

Martha Vergara Fregoso
Alberto Ramírez Martinell
(Coordinadores)

DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

*Análisis, propuestas y perspectivas
desde la investigación educativa
realizada entre 2012 y 2021*



Desafíos para la política educativa en México

Análisis, propuestas y perspectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012 y 2021

Desafíos para la política educativa en México

Análisis, propuestas y prospectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012 y 2021

Martha Vergara Fregoso
Alberto Ramírez Martinell

COORDINADORES

Desafíos para la política educativa en México: análisis, propuestas y prospectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012 y 2021 / Martha Vergara Fregoso y Alberto Ramírez Martinell (coordinadores) – 1a. edición – Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2026.

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

ISBN 978-607-7923-72-5

1. Historia e historiografía de la educación; 2. Investigación de la investigación educativa; 3. Procesos de aprendizaje y educación; 4. Currículo; 5. Educación en campos disciplinares; 6. Procesos de formación; 7. Política y gestión de la educación; 8. Sujetos de la Educación; 9. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación; 10. Evaluación educativa; 11. Educación, desigualdad social e inclusión; 12. Educación y valores; 13. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; 14. Multiculturalismo, interculturalidad y educación; 15. Educación ambiental para la sustentabilidad; 16. Tecnologías de la información y de la comunicación en educación y 17. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

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.

Diseño de la colección

Estudio Sagabón / Leonel Sagabón

Cuidado de la edición:

Martha Vergara Fregoso

Alberto Ramírez Martinell

Formación y captura

Trauco Editorial /

Primera edición

Febrero de 2026

ISBN: 978-607-7923-72-5

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 Estudio introductorio
MARTHA VERGARA FREGOSO
ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL
- 19 La investigación educativa: transformación en constante movimiento
JOSÉ TRINIDAD PADILLA LÓPEZ
- 25 **PARTE I.**
Reflexiones sobre el Sistema Educativo Nacional
- 27 La Educación Básica en México en el inicio
del “segundo piso de la cuarta transformación”
SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE
- 45 La importancia de la Educación Media Superior
ante un futuro incierto
JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ
- 67 Las políticas de educación superior en México: en los gobiernos
de Enrique Peña Nieto y de Andrés Manuel López Obrador
GERMÁN ÁLVAREZ MENDIOLA
- 85 **PARTE II.**
Filosofía, historia, política e investigación de la investigación educativa
- 87 Debates teóricos y filosóficos contemporáneos: desafíos y retos
a considerar en el área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación
CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS
- 99 Producción, propuestas y escenarios futuros de
la investigación educativa: análisis para la toma de decisiones
LYA SAÑUDO GUERRA
MARTHA VERGARA FREGOSO
MARTHA LÓPEZ RUIZ

- 117 **Panorama del área de historia e historiografía de la educación en la década 2012-2021**
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
IZABELA TKOCZ
- 131 **Política y políticas educativas: la producción científica a debate**
ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN
SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS
- 139 **PARTE III.**
Currículum, procesos de aprendizaje y formación docente
- 141 **La investigación curricular en México 2012-2021.**
Notas sobre el sentido y estructura del trabajo realizado,
así como retos de indagación para el siguiente decenio
ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA
LILIA MARTÍNEZ LOBATOS
- 155 **Procesos de aprendizaje y educación**
ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO
LIZETH GUADALUPE PARRA PÉREZ
GISELA MARGARITA TORRES-ACUÑA
- 177 **Procesos de formación**
PATRICIA DUCOING WATTY
MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER
- 193 **PARTE IV.**
Interculturalidad, educación ambiental y TIC
- 195 **Hacia una hoja de ruta para las políticas educativas interculturales en México**
GUNTHER DIETZ
MARTHA VERGARA FREGOSO
ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD
- 209 **La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México (2012-2021). Revisión y propuestas**
MIGUEL ÁNGEL ARIAS ORTEGA
JAVIER REYES RUIZ

- 225 **Análisis del Estado del Conocimiento sobre
Tecnologías de la Información y de la Comunicación
en Educación en el periodo 2012-2021**
ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL
ALEXANDRO ESCUDERO NAHÓN
- 243 **PARTE V.
Desigualdad, inclusión y convivencia**
- 245 **Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo**
DINORAH MILLER
JOSÉ NAVARRO CENDEJAS
- 261 **Análisis del Estado del Conocimiento
“convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021”**
MA TERESA PRIETO QUEZADA
JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO
ALFREDO JOSÉ FURLÁN MALAMUD(†)
- 279 **El por qué y para qué considerar los desafíos
para la política educativa en México**
MARTHA VERGARA FREGOSO
ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL
- 285 **Glosario**
- 289 **Semblanzas de autoras y autores**

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Comité Directivo 2024-2025

Presidenta

Martha Vergara Fregoso

Vicepresidente

Alberto Ramírez Martinell

Secretaria General

Diana Patricia Rodríguez Pineda

Tesorero

Luis Medina Gual

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

Yazmin Margarita Cuevas Cajiga

Coordinadora de Áreas Temáticas

Lilly Patricia Ducoing Watty

Coordinación Editorial

Martha Vergara Fregoso

ESTUDIO INTRODUCTORIO

Martha Vergara Fregoso
Alberto Ramírez Martinell

En este libro se presenta una versión sintética de los volúmenes que componen la colección de estados de conocimiento del periodo 2012-2021 coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Se trata de un esfuerzo editorial que pretende acercar a los tomadores de decisiones, hacedores de política, investigadores, docentes y estudiantes de posgrado a los hallazgos, reflexiones y estudios conducidos por medio millar de autores sobre la investigación educativa del país en las diferentes áreas temáticas que se procuran en el Consejo. La lectura de este material busca ser un posible punto inicial de acceso de los materiales en extenso.

El COMIE ha organizado desde su fundación en septiembre de 1993, estudios sobre la investigación educativa en México, a partir de la revisión de productos académicos serios y rigurosos que derivan de la investigación. El primer estado del conocimiento organizado por el consejo se dedicó al análisis de la producción de los ochenta. La colección, coordinada por Eduardo Weiss del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV se compuso por el trabajo de seis áreas temáticas –1) Sujetos de la educación y formación docente; 2) Procesos de enseñanza y aprendizaje; 3) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales; 4) Economía y políticas en la educación; 5) Educación, cultura y procesos sociales; 6) Teoría, campo e historia de la educación– y una síntesis general sobre las perspectivas de las investigaciones sobre educación en México de 1982 a 1992.

La segunda colección de los Estados del Conocimiento coordinada por Mario Rueda Beltrán, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México, abarcó para el periodo de 1993 a 2002 el trabajo de once áreas: 1) Acciones, actores y prácticas educativas; 2) Educación, derechos sociales y equidad; 3) Aprendizaje y desarrollo;

4) La investigación curricular en México; 5) Educación, trabajo ciencia y tecnología; 6) Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos; 7) Sujetos, actores y procesos de formación; 8) Políticas educativas; 9) Historiografía de la educación; 10) Filosofía, teoría y campo de la educación; 11) Corporeidad, movimiento y educación física– y un volumen analítico adicional sobre el campo de la investigación educativa de 1993 a 2001.

El trabajo del tercer análisis de la producción científica de la investigación educativa en México para el periodo 2002-2011 la coordinó Carlos Muñoz Izquierdo y se compuso de 15 volúmenes, a saber: 1) Aprendizaje y desarrollo; 2) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; 3) Educación, desigualdad y alternativas de inclusión; 4) Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento; 5) Entornos virtuales de aprendizaje; 6) Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa; 7) Filosofía, teoría y campo de la educación; 8) Historia e historiografía de la educación en México; 9) Investigación sobre la investigación educativa; 10) La investigación curricular en México; 11) La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México; 12) La investigación en México en el campo educación y valores; 13) Multiculturalismo y educación; 14) Procesos de formación; y 15) Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México.

La colección de estados de conocimiento del periodo 2012-2021 está compuesta por 16 títulos y 19 libros. Es hasta el momento la colección más extensa que el COMIE ha realizado tanto en el volumen del corpus analizado –que supera a los 16,000 productos académicos– como a la extensión de la obra que supera las 10,000 cuartillas. Los títulos que la componen son: 1) Historia e historiografía de la educación; 2) Investigación de la investigación educativa; 3) Procesos de aprendizaje y educación; 4) Currículo; 5) Educación en campos disciplinares; 6) Procesos de formación. 7) Política y gestión de la educación; 8) Sujetos de la Educación; 9) Educación superior y ciencia, tecnología e innovación; 10) Evaluación educativa; 11) Educación, desigualdad social e inclusión; 12) Educación y valores; 13) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; 14) Multiculturalismo, interculturalidad y educación; 15) Educación ambiental para la sustentabilidad; 16) Tecnologías de la información y de la comunicación en educación y 17) Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

La producción de los materiales, como en cada decenio, ha sido agotadora para autores y coordinadores. La convocatoria para realizar esta colección se lanzó en verano de 2020 y desde entonces se ha trabajado en la conformación de equipos, la búsqueda de información, su sistematización, análisis y redacción inicial. La integración de los capítulos, su revisión y la escritura de un estudio introductorio –para cada libro– corrió por parte de las y los coordinadores quienes, además tuvieron que atender, en periodos cortos de tiempo, los comentarios y sugerencias realizadas por los dictaminadores de los materiales. Después de estas tareas, los libros continuaron con un proceso editorial de revisión de estilo, formación y preparación para su lectura en *streaming* en un portal de COMIE realizado para este fin.¹

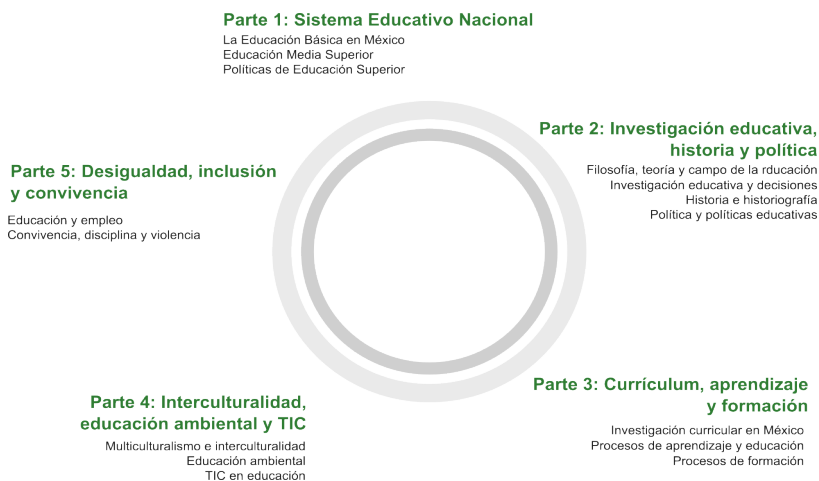
El primero de los Estados del Conocimiento, enumerado con un número de volumen independiente al del área temática del COMIE, se publicó en abril de 2024, 4 años después de la elaboración de la convocatoria y el más reciente de los Estados del Conocimiento, se registró en el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR) en junio de 2025.

La elaboración de este libro de análisis, propuestas y perspectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012 y 2021 inició a principios de 2025 y no contó con la participación de todos los coordinadores de los libros pues por cuestiones diversas no vieron viable su participación en este proyecto editorial.

Para facilitar el acceso a los contenidos de los capítulos hemos incluido con ayuda de la inteligencia artificial generativa organizadores gráficos con la información central del capítulo y resúmenes. El organizador gráfico del libro, en él que se puede ver la distribución de los textos en cinco apartados y los temas centrales de los capítulos se muestra a continuación.

¹ <https://libreria.comie.org.mx/>.

ORGANIZADOR GRÁFICO 1. SOBRE EL LIBRO



Esta obra cuenta con la participación de 14 autoras y 16 autores que han escrito once textos acerca de la investigación educativa en México sobre la producción académica del periodo 2012-2021. Adicionalmente, se incluye un texto que da apertura a los tres escritos iniciales del primer apartado. El documento titulado “La investigación educativa: transformación en constante movimiento”, de José Trinidad Padilla López, refleja el carácter progresivo de la investigación educativa en México. Mientras que en el texto de Silvia Schmelkes se abordan los retos y problemáticas de la educación básica. En el texto sobre educación media superior, elaborado por Juan Fidel Zorrilla Alcalá, y en el de Germán Álvarez Mendiola, centrado en la educación superior en el país, se presentan visiones críticas sobre el acontecer educativo nacional.

El segundo apartado habla sobre Filosofía, investigación educativa, historia, política e investigación. Está compuesto por cuatro capítulos uno sobre filosofía, teoría y campo de la educación de la autoría de Claudia Beatriz Pontón Ramos, otro de la investigación sobre la investigación educativa escrito por Lya Sañudo Guerra, Martha Vergara Fregoso y Martha López Ruiz; un tercero sobre la producción del área de historia e historiografía de la educación de la autoría de Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Stefany Liddiard Cárdenas e Izabela Tkocz; y uno más en el que Arcelia Martínez Bordón y Sergio Gerardo Malaga Villegas reportan sobre la producción científica de política y políticas educativas.

El tercer apartado “Currículum, procesos de aprendizaje y formación docente” se compone por tres capítulos, uno sobre la investigación curricular en el país escrito por Ángel Díaz-Barriga y Lilia Martínez Lobatos; otro sobre el trabajo del área temática de Procesos de Aprendizaje y Educación de la autoría de Angel Alberto Valdés Cuervo, Lizeth Guadalupe Parra Pérez y Gisela Margarita Torres-Acuña; y tercero en el que Patricia Ducoing Watty y María Bertha Fortoul Ollivier reportan los hallazgos de los dos volúmenes publicados por el área temática de procesos de formación.

El apartado “Interculturalidad, educación ambiental y TIC” agrupa tres capítulos uno sobre Multiculturalismo, interculturalidad y educación de Gunther Dietz, Martha Vergara Fregoso y Elizabeth Martínez Buenabad; otro sobre la investigación en educación ambiental para la sustentabilidad escrito por Miguel Ángel Arias Ortega y Javier Reyes Ruiz; y un tercer texto en el que Alberto Ramírez Martinell y Alexandro Escudero Nahón hablan sobre el estado del conocimiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el contexto educativo.

El último apartado del libro, titulado “Desigualdad, inclusión y convivencia” presenta el trabajo de dos áreas temáticas, coordinada por Dinorah Miller y José Navarro Cendejas sobre Educación desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo y la de Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de la autoría de Ma. Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y Alfredo José Furlán Malamud(†).

Cada capítulo además de presentar de manera sintética los contenidos del Estado de Conocimiento del área temática correspondiente y mencionar a las y los autores de los textos en extensión, incluye una hoja de ruta que busca acercar a los lectores a un uso práctico de los análisis y hallazgos presentados en la colección.

febrero de 2026

Martha Vergara Fregoso y Alberto Ramírez Martinell

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: TRANSFORMACIÓN EN CONSTANTE MOVIMIENTO

José Trinidad Padilla López

Hablar de la educación y de la investigación educativa en México es hablar de una transformación profunda y continua que inició con José Vasconcelos¹ y la campaña de alfabetización nacional, apoyada por intelectuales y maestros voluntarios. A partir de ahí se consolidó la educación básica con cobertura universal, sentando las bases de la educación pública moderna: mayor acceso, mejor infraestructura y fomento a la cultura y la alfabetización. Por eso, puede decirse que hoy ese impulso transformador sigue presente en el discurso y en la práctica de la educación en todos sus niveles y modalidades.

Este proceso de cambio no ha sido lineal ni exento de desafíos. Todo cambio genera resistencias, y estas siguen presentes en los procesos educativos. Al hablar de ideas y conocimiento, y de cómo se transforman con el tiempo, es inevitable referirse a Thomas Kuhn (2004) y sus “Revoluciones Científicas”. La revolución del conocimiento, y en este caso la educativa, no es un proceso meramente acumulativo, sino que se construye bajo paradigmas moldeados por contextos y coyunturas. Como cualquier ciencia, no se sostiene solo en teorías, preceptos o una heurística, sino también en quienes la practican: profesores e investigadores educativos.

Según Kuhn (2004), el momento actual de la investigación educativa correspondería a una ciencia normal y establecida, con un cúmulo de conocimientos sistematizados sobre la realidad que busca comprender. Esto ha permitido reunir un vasto acervo generado por los expertos en educación: textos científicos, libros y artículos que ofrecen una mirada a la realidad educativa, mostrando las certezas alcanzadas, las nuevas dudas y las preguntas aún abiertas.

