25.19 veces en comparación con el número inicial (Aguado-López y Bacerril-García, 2021).

Con el tiempo, los integrantes de estos dos nombramientos superiores han envejecido, lo que obliga al SNII a renovar su personal. Es natural que esta situa-

ción lleve a buscar e identificar nuevos talentos para mantener una investigación de calidad en el país (Jiménez-Moreno, 2019). Por tanto, es necesario que nuevos talentos se unan al SNII, ya que el éxito de la institución dependerá de la calidad de estos recursos humanos, quienes en el futuro determinarán quiénes serán aceptados en el círculo de investigación en México y se convertirán en referentes de la ciencia y tecnología en el país.

En sus primeros 35 años, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) operó bajo un modelo meritocrático, promoviendo la competencia entre académicos en función de su productividad. El nombramiento en el SNI y el incentivo económico asociado se derivaban del reconocimiento del esfuerzo individual de cada investigador por llevar a cabo investigaciones de alta calidad. La adopción de una política de fomento a la investigación centrada en la competitividad o meritocracia está vinculada a las restricciones presupuestarias que enfrentaba el Conacyt (Jiménez-Moreno, 2019).

Durante sus primeros 15 años, el SNII experimentó un crecimiento sostenido tanto en el número de investigadores como en la diversidad de disciplinas científicas representadas. El sistema se fue consolidando como un referente de calidad en la investigación en México, con un número cada vez mayor de investigadores buscando su incorporación y reconocimiento en el SNI. Además, las evaluaciones periódicas y los criterios de ingreso se ajustaron para asegurar que solo los investigadores con un alto nivel de producción y calidad pudieran acceder y mantenerse en el sistema.

A medida que el SNII fue creciendo, surgieron también desafíos y críticas. Uno de los principales fue la creciente competitividad para ingresar y avanzar dentro del sistema, lo que llevó a una mayor presión sobre los investigadores para publicar y cumplir con los indicadores establecidos. Además, se cuestionó si el sistema fomentaba verdaderamente la calidad de la investigación o si incentivaba la producción en masa de publicaciones sin un impacto real en la sociedad. Estos desafíos llevaron a revisiones periódicas de los criterios de evaluación y al ajuste de las políticas del sistema.

La meritocracia sigue siendo el método indiscutible para otorgar los apoyos en el SNII y para asignar espacios laborales a los académicos en la actualidad. Este sistema de evaluación se basa en la medición de ciertos indicadores específicos (Jiménez-Moreno, 2019). La publicación, especialmente de artículos en revistas

arbitradas e indexadas refleja la intención meritocrática que sustenta la evaluación en el SNI.

La meritocracia que caracteriza al SNI ha sido eficiente en varios sentidos. El primero de ellos se refiere a que ha favorecido la formación de investigadores mexicanos y el segundo a que ha permitido que el Estado adquiera altos niveles de productividad científica que pueden ser sujetos de comparación a nivel internacional (Jiménez-Moreno, 2019).

En los últimos cuatro años, el Sistema Nacional de Investigadores e investigadoras (SNI) ha experimentado significativos cambios como parte de la agenda de la Cuarta Transformación (4T) en México. Uno de los cambios más notables ha sido la revisión y ajuste de los criterios de evaluación para los investigadores.

La 4T ha promovido una reestructuración para alinear el SNI con las prioridades de desarrollo nacional, enfocándose más en la relevancia social y aplicada de la investigación, en lugar de solo en el impacto académico tradicional. Esto ha llevado a una mayor inclusión de proyectos que aborden problemas sociales urgentes y que tengan aplicaciones directas en la mejora de las condiciones de vida en México.

§

Otro cambio importante ha sido la modificación en el financiamiento y los apoyos otorgados a los investigadores. La administración actual ha introducido nuevas políticas de distribución de recursos para fomentar la equidad en el acceso a fondos y becas. Esto incluye una mayor inversión en áreas de investigación consideradas estratégicas para el país y un esfuerzo por descentralizar el financiamiento para incluir a instituciones y regiones menos favorecidas. Esta medida busca reducir las desigualdades históricas en el acceso a recursos para la investigación y promover un desarrollo más equilibrado en diferentes partes del país.

Finalmente, la 4T ha impulsado una mayor transparencia y rendición de cuentas en la gestión del SNI. Se han implementado nuevas plataformas y mecanismos para monitorear y evaluar el desempeño de los investigadores y los proyectos financiados, con el objetivo de asegurar una administración más eficiente y responsable. Además, se ha promovido una mayor participación de la comunidad científica en la toma de decisiones sobre el futuro del SNI, buscando incorporar diversas perspectivas y fortalecer la colaboración entre investigadores, instituciones y el

gobierno. Estos cambios reflejan un esfuerzo por modernizar el sistema y adaptarlo a las necesidades actuales del país.

Durante la administración de la Cuarta Transformación (4T), uno de los efectos más controvertidos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha sido la exclusión de investigadores de instituciones de educación superior privadas.

Bajo la nueva política, se ha observado una tendencia a favorecer a las instituciones públicas en la asignación de recursos y reconocimientos, en parte debido a un énfasis en la “universidad pública” como pilar del sistema educativo nacional. Esto ha generado una percepción de desigualdad y desventaja para los investigadores en universidades privadas, quienes enfrentan mayores barreras para acceder a los mismos niveles de apoyo y visibilidad que sus colegas en el sector público.

Por otro lado, la inclusión de funcionarios públicos en el SNI ha sido otro cambio significativo. La administración de la 4T ha promovido la incorporación de servidores públicos en el sistema de reconocimiento, argumentando que esto fomenta una mayor integración entre la política y la investigación, así como un enfoque más práctico y aplicado en las investigaciones. Sin embargo, esta medida ha sido criticada por algunos sectores de la comunidad científica, quienes consideran que la inclusión de funcionarios puede generar conflictos de interés y desviar la atención de la investigación científica pura y académica. La percepción es que, al dar prioridad a la participación de funcionarios, se podría comprometer la independencia y la calidad del trabajo investigativo.

El contraste entre la exclusión de investigadores de IES privadas y la inclusión de funcionarios públicos ilustra una tensión entre los objetivos de democratización y de relevancia social de la investigación.

Mientras que la exclusión de investigadores de universidades privadas puede limitar la diversidad y la riqueza del campo investigativo en México, la inclusión de funcionarios públicos busca integrar la investigación con las políticas gubernamentales y sus objetivos. Este enfoque ha generado un debate sobre cómo equilibrar la apertura y la equidad dentro del SNI, así como sobre el impacto de estas políticas en el desarrollo de la investigación científica en el país.

La justicia social, un tema central en la educación y la investigación, fue ampliamente discutido en el Foro Regional celebrado en el ISCEEM. En el foro se argumentó que “la justicia social a partir de la producción de conocimiento” debe ser un principio rector en los proyectos de investigación. En línea con esto, Nuss-

baum (2021) sostiene que “los investigadores deben considerar las implicaciones éticas de sus metodologías y cómo estas afectan a las comunidades marginadas” Este enfoque busca hacer que el conocimiento generado sea más representativo y accesible, promoviendo una mayor inclusión social.

Según Nussbaum (2021), el enfoque de capacidades tiene dos propósitos diferentes, a saber, como teoría de la justicia social y para la evaluación comparativa de la calidad de vida. Para el desarrollo de su teoría la autora considera los siguientes elementos esenciales: (1) el principio de tratar a cada persona como un fin, en lugar de mirar promedios; (2) centrarse en la elección o la libertad en lugar de los logros; (3) ser pluralista en cuanto al valor, lo que implica que las diferentes capacidades son inconmensurables; (4) estar profundamente preocupados por la arraigada injusticia y desigualdad social; y (5) dar una tarea clara al gobierno y a las políticas públicas (pp. 18-19).

En cuanto a la formación curricular, el foro subrayó la importancia de integrar la justicia social en los programas de formación de investigadores.

En palabras de Bolívar (2005), Un sistema educativo se considera más equitativo que otro cuando las desigualdades educativas benefician a los más desfavorecidos y se revisa constantemente cómo mejorar la situación de los que están en peores condiciones. Así, la equidad es más justa que la igualdad, ya que actúa de manera compensatoria. Esto implica que, aunque haya diversidad cultural y diferentes trayectorias formativas, es necesario asegurar unos resultados mínimos comunes al finalizar el proceso formativo.