¹ José Vasconcelos Calderón (1882-1959) fue un destacado abogado, político, escritor, educador, pedagogo y filósofo mexicano.

Esto quiere decir que, para bien, ya no se vive en la misma realidad de hace 90 años, por lo tanto, en la actualidad corresponde a los sujetos de la educación entenderla y preguntarse: ¿Qué sigue? ¿Cómo utilizar estas respuestas para mejorar la realidad? ¿Cuál es el futuro de la investigación educativa en México? Estas son las grandes preguntas, que se han planteado desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y que motivaron la realización de la presente obra. Aunque no se desarrollan de forma explícita, son las preguntas que guían los textos aquí reunidos, escritos por destacados investigadores educativos. Así, si la educación es un destino ¿Cuál se está siguiendo?

El libro ofrece un análisis sobre una obra editorial que compila y sintetiza los *estados del conocimiento de la investigación educativa en México 2012-2021*, coordinada por el COMIE. Su propósito es acercar de manera accesible y práctica los hallazgos y reflexiones de más de medio millar de autores a públicos diversos, desde responsables de política educativa hasta docentes, investigadores y estudiantes de posgrado, funcionando como una puerta de entrada a materiales más extensos.

Asimismo, se considera la evolución histórica de esta colección, desde 1993 hasta la más reciente del periodo 2012-2021. Ello evidencia un esfuerzo editorial y académico sostenido en la producción de estudios integrales sobre la investigación educativa en México. En esta ocasión, se sintetizan 16 títulos y 19 volúmenes que abarcan más de 16,000 productos académicos y 10,000 cuartillas, organizados en cinco apartados temáticos que van de la historia e investigación educativa a la interculturalidad, la educación ambiental, las TIC, la desigualdad y la inclusión. Cada capítulo ofrece una síntesis y una hoja de ruta para su uso práctico.

De esta manera, el presente contenido contribuye a consolidar y actualizar un conocimiento riguroso y sistemático sobre la investigación educativa en México. Así, se facilita su acceso y comprensión, y apoya a la reflexión académica como la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo.

Retos de la investigación educativa

Algunos indicios sobre la investigación educativa son claros en estos textos, ya que revelan un dilema y un punto de quiebre respecto a su relevancia y pertinencia. Por más respuestas que se generen, estas no siempre influyen en la realidad ni son consideradas por los tomadores de decisiones. Entonces, un primer problema es

el de los actores: ¿cómo involucrar a otros actores a tomar conciencia del hecho educativo a partir de resultados de la investigación?

Otro reto es que existen tensiones entre las epistemologías para entender la realidad y las metodologías empleadas, debido a la presión de producir conocimiento (capítulos, artículos, libros) en tiempos limitados. Esto último puede poner en riesgo el abordaje adecuado de los sujetos y objetos de investigación. En este sentido, la investigación educativa requiere un esfuerzo adicional para desarrollar nuevas metodologías que no sean meramente utilitarias y que tomen en cuenta el sujeto estudiado, así como las asimetrías propias de la complejidad de este campo de conocimiento.

A esta tensión sobre el propósito del conocimiento se añade otra pregunta fundamental: ¿cómo producirlo? La incorporación de nuevas tecnologías, como la Inteligencia Artificial (IA), plantea nuevos desafíos y obliga a repensar los métodos y enfoques de la investigación educativa.

Finalmente, están los desafíos estructurales que enfrenta el campo de estudio. Un problema constante es la centralización de la investigación educativa, que concentra la mayor parte de la producción en la capital del país y deja con menos apoyo económico e infraestructura a quienes investigan en otras regiones o zonas alejadas del país. A esto se suma la presión de cumplir con los indicadores de evaluación requeridos para mantener apoyos o reconocimientos, como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o los Cuerpos Académicos. Se necesitan métodos y estrategias de evaluación más equilibradas, que tomen en cuenta las diferencias de contexto y el equilibrio entre producir conocimiento y la forma en que se genera, sin afectar la calidad del trabajo académico.

Sobre la política pública

Los autores coinciden en que la política pública, en sus distintos niveles, ha quedado rezagada en su apoyo a la investigación educativa, y no parece que esta situación cambie a corto plazo. Los mismos autores reconocen que el gobierno carece de una estrategia clara para impulsar el desarrollo de la investigación educativa en el país. Además, el nivel de compromiso con un tema dentro de la agenda pública suele reflejarse con el presupuesto asignado y la forma en que se planean e implementan las políticas. Sin embargo, esto dos aspectos no se han visto reflejados en los planes nacionales de desarrollo científico.

Por otro lado, la investigación educativa, aunque cuenta con cierto apoyo del Estado, enfrenta las mismas tensiones que afectan a la producción científica en general. El marco regulatorio exige altos niveles de productividad, lo que a veces pone en riesgo la calidad del trabajo. Además, la complejidad de los estudios requiere más tiempo del que permiten los plazos y apoyos limitados que ofrece la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México (SECIHTI).

Sobre esto, cabe señalar que la política y la política pública en México son, por naturaleza, coyunturales: cada cambio de sexenio suele implicar modificaciones en sus objetivos, incluso cuando la misma administración o grupo político permanece en el poder. Por ello, es necesario preguntarse periódicamente qué sigue para la investigación educativa. Esto resulta especialmente relevante, ya que el avance de la educación en el país, y en particular de la educación superior (considerada como parte de una agenda prioritaria) depende en gran medida de cómo el Estado impulse la investigación educativa.

Acercamientos a las problemáticas

Lo primero a destacar de esta obra es que no existe una única manera de hacer investigación; distintos enfoques buscan comprender las complejas realidades educativas del país. La distribución desigual de recursos y la concentración de la investigación en el centro del país representan desafíos importantes para los investigadores, quienes muchas veces deben recurrir a recursos propios para continuar sus estudios. A pesar de estas condiciones adversas, su dedicación ha hecho que la investigación educativa siga avanzando y aportando conocimiento relevante para el desarrollo del país.

Otro rasgo clave de la investigación educativa, presente en los Estados del Conocimiento del COMIE, es el trabajo colaborativo. Este se basa no solo en la cooperación entre investigadores experimentados, sino también en la labor de redes como la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIE) y la Red de Posgrados en Educación. Dichas redes han fortalecido la formación de nuevos investigadores e involucrado a estudiantes de distintos niveles, creando así un entorno propicio para la continuidad de la investigación educativa.

La trayectoria de la investigación educativa ha llevado a una conclusión central: el estudio de las realidades educativas debe realizarse con principios de

equidad y justicia. La investigación ha mostrado que, aunque el aula y la educación están marcadas por desigualdades y factores políticos, también son poderosas herramientas para la justicia social, la emancipación y la reducción de brechas.

Este compromiso implica promover una educación verdaderamente inclusiva, que reconozca todos los saberes producidos por las distintas culturas y sociedades. La inclusión en la investigación educativa debe visibilizar lo antes excluido y valorar su aporte al conocimiento. De esta forma, el campo avanza hacia una mayor horizontalidad epistémica, acompañada de una perspectiva ética que requiere seguir fortaleciéndose ante los retos actuales.

Finalmente, los autores destacan la importancia de la ética frente al desarrollo de nuevas tecnologías, en especial la IA. Si bien la tecnología siempre ha sido un motor de cambio social, los avances recientes plantean nuevos desafíos sobre cómo se realiza la investigación y de qué manera puede transformarse esta práctica.

Posibilidades

A pesar de los retos, la investigación educativa ha logrado importantes avances en el país. Los autores destacan que la investigación educativa no solo forma investigadores, sino que también genera conocimiento y ofrece herramientas para reducir desigualdades. Hoy se concibe desde la capacidad emancipadora de la educación sobre los sujetos. Según los autores, la investigación educativa debe entenderse como una herramienta para el bien y como una estrategia para seguir generando un impacto positivo en la reducción de desigualdades de todo tipo.

Al respecto, Cornelius Castoriadis (2013) subraya la importancia de lo simbólico en la construcción de nuestras realidades e instituciones. En este sentido, la educación y la investigación educativa tienen el potencial y la responsabilidad de moldear un imaginario colectivo que transforme las instituciones y contribuya a la construcción de mejores ciudadanías. Esto es especialmente relevante ahora que la investigación educativa evidencia las injusticias presentes en la práctica educativa. Sin justicia, se corre el riesgo de reproducir desigualdades en la sociedad.

Actualmente, la investigación educativa no solo busca comprender la realidad, sino también influir positivamente en ella. Esta obra refleja ese compromiso y los primeros pasos dados hacia esa meta. El futuro de la investigación educativa, como muestra este trabajo, es el de una disciplina que, desde la justicia social, la equidad y la inclusión, se ocupa activamente de las diversas realidades educativas en México.

Esto se logra mediante un trabajo colaborativo que ofrece una visión amplia de lo que ocurre en las aulas y busca soluciones a los problemas existentes.

En conclusión, esta obra ofrece una síntesis integral de la investigación educativa en México durante 2012-2021. Presenta una visión actualizada de más de 16,000 productos académicos en 16 áreas temáticas, proporcionando una base sólida para entender el estado del conocimiento en el país. Incluye estudios que contextualizan el sistema educativo en todos sus niveles, así como reflexiones sobre política educativa e investigación.

Por todo ello, su lectura resulta altamente recomendable. Facilita un acceso riguroso y sintetizado al conocimiento generado en investigación educativa en México, y sirve como guía para comprender los principales retos y avances, además de apoyar la toma de decisiones políticas y educativas. Es, en suma, un recurso imprescindible para entender el desarrollo, los desafíos y las perspectivas de la investigación educativa en el país, con un enfoque práctico y contextualizado.

Bibliografía

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (A. Contín Trad). Fondo de Cultura Económica (Obra original 1962).

PARTE I

Reflexiones sobre el Sistema Educativo Nacional

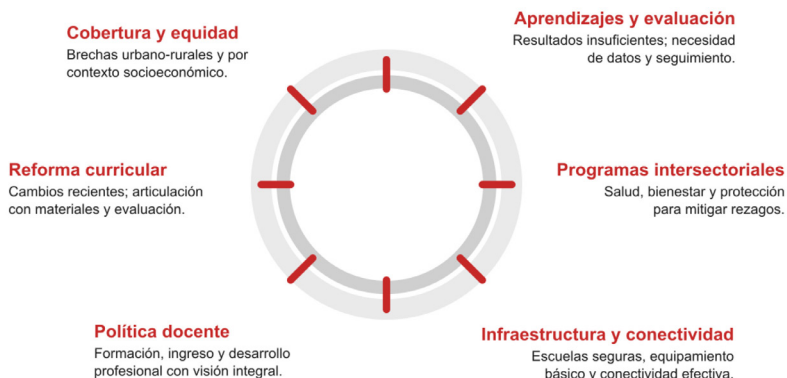
LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO EN EL INICIO DEL “SEGUNDO PISO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN”

Sylvia Irene Schmelkes del Valle

Resumen

El capítulo dedicado al análisis de la educación básica presenta un panorama crítico de los avances y pendientes del sistema en un contexto marcado por la desigualdad y los efectos de la pandemia. Aunque se han ampliado la cobertura y el acceso, persisten carencias significativas en niveles como la educación inicial y pre-escolar, y grupos como migrantes, jornaleros y estudiantes con discapacidad siguen excluidos. Los problemas centrales son tres: acceso insuficiente, baja calidad de los aprendizajes y fuerte inequidad educativa. A ello se suman agravantes como la pérdida de aprendizajes tras el cierre prolongado de escuelas, la ausencia de evaluaciones nacionales y regionales, y la falta de una política docente integral. La reforma de la Nueva Escuela Mexicana introduce aciertos, como el enfoque por proyectos y la autonomía curricular, pero descuida las habilidades fundacionales de lecto-escritura, matemáticas y competencias digitales. El capítulo propone reestablecer evaluaciones periódicas, fortalecer la formación docente, diseñar políticas en clave de equidad y generar programas intersectoriales que atiendan las condiciones de vida de la niñez. La conclusión es clara: sin políticas sostenidas que prioricen el aprendizaje y la equidad, la educación básica seguirá reproduciendo desigualdades.

ORGANIZADOR GRÁFICO 2. SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO EN EL INICIO DEL SEGUNDO PISO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN



Introducción

La educación es un derecho humano fundamental. El propósito de la educación es lograr aprendizajes. Por tanto, aprender es un derecho de todas y todos. Para lograrlo, es necesario reconocer que existen barreras para el aprendizaje que deben ser atendidas, y medidas de política educativa que deben ser movilizadas.

México es un país muy desigual. La educación puede y debe ser un mecanismo igualador social. Para ello es necesario reconocer la influencia del origen socioeconómico sobre el logro educativo y la consecuente diferencia en los puntos de partida de las y los estudiantes sobre la asistencia, la permanencia y los aprendizajes dentro del sistema educativo. Es también indispensable reconocer la rica diversidad cultural de nuestro país y la necesidad de atenderla desde su diferencia. La necesidad de incluir personas con diferentes discapacidades en el sistema educativo para favorecer su máximo potencial es parte del reconocimiento y la vigencia del derecho a la educación. La migración como fenómeno persistente y recientemente creciente también debe ser reconocido, y también quienes están en condiciones de movilidad tendrían que estar debidamente atendidos. Estos grupos poblacionales requieren de mayores y mejores recursos y de una atención pertinente y adecuada a sus condiciones, si lo que se busca es desarrollar el potencial de la educación para mejorar el bienestar e igualar las diferencias. De otra forma, la educación está condenada a reproducir las desigualdades sociales existentes.

Desde estos puntos de partida, procederemos a analizar la situación actual de la educación en nuestro país.

Tres problemas persistentes

A lo largo de nuestra historia, tres problemas han estado presentes, con sus indiscutibles mejoras paulatinas, en nuestro sistema educativo.

El acceso a la educación

Si bien el propósito de la educación es lograr aprendizajes necesarios para continuar estudios y para la vida, es necesario asegurar que las niñas, los niños y las y los adolescentes (NNA) accedan a la escuela y permanezcan en ella el tiempo necesario para concluir al menos la educación obligatoria. Es innegable el progreso del país en materia de acceso a la educación obligatoria por parte de su población. El crecimiento había venido siendo prácticamente ininterrumpido después de un enorme impulso que recibió la educación primaria a partir de 1960, cuando se dio el primer esfuerzo de planeación de la expansión educativa con base en evidencia. A pesar de ello, aún existen carencias importantes para asegurar el acceso en ciertos niveles educativos y respecto de ciertos grupos poblacionales:

- *La educación inicial.* Este nivel forma parte de la educación básica desde la reforma del Artículo 3° de la Constitución en 2019. Sin embargo, a pesar de ello, únicamente se atiende institucionalmente al 8% de la demanda potencial. La investigación educativa es clara en indicar que esta etapa es crucial en el desarrollo posterior de las personas. A pesar de ello, nuestro país no ha invertido en la expansión de este nivel educativo.
- *La educación preescolar.* A pesar de que la obligatoriedad de tres años de educación preescolar está establecida desde 2008, los avances en su cobertura han sido desiguales. Mientras que el segundo y tercer grados han logrado tasas más cercanas a la universalización, el primer grado de preescolar –dirigido a niñas y niños de tres años– continúa siendo el eslabón más débil del nivel. En el ciclo escolar 2022-2023, la cobertura neta para esta edad apenas alcanzó el 46.2%, lo cual refleja tanto la limitada disponibilidad de espacios como la baja priorización de este grado en las políticas de expansión educativa. Este rezago es particularmente preocupante considerando que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo neurológico, emocional y social (SEP, 2023 y CONEVAL, 2025). También la investigación educativa ha demostrado la importancia de la formación a estas edades para el desarrollo tanto académico como integral de las personas, razón por la

cual México fue de los primeros países en el mundo en prever y decretar la obligatoriedad de tres años de este nivel educativo. A pesar de ello, no ha sido posible su universalización.