Bourdieu y Passeron (2001), a través de la teoría de la reproducción, sostienen que las experiencias dentro de las escuelas replican las desigualdades sociales, económicas y culturales. No obstante, Connell (2006) argumenta que este fenómeno es bidireccional, ya que tanto la escuela perpetúa las desigualdades como la sociedad misma refuerza las desigualdades generadas en las instituciones educativas.

Finalmente, el foro concluyó con una llamada a reconfigurar los posicionamientos epistémicos y metodológicos en la investigación educativa para construir un entorno académico más justo y democrático. De acuerdo con el artículo de. Esta reflexión final enfatiza la importancia de una educación inclusiva y equitativa como base para la justicia social en el ámbito académico y más allá.

Conclusiones

Los foros regionales desempeñan un papel crucial al reunir a diversos actores de la comunidad educativa para discutir y abordar problemas relacionados con educación intercultural, inclusión y violencia en educación superior; investigación educativa, justicia social y producción del conocimiento. Estos espacios permiten explorar tanto los desafíos como las oportunidades en la educación.

La violencia en sus diferentes formas y en particular la violencia digital es una realidad en el entorno universitario que necesita medidas efectivas para su prevención y erradicación. También se identifica una falta de claridad sobre las prácticas violentas y los procedimientos de denuncia, destacando la necesidad de mayor educación y sensibilización.

Prevenir la violencia en las universidades es esencial para asegurar un entorno de aprendizaje seguro y productivo. Una estrategia eficaz es la implementación de programas de sensibilización y educación sobre violencia y comportamiento respetuoso. Estos programas deben incluir talleres interactivos y seminarios que aborden temas como el acoso sexual, el bullying y la violencia de género.

El desarrollo de la investigación educativa en México ha sido crucial para la mejora del sistema educativo nacional. Organizaciones como el COMIE han desempeñado un papel fundamental en este proceso, al promover la generación, difusión y uso del conocimiento educativo. Sin embargo, persisten desafíos, como la necesidad de mayor financiamiento y el fortalecimiento de la vinculación entre la investigación y las políticas públicas. Enfrentar estos desafíos será esencial para seguir avanzando en la mejora de la educación en México y asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Referencias

- Acuña-Gamboa, L. A. (2018). Formación de investigadores educativos en Chiapas: Realidades y falacias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 103-142.
- Acuña-Gamboa, L. A. y Pons-Bonals, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Aguado-López, E., y Becerril-García, A. (2021). Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SNI. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 19-53. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.76695>

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lesson from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Blau, P. M., y Schwartz, J. E. (1984). *Crosscutting Social Circles: Testing a Macrostructural Theory of Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Cervini, R. (2008). "La investigación educativa en México: un análisis de su producción." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 543-574.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (tercera edición). Madrid: Morata.
- De Ibarrola, M. (1997). "La investigación educativa en México: estado actual y perspectivas." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(5), 31-58.
- Ezpeleta, J. (2005). "Investigación educativa y política educativa en México: tensiones y oportunidades." *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 11-24.
- García-Martínez, J. A., Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., y León-Carvajal, A. (2023). Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de las personas directivas. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 114-129. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i39.4662>
- García-Pino, C. (2014). Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención. *Educere*, 18(80), 313-320.
- Garrido, P. (2012). *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. España: Universidad de Salamanca.
- Gil Antón, M. (2004). "Los desafíos de la investigación educativa en México ante el nuevo milenio." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 75-99.
- Jiménez, J.A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión Política*, 21(41), 81-90. <https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Krainer, A. J. y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>