- *La educación primaria.* Este es el nivel educativo más universal. Desde 1980 se logró que cerca de la totalidad de las niñas y niños de 6 años de edad asistieran a la escuela, y a partir de entonces el porcentaje de niñas y niños en edad de cursar la educación primaria que están inscritos en la escuela supera el 97%. A pesar de ello, aún hay grupos poblacionales en los que un alto porcentaje no es atendido. Entre ellos están las niñas y los niños jornaleros agrícolas migrantes. Solo entre un 12 y un 15% de ellos se encuentran inscritos. Algo similar puede decirse de la migración internacional y de la migración de retorno, aunque no existe información completa al respecto. Y la situación de la infancia con discapacidad refleja una profunda exclusión estructural. De acuerdo con datos del Censo y encuestas recientes, solo el 39.3% de niñas y niños con discapacidad en edad escolar se encuentran inscritos en algún nivel educativo. Esta cifra evidencia las múltiples barreras –físicas, pedagógicas, sociales y culturales– que enfrentan para acceder y permanecer en el sistema educativo. La falta de infraestructura adecuada, la escasa formación docente en inclusión, y los prejuicios persistentes agravan esta situación. Atender esta deuda histórica requiere políticas específicas que garanticen condiciones mínimas de equidad, accesibilidad y participación (INEGI, 2020, 2024).
- *La educación secundaria.* Este nivel se ha venido desarrollando también con continuos incrementos en la matrícula, a partir de que hace 60 años se crearon las telesecundarias. A pesar de ello, todavía la matrícula no es universal y la eficiencia terminal tampoco es lo regular que uno desearía.

No todos aquellos que ingresan a la primaria y menos aún a la secundaria permanecen en la escuela el tiempo necesario para concluir el ciclo en cuestión. Aunque también en este respecto México ha venido mostrando continuo progreso, todavía existe una cifra preocupante de niñas y niños que abandonaron sus estudios de primaria, pero sobre todo de secundaria, sin haber concluido el nivel. Esto tiene que ver, en parte, con la edad –cuando ciertos estudiantes llegan a la edad de trabajar estando todavía en las escuelas, y cuando además en la escuela no están aprendiendo lo que deben ni están contentos debido a la violencia escolar–,

pues México es el país que más *bullying* reporta de los países participantes en la prueba PISA, la probabilidad de abandonar la escuela crece. La extra-edad dificulta la terminación de los niveles educativos, muchas veces causada por la reprobación que prácticamente ha sido eliminada, al menos de la educación primaria, pero sin que se hayan tomado medidas para asegurar los aprendizajes correspondientes al grado en cuestión. Si bien se trata de una decisión personal o de la familia, en última instancia es la escuela, el propio sistema educativo, el responsable por su salida. México ha instalado sistemas de alerta temprana, pero estos parecen funcionar a voluntad de cada escuela y no son efectivos. En 2015 la SEP documentó oficialmente la “Instalación de un sistema de alerta y atención temprana de estudiantes en rezago y en riesgo de exclusión escolar”, con manuales, videos tutoriales y orientación por entidad federativa para implementar el sisAT en el territorio nacional (SEP, 2015).

Así las cosas, aunque los avances en cobertura han sido importantes, la eficiencia terminal revela las limitaciones persistentes del sistema. Para el ciclo 2022-2023, solo el 86.4% del estudiantado que inicia la primaria logra completarla en los seis años estipulados, y apenas el 78.6% egresa de secundaria en el tiempo previsto. Estas cifras ponen de manifiesto factores como la reprobación, la sobreedad, el abandono escolar y las condiciones precarias de enseñanza, que impactan especialmente a poblaciones en situación de vulnerabilidad. Si bien existen mecanismos como las becas y los sistemas de alerta temprana, su efectividad ha sido irregular y aún insuficiente para asegurar trayectorias educativas continuas y exitosas (SEP, 2023).

La calidad de la educación

La calidad de la educación se mide por los aprendizajes que alcanzan los estudiantes de los diferentes niveles educativos. La única manera de conocer qué tanto aprenden nuestros estudiantes es mediante pruebas estandarizadas, que tienen muchas dificultades en un país tan diverso como el nuestro y no pueden medir todos los aprendizajes deseados. No obstante, cuando se centran en los aprendizajes fundacionales –los que permiten asimilar otras cosas y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, *i.e.*, la lectoescritura, la matemática y las habilidades digitales– nos permiten como país saber cómo estamos, qué tenemos que hacer para mejorar y dónde se encuentran las zonas y los grupos poblacionales que están teniendo mayores dificultades. Los resultados de las pruebas estandarizadas alimentan deci-

siones importantes en materia de formación y actualización docente y en materia curricular y pedagógica.

Las pruebas recientes con las que contamos son pocas y limitadas. Está la prueba que aplica MEJOREDU, de la cual solo tenemos resultados correspondientes al inicio del ciclo escolar 2024-2025. Contamos además con los resultados de la prueba PISA 2022 aplicada a jóvenes de 15 años. Algunos ejercicios no oficiales también nos iluminan sobre los problemas de calidad de la educación, como es el caso de la Medición Independiente del Aprendizaje que se aplicó en algunas regiones antes y después de la pandemia. También contamos con los resultados de la prueba PLANEA cuya última aplicación fue en el 2017, pero que la Universidad Iberoamericana aplicó nuevamente después de la pandemia, en 2022. En 2019 participamos en la prueba ERCE (Estudio Regional de la Calidad de la Educación) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO. Todas estas pruebas coinciden en señalar que la mayoría o casi la mayoría de nuestros estudiantes no está logrando los propósitos educativos (PLANEA, MIA, ERCE) o lo que se considera necesario para seguir estudiando o para sobrevivir en la sociedad actual (PISA). Las evaluaciones nacionales e internacionales coinciden en un diagnóstico alarmante: la mayoría de los estudiantes mexicanos no están logrando los aprendizajes mínimos necesarios. En PLANEA 2022, solo 1.7% de los alumnos alcanzaron el nivel más alto en matemáticas y apenas 8.6% en lecto-escritura; en contraste, el 75.6% y el 44.3% se ubicaron en los niveles más bajos de desempeño en matemáticas y lectura, respectivamente (*El Economista*, 2023). La evaluación diagnóstica de MIEDUC (2022-2023) respalda estos hallazgos, situando a un número considerable de estudiantes en niveles bajos en lectura y matemáticas (Andere, 2023). En el plano internacional, PISA 2022 muestra que el 66% de los alumnos obtuvo bajo rendimiento en matemáticas, el 51% en ciencias y el 47% en lectura; solo entre 0.2% y 0.6% alcanzaron niveles superiores de competencia.

Eso es sumamente grave, pues como decíamos, el propósito fundamental de la educación es lograr los aprendizajes deseados, y los fundacionales siempre deben serlo. De no lograrlo, es muy difícil que esta proporción de estudiantes que pasan por las aulas de nuestras escuelas desarrollen capacidades superiores de pensamiento, espíritu crítico, y cuenten con las herramientas fundamentales para acceder al conocimiento necesario. No basta con asegurar el acceso y la permanencia (las becas procuran eso) –en eso México ha progresado–. Es necesario asegurar el aprendizaje –y al respecto hay muy pocos avances–. No deja de

preocupar que, salvo por la prueba PISA que se acaba de aplicar, ya no sabremos si vamos avanzando o no, pues en México ya no existen ejercicios de evaluación y el país se salió del ejercicio evaluativo regional ERCE, que en lo que escribo estas líneas se está aplicando en 19 países de la región, actualmente solo el estado de Nuevo León participa de forma autónoma en el ejercicio evaluativo ERCE-2025 (Backhoff, 2025). Y para ello es necesario formar y apoyar a los docentes y atender a los aspectos propiamente pedagógicos del proceso educativo. México adolece de aprendizajes insuficientes de sus estudiantes, es decir, de una deficiente calidad de la educación, pero se ha decidido cerrar los ojos a conocer la magnitud del fenómeno y erradicar una herramienta indispensable de planeación y diseño de la política educativa.

La inequidad educativa

Para quien escribe estas líneas, este es el problema principal de nuestro sistema educativo. Lo es porque no estamos asegurando para todas y todas las condiciones mínimas –de infraestructura, de operación, de formación y actualización de docentes– para lograr los aprendizajes. Lo es también porque la calidad de la educación se distribuye mal –hay quienes logran los aprendizajes deseados–, algunos pocos a niveles avanzados, pero los más pobres, los que viven en zonas rurales, los que pertenecen a pueblos indígenas, la población migrante, las personas que tienen alguna discapacidad, en general no alcanzan los aprendizajes mínimos para el grado que cursan. Si entendemos el aprendizaje como un derecho humano, tendríamos que asegurarnos que todas y todos aprendan, tomando en cuenta sus diferentes condiciones y la necesidad de darle más y atender mejor a los más necesitados, y reconociendo las diferencias lingüísticas y culturales, respetándolas, atendiéndolas y abriendo espacios para su expresión y conocimiento. Pero eso es precisamente lo que no ocurre. En México, salvo algunas excepciones, se le da más a quienes ya de por sí se encuentran en condiciones de ventaja. En las zonas urbanas de clase media es donde en general encontramos las escuelas mejor construidas y equipadas, los maestros mejor formados y más experimentados, y una operación cotidiana relativamente regular. En cambio, en las escuelas que están en barrios marginados, o en zonas rurales o indígenas, las condiciones contrastan visiblemente con lo anterior. Si bien el programa "La Escuela es Nuestra" ha beneficiado primero y más a las comunidades más empobrecidas, en general las escuelas en zonas marginales se encuentran más deterioradas y pobremente equipadas. Los docentes tienen

menos experiencia y preferirían trabajar en otra parte, por lo que pronto piden su cambio. Los supervisores visitan menos estas escuelas, y cuando lo hacen es con fines fiscalizadores. Las escuelas en zonas rurales y marginales interrumpen clases muy frecuentemente –las multigrado porque quien funge como director, responsable también de un grupo, tiene que salir a la supervisión para trámites administrativos con relativa frecuencia. En las zonas indígenas muchas veces la educación es en español y en los contenidos escolares no se toma en cuenta la cultura, los conocimientos y los valores de los estudiantes y sus familias. A las infancias indígenas, la escuela les resulta ajena. Así, las condiciones para aprender son más deficientes ahí donde tendrían que ser especialmente buenas para compensar por la pobreza. No sorprende que, siendo así, los resultados de aprendizaje de los grupos en condiciones de desventaja –población indígena, rural, migrante, y las personas con discapacidad, entre otros– son significativamente menores que los de aquellos que viven en condiciones de mayor ventaja. De esta forma, la educación reproduce y refuerza la desigualdad socioeconómica y el sistema educativo renuncia a su potencial de igualar socialmente.

Los agravantes

Hay, además de estos tres problemas, algunos agravantes que complejizan aún más la realidad educativa del país.

Los efectos de la pandemia

México está entre los ocho países del mundo que más tiempo cerraron las escuelas. Como muchos otros países, desarrolló programas educativos a distancia, como *Aprende en Casa*, que no lograron sustituir la educación presencial. Algunos docentes tomaron la iniciativa de acercarse a sus estudiantes por diversas vías y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, esto lo hicieron por su propia voluntad y sentido de responsabilidad, no porque encontrarán los apoyos necesarios de las autoridades educativas.

Los cuatro efectos de la pandemia han sido ya muy estudiados: el abandono escolar (UNESCO, 2022), la pérdida de aprendizajes, la ampliación de las brechas de aprendizaje y el empeoramiento de problemas emocionales debidos a lo vivido en la pandemia. Si bien también hubo beneficios tales como la mayor convivencia con la familia, el afianzamiento de la lengua materna, el aprendizaje de oficios, la convivencia con la naturaleza y con otros seres vivos, los propósitos propiamente

curriculares se vieron seriamente afectados. A la escuela regresaron menos estudiantes, todos con conocimientos inferiores a los del grado en cuestión –se calcula que el aprendizaje no logrado equivale al que se hubiera alcanzado en el tiempo que las escuelas permanecieron cerradas–, pero con grandes diferencias al interior de un mismo grupo. Lo anterior se debe a que la pérdida de aprendizajes no fue la misma si los estudiantes contaron o no con apoyo familiar, acceso a internet, dispositivos para conectarse a los programas de *Aprende en Casa*, condiciones familiares adecuadas para el aprendizaje escolar, acompañamiento de sus docentes, etc. Esto dificultó el trabajo de los docentes en el aula, cuyos grupos resultaron mucho más heterogéneos en habilidades y conocimientos que antes de la pandemia.

Lo más grave, sin embargo, es que, a diferencia de muchos países, en México no se tomaron medidas correctivas o remediales de estos gravísimos efectos de los casi dos años de cierre de escuelas. En cambio, las energías de la Secretaría de Educación Pública se concentraron en llevar a cabo un cambio curricular radical, el de la Nueva Escuela Mexicana, cuya dificultad intrínseca para aplicarla se sumó a las consecuencias de la pandemia que no fueron atendidas.

La falta de información

Hemos perdido información fundamental para respaldar, con evidencias, las políticas educativas. Especialmente grave es la pérdida de información sobre los aprendizajes de las y los estudiantes de educación básica por la cancelación de los ejercicios de evaluación nacionales y por la salida del país de la prueba regional. Estos datos nos informan tanto sobre la calidad como sobre la equidad de la educación de nuestro país. No contar con ella conduce o a no tomar medidas para mejorar los aprendizajes y su equidad, o bien a diseñar políticas educativas y tomar decisiones a ciegas, sin atender estos problemas centrales de la educación en nuestro país.

Ausencia de políticas docentes integrales

De los docentes depende el aprendizaje de los estudiantes. Su adecuada formación y actualización son fundamentales para que sus prácticas docentes sean pertinentes para el aprendizaje de sus estudiantes, e inclusivas para asegurar el aprendizaje de todas y todos. Tienen que ser cuidadosamente seleccionados desde su admisión a los programas de formación docente. Debe haber procesos de profesionalización a lo largo de su carrera y la certeza de lo que deben hacer para avanzar horizontal

o verticalmente en la misma. Sus condiciones de trabajo deben ser adecuadas para el desarrollo de su principal función, que es la docencia, y esta debe ser adecuadamente remunerada. En el ejercicio de su docencia deberán recibir apoyo y acompañamiento de parte de sus directivos –director, asesor técnico pedagógico, ATP– a fin de que sus prácticas docentes se adecuen cada vez mejor a su contexto y a sus estudiantes y logren ser cada vez más respetuosas de la diversidad e inclusivas. Desgraciadamente, no es el caso de las políticas docentes en nuestro país. La formación inicial tiene grandes deficiencias. Para la actualización, el presupuesto actual (2025) ha destinado la ridícula suma de \$85.00 anuales. Mexicanos Primero (2023) señala que el gasto en formación continua para docentes es muy bajo, equivalente a 96 pesos anuales por maestro. Además, la organización ha hecho un llamado para priorizar el presupuesto educativo y asegurar que las escuelas cuenten con los recursos necesarios para su mantenimiento y funcionamiento adecuado. Con el desmantelamiento del Servicio Profesional Docente y más recientemente el anunciado de USICAMM, prevalece una incertidumbre respecto de las formas de mejorar sus condiciones docentes encaminando su carrera profesional. La supervisión escolar, en lugar de acompañar y apoyarlos para juntos reflexionar y mejorar las prácticas, suele cumplir funciones administrativas y fiscalizadoras. Tampoco los directivos cuentan con la formación necesaria para cumplir adecuadamente esta función, sino que ejercen formas obsoletas de supervisión escolar que no contribuyen a la mejora de los aprendizajes.

Reforma curricular

En medio de esta crisis, la Secretaría de Educación Pública decide reformar radicalmente el currículum escolar e implantar, en 2023, la Nueva Escuela Mexicana. Este modelo tiene algunos aciertos, como romper con la tradicional uniformidad curricular en un México diverso, junto con otorgar autonomía a la escuela y a las y los docentes para definir contenidos adecuados al contexto y a la cultura local. Propone una educación basada en proyectos, que tiene la ventaja de permitir articular las diversas disciplinas y de aplicar los conocimientos a la comprensión o solución de problemas reales. Sin embargo, también tiene graves deficiencias, entre las cuales la más grave es haber descuidado la enseñanza de las habilidades fundacionales –lectoescritura, cálculo, habilidades digitales– confundiéndolas con “asignaturas” y suponiendo su adquisición “natural” en los proyectos integrados. Las habilidades fundacionales requieren de un desarrollo sistemático que supone

mucha ejercitación y aplicación en tareas concretas, y esto no se visualizó ni se propone en los nuevos planes y programas de estudio. El conocimiento disciplinario también tiene cierta secuencia necesaria porque requiere de la comprensión de conceptos estructurantes, lo cual también descuida el currículum propuesto. Las y los docentes no han sido formados para aplicar estos nuevos planes y programas de estudio que suponen cambios muy radicales y un trabajo adicional de los docentes, ahora como “co-diseñadores” del currículum, sin que se modifiquen sus tiempos y sus condiciones de trabajo. Esto ocurre al mismo tiempo que maestros y estudiantes están regresando de una pandemia, los segundos con fuertes pérdidas de aprendizaje, que se empalma perversamente con una gran confusión por parte de los docentes de cómo implementar una nueva reforma.