- Marlins, P. (2016). How inclusive is "inclusive education" in the Ontario elementary classroom?: Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teacher and Teacher Education*, 54, 128-138.
- Martínez Rizo, F. (2000). "Impacto de la investigación educativa en la formulación de políticas públicas en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 67-84.
- Mercado, R. (2011). "Publicaciones del COMIE y su impacto en la comunidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 72-89.
- Miskovic, M. y Curcic, C. (2016). Beyond inclusion: Reconsidering policies, curriculum, and pedagogy for Roma students. *International Journal of Multicultural Education* 18(2), 1-14.
- Moreno-Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78.
- Moreno Bayardo, M. G. y Romero Morett, M. A. (2011). Ética, investigación educativa y formación de investigadores: Entre la norma y el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(2), 79-96.
- Nussbaum, M. C. (2021). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Reyes Ruíz, G., y Surinach, J. (2015). Análisis sobre la Evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. *Investigación administrativa*, 44(115). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782015000100004&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, A., y Casillas, M. (2014). "El Congreso Nacional de Investigación Educativa: una revisión crítica". *Perfiles Educativos*, 36(144), 136-152.
- Rojas-Alarcón, E. y Gómez-García, J. (2023). La formación de investigadores para el desarrollo económico de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1396>
- Smith, W. A., Yosso, T. J., & Solórzano, D. G. (2007). Racial Primes and Black Misandry on Historically White Campuses: Toward Critical Race Accountability in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 559-585. <https://doi.org/10.1177/0013161X07307793>
- Weiss, R. (2002). "El Consejo Mexicano de Investigación Educativa y su papel en el desarrollo de la investigación educativa en México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 23-36.

SOBRE LOS AUTORES

Adriana Mercado Salas

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, sus trabajos de investigación y publicaciones siguen dos líneas: sujetos de la educación y evaluación educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011.

Ha desarrollado e impartido diplomados, talleres y cursos para docentes de distintos niveles educativos. Ha dirigido tesis de trabajos de investigación e intervención a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Así mismo ha participado en el diseño y rediseño de programas educativos, participado en congresos, estancias académicas y otras actividades de carácter local, nacional e internacional, además de escribir capítulos de libros y artículos en revistas indexadas.

Correo electrónico: adriana.mercado@upn011.edu.mx

Alexandro Escudero Nahón

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona, España. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) en el Nivel 1 del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México (CONAHCYT). Es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro. Dirige el proyecto *Transdigital*, que es una iniciativa ciudadana para la difusión de la ciencia con tres líneas de trabajo: revista científica *Transdigital*, Congreso Virtual *Transdigital* y Editorial Electrónica *Transdigital*. Es coordinador del Área Temática 18: Tecnologías de Información y Comunicación y Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordina el Comité de Educación *Transdigital* de la Red LaTE México, que es una Red Temática CONACHYT.

Correo electrónico: alexandro.escudero@uaq.mx

Blanca Estela Zardel Jacobo

Doctora en Pedagogía, Profesora Titular “A” Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UIICSE-FESI-UNAM. Investigadora en las temáticas de currículum, discapacidad, integración, subjetividad, alteridad y diferencia. Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE-FESI-UNAM), responsable de la Comisión FESI-INCLUYENTE y de la Comisión COMIE-INCLUYENTE, Integrante de la Comisión UAM-Inclusiva, Directora de la Revista Pasajes y Subdirectora de Voces de la Alteridad.

Doctorado Honoris Causa otorgado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile’2020. Cuenta con 97 publicaciones en revistas y capítulos de libro nacionales e internacionales.

Correo electrónico: zardelj@gmail.com

Cintya Guzmán Ramírez

Doctora y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Se ha desempeñado como docente investigador en la UPN 011 Aguascalientes, así como en la Universidad Cuauhtémoc. Laboró en el Instituto de Educación de Aguascalientes en donde tuvo a su cargo la coordinación de proyectos de investigación, diseño de instrumentos de evaluación y actividades de difusión en esta materia. Colaboró en proyectos de investigación en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del COMIE y Candidato a ingresar al SNII.

Correo electrónico: cintya.guzman@upn011.edu.mx

Concepción Silva Chávez

Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca (UPN) y Maestra en Sociología con Atención al Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Profesora de Tiempo Completo Titular “C” de la UPN. Con más de 25 años de experiencia como docente en el nivel superior en los programas de Licenciatura que se imparten en la Unidad 201 Oaxaca. Sus trabajos de investigación se enmarcan en las líneas de

Gestión e Inclusión Educativa, Formación de Docentes Indígenas, Interculturalidad y Financiamiento de la Educación Superior.

Correo electrónico: conchissc@yahoo.com.mx, conchissc16@gmail.com

Edna Luna Serrano

Es investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación es evaluación educativa, en particular evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Ha escrito numerosos artículos, capítulos de libros y libros; coordinado proyectos nacionales e internacionales, y distinguido en la formación de investigadores. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel II. Fue integrante de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Baja California (presidenta en el periodo 2014-2015).

Correo electrónico: eluna@uabc.edu.mx

Emma Patricia Mercado López

Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Maestra en Educación por la Universidad UCO-Mondragón con Especialidad en Evaluación de los Aprendizajes y Aprendizaje Significativo. Licenciada en Medicina Veterinaria y Zootecnia por la Universidad Autónoma de Querétaro. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en el Nivel Candidato del Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología de México (CONAHCYT). Es docente-investigador por honorarios en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro de Asociación Red-LaTE (Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa). Asociado Candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Correo electrónico: patricia.mercado@uaq.edu.mx

Elaine Turena Pérez Baltazar

Doctora en Investigación Educativa, Maestra en Educación con licenciaturas en Economía y Educación por la UNAM y UVM. Doctora Honoris Causa en Educación para la Paz. Especialidad en Formación de Formadores. Directiva y funcionaria de IES. Docente investigadora. Diseñadora de cursos. Directora de Tesis de Grado.

Miembro del Consejo Directivo de la Red de Posgrados en Educación. Investigadora de REDMIIE. Dictaminadora en comités editoriales. Coautora en los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa década 2002-2022 y de Artículos Científicos sobre formación de investigadores e investigación de la Investigación Educativa. Directora de la Normal Superior Valle de México.
Correo electrónico: draturena@gmail.com

Elsa María Blancas Moreno

Profesora de educación primaria, profesora de escuelas rurales e indígenas en el estado de Oaxaca. Licenciada en Educación Primaria egresada de la UPN 201. Maestra en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (UPN, 201). Doctora en Ciencias de la Educación (Instituto de Ciencias de la Educación; UABJO, Oaxaca). Actualmente Asesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, 201. Con reconocimiento PRODEP desde el 2018 y Candidata al SNII desde el 2023. Integrante y fundadora del CA “Sociología de la Educación y Procesos educativos”.
Correo electrónico: elsablancasm@gmail.com

David Pérez Arenas

Doctor en pedagogía por la UNAM, Docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y tutor del posgrado de pedagogía de la UNAM. Miembro del SNII, del CONAHCYT Nivel I, Perfil deseable PRODEP, Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Posgrados en Educación en México y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, Líder del Cuerpo Académico en Consolidación “*Formación para la Investigación y Eficiencia Terminal en los posgrados en educación*”, PRODEP. Diseñador y evaluador de planes y programas de estudio.
Correo electrónico: david.perez@isceem.edu.mx pearenas62@gmail.com

Gamaliel Cleto Luis

Doctor en Educación, Licenciado en Artes, Profesor multigrado en el estado de Nuevo León, docente en el nivel de maestría. Ha sido invitado a diversas Escuelas Normales. Sus trabajos de investigación se enmarcan en las líneas de prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural y procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales.

Actualmente es Coordinador Nacional de la Comunidad Multigrado Nacional (CMN), Coordinador de la Comunidad Multigrado Unitaria (CMU), participa en la RIER: Capítulo Noreste y en el Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna (MMEM).

Correo electrónico: gamalielcletoluis@gmail.com

Guadalupe Olivier Téllez

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Doctora y maestra en Pedagogía por la UNAM. Licenciada en Sociología de la Educación por la UPN. Miembro del SNII-1. Perfil PRODEP. Ex Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Forma parte del Consejo Consultivo y Consejo Directivo Organizador de la Asociación Latinoamericana y Caribeña de Investigación en Educación (ALIE). Sus líneas de Investigación versan en los temas sobre Política de la educación y movimientos sociales; Educación superior, resistencias y privatización. Forma parte del comité editorial de la revista *Education Policy Analysis Archives* de la Arizona State University, de la *Revista Perfiles Educativos* del IISUE de la UNAM entre otras.