Los programas educativos que antes se destinaban a mejorar las condiciones de aprendizaje de los más necesitados, como las “Escuelas de Tiempo Completo” y el “Programa de Inclusión y Equidad Educativa” destinado a poblaciones indígenas, jornaleros migrantes y personas con discapacidad, el programa “Prospera” que combinaba atención a la salud y becas focalizadas a la población en mayor pobreza, junto con muchos otros orientados a resolver algunos de los problemas que la investigación educativa ha señalado, como el abandono escolar, fueron cancelados. En su lugar concentran los recursos dos programas prácticamente únicos: las becas, ahora no focalizadas a los más pobres, sino universales, y “La Escuela es Nuestra”, que entrega recursos a las comunidades para invertir en lo que consideran necesario de su escuela, generalmente en infraestructura que había sido descuidada durante muchos años. Las primeras, las becas universales, atienden los problemas de acceso y permanencia, pero no los de aprendizaje. Además, destinan recursos a quienes ya van a la escuela y también a quienes muy difícilmente la van a abandonar, pues pertenecen a sectores de ingresos medios y altos, con lo cual disminuye el beneficio que antes recibían quienes en efecto están en riesgo de no asistir o de abandonar la escuela por encontrarse en condiciones de pobreza. La segunda, “La Escuela es Nuestra”, tiene la ventaja de atender de manera preferencial a las comunidades más necesitadas. Sin embargo, adolece de graves problemas de asesoría técnica en construcciones escolares, y también de rendimiento de cuentas. Programas diversificados que atiendan a los que menos asisten, que más desertan y que menos aprenden, han sido desmantelados, y no se han desarrollado nuevos. Así, el sistema educativo sigue reproduciendo desigualdades.

Algunas propuestas

Si bien muchos de los problemas señalados arriba fueron gestados hace décadas y han estado presentes en diversas administraciones, me parece importante señalar que en los últimos años ha habido un proceso de dismantelamiento de nuestro sistema educativo. Ha disminuido la matrícula. Debido fundamentalmente a la pandemia, pero no solamente, se han perdido aprendizajes entre nuestros estudiantes. No se ha logrado –diríamos que ni siquiera intentado– disminuir la enorme inequidad de nuestro sistema educativo; incluso ha empeorado con medidas regresivas como las becas universales. Hemos descuidado aspectos esenciales de la enseñanza, como la lectoescritura y el cálculo básico en los primeros grados. Y no hemos avanzado en atender integralmente a las y los docentes, principales responsables del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Es necesario enfrentar lo anterior. Para ello, resulta útil atender las causas profundas de esta realidad problemática. Veamos algunas:

Basar las políticas educativas en evidencia

Es necesario partir de un adecuado diagnóstico de nuestra realidad educativa si auténticamente se desea mejorarla. En lo dicho se encuentran elementos de este diagnóstico. Existe investigación educativa de gran valor que el COMIE resume cada diez años en sus Estados del Conocimiento, que vale la pena consultar. Importantes indicadores de desarrollo educativo se siguen produciendo, y se recomienda analizarlos en su evolución para que emerjan con claridad las indicaciones de mejora y, sobre todo, las de deterioro. Se ha satanizado irracionalmente la evaluación de los aprendizajes y las pruebas estandarizadas, que si bien tienen claras limitaciones –no consideran las condiciones del contexto, están en español, no pueden medir todo lo importante–, son el único instrumento con el que contamos para calibrar la gravedad de los problemas de aprendizaje, para hacer ajustes curriculares, para mejorar la formación y la actualización de los docentes y para ubicar las zonas escolares y los grupos poblacionales que requieren de mayor atención. Se recomienda enfáticamente reestablecerlas. Estas pruebas deben estar basadas en muestras representativas de grupos sociales, regiones, tipos de escuela. No deben ser censales para evitar la tentación de utilizarlas con otros fines, como ha sucedido en el pasado. No deben tener consecuencias sobre estudiantes o docentes en lo individual. Pero sí deben ser aplicadas con alguna periodicidad (cada tres años al menos), en ciertos grados clave (como 3° y 6° de primaria, 2° o 3° de secundaria)

y sobre todo utilizadas para revisar las políticas existentes y, en su caso, diseñar nuevas.

Priorizar el aprendizaje

El propósito de la educación es lograr aprendizajes, los que se definan para cada grado escolar, para cada nivel educativo, con énfasis en las habilidades fundacionales y en las superiores de pensamiento, y también en los valores de convivencia –paz, sostenibilidad, interculturalidad, respeto, derechos humanos, solidaridad–. Para mejorar los aprendizajes, es necesario ir más allá de preocuparnos por el acceso y la permanencia y atender los aspectos propiamente pedagógicos del quehacer educativo, es decir, lo que tiene lugar en las aulas. Por eso es esencial atender a los docentes, priorizando su formación inicial, su actualización y el acompañamiento a su práctica docente, así como mejorar de manera continua sus condiciones de trabajo y su profesionalización. En este proceso de atención a los docentes, el foco debe ponerse en fortalecer sus capacidades para que sus prácticas le den protagonismo al estudiante, sean respetuosas de la diversidad, sean inclusivas, privilegien el desarrollo de habilidades básicas y superiores (pensamiento crítico) y los valores de convivencia.

Hemos mencionado los aciertos y las dificultades de la reforma curricular llamada “Nueva Escuela Mexicana”. Es conveniente hacer una revisión a fondo de dicha propuesta curricular para resaltar sus virtudes, pero también y sobre todo para corregir sus errores y, más importante todavía, sus omisiones en materia de desarrollo de la lectoescritura y la matemática. También resulta esencial incorporar las habilidades digitales, pues en el mundo de hoy, tenerlas es esencial para desempeñarse como ciudadano, y es la vía para acceder al conocimiento y para seguir aprendiendo. Ello implica también invertir en cobertura de conectividad y en la disponibilidad de dispositivos electrónicos (computadoras, tablets) en las escuelas, así como hacer un uso pedagógico de los teléfonos, sobre todo en educación secundaria.

Planear en clave equidad

Se necesitan revertir muchos de los criterios que actualmente son utilizados para distribuir recursos económicos, materiales y humanos. En general los presupuestos suelen ser inerciales y solamente aumentan lo correspondiente a la inflación del año anterior y lo necesario para enfrentar nuevos fenómenos demográficos,

como el crecimiento de algunas ciudades turísticas o industriales. Sin embargo, este presupuesto que se incrementa inercialmente fue elaborado respondiendo a las capacidades de presión de los distintos grupos poblacionales, y es desigual de origen. Su virtual mantenimiento es la causa de que los que tienen más reciban más, y los que tienen menos le cuesten menos al erario. También es el criterio utilizado para asignar a los docentes a las escuelas: los nuevos docentes que presentan examen de ingreso y obtienen buenos resultados tienen prioridad de elección de la escuela a donde se irán a trabajar, y generalmente eligen las que se encuentran en las zonas urbanas y privilegian a las escuelas que sirven a la clase media. Cuando un docente solicita un cambio, el sindicato, que se encarga de tramitarlo, acerca a las zonas urbanas a quienes ya han cumplido algunos años de servicio en zonas de mayor pobreza. El resultado de los criterios para distribuir los recursos es que se beneficia más a los de antemano más beneficiados, y se deja en condiciones de desventaja a los estudiantes más pobres.

No es posible redistribuir el presupuesto público, pero sí es posible lograr que todos los recursos adicionales destinados a la educación se distribuyan con criterios de equidad, es decir, dando más a quienes más lo necesitan.

En el caso de los docentes, es posible pensar en que los recién egresados con buenos resultados en sus exámenes de egreso de la normal o de ingreso a la docencia –esperando que estos se mantengan– atiendan durante tres años, cuando todavía no se casan o tienen hijos, a las zonas más pobres, y que se les otorgue un incentivo salarial sustantivo durante los mismos. Al término de los tres años, se les puede ofrecer elegir el tipo de escuela y el lugar (ciudad, municipio) en el que desean trabajar. De esta forma, los maestros más jóvenes, entusiastas y mejor formados se desempeñan en zonas y en escuelas con mayores dificultades, lo que sin duda los formará todavía mejor para el futuro.

Planear en clave equidad significa también diseñar programas diversificados para los grupos poblacionales en condiciones de pobreza económica y educativa. Se sabe quiénes son, dónde están, cuántos son, y no es difícil orientar dichos programas a satisfacer sus necesidades educativas desde sus propias características culturales y sociales. Así, es necesario invertir mucho más de lo que ya se hace para los estudiantes que pertenecen a pueblos indígenas y afrodescendientes –su atención debe ser pertinente cultural y lingüísticamente–; para los habitantes de zonas rurales –sobre todo de comunidades pequeñas donde operan escuelas multi-grado, propiciando el uso de metodologías y materiales probados para este tipo de

escuelas–; para los migrantes de todo tipo –internos, en tránsito, internacionales que permanecen, migrantes de retorno– fenómeno que como bien sabemos crece en nuestro país, pero sin embargo los migrantes no están siendo adecuadamente atendidos educativamente. También es fundamental invertir mayores recursos y mejor atención a las NNA con discapacidades, propiciando la inclusión, pero ofreciendo a los docentes la formación y los recursos adicionales necesarios para propiciar con ellos su máximo potencial de desarrollo.

La equidad, como la calidad, requieren monitoreo. Es muy conveniente que los indicadores de progreso educativo –entre otra cobertura neta, retención, eficiencia terminal, coeficiente de absorción, y desde luego resultados de aprendizaje– tengan aparejados indicadores de brechas, a fin de poder dar seguimiento a su reducción, que debe convertirse en un propósito explícito de la política educativa.

Diseñar una política docente integral

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación tradicionalmente ha manejado una parte importante de las políticas docentes, sobre todo aquellas que tienen que ver con asignaciones, plazas, cambios, interinatos y promociones. Sin embargo, esta función corresponde al poder ejecutivo, porque los criterios para determinarlos deben ser educativos, no políticos ni económicos. Es muy conveniente que el Estado recupere estas funciones que le corresponden, a la vez que diseñe un conjunto de políticas docentes coherente que atienda su suficiencia, la atractividad de la carrera docente, la retención en la misma, los progresos de carrera y su reconocimiento como las autoridades en materia educativa. El sindicato colabora defendiendo sus derechos laborales y velando por sus adecuadas condiciones de trabajo, incluyendo el salario. Esta es su función. Como ya señalamos, de las y los docentes depende la práctica que facilita y promueve los aprendizajes, y de ellas y ellos depende también la equidad y la inclusión.

Desarrollar programas intersectoriales

En condiciones de pobreza –que afectan al 42% de las NNA a nivel nacional y a un porcentaje mayor de las NNA indígenas– la educación no puede sola, pues de ella no depende derribar las barreras estructurales internas que afectan la asistencia a la escuela y el aprendizaje. En estas condiciones es necesario asegurar, entre otras cosas, que las NNA no tengan que trabajar, que tengan una nutrición adecuada, que

su salud esté adecuadamente vigilada y atendida, que cuenten con una vivienda digna, porque estos son prerrequisitos para que las y los estudiantes estén en condiciones de aprender bien.

Es necesario también que estas políticas de bienestar se articulen con transformaciones propiciadas en la gestión de las escuelas y en las prácticas docentes para que se traduzcan en más y mejores aprendizajes. Eso implica desarrollar programas intersectoriales a través de los cuales se atiendan, de manera articulada, las condiciones de bienestar de la población en general y de las NNA en particular. No se han desarrollado en nuestro país programas de esta naturaleza. El *Programa Prospera* es el que más se ha acercado, pero se trata de un enfoque multisectorial en el que no se articulan las políticas entre los diversos sectores. Así, las becas y la atención a la salud permitieron que las NNA asistieran más a la escuela y permanecieran más tiempo, pero no se ocuparon de modificar lo que sucede dentro de las escuelas y de las aulas, por lo que dichos NNA no por ello aprendieron más y mejor. Parker et al. (2011) realizaron una evaluación externa que documenta impactos positivos en matrícula escolar, reducción de reprobación y abandono escolar en zonas rurales y urbanas, así como en salud materna e infantil. La investigación de Ordóñez-Barba & Silva-Hernández (2019) concluye que *Progres*a y sus sucesores lograron mejoras notables en nutrición, crecimiento infantil y desempeño educativo para más de 6.4 millones de hogares; sin embargo, advierten que no han sido tan efectivos para romper el ciclo intergeneracional de pobreza. Por otro lado, el CONEVAL (2024), presentó la Evaluación de Impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, donde se reconoce que el programa cumple un rol importante en reducir rezago, abandono y repetición escolar, aunque sus beneficios dependen en gran medida del contexto familiar y comunitario.

Según CEPAL (2025), Oportunidades-Prospera se ha evaluado mediante estudios experimentales y cuasiexperimentales, destacando efectos positivos en logro educativo, nutrición y estatura, aunque también hubo deficiencias en calidad de servicio educativo.

Con las becas universales que otorga el actual gobierno sucede lo mismo –quizás las NNA vayan más a la escuela y permanezcan más en ella–, pero si no se invierte en la actualización de los docentes y en su acompañamiento, ello no se traducirá en mejores aprendizajes.

Una reflexión final

He sostenido en otros escritos que una ley sociológica es la que explica que, si no hay una intencionalidad clara de la política educativa para lograr la equidad, naturalmente los sistemas educativos terminan reproduciendo e incluso recrudeciendo las desigualdades sociales. La educación puede servir para reproducir o para transformar, pero para que ocurra lo segundo, se necesita la intención constante y consistente, mediante políticas que sean de mediano y largo plazo, para luchar contra las desigualdades y lograr la equidad. Por otra parte, tradicionalmente los sistemas educativos se han preocupado por elevar los índices de cobertura y de permanencia, y en México hemos tenido buenos resultados al respecto. Pero no sucede lo mismo con los aprendizajes, porque el aprendizaje no se sitúa en el centro del quehacer de la educación, y por lo mismo, lo propiamente pedagógico es ignorado o insuficientemente trabajado. Una política educativa que sitúe la equidad en los aprendizajes en el centro de su preocupación y que trabaje este propósito de manera sistemática, continua y de forma consistente, puede conducir a la educación a resultados insospechados, así como lograr que la educación funja efectivamente como lo que está en su potencial: como el igualador social por excelencia. Habríamos de intentar este camino.