Correo electrónico: molivier@upn.mx

Guillermo Castillo Castillo (†)

Doctor en Estudios Regionales PNPC CONACYT por la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestro de Educación con especialidad en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Chiapas, Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se desempeñó como docente de estudios superiores y posgrado y responsable de la dirección de investigación de la Universidad Pablo Guardado Chávez; así como asesor de UCA's del PIFE en el Instituto de Estudios de Posgrado Chiapas. perteneció al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); a la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIE) y a la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE) con sede en Barcelona, España, Secretario de la Delegación Territorial México de AIDIPE 2022-2024. ex becario conacyt, Coordinador del Diagnóstico Estatal Chiapas, para el Estado del Conocimiento 2012-2022 de COMIE.

Jaysira Jacqueline Dorantes Carrión

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Maestra en Educación. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana UV. Docente de la Universidad Veracruzana en el Programa Educativo en Pedagogía (SEA), y del Doctorado en Innovación en Educación Superior (PNP-CONAHCYT). Es premio Estatal de Ciencia y Tecnología 2023 en el Área IV Humanidades y Ciencias de la Conducta. Otorgado por el COVEICYDET y Gobierno del Estado de Veracruz. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII-2). Miembro del COMIE. Miembro de la RENIR-CEMERS/México.

Coordinadora del Cuerpo Académico: Procesos educativos emergentes (CA-542). Cultiva temas: representaciones sociales, violencia y cyberbullying y participa en diversos comités editoriales de revistas especializadas.

Correo electrónico: jedorantes@uv.mx

Jesús García Mesinas

Licenciado en informática por el Instituto Tecnológico de Oaxaca, especialización en Gestión Educativa por la UPN Ajusco. Mtro. en Administración Educativa por la Universidad La Salle Benavente, Puebla. Actualmente con reconocimiento PRODEP desde el 2023. Ha sido docente en los programas de Licenciatura en UPN Unidad 201 Oaxaca. Integrante del Cuerpo Académico “Sociología de la educación y procesos educativos” de la Unidad 201 Oaxaca UPN y la Red de Cuerpos Académicos REPU. Las líneas de investigación que desarrolla son: Trayectorias escolares, Inclusión educativa, Formación de Docentes, Gestión y Financiamiento de la educación Superior.

Correo electrónico: mesinass@gmail.com

José Matías Romo Martínez

Licenciado en Psicología y Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y Doctor en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el DIE-CINVESTAV. Profesor-investigador, Tiempo Completo, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 Aguascalientes.

Docente de cursos en pregrado y posgrado en instituciones del estado y la región; director de tesis y miembro de comités tutorales; autor y coautor de libros, capítulos de libros y artículos arbitrados; participación como ponente en eventos

locales, nacionales e internacionales; dictaminador en más de 10 revistas especializadas. Responsabilidades de gestión institucional: director, subdirector académico y coordinador. Línea: Sujetos de la educación.

Correo electrónico: matias.romo@upn011.edu.mx

Juan Galindo Flores

Doctor en Ciencias Sociales y Políticas. Maestro Normalista, Licenciado en Telesecundaria, Maestro en Psicología del Adolescente, Maestrando en Filosofía y Letras. Maestro de grupo, supervisor de zona, asesor técnico pedagógico, miembro y jefe del Departamento de Capacitación y Actualización en el Sistema Estatal de Telesecundaria de Durango. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Participa en estudio comparativo Imaginarios y prácticas de la niñez rural en Colombia, Cuba y México. Colabora con un equipo de investigadores del IISUE-UNAM. Miembro del Equipo Multigrado de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Correo electrónico: galindo_flores@hotmail.com, jgf.1294@gmail.com

Laurentino Lucas Campo

Doctor en Ciencias sociales. Adscrito a la UPN Unidad 201, Oaxaca. Docente en la Maestría en Educación Básica (MEB) y en programas de licenciatura. Integrante del Cuerpo Académico: Sociología de la educación y procesos educativos (CA-UPN-81). Reconocido con el Perfil deseable y Nivel I en el SNII-CONAHCYT.

Sus líneas de investigación son: 1) Formación de profesionales para la atención de la diversidad e interculturalidad; 2) Educación indígena/intercultural en México, 3) Desigualdades educativas en México.

Integrante de las redes académicas: REDFEIAL y REPU, abocadas a la investigación educativa.