Referencias

- Andere, E. (2023). Llegó PISA 2022. Distancia por Tiempos –Blog de Educación de Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/llego-pisa-2022/>
- Backhoff Escudero, E. (2025, 17 de marzo). La ausencia de México en el laboratorio educativo de la UNESCO. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/la-ausencia-de-mexico-en-el-laboratorio-educativo-de-la-unesco/>
- CONEVAL (2024). Evaluación de impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez. Evaluación y monitoreo de programas sociales. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/EVALUACIONES/Evaluacion_impacto_BBBJ/Evaluacion_de_impacto_BBBJ.pdf
- CONEVAL (2025). CONEVAL: Presenta el estudio sobre el ejercicio de los derechos sociales de niñas, niños y adolescentes. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2025/Comunicado_03_Estudio_NNA.pdf

- El Economista* (2023, 18 de diciembre). PISA 2022 México: rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/PISA-2022-Mexico-rendimiento-en-matematicas-lectura-y-ciencias-20231218-0039.html>
- El País* (2025, 14 de marzo). Los profesores de francés con becas de la SEP denuncian falta de pago: "Ya van tres meses y no tenemos nada". *El País*. <http://elpais.com/mexico/2025-03-14/los-profesores-de-frances-con-becas-de-la-sep-denuncian-falta-de-pago-ya-van-terceros-meses-y-no-tenemos-nada.html>
- INEGI (2020). Censo de población y vivienda 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#:~:text=Con%20el%20Censo%202020%2C%20el,remonta%20a%20la%20C3%89poca%20Prehisp%C3%A1nica>
- INEGI (2024). Encuesta nacional de la dinámica demográfica (ENADID) 2023 [Comunicado]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala-de-prensa/boletines/2024/ENADID/ENADID2023.pdf>
- Ordóñez-Barba, G. M. y Silva-Hernández, A. L. (2019). Progresión-Oportunidades-Prospera: Avatares, alcances y resultados de un programa paradigmático contra la pobreza. *Papeles de Población*, 25(99), 77-112. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.04>
- Parker, S. W., Hernández Prado, B., Ramírez Villalobos, M. D., Moreno Macías, H., Laird, N. M., Meneses González, F. y González de la Rocha, M. (2011). Resultados de la evaluación externa del programa de desarrollo humano "Oportunidades". Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0010205>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015). Instalación de un sistema de alerta y atención temprana de estudiantes en rezago y en riesgo de exclusión escolar. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/48615>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Estadística educativa: República Mexicana. Secretaría de Educación Pública. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/EstIndEntFed2022/33_REP_MEX.pdf
- UNESCO (2022). Abandono escolar en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y propuestas para su prevención. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). <https://www.unesco.org/es/articles/abandono-escolar-america-latina-caribe>
- UNESCO (2022). Mexico: Primary school completion rate –data, chart. TheGlobalEconomy.com. https://www.theglobaleconomy.com/Mexico/Primary_school_completion_rate/

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ANTE UN FUTURO INCIERTO

Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Resumen

Se ofrece una revisión, necesariamente sintética, de los 15 Estados del Conocimiento del COMIE sobre los productos académicos publicados entre 2012 y 2021. Este gran ejercicio periódico del COMIE buscó explícitamente, como se reconoce en la Presentación de esta Colección, identificar los logros, los desafíos y las oportunidades que se aprecian en la producción de los diferentes campos disciplinaarios que investigan la educación mexicana. El presente texto se propone, a su vez, alcanzar un balance crítico de las aportaciones que hacen los Estados. En primer lugar, debe destacarse muy positivamente que la Colección ofrece un registro de la mayoría de las obras de investigación educativa del país, así como de las formas teóricas y metodológicas empleadas en esas tareas. Sin embargo, también se hace notar que los enfoques para realizar esos Estados estuvieron, al igual que los trabajos reseñados, particularmente interesados en detectar las particularidades metodológicas de estudios, ya de por sí hiper-especializados y realizados desde ópticas más preocupadas por la originalidad individualista, que en la relevancia social y educativa de las investigaciones, para la resolución de los graves problemas y retos a que se enfrenta el sistema público hoy en día. En consecuencia los Estados hablan mucho más de cómo está y cómo se hace la investigación educativa, que de cómo está, cómo funciona y qué graves problemas y retos deja sin resolver para la niñez y la juventud mexicanas la educación pública actual. Los Estados se quedan debiéndonos un acercamiento sistemático a la situación de la educación, a partir de los resultados de investigación obtenidos. Estas breves líneas esbozan algunas señalamientos y recomendaciones a ese efecto.

ORGANIZADOR GRÁFICO 3. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ANTE UN FUTURO INCIERTO



Presentación

¿Cómo presentar una invitación amplia para consultar una colección integrada por 16 temas disciplinarios diferentes, publicados en 19 volúmenes, que comprenden cerca de 10 mil cuartillas de información sólida acerca de la contribución que hace la investigación respecto de la educación en nuestro país, producida de 2012 a 2021 y transmitirla refiriéndose a los retos actuales del bachillerato mexicano?

Una vía asequible es enfatizar la importancia de que se cuente con una contextualización amplia, pero sintética, de la situación y problemática de la Educación Media Superior (EMS) en México. Esa perspectiva es dispensable para identificar la valía, utilidad y mérito de la contribución de la colección Estados del Conocimiento del COMIE tanto acerca de la investigación educativa y, sobre todo, sobre lo que esa investigación aporta para el conocimiento de la educación pública mexicana. A esa lógica corresponde, primeramente, distinguir el valor y la utilidad social que tienen estos estudios para nuestros jóvenes, lo que va a subrayar el interés superior nacional que tiene que asegurar, hoy en día, que en México, exista un acceso, una permanencia y una culminación con el certificado correspondiente de los estudios de media superior, para todos los que tienen la edad de estudiarla.

En términos constitucionales, desde 2012, en que se decretó su obligatoriedad, quedó formalizada la prioridad que tiene su universalización entre nosotros. Destaca que la EMS constituye la formación establecida y sistematizada

por el Estado para socializar y preparar a todos los jóvenes en los conocimientos y las destrezas que ofrecen las ciencias, las humanidades, así como las tecnologías digitales que resultan indispensables para desempeñarse digna y eficazmente en la actualidad, como personas y como agentes sociales. La universalización de la EMS, además, reporta grandes beneficios para quienes la obtienen completa. Para un adulto, en América Latina, tener un certificado de EMS permite, en el mercado de trabajo, evitar la pobreza o salir de ella, como lo ha venido insistiendo la CEPAL desde hace por lo menos dos décadas (CEPAL, 2025).

Pero es también un recordatorio oportuno de que nuestros contextos económicos, globales, nacionales y locales se han vuelto más demandantes para las empresas, para la administración pública, así como para cualquier persona que se incorpora al mercado laboral. Además de la estimación laboral y económica del bachillerato asociada a la obtención de su certificado, debe tomarse en cuenta las experiencias sociales que brindan a los alumnos las múltiples formas de convivencia y de actividad desempeñadas en la escuela, en adición a la adquisición de variadas capacidades de aprender sobre tópicos distintos en la realización de tareas específicas.

Todos estos conocimientos y experiencias resultan muy significativos en el mundo actual. En efecto, al voltear la mirada al contexto socioeconómico relevante para nuestras prioridades educativas, es imposible ignorar que, en este primer cuarto del siglo XXI han aparecido múltiples tendencias que afectan nuestras vidas y que ejercen nuevas demandas sobre las personas: I) La producción mundial aceleró el curso de su globalización que aumentó considerablemente sacando de la pobreza a cientos de millones de personas, sobre todo, después de que China se incorporara a la Organización Mundial del Comercio (WTO) en 2001 y deviniera, en consecuencia, una gran potencia exportadora. II) México, a su vez también se benefició, al convertirse en este siglo en uno de los grandes productores mundiales de automóviles lo que generó cientos de miles de nuevos trabajos altamente remunerados (WTO, 2025). III) En consecuencia, las relaciones políticas, económicas y culturales entre las naciones, así como dentro de ellas han cambiado y, ahora apuntan hacia nuevos e imprevisibles horizontes, al resurgir las políticas proteccionistas con la guerra de los aranceles entre EE.UU. y China, marcándose nuevos e inciertos futuros. IV) Impulsadas por las comunicaciones y por la economía las corrientes de opinión, las modas y los patrones de consumo continúan incidiendo

y afectando los comportamientos de los jóvenes, pero ahora de maneras inéditas, tornándose aún más imprevisibles y en ocasiones potencialmente dañinos. v) A su vez, las tecnologías digitales en sus diferentes disciplinas continúan evolucionando consistentemente, impactando ya la producción, ya la salud o incluso la política y la cultura, así como variadas dimensiones de la seguridad nacional y personal. vi) Por añadidura, a la omnipresencia de los teléfonos celulares y su conectividad inmediata son grandes distracciones, que en ocasiones resultan cretinizantes y deletéreas para nuestros jóvenes que viene ahora la inteligencia artificial a tener presencia con usos y aplicaciones crecientes, avasalladores y, también, inquietantes.

De cualquier manera, todas estas diferentes dinámicas al desplegarse en diversos sentidos generan la demanda de nuevas capacidades para el trabajo y la vida cotidiana, a la vez que nos advierten sobre la importancia de no mantenernos alejados y ajenos a la cultura y los gustos emergentes de los jóvenes. El bachillerato, como preparación de nuestros futuros ciudadanos, no puede permanecer indiferente ante tales tendencias, como tampoco lo puede hacer la preparación o la formación permanente de los profesores a tales efectos. Paradójicamente, un mundo que se expande en posibilidades también ha comportado un gran incremento en la inseguridad y en la violencia que se ceba con nuestra sociedad. Indirectamente, se ven así afectados los espacios en donde los jóvenes pueden interactuar libre y provechosamente. Ahora, la calle, en donde antes interactuábamos provechosamente como niños y jóvenes, está llena de acechanzas. Con mucha razón, los padres le temen. Todo esto aumenta mucho más la importancia de la escuela como lugar de aprendizaje, de interacción, de oportunidades inducidas responsablemente, en donde se pueden ofrecer asesoramientos múltiples, desde los académicos o deportivos, hasta la práctica de aficiones especializadas, así como alternativas a las prácticas fútiles. Una mejora sustancial en la calidad y la variedad de las actividades curriculares y extracurriculares para los alumnos acrecentaría el potencial para coadyuvar en la atención de serios problemas académicos y sociales que obstaculizan, aguardan o presionan a los jóvenes hoy.

Todas estas potencialidades requieren ser tomadas muy en serio. Pero, sobre todo, resalta la tarea específica de la escuela y, muy en particular, la de los planteles de bachillerato, como un lugar y una etapa formativa fundamental para todos los jóvenes en edad de estudiar la EMS. El carácter perentorio de la atención requerida por los jóvenes requiere que se distinguan dos funciones distintas y simultáneas

que se tienen que llevar a cabo en este nivel educativo. Por una parte, este ciclo concierne la formación propedéutica para los estudios superiores. En las instituciones universitarias y equivalentes se preparan tanto los que participarán en las fronteras del conocimiento con estudios profundos o en la instrumentación de las ciencias aplicadas de punta, como los que aspiran a concluir una licenciatura profesionalizante.

Pero al igual, es preciso que en la EMS esté claramente identificada la formación más pertinente para toda la población no adulta actual, especialmente ahora que la EMS es obligatoria. Ya que ahora la educación ciudadana obligatoria culmina con la EMS y de ella dependerá, en buena medida, el perfil general de los ciudadanos mexicanos de las próximas generaciones. Nuestra educación media superior es la gran oportunidad que tiene la nación para contar con una población universalmente versada en los conocimientos humanísticos, científicos, tecnológicos y culturales indispensables en el mundo moderno. Justamente, buena parte de la complejidad del bachillerato consiste en satisfacer todos estos propósitos propedéuticos y universales sin contradicción y con fluidez, evitando las inercias de la indiferencia y la indolencia ante la baja cobertura, el abandono escolar y la reprobación. En todos los casos, ante tales dinámicas tóxicas, se requiere contravenirlas de modo que de la EMS egresen todos los jóvenes mexicanos que cuenten con las capacidades intelectuales, técnicas y socioemocionales suficientes para hacerse cargo de sí mismos y de los suyos, al igual que de los nuevos aprendizajes que sus condiciones les lleguen a requerir a lo largo de sus vidas, en una realidad dinámica y exigente.

En esa lógica resalta que la EMS es demasiado importante para que se juzgue que tanto su funcionamiento, como la singladura de su derrotero solo conciernen exclusivamente a los especialistas y a las personas vinculadas con su operación. También es incontrovertible que el sistema educativo, las instituciones y los planteles aprendan de su propio funcionamiento, experiencia y dificultades. Para ello se necesita de la investigación que proporcione tanto el contexto macro, meso y micro, como que identifique las tendencias de los principales indicadores de cobertura, equidad, calidad, pertinencia socioeconómica y relevancia social. Los cambios sin precedentes a que nos enfrentamos vienen a magnificar, aún más, la necesidad de conjuntar e integrar conocimientos para hacerles frente. Es por ello, que la mejora constante de la EMS y de sus resultados, así como la corrección

de sus problemas son tareas de interés general y muy en particular de la investigación educativa.

Si bien es cierto que la educación pública es una dimensión fundamental de la vida social de toda una república, también lo es que las formas en que resultan relevantes los conocimientos como los que contienen los Estados del Conocimiento del COMIE varían para diferentes categorías de audiencias potenciales y de públicos lectores. Así, cabe distinguir la información útil a los padres de familia sobre las opciones para sus hijos al concluir la secundaria, de la demanda de datos que tienen los funcionarios en los planteles, o la detección de las mejores formas de acrecentar los resultados positivos que buscan las autoridades de todas las instituciones formativas y, no se diga, las perspectivas y precisiones que exigen las labores de los funcionarios responsables por las políticas nacionales.

Para diferentes necesidades se requieren diferentes acercamientos. Algunos de ellos son directos, como sucede con los públicos y las audiencias académicas, para quienes la información de los Estados del Conocimiento resulta de un carácter estrictamente indispensable. En otros casos, de intereses más generales y menos especializados, como los de los padres de familia, se tendría que procesar y mediar la información y divulgarla de formas más abreviadas para ser distribuidas por los medios de comunicación. En cambio, al tomar como punto de partida la difusión científica rigurosamente académica, surgen, de inmediato interrogantes acerca de la accesibilidad de la información en los formatos de organización de las obras, lo razonable que aparecen los criterios para la clasificación de los tópicos a tratar, la extensión y la secuencia narrativa de los contenidos, apoyos editoriales disponibles como índices de contenidos u onomásticos. Todas estas características influyen directamente en que el propósito comunicativo de los volúmenes de la colección se facilite o, que, por el contrario, se debilite y se desdibuje.

El origen de los estados del conocimiento está indisolublemente asociado con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Asociación Civil (COMIE, A. C). La asociación se fundó en septiembre de 1993 motivada para “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (COMIE, 2014). Desde entonces, la Asociación ha mantenido como actividades primordiales la publicación regular de la revista científica RMIE, al igual que la realización de los congresos nacionales de investigación cada dos

años y la elaboración de los estados del conocimiento (EC) sobre la investigación educativa mexicana cada 10 años para revisar las aportaciones pertinentes. En los más de 30 años de vida del COMIE, a la par de los cambios en el gran contexto de la sociedad global de nuestro tiempo y de su incidencia en la educación nacional, la investigación profesional educativa en México también ha crecido y se ha transformado de manera considerable.

Testimonio amplio de ello son los Estados del Conocimiento del COMIE para el periodo 2012-2021. Esta tarea involucró organizar el trabajo en torno a 17 áreas temáticas, con la participación de 570 autores, para elaborar 262 capítulos, con base en lectura crítica de cerca de 16,000 productos académicos reseñados, compilados en más de 10,000 cuartillas distribuidas en 16 títulos que recogen la temática de:

1. Historia e historiografía de la educación
2. Investigación de la investigación educativa
3. Procesos de aprendizaje y educación
4. Currículo
5. Educación en campos disciplinares (dos volúmenes)
6. Procesos de formación (dos volúmenes)
7. Política y gestión de la educación
8. Sujetos de la Educación
9. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación (dos volúmenes)
10. Evaluación educativa
11. Educación, desigualdad social e inclusión
12. Educación y valores
13. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
14. Multiculturalismo, interculturalidad y educación
15. Educación ambiental para la sustentabilidad
16. Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en educación.

Para ubicar la contribución de los Estados al conocimiento de la educación mexicana se puede tomar como punto de partida lo mencionado en la Presentación general de colección cuando se afirma: “En los estados del conocimiento se revisan diferentes tipos de productos académicos publicados en el decenio en

cuestión, tales como artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis y reportes técnicos, principalmente. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica y se exploran los desafíos y oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario” (Ramírez, 2024).

En términos de la discusión que aquí se viene planteando cabe preguntarse si la revisión en su conjunto, que se realizó para cada uno de los títulos, da cuenta de alguna forma directa en aspectos fundamentales del sistema educativo, como son su contexto social, sus recursos y agentes, su gestión, sus procesos educativos y sus resultados. En segundo lugar, está la pregunta acerca de si el formato de edición de la obra resulta conducente y eficaz para su consulta por parte de los interesados. Visualizar la eficacia deseable de la obra es un requisito insustituible si lo que se busca es que fluya y se difunda la información recopilada de manera que incida en las políticas de la investigación educativa, así como en la mejora de las condiciones, prácticas y resultados que obtienen los alumnos en el sistema educativo.