Correo electrónico: lauren.lucas308@gmail.com, laurenlucas53@yahoo.com

Lya Sañudo Guerra

Doctora en Educación Superior, investigadora de tiempo completo en la Comisión Estatal de Formación Continua de Jalisco. Pertenece al SNII Nivel I y está certificada en Social & Behavioral Research por el Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program). Ha sido investigadora principal de proyectos

financiadas por fondos nacionales e internacionales. Coordina el Área 3 Investigación de la Investigación Educativa en COMIE. Ha hecho diversas estancias posdoctorales internacionales, sus contribuciones se pueden encontrar en revistas y memorias nacionales e internacionales y ha sido conferencista en distintos países. Ha sido parte de comités editoriales y evaluadora de proyectos de investigación. Pertenece y ha sido fundadora de redes de investigación en México y otros países. Correo electrónico: lyasa54@yahoo.com.mx

Martha Leticia Gaeta González

Doctora en Psicología y Aprendizaje. Profesora-Investigadora de la Facultad de Educación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dirige la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa Puebla (REDIIEP) y el Centro de Investigación en Educación Humanista en UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHcyT y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha sido invitada para impartir seminarios y realizar investigación en diversas universidades nacionales e internacionales. Su investigación se centra en la formación de investigadores, la autorregulación del aprendizaje y los procesos motivacionales-afectivos en educación.

Correo electrónico: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Martha Vergara Fregoso

Doctora en Educación, Profesora-Investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, docente en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Ha sido profesora invitada en diversas universidades nacionales e internacionales. Sus trabajos de investigación se enmarcan en las líneas de Interculturalidad e Inclusión, Formación e Investigación en Educación.

Actualmente es Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Coordinadora Ejecutiva de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrados en Educación (RIIPE) y participa en diversos comités editoriales de revistas especializadas.

Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx,
mavederu@yahoo.com.mx

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Investigador. Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES), Universidad Veracruzana. Profesor con Perfil deseable PROMEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 2. Integrante del cuerpo académico UV-CA 513, “Educación y Equidad” Licenciado en Sociología por la FCPys de la UNAM, Maestro en Ciencias por el DIE-CINVESTAV-IPN, y doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Temas de interés: sociología de la educación superior; historia institucional; políticas educativas; agentes educativos; TIC y educación.

Correo electrónico: mcasillasuv.mx

Mauricio Zacarías Gutiérrez

Doctor en Estudios Regionales. Ha impartido clases en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdova, en las licenciaturas de Educación Especial e Inclusión Educativa; así mismo, en Instituciones de Educación Superior públicas y privadas del Estado de Chiapas. En estas instituciones ha dirigido tesis de posgrado, ha sido tutor y ha participado en la creación de planes y programas de estudio de posgrado (especialidad, maestría y doctorado). Fue Secretario Académico en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Ahí tuvo a su cargo tres revistas de divulgación científica. También es profesor investigador invitado en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa ubicado en el Estado de México, por sus siglas CREDOMEX.

Ha impartido conferencias, ha evaluado proyectos de investigación y artículos académicos de revistas científicas, así mismo cultivó las siguientes líneas de generación de conocimiento: Formación docente, Inclusión Educativa, Investigación Educativa, Derecho a la educación, Educación comparada. Pertenece a las siguientes redes de investigación: Red Durango de Investigadores Educativos, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I.

Correo electrónico: mazag@hotmail.com

Nancy Leticia Hernández Reyes

Doctora en Educación por la Universidad de Málaga, España. Maestra en Educación Superior y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Profesora-Investigadora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de México y del Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente del Estado de Chiapas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL).

En el ámbito de la gestión educativa se ha desempeñado como Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades, Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH; Directora de Educación Superior del Estado de Chiapas; Rectora de la Universidad Tecnológica de la Selva y Directora General del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Actualmente, Rectora de la Universidad del País Innova.

Correo electrónico: nancylet54@gmail.com

Pedro José Canto Herrera

Profesor Investigador Titular de Tiempo Completo de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Doctor en Educación Superior por la Facultad de Educación de la UADY, México; PhD in Higher Education por la Universidad de Ohio, Estados Unidos y Posdoctorado en Formación de Profesores por la Universidad de Barcelona, España. Actualmente Director de la Facultad de Educación de la UADY.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, cuenta con el reconocimiento por parte del PRODEP de Perfil Deseable desde hace más de doce años, Presidente del cuerpo académico consolidado de Currículo e Instrucción y recibió premio nacional de investigación.

Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y a diversas redes de colaboración; presidente de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (ANEFEP).

Correo electrónico: pcanto1962@gmail.com

Rubí Surema Peniche Cetzal

Doctora en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares por la Universidad de Granada, España.

Investigadora Titular, y actualmente Coordinadora de Investigación y Posgrado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación es evaluación educativa, enfocada a la eficacia escolar y bachillerato.

Es miembro activo titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) y de la Red Mujeres Unidas por la Educación (MUXED).

Correo electrónico: rubi.peniche@uabc.edu.mx

Saúl Vázquez Rodríguez

Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana Campus Ciudad de México. Actualmente Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca. Con reconocimiento PRODEP por el periodo 2023-2025. Integrante y fundador del Cuerpo Académico “Sociología de la Educación y Procesos educativos”. Es Asociado Titular del COMIE y miembro de la Red Nacional de Cuerpos Académicos en Educación, Política y Universidad.

Correo electrónico: saulevele2@gmail.com

Beatriz Zempoalteca Durán

Doctora en Tecnología Educativa, con más de 15 años de experiencia como Ingeniera Química en la industria manufacturera, ambiental, metalmecánica, química y farmacéutica, colaboró en las áreas de investigación, sistemas de gestión de la calidad y capacitación. Actualmente, dictaminadora de artículos en publicaciones nacionales y en Latinoamérica, en el área de tecnología educativa. Docente-investigadora por más de 10 años en diversas facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), así como profesora invitada en universidades nacionales e internacionales del sector público y privado. Sus líneas de investigación son las

competencias digitales, la enseñanza b-learning y los ambientes multimodales de aprendizaje.

Correo electrónico: beatriz.zempoalteca@gmail.com

Rocío Adela Andrade Cázares

Lic. Pedagogía, Maestra en Ciencias de la Educación, Doctora en Educación; docente-investigadora de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. Docente en la Lic. en Innovación y Gestión Educativa (LIGE), y en el Doctorado en Educación Multimodal (DEM). Asociada titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Coordinadora del área 05 Currículum del COMIE y Asociada de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI) Nivel I del CONAHCYT en México, Profesora Perfil PRODEP.

Correo electrónico: rocio.andrade@uaq.mx

Teresa Ordaz Guzmán

Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel candidata del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). Actualmente docente investigadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación, así como Coordinadora del Doctorado en Educación Multimodal en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Su línea de investigación son los entornos flexibles de formación. Ha participado en varios proyectos de diseño instruccional y creación de material educativo.

Correo electrónico: teresa.ordaz@uaq.mx

La versión electrónica del libro *Problemas y propuestas educativas. Una mirada desde la investigación*, de la Serie Investigación Educativa, se terminó de editar en enero de 2025.

Para su composición se usaron las tipografías
Garamond Premier Pro, ITC Franklin Gothic Std y Myriad, en sus versiones Pro.

La presente obra es una iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y tiene la finalidad de compartir algunos resultados de los foros regionales realizados en 2023, organizados por académicos e investigadores adscritos a diversas universidades, centros de investigación, institutos y escuelas formadoras de docentes en el país; todos los participantes son miembros del COMIE.

La pertinencia de esta edición como estrategia de difusión académica radica en que los 22 autores se constituyeron como un nuevo grupo de investigación después de realizar un diagnóstico de las principales problemáticas educativas identificadas en diferentes regiones del país, y de elaborar productos para difundir, distribuir y diseminar el conocimiento producido en los foros antes referidos.

Este libro no es un compendio de textos de distintos autores, tampoco es una obra temática colectiva, ni un conjunto de escritos coordinados bajo solicitud expresa: se trata de un espacio académico que concentra una serie de problemáticas educativas que fueron discutidas en cada uno de los foros regionales en los que participaron investigadores expertos en ciertos tópicos, exponiendo sus propuestas. El objetivo es acercar el análisis de los problemas y soluciones a los tomadores de decisiones en el ámbito educativo, a nivel federal, regional y estatal, como un referente in situ para la política educativa.

ISBN 978 607792352-7



9 786077 923527