Cualquier mirada perfunctoria a la lista de los 15 temas en cuestión repara de inmediato en el carácter disciplinario de la clasificación, como rasgo distintivo del esfuerzo emprendido. La lógica disciplinaria sigue muy de cerca la manera como está organizado el trabajo investigación en las instituciones académicas de nivel superior. Esta impresión se confirma al consultar los volúmenes y percatarse de que el sistema educativo mexicano, sus formas, sus tendencias, sus tipos educativos, su organización y sus resultados no se tratan directamente. Tampoco buscan los volúmenes obtener una perspectiva fundamentada en los resultados de investigación a escala nacional o estatal. El foco de atención de las indagaciones está invariablemente puesto en las amplias vastedades de las múltiples disciplinas en que se ubican los trabajos reseñados. Tampoco se busca inferir con base en los trabajos de investigación reseñados, las características de la educación mexicana. Tal dispersión propicia una visión de cómo se hicieron los textos consultados, más no de lo que sabemos sobre la educación en México y lo que hemos aprendido en los últimos 10 años.

Desde esta lógica crítica, destaca que no se haya partido de considerar a la educación pública como el objeto de conocimiento último y directo, tomando en cuenta los tres grandes tipos del sistema educativo, o sea la Educación Básica, la Educación Media Superior y a la Educación Superior. Considero que no se puede hacer abstracción de que estas son las tres categorías que emplea el gobierno mexi-

cano y la legislación nacional para la organización formal, curricular y administrativa de la educación pública mexicana. Otro rasgo fundamental que debe tomarse en cuenta es que su organización está configurada en concordancia con el régimen político federal que nos rige y que está integrado por 32 entidades. También es indispensable que se reconozca que, cada estado tiene su propia y específica configuración de instituciones estatales, federales, autónomas y particulares.

Por otra parte, desde 2005 en que se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior por parte de la SEP, se han producido iniciativas y programas federales que han sido adoptados por diversas instituciones estatales. Existen, en consecuencia, aspectos generales comunes a todas las instituciones y otros que son específicos a cada una de ellas. Esta situación crea una complejidad adicional para el conocimiento y seguimiento del funcionamiento de la EMS en el país, tareas que ahora resultan más indispensables aún, al haber extinguido el gobierno federal al INEE y a su sucedáneo, el MEJOREDU.

Esta brecha entre la clasificación disciplinaria de los Estados del Conocimiento y la concepción oficial de la educación pública pareciera ser la causa de que se privilegie el trabajo en la disciplina desde la que se hacen los textos de investigación consultados y no el funcionamiento del sistema educativo. El costo de esta decisión es que, desde ese punto de vista, lo educativo es incidental y secundario frente a la forma como trabajaron los investigadores sus contribuciones. En consecuencia, de la lectura de los Estados no se obtiene una visión de la educación, de su sistema y de su funcionamiento como objeto de conocimiento. La información que se podría obtener específicamente sobre la educación en México es de naturaleza fragmentaria y tendría que integrarla el propio lector o grupos organizados de lectores e investigadores.

Una dificultad adicional es que la colección manifiesta una muy seria omisión, al no contar cada volumen con un índice temático. Esta falla conduce a que el lector tenga que buscar en cada volumen de la colección las referencias a cada tipo educativo o cada tópico de interés particular, pensando que cada volumen consta de más de 700 u 800 páginas. Otra dificultad es que la colección está marcada por la heterogeneidad de enfoques empleados para revisar y elaborar cada Estado del Conocimiento. Cada Estado tiene su propia lógica específica y diferente, lo que refleja a un sistema académico hiperespecializado y una investigación organizado por temas disciplinarios y no por tipos educativos, o por problemas sistémicos.

Ciertamente estos sesgos en una obra sobre la educación mexicana limitan su valor y su utilidad, ya que dificultan la movilización de los resultados de investigación para la obtención de una perspectiva congruente que coadyuve en las labores y las políticas educativas.

A la luz del argumento anterior, cabría plantear la relevancia de que los Estados del Conocimiento distingan, por una parte, atender únicamente los desafíos y las oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario hiperespecializado y, por otra, destacar la identificación del conocimiento con que se cuenta sobre el sistema educativo, en sus tres tipos, con sus instituciones, su organización centralizada o descentralizada y los logros, retos y problemas a que se enfrenta cada tipo, por lo menos a escala general del país. Este último orden de conocimientos no es tratado por los Estados y resulta indispensable para nutrir la gestión, las prácticas y las políticas educativas, con miras a la mejora sustancial del funcionamiento del sistema y de sus resultados en los alumnos.

Una visión de conjunto disciplinaria de los resultados de la investigación con tópicos educativos, como la que acomete la colección, para ser relevante en el ámbito de la educación pública precisa de una contextualización diagnóstica de las principales características, retos y problemas del sistema educativo mexicano. De ese modo, las investigaciones reseñadas se podrían ubicar en perspectiva, refiriendo su aportación a un mejor conocimiento del sistema educativo, de su contexto social, de sus recursos y agentes, de sus procesos de acceso y trayectoria, de su gestión y de sus resultados.

Cabe también reconocer que, en ocasiones, en los Estados del Conocimiento se hace un balance general indirecto sobre el avance del conocimiento acerca de la educación. Así en el volumen correspondiente a “Política y gestión de la educación” se ofrece un juicio general sobre algunas características generales relevantes para el sistema educativo. A continuación, se dan ejemplos de ellas. Se hace destacar que la Educación Básica sea el tipo educativo que atrae mayor interés. También se concluye que en las obras en general se aprecia un marcado interés por la discontinuidad en las políticas, el que se obtiene como consecuencia de los cambios en el ejecutivo federal cada seis años. Otro aspecto que atrae mucha atención de las investigaciones es la importancia de la equidad en las políticas, sin que se analice su efecto en los resultados educativos.

Se percibe que existe una mayor disposición por investigar los intereses políticos e ideológicos de la política que inquirir acerca de la gestión de las políticas

y de sus resultados. Asimismo, las investigaciones dejan ver una predilección por examinar las políticas criticando su sentido ideológico desde una perspectiva externa al sistema educativo, más que buscar analizar la relación entre objetivos y resultados. De manera análoga, se hace notar que los estudios son más reactivos y críticos, ante las propuestas y los programas federales, que analíticos y prospectivos que buscasen arrojar luz sobre la relación de las políticas con su contexto de aplicación o con sus efectos.

Se hace notar que los estudios más frecuentes son los que analizan los documentos mismos de los programas o políticas de los planes sectoriales u otros, que estudios con base en análisis cualitativos basados en encuestas, grupos de enfoque, u otros. También se apunta a que al satisfacerse con analizar los textos, las investigaciones suelen ser poco profundas sobre el proceso de instrumentación de los programas. Destacan, por igual, la poca cantidad de estudios que usan datos cuantitativos, así como métodos de gran escala. En los estudios revisados no parece tomarse en cuenta la lógica electiva y situacional de los tomadores de decisiones.

Todas estas conclusiones derivadas del ejercicio de elaborar los Estados del Conocimiento podrían haber servido como paso inicial o intermedio para enmarcarlas haciendo alusión a la EMS. Al no haberse hecho esto en la colección, aparece, entonces, la oportunidad y la necesidad de ofrecer una contextualización sintética sobre algunos de los problemas y los retos a los que se enfrenta la EMS, como son:

- Haberse detenido desde 2019, el incremento anual de la cobertura encaminado a lograr la universalización de la EMS.
- El alto abandono, la baja eficiencia terminal y la persistencia de la reprobación, todos ellos factores que conducen, ante el alto a la universalización, a la exclusión de la EMS y, por lo tanto, de las oportunidades de mejores remuneraciones laborales, contribuyendo de ese modo a la reproducción de la pobreza y la pobreza extrema para cientos de miles de familias que suman millones de personas.

Estos dos problemas son generales para todo el país y se sitúan en un nivel de generalidad que atañe a todas las entidades. En las siguientes y apretadas páginas se ofrece una perspectiva, en forma de un ensayo, o sea como un texto razonado y razonable, con una tesis personal que busca abrir la discusión sobre las formas de

compaginar las políticas educativas, la gestión de las instituciones, la autonomía académica deseable para cada plantel, por una parte y la investigación educativa y sus estados del conocimiento por otra. Incluso se plantea, a guisa de ejemplo, un tipo de proyecto que podría abrir nuevas formas de abordar el problema de la permanencia. Sirvan pues, los renglones a continuación como complemento de un gran trabajo como es la colección de Estados del Conocimiento, 2012-2021 del comie, de modo que se promueva su mejor aprovechamiento como fuente de consulta.

Panorama crítico de la EMS en México

El país para el cual preparamos a nuestros estudiantes es más complejo, más diverso y ha logrado disminuir la pobreza en los últimos 30 años, aún permaneciendo en esa condición demasiados compatriotas (CONEVAL, 2024; 2018, Naciones Unidas, 2025). Sin embargo, es también más violento que en 1990 (INEGI, 2025 y 2019). El Sistema Educativo Nacional ha experimentado, desde esa fecha, cambios considerables en materia constitucional, organizativa, curricular y formativa. Estos cambios han sido particularmente significativos para la Educación Media Superior. La educación obligatoria se extendió a la secundaria en 1992 y, luego, a la EMS en 2012. La EMS pasó de 2 millones 100 mil estudiantes en 1990 a más de 5 millones hoy en día (Sexto Informe de Gobierno, 2024). Las opciones para los egresados de la EMS integran un abanico más extenso de carreras y de instituciones tales como las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, las universidades interculturales, las universidades Benito Juárez y la Universidad Rosario Castellanos.

Los planes de estudio tanto de la Educación Básica como de la Media Superior han pasado por grandes revisiones y modificaciones sucesivas: la Reforma Integral de la EMS en 2008, la Reforma Integral de la EB en 2011, el Nuevo Modelo de la Educación Obligatoria en 2017 y las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana para la EB y la EMS de 2022. En cada reforma se ha procurado enriquecer las formaciones obligatorias. Sin embargo, tales ventajas han tenido como costo una acumulación de cambios pedagógicos y didácticos en el trabajo de enseñanza-aprendizaje, que han tornado en más amplias, complejas y demandantes las tareas académicas para docentes y alumnos.

Además, desde los resultados educativos del propio sistema, hay una evidencia avasalladora de que se está desatendiendo el aumentar de la matrícula que, año con

año, que se vino dando durante decenios y que se interrumpió a partir de 2019-2020 al inicio de la administración del presidente López Obrador. El alumnado de la EMS alcanzó en 2018-2019, 5 millones 236 mil estudiantes, con lo que la cobertura de la cohorte de 15 a 17 años alcanzó su punto más alto en la historia, de 81.6% (Presidencia de la República, 2018, p. 308)). Luego, en los años siguientes, ya en la administración del presidente López O., aún antes de que empezara la pandemia en 2020, el total de alumnos empezó a menguar y mostró 4 millones 985 mil inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 y para 2023-2024 apenas se llegó a los 5 millones 103 mil alumnos. Es más, hemos como país detenido y nos hemos alejado del compromiso contraído en la declaratoria de la obligatoriedad del 9 de febrero de 2012, al publicarse en el *Diario Oficial de la Federación* que la cobertura total de la población en edad de cursar la EMS debiera de alcanzarse en el ciclo escolar 2021-2022 (DOF, 2012). Sin embargo, la cobertura al año 2022 es más baja que en 2018, cuando se alcanzó solo el 77% de la población en edad de estudiarla ya que “A partir del ciclo 2019-2020 el ritmo de crecimiento (de la EMS) se volvió negativo” (MEJOREDU, 2022, p.46). Esta última cifra viene a mostrar que están fuera de la EMS obligatoria a más de 20% del total de jóvenes en edad de estudiarla. Y, además, se deja de intentarlo poco a poco.

Tal cambio revirtió una tendencia incremental sostenida de más de 70 años y pospone aún más la universalización decretada en 2012. La EMS llegó a un techo y la expansión de la matrícula se ha detenido por primera vez en 100 años, después de la revolución. Además, el funcionamiento de la EMS está lejos de haber resuelto problemas más añejos, ya que siguen prevaleciendo la baja eficiencia terminal y el abandono escolar que agravan la equidad al desatender la universalización mandada desde 2012.

Actualmente la eficiencia terminal ronda en torno al 70% desde 2015 y que para 2023-2024 apenas llegó al 71.9%. Esto quiere decir que si multiplicamos esta eficiencia terminal por la cobertura de 81.1%, resulta que cumplimos con la obligatoriedad de la EMS únicamente con 57.7% del total de jóvenes con derecho a esta formación (SEP, 2024, pp. 67-92). También conviene reconocer que la EMS adolece de insuficiencias e inercias en la calidad de las formaciones obtenidas, a pesar de las diversas reformas educativas instrumentadas en 2008, 2017 y 2022. La queja recurrente es que la EMS no forma con la suficiencia requerida por la educación superior, ni que tampoco los prepara para las demandas del mundo del trabajo mejor remunerado.

A la ruptura en el incremento anual de la cobertura en la EMS deben de añadirse las consecuencias de la pandemia que mató millones de personas en el mundo y cientos de miles en México. El COVID vino no solo a perturbar seriamente la socialización en general de niños y jóvenes, así como sus procesos de escolarización y aprendizaje, sino que se sumó al aumento de la inseguridad y de la violencia en nuestro país que tanto afecta, silenciosamente, las posibilidades para los jóvenes de convivir fuera de su casa y de la escuela, que ahora se ven crecientemente limitadas ante el temor de los padres. Los jóvenes ahora crecen más aislados de sus pares (Medina-Gual et al., 2022).

Los desafíos y retos pendientes

Estas tendencias esbozan una nueva situación en la que se refuerzan las tendencias macrosociales constrictivas y regresivas socialmente al haberse estancado la cobertura de la EMS, a pesar de su obligatoriedad, lo que se reforzó con la disminución del gasto educativo, ya que México es uno de los pocos países de la OCDE que han visto disminuir la proporción del Producto Interno Bruto (PIB) dedicado a la educación entre 2015 y 2023 (OECD, 2024, pp. 1-8). Tales tendencias vuelven aún más críticos los bajos e inadecuados resultados educativos de los últimos seis a siete años de las políticas educativas recientes y actuales. En esa perspectiva, resulta oportuno enfatizar y reiterar la necesidad de retomar la política de aumentar año con año la cobertura de la EMS hasta la universalización. También es preciso insistir en la relevancia de investigar, analizar y dar cuenta críticamente de los procesos de ingreso, permanencia, selección y abandono de los estudios de este tipo educativo. Se ha mostrado el agravamiento de múltiples indicadores, han sido apuntadas diversas dudas sobre los avances logrados, apareció el desgano y la parsimonia con que se han atendido los problemas añejos, a la vez que aparecen como baldíos y muy poco efectivos los cambios de muy diversa índole que se han intentado. Quizás, hemos errado en el foco de nuestra atención y ahora resulta procedente voltear la vista a la operación de la organización académica y escolar de los planteles de la EMS. Es igualmente conveniente dejar de preocuparnos por escudriñar y revisar obsesivamente el currículo, como lo hemos venido haciendo, durante los últimos 25 a 30 años.

No se trata de ignorar que las dimensiones y las características actuales de la EMS ofrecen un panorama vasto y complejo, lo que suele desconcertar e incluso

irritar a muchos de quienes requieren considerarla como referente para un estudio o incluso como objeto de trabajo. Se parte de reconocer que la EMS pública actual es un ámbito educativo nacional de grandes dimensiones que atiende, de modo escolarizado, a una cifra aproximada de 5 millones de alumnos, repartidos en una cifra que supera las 20 mil escuelas, en las que están registrados más de 400 mil docentes, repartidos a lo largo y lo ancho del territorio nacional.

Además, integran este gran mundo educativo al menos 150 instituciones públicas, cada una de ellas con uno o más planes de estudio compuestos por programas muy diversos de todas las asignaturas comprendidas en sus respectivos mapas curriculares.

Históricamente la educación media superior (EMS) en México, al igual que la educación superior se han desarrollado como un sistema altamente descentralizado, en el que los gobiernos de los estados, el gobierno federal, las instituciones autónomas y los particulares han tenido un papel fundamental en el impulso por crear instituciones de este tipo desde el inicio de la vida independiente de México. Luego este papel se ha vuelto a poner en acción con el crecimiento de la matrícula a partir de los años sesenta y setenta. No es de sorprender que la EMS esté marcada por un alto grado de descentralización operativa y sistémica que comprende una red de más de 150 instituciones públicas, con una diversidad de formas y figuras constitutivas, así como de una gran pluralidad de propuestas curriculares en la manera de organización de sus respectivos programas de estudio.

Además, las instituciones están inconexas entre sí y existen enormes dificultades prácticas y formales para reconocer y revalidar los estudios de una, por parte de otra, como lo pueden testimoniar los miles de jóvenes que se mudan con sus familias de entidad, cada año. El contraste con la escuela secundaria no podía ser mayor, puesto que esta ha sido organizada y dirigida centralmente por la Secretaría de Educación Pública, desde su creación en 1925, bajo un currículo único nacional, de manera semejante a la educación primaria. Sin embargo, a partir de 2012, la EMS devino obligatoria y, por lo tanto, representa la culminación de la educación básica y tal condición la vincula directamente con la primaria y la secundaria (Zorrilla, 2022, pp. 265-275).

Las instituciones, a su vez, fueron todas ellas creadas para atender una demanda social que, históricamente, siempre ha sido mayor o mucho mayor que las oportunidades formales que han estado efectivamente disponibles para las mucha-

chas y muchachos que han deseado llegar hasta sus aulas. Invariablemente, cada institución tuvo que construirse y organizarse ya localmente, ya nacionalmente, ya por particulares, ya por la colaboración del gobierno federal y por alguno de los 31 estados, con los recursos disponibles. Las leyes de los Estados Unidos Mexicanos ofrecen un buen número de personalidades jurídicas públicas disponibles para una institución educativa pudiéndose constituir como una entidad federal centralizada; federal descentralizada; federal desconcentrada; federal autónoma. O también es lícito el control estatal centralizado, el estatal descentralizado, el estatal desconcentrado, el estatal autónomo o el estatal federalizado. Algunas otras instituciones públicas se han organizado el telebachillerato estatal; el telebachillerato federal comunitario; el de la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); el bachillerato militar de la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea; el Bachillerato Bivalente Militarizado; la Preparatoria Agrícola; el Bachillerato del Deporte y los diferentes bachilleratos de artes en diferentes universidades e instituciones. Y también existen escuelas nombradas como federales por cooperación que de hecho son asociaciones civiles.

En cuanto al profesorado cabe reconocer que su número se ha expandido considerablemente y ahora proviene de un espectro más amplio de formaciones, actualizaciones y experiencias. Pero la profesión docente permanece muy fragmentada en sus prácticas. La docencia de las asignaturas incluye una diversidad más rica de prácticas, enfoques, dinámicas y proyectos, sin embargo, difícilmente son congruentes entre sí, lo que provoca un mayor desconcierto en los alumnos. La información y los sistemas de procesamiento crecen continuamente, las instituciones participan crecientemente en redes de colaboración y de intercambio, pero estos avances no parecen aprovecharse para dinamizar los ambientes de aprendizaje. Las escuelas funcionan bajo marcos normativos cada vez más complejos y están mayormente sujetas a conflictos paralizantes. Los alumnos están más familiarizados con las tecnologías, pero esto no ha influido en mejorar los resultados educativos.

En suma, los procesos de cambio en la sociedad, en el conocimiento y en las tecnologías no parecen haber sido procesados a favor de la mejora sustancial de los retos y los problemas imperantes, más cercanos a nuestras prácticas y a nuestra sensibilidad como docentes, que además gravan y afectan negativamente a cientos de miles de jóvenes. Adicionalmente, están pendientes de atención muchos de los

efectos nocivos de la pandemia en el abandono escolar y en el aprovechamiento académico de millones de alumnos en la educación básica y en la EMS.

Esta situación exige estudios y reflexión sobre los factores a nuestro alcance, para su atención y la planeación de su mejora. En esa perspectiva, cabe resaltar una prioridad que viene siendo subrayada tanto por las investigaciones educativas de los últimos 20 años y por los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales. “La mejora de la calidad de la educación requiere centrar su atención en las actividades con las que los alumnos aprendan más ampliamente y desarrollan habilidades genéricas coadyuvantes para una formación académica que les permita hacerse cargo de una mejor manera de su propio aprendizaje. y el papel del maestro en la organización de esas actividades” (Zorrilla, 2021, pp.101-138).

Sin embargo, históricamente, en los últimos 35 años el énfasis de los cambios educativos emprendidos en la EMS en México, tanto a nivel nacional como institucional, ha sido puesto en revisar y aumentar los contenidos de los programas de las asignaturas, en nombre de la actualización curricular, sobrecargándolos aún más y aumentando la presión sobre los profesores. Por añadidura, a pesar de esos cambios, no se han llevado a cabo revisiones que lleven a distinguir y separar curricularmente el componente básico del componente propedéutico.

Es indispensable considerar que no debe de tenerse la misma exigencia mínima de acreditación para las asignaturas que son para todos los alumnos y que se llevan en los primeros semestres de aquellas otras asignaturas que son de índole propedéutica y que están asociadas a las áreas de conocimiento en que está organizada la educación superior. En esta lógica cabe distinguir entre la física, la biología, las matemáticas y la historia que deben de conocer todos los ciudadanos mexicanos del siglo XXI, de la biología, la física u otra disciplina que van a estudiar profesionalmente los que optarán por licenciaturas de estas áreas. Actualmente, los contenidos del componente básico siguen siendo enteramente propedéuticos y la evaluación sumativa busca seleccionar a quienes dominan estos conocimientos propedéuticos de quienes no los dominan. Y si bien esta distinción es útil para encaminar a los alumnos a las opciones propedéuticas, debe dejar de ser un criterio para entorpecer la permanencia en la EMS que ahora es obligatoria. Eso no quiere decir “pasar a todos”, sino ofrecer opciones que puedan cubrir a todos, aunque los excluya de esas áreas propedéuticas, más adelante (Zorrilla, 2021).

Un segundo aspecto que tiene que revisarse es que, en el ámbito operativo, al interior de cada institución también prevalece una dispersión y fragmenta-

ción entre las diferentes actividades que lleva a cabo una institución educativa en materia de control escolar, de docencia, de tutoría, de asesoría, de psicopedagogía y de servicios estudiantiles. En efecto, los docentes se enfrentan aislados unos de otros a las mayores expectativas formativas que ahora existen en los programas de las asignaturas. El aislamiento lleva a que la docencia centrada en la atención a un grupo de alumnos con formaciones muy heterogéneas resulte insuficiente, para que el mismo maestro nivele al grupo, exponga los contenidos del programa, instrumente su aplicación con el grupo, retroalimente a cada estudiante con evaluaciones formativas, dé seguimiento al progreso de cada alumno y cumpla con el programa. Los resultados de los alumnos aprobados y los que no acreditan hablan por sí solos.

La docencia en la EMS actualmente es mayormente expositiva y las presentaciones e instrucciones de los docentes ocupan la mayor parte del tiempo (Zorrilla, 2019). Esta inercia prácticamente no deja tiempo para que los alumnos realicen actividades educativas en las que muestren su comprensión y dominio de los contenidos expuestos, para recibir una retroalimentación que vaya integrando un proceso, en tiempo real, de evaluación formativa eficaz. Actualmente esto solo se hace, y no siempre, de manera muy simbólica. Los procesos institucionales, en cambio, insisten, presionan o exigen el avance programático en lugar del avance formativo de los alumnos. Pareciera que se favorece quedar bien con el programa y no con las personas. En el presente se desaprovecha toda la información académica con que se cuenta en la institución y deja que el docente, en cada caso, descubra paulatinamente cómo trabajan los alumnos, como sucede hasta hoy.

Ante esta situación resalta que, hasta la fecha, las instituciones hayan expandido los tipos de recursos para la formación de sus alumnos y, ahora cuentan, adicionalmente a los docentes profesionales con: i) mucha información sistematizada sobre el desempeño académico previo de los alumnos; ii) tutores para complementar y acompañar la escolarización; iii) asesores para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje disciplinario; iv) orientadores para asesorar y aconsejar a los alumnos sobre sus experiencias y expectativas académicas.

Cada uno de estos servicios suele llevarse a cabo, con autonomía de los demás, sin que se busque coordinarlos o se procure integrarlos de modo que se apoyen, brindando información oportunamente o fomentando la colaboración respecto a la tarea de mejorar la atención a los alumnos. En consecuencia, los procesos de

desempeño de todas estas tareas –de tutoría, de control escolar, de planeación del semestre, de docencia, de asesoría remedial de contenidos y de orientación o de consejería– se mantienen, en su planeación y ejecución, incomunicados e incongruentes entre sí, cuando debiesen de integrarse para conformar una estrategia formativa que se reforzara y se fortaleciera coordinadamente. De hecho, la escuela ha puesto en acto una separación rígida entre sus diferentes funciones. En esta tónica, el control escolar, que maneja la información sobre los desempeños de los alumnos, no comparte, en tiempo y forma, con la docencia, desde antes de empezar el semestre, toda la amplia información con que dispone. En la inercia predominante, al no contar maestras y maestros, antes del inicio del semestre, con información sobre sus futuros alumnos, no puede planear sobre bases realistas su estrategia docente. Tampoco se busca que los profesores que van a trabajar con el mismo grupo tengan la oportunidad de identificar algunos posibles acuerdos mínimos sobre la colaboración.

Conclusión

Como se ha podido apreciar los problemas son profundos y sistémicos. Las tareas posibles para emprender cambios existen. Los jóvenes que resultan afectados por no actuar son miles y cientos de miles. Las actividades para realizar pueden emprenderse de muy variadas maneras a nivel de plantel, en el ámbito institucional, a escala estatal o con alcance nacional. Lo que resulta indispensable es hacerlo coordinadamente en cada instancia, aprovechando los recursos disponibles, ponderando opciones, identificando estrategias y planeando. La información y las perspectivas necesarias para abordar tareas tan básicas como las enumeradas es muy grande y por ello obras como la colección Estados del Conocimiento del COMIE son muy relevantes y útiles, más allá de sus limitaciones.

Referencias

- CEPAL (2025). Acerca de educación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/temas/educacion/acerca-educacion>
- COMIE (2014). Historia COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf
- CONVAL (2018). Evolución de las dimensiones de la pobreza 1990-2018. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Evolucion-de-las-dimensiones-de-pobreza.aspx>

- CONEVAL (2024). Análisis de la población en situación de pobreza extrema. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/contribucion_estrategias_pobreza/Pobreza_extrema_Mexico.pdf
- Diario Oficial de la Federación* (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se reforman los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0
- Evans, D. y Popova, A. (2016). ¿Qué funciona para mejorar el aprendizaje en los países en desarrollo? *Reformas y Políticas Educativas*, 1, 51–80. Fondo de Cultura Económica.
- INEGI (2019). Patrones y tendencias de los homicidios en México. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825188436.pdf
- INEGI (2025). Defunciones por homicidio. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/edr/dh2024_en-Jn_RR.pdf
- Medina-Gual, L. et al. (2022). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: Un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. Universidad Iberoamericana. <https://innovacioneducativa.ibero.mx/wp-content/uploads/2024/09/El-impacto-de-la-andemia-en-la-educacion-media-superior-mexicana.pdf>
- Mejoredu (2024). El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior: Experiencias, subjetividades y desencuentros. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/ems-desafiliacion-2024.pdf>
- Naciones Unidas (2025). Acabar con la pobreza. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/global-issues/ending-poverty>
- OCDE (1997). Examen de las políticas nacionales: México. Educación superior. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OECD (2024). Education at a glance 2024: Country notes – Mexico. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/mexico_7376478c-en.html
- Presidencia de la República (2018). Sexto informe de gobierno: Anexo estadístico. Gobierno de México.
- Ramírez Martinell, A. (2024). Presentación general de los Estados del Conocimiento del COMIE. 2012-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). Sexto informe de gobierno. Gobierno de México.

- World Trade Organization (2025, 11 de diciembre). Declaración sobre el sistema multilateral de comercio. https://www.wto.org/spanish/news_s/spno_s/spno19_s.htm#:~:text=El%2011%20de%20diciembre%20de,del%20sistema%20multilateral%20de%20comercio
- Zorrilla, J. F. (2019). El proyecto de investigación y docencia colaborativas. En M. Sánchez M. & A. M. de P. Martínez (coords.), *La formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 327–342). CODEIC-UNAM.
- Zorrilla, J. F. (2021). La obligatoriedad de la educación media superior ante una expansión sin equidad. En G. Guevara & A. Acosta (coords.), *Educación: Estrategias para la recuperación*. Universidad de Guadalajara.
- Zorrilla, J. F. (2022). *Antecedentes, surgimiento y consolidación de la EMS pública en México*. COBAEV.

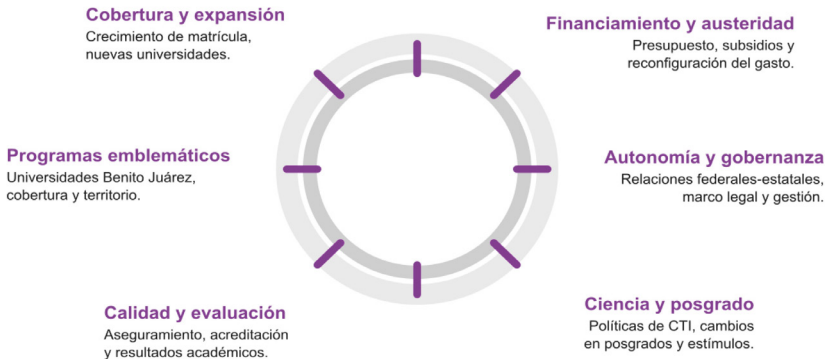
LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: EN LOS GOBIERNOS DE ENRIQUE PEÑA NIETO Y DE ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR

Germán Álvarez Mendiola

Resumen

El documento analiza las políticas de educación superior en México durante los gobiernos de Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador, identificando continuidades y rupturas. El sexenio de Peña continuó un modelo de conducción basado en evaluaciones e incentivos financieros, aunque con fondos extraordinarios reducidos, y no alcanzó la meta de cobertura del 40%. El gobierno de López Obrador impulsó cambios legislativos clave para establecer la obligatoriedad y gratuidad, e impulsar una gobernanza federalista y planificadora. A pesar del discurso centrado en la equidad, la gratuidad no fue fondeada, su administración eliminó financiamientos extraordinarios, los recursos totales como porcentaje del PIB continuaron descendiendo y las controversiales Universidades para el Bienestar tuvieron impacto marginal en cobertura. Problemas estructurales como recursos insuficientes, precariedad del profesorado y aseguramiento de la calidad constituyeron en ambos periodos el principal obstáculo para cumplir las metas gubernamentales en educación superior.

ORGANIZADOR GRÁFICO 4. SOBRE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO



Introducción

Este capítulo examina las políticas de educación superior (ES) en México a través de once ejes temáticos durante los periodos presidenciales de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), a saber: la gobernanza y la coordinación sistémica; los cambios legislativos; el aseguramiento de la calidad; el posgrado; el profesorado; las políticas de ampliación de cobertura y acceso; las políticas de equidad, inclusión y becas; la ampliación del número y tipo de instituciones; la diversificación de ofertas formativas; el financiamiento; y el sector privado. El objetivo es examinar los enfoques, implementaciones y resultados para identificar continuidades y rupturas. Ambos sexenios enfrentaron problemas persistentes como el financiamiento, la calidad educativa y la profesionalización del profesorado, aunque con estrategias y resultados diferentes.

El sexenio de Peña Nieto se caracterizó por proponer un programa de “reformas estructurales” que incluyó al sector educativo. Esa administración comenzó el desmantelamiento del paradigma de conducción basado en evaluaciones, indicadores e incentivos financieros, evidenciado en la reducción drástica de fondos extraordinarios concursables. Por su parte, el sexenio de López Obrador se distinguió por el discurso de la “Cuarta Transformación”, planteando un cambio en el modelo de desarrollo y una reorientación de prioridades. Este periodo consumió el desmontaje del paradigma anterior, transitando a una nueva gobernanza de corte federalista y planificadora. Se ha pasado de un modelo de “conducción a distancia” a uno de corte corporativo a través de relaciones político-burocráticas, bajo una agenda progresista ambiciosa pero retórica (Álvarez-Mendiola, 2023). El nuevo esquema carece de instrumentos claros para inducir los cambios deseados y opera en un entorno restrictivo de austeridad. Tras identificar las trayectorias de las políticas, el análisis ofrece ideas para orientar las políticas futuras.

Gobernanza y coordinación sistémica

En el sexenio de Peña Nieto (2012-2018), la coordinación se realizó principalmente a través de instancias como el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Subsecretaría de Educación Superior (SES). El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE 2013-2018) estableció estrategias para fortalecer la planeación, incluyendo acuerdos de apoyo financiero con estados e IES públicas (SEP, 2013). Sin embargo, el sistema se mantuvo fragmentado debido a su heterogeneidad. La gobernanza se basó en la articulación producida por las

políticas de evaluación e incentivos, un mecanismo que ya mostraba signos de agotamiento (ANUIES, 2012; Muñoz, 2013, 24 de octubre; Álvarez-Mendiola y De Vries, 2014). La Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978 estaba superada, y la ausencia de un organismo robusto para la coordinación y planeación limitaba la capacidad del sistema.

El cambio más significativo con López Obrador (2018-2024) en el ámbito de la gobernanza y la coordinación sistémica fue la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en 2021 (Cámara de Diputados, 2021, 20 de abril) que estableció formalmente el Sistema Nacional de Educación Superior (SNES), concebido como un “conjunto orgánico y articulado de actores, instituciones y procesos” (Mendoza, 2022a) y creó el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) como instancia colegiada de interlocución y consenso. También mandató la conformación o fortalecimiento de las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior (COEPEs).

Teóricamente, la LGES sentó las bases para una gobernanza más estructurada y coordinada. El CONACES ha emitido acuerdos para el SNES, como la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación (SEAES) y la elaboración del Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) cuyo éxito depende, a decir de las autoridades, de construir un modelo colaborativo que defina objetivos nacionales (PRONES 2023-2024) con flexibilidad institucional (SES, 2023). Sin embargo, la efectividad real no se ha mostrado. El diseño del CONACES dificulta la deliberación y carece de capacidad ejecutiva, pero genera rendimientos en términos de legitimidad (Álvarez-Mendiola, 2023). La escasez de recursos restringe el avance. La visión gubernamental es coordinar con voluntad y planificación más que con financiamiento, normas, evaluación y confianza (Acosta, 2021).

Cambios en la legislación

Con Peña Nieto, el cambio legislativo más notorio fue la Reforma Educativa de 2013, enfocada en educación básica y media superior. Las implicaciones para la ES fueron indirectas (formación docente en normales, articulación con media superior). La ES no tuvo una reforma legislativa propia, operando bajo el mismo marco legal. La prioridad en niveles previos y la conflictividad social postergaron las necesidades legislativas de la ES.

Con López Obrador, la legislación cambió significativamente. En 2019, se reformó el Artículo 3° Constitucional, que consagró la obligatoriedad del Estado

de impartir ES, la universalización y la gratuidad, y estableció enfoques de excelencia, inclusión y equidad. La LGES reglamentó estos mandatos y previó un fondo federal especial para financiamiento (que aún no se constituye), creó el Sistema Nacional de Educación Superior con las instancias de coordinación CONACES y COEPES, mandató la creación del SEAES, y reguló laxamente al sector privado.

Adicionalmente, la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGMHCTI) de 2023 propuso garantizar acceso universal a becas para posgrados de investigación en todas áreas y temas estratégicos, elemento relevante, pero no cumplido. El principal problema ha sido la implementación efectiva de estos cambios. La obligatoriedad y gratuidad, en un entorno de austeridad, crean un escenario complicado. Expandir masivamente el acceso y asegurar calidad requiere un incremento presupuestal masivo y sostenido, además de capacidad de gestión y coordinación sin precedentes.

Aseguramiento de la calidad

En el sexenio 2012-2018, continuó el modelo de evaluación y acreditación asociado a incentivos económicos, aunque los problemas presupuestarios derivados de la caída de los precios petróleo en 2015 debilitaron los fondos extraordinarios. La actividad de acreditación de programas de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de los organismos agrupados en torno al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) prosiguió, fuertemente vinculada al financiamiento extraordinario. El número de programas evaluados/acreditados aumentó. Sin embargo, las metas del PSE 2013-2018 sobre matrícula en programas de calidad (72% para 2018) no se cumplieron (44.7% en 2017) (Mendoza, 2017; 2022a y 2022b). Solo 17.5% de programas evaluables tenían reconocimiento de calidad (35.6% públicas, 6.5% privadas) (ANUIES, 2018). La dependencia de fondos extraordinarios hizo que los esfuerzos fueran vulnerables a los recortes (Mendoza, 2017).

En el sexenio 2018-2024, se creó el SEAES, que busca ser integral, sistemático, participativo y orientado a la mejora, distanciándose del carácter punitivo o clasificatorio (SES, 2021). Se basa en una política nacional, en los lineamientos y en el marco general de evaluación y acreditación que pretenden rediseñar los enfoques, proteger al estudiante, respaldar la diversidad, fomentar la innovación y la excelencia, y considerar el impacto social (CONACES, 2022; 2023). Su propósito es promover una cultura de autoevaluación auténtica. Se espera que los CIEES y

organismos del COPAES se articulen en el SEAES. Los CIEES actualizaron su Marco General de Evaluación en 2024 (CIEES, 2024). No obstante, la implementación del SEAES ha sido lenta y carece de instrumentos para asegurar que la mejora continua se traduzca en acciones sustantivas, no solo un ejercicio burocrático superficial. Las autoevaluaciones que ha impulsado tienen utilidad práctica incierta. Además, sin los incentivos financieros asociados a la acreditación tradicional (Mendoza, 2017), es difícil que sea un mecanismo de cambio.

Posgrado

Con Peña Nieto (2012-2018), los instrumentos principales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) fueron el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y el programa de becas (nacionales y al extranjero) (CONACYT, 2012). Las metas incluían incrementar programas PNPC. Hubo un crecimiento notable en matrícula (97% en la década) (Mendoza, 2017), crecimiento de programas PNPC y becas vigentes. Este crecimiento fue desigual y concentrado territorialmente. El sector privado tuvo un papel creciente (61% matrícula total en 2018-2019) (Mendoza, 2022). El modelo PNPC elevó estándares y formó recursos, pero focalizó excesivamente en indicadores cuantitativos. La alta dependencia de becas CONACYT fue una característica estructural.

Con López Obrador (2018-2024) hubo un cambio de enfoque. El CONACYT se transformó en Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). La Ley General en materia de Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación (LGMHCTI) de 2023 estableció un nuevo marco orientado a la solución de problemas nacionales y a la soberanía científica y tecnológica (Cámara de Diputados, 2023). Un elemento de la LGMHCTI (no cumplido) es la garantía de acceso universal a becas para posgrados de investigación y profesionales estratégicos. El PNPC evolucionó al Sistema Nacional de Posgrados (SNP), el cual enfatizó la inclusión, la equidad y la pertinencia social (CONAHCYT, 2023). La política de becas se reorientó a las áreas estratégicas del CONAHCYT y poblaciones excluidas. CONAHCYT reportó un aumento de 48.5% en programas incluidos en el SNP (2018-2024) (CONAHCYT, 2023), pero eso no significó becas para todos. En agosto 2023, solo 18.4% de programas SNP tenían acceso a becas. Con datos de Presidencia de la República (2024), podemos determinar que el presupuesto para becas no aumentó significativamente en términos reales, de \$13,138,649,421 en 2023 a \$13,772,679,887 en 2024. El número total de becas creció modestamente:

55,962 becas en 2018 y 58,441 en 2024. La distribución cambió: las nacionales aumentaron, pero las internacionales se redujeron a la mitad. Esta disminución de becas al extranjero es un cambio drástico y sostenido, impactando a los estudiantes mexicanos en destinos históricos (EE.UU, Reino Unido, Canadá) y reorientando recursos a otros países (Cuba, especialmente para médicos). Esta política tendrá consecuencias negativas al limitar acceso a áreas, metodologías, redes globales e ideas innovadoras cruciales para el avance científico. La formación en el extranjero beneficia al individuo y enriquece al sistema. En estancias posdoctorales, hubo un incremento nacional pero no nuevos apoyos internacionales. La orientación del posgrado a la solución de problemas nacionales carece de definiciones sobre cómo medir rigurosamente el “impacto social”. Este cambio, operado con un diagnóstico precario y atropellado, generó tensiones con la comunidad científica, que percibió la política del régimen como atentatoria contra la libertad de investigación.

Profesorado

Con Peña Nieto (2012-2018), la política central para profesionalizar a los profesores de tiempo completo (PTC) en IES públicas fue el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ofrecía apoyos (posgrado, “perfil deseable”) e integración de “cuerpos académicos” (CA). El programa se expandió a normales e institutos tecnológicos. Hubo avances en la profesionalización de PTC (aumento de profesores con posgrado, perfil deseable, CA) (SEP, 2018a), pero se concentró en una minoría. La estructura de contratación en la mayoría de IES públicas tiene una alta proporción de profesores por horas o medio tiempo (profesores de asignatura, 69.2% en 2018-2019) (Mendoza, 2022a). Estos profesores de asignatura no eran elegibles para la mayoría de los apoyos PRODEP. Esta precariedad afecta la calidad de la docencia, la tutoría, la investigación y la vida colegiada. No hay datos sobre la calidad formativa que los títulos de posgrado amparan ni evidencia clara de que mejoren el desempeño docente y de investigación. Los recursos del PRODEP menguaron, especialmente en el sexenio de López Obrador. El presupuesto aprobado de PRODEP se redujo -81.6% entre 2012 y 2022, y los recursos ejercidos fueron menores que los aprobados (Mendoza, 2022b).

Con López Obrador (2018-2024), el PSE 2020-2024 incluyó acciones para fortalecer las trayectorias de los PTC y mejorar las condiciones de los profesores de asignatura. La LGES, por su parte, recogió la aspiración de fortalecer la carrera académica y buscar la estabilidad y condiciones laborales adecuadas. Se requería

continuidad e incremento de los apoyos, pero las persistentes restricciones presupuestarias impidieron poner en práctica esta política, permaneciendo en un terreno discursivo.

Cobertura y acceso

Con Peña Nieto, el PND y PSE 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013; SEP, 2013) establecieron la meta de alcanzar al menos 40% de tasa bruta de cobertura en ES para 2018. Las estrategias incluyeron la expansión de la oferta (creación y ampliación de IES), el aprovechamiento de la capacidad instalada y el impulso a modalidades alternativas (“no escolarizadas”). Los resultados quedaron por debajo de la meta: la tasa pasó del 32.1% al 38.4% al final del periodo (Mendoza, 2022a). El crecimiento anual promedio fue modesto. La creación de 25 nuevas IES públicas (principalmente tecnológicas y politécnicas) aportó a la expansión y diversificación en algunas regiones, pero no atendió plenamente las múltiples demandas regionales y vocacionales.

El sexenio de López Obrador puso énfasis en garantizar el acceso universal, eliminando barreras económicas vía la gratuidad progresiva. La estrategia más publicitada fue la creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) (Lloyd, 2024). Se planteó la meta de 100 sedes en municipios marginados con carreras pertinentes y sin examen de admisión. Para junio de 2024, se reportaron 204 sedes, 62,775 estudiantes y 2,040 titulados (OCUBBJG, 2024). Las UBBJG no han tenido, sin embargo, un impacto apreciable en la universalización (apenas 1.8% de matrícula total). Su creación ha generado polémicas por incumplimientos normativos, improvisación, precariedad laboral docente, opacidad y uso político (Álvarez-Mendiola, 2024).

El PSE 2020-2024 refrendó la meta de 50% de tasa bruta para 2024 (SEP, 2020). Datos recientes (2023-2024) indican que 92.7% de egresados de bachillerato encontraron lugar en ES (reducción de brecha de transición), pero la cobertura alcanzó apenas el 43.8% (SES, 2023). Las metas del 50% –y en el gobierno actual del 55%– y de universalización son un propósito monumental. Además de los enormes recursos que se requieren, una expansión acelerada plantearía desafíos críticos de calidad, pertinencia y capacidad de absorción laboral. Se necesitan políticas paralelas y sostenidas que aseguren no solo los recursos financieros para el acceso, sino también la calidad y relevancia de la formación, algo que no se ve en el horizonte del gobierno actual.

Equidad e inclusión estudiantil

El gobierno de Peña Nieto propuso asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad (SEP, 2013). Las estrategias incluyeron planeación con enfoque de equidad, prevención de abandono, impulso a la educación intercultural (fortaleciendo Universidades Interculturales) y promoción de inclusión de personas con discapacidad (SEP, 2013). Se implementaron mecanismos de atención diferencial y programas de becas para estudiantes con limitaciones económicas (beca de manutención, componente educativo de PROSPERA/Oportunidades para ES). Existían becas específicas para estudiantes indígenas, estatales e institucionales (Didou, 2018). A pesar de los esfuerzos, la equidad continuó siendo una de las mayores asignaturas pendientes. Las barreras estructurales (socioeconómicas, geográficas, culturales, de calidad educativa previa) persistieron, dificultando el acceso y la permanencia de los grupos desfavorecidos. El impacto de estas políticas en la reducción de la inequidad fue limitado. Las becas, aunque necesarias, no fueron suficientes por sí solas.

La administración de López Obrador colocó la equidad, la inclusión y la interculturalidad en el centro de su discurso y marco normativo. El PSE 2020-2024 priorizó el ingreso y la permanencia de grupos históricamente discriminados (Mendoza-Cazarez, 2023). El programa de becas emblemático fue “Jóvenes Escribiendo el Futuro” para estudiantes en pobreza y vulnerabilidad, especialmente indígenas, afromexicanos o en IES en localidades marginadas. En junio de 2024, se reportaron 471,298 becas otorgadas (SES, 2023). Aunque las becas han mejorado las condiciones para una porción del estudiantado, el desafío de la equidad es enorme. La estrategia de “universalizar” becas no se logró. Con el alcance que tuvo es posible detectar algunos impactos positivos en la retención y conclusión de los estudios, pero su impacto global es mínimo.

En cuanto al acceso a la ES de los sectores más pobres, los informes destacan que se hicieron esfuerzos por cerrar brechas (SES, 2023), pero en 2018 solo el 8% de los estudiantes de licenciatura provenían del quintil más bajo de ingresos (SEP, 2021). Además, la focalización plantea interrogantes sobre la equidad horizontal (estudiantes necesitados en otras instituciones y zonas) y la sostenibilidad financiera si el presupuesto no crece. Evaluaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) sugieren que las transferencias monetarias ayudan a cubrir gastos básicos, pero pueden ser insuficientes para cubrir materiales o costos de transición entre niveles educativos, requiriendo

apoyos académicos y de infraestructura complementarios (CONEVAL, 2024). Si las políticas de becas no se acompañan de mejora de calidad académica, su efecto educativo se diluye.

Ampliación del número y tipo de instituciones

En el sexenio 2012-2018, se mantuvo la tendencia a la diversificación institucional con la creación de nuevas IES públicas, principalmente Universidades Tecnológicas (UT), Universidades Politécnicas (UP) y, en menor medida, Universidades Interculturales (UI). En los primeros tres años se crearon 25 IES públicas. Esta expansión contribuyó a una mayor presencia territorial y diversificación de la oferta (ciclo corto, enfoques tecnológicos/interculturales). La política de crear numerosas IES pequeñas y específicas buscaba responder a necesidades locales, pero contribuyó a una mayor descoordinación y generó retos de sostenibilidad financiera, de calidad homogénea, así como de consolidación académica, contratación calificada y financiamiento estable. Asegurar directivos competentes, planta académica calificada, infraestructura y gestión de calidad para cada nueva institución es complicado y más costoso que invertir en la expansión de establecidas.

El proyecto institucional distintivo con López Obrador fueron las UBBJG. Su impacto local, el modelo educativo, la calidad, la infraestructura, la inserción laboral y el reconocimiento de egresados deben ser evaluados rigurosamente pues son aspectos cruciales para su éxito y sostenibilidad (Osuna et al., 2022). Asimismo, la viabilidad y efectividad de las UBBJG en contextos de marginación deben ser analizadas. Sin embargo, esta evaluación no está en la mira gubernamental, como lo confirma el hecho de que no están adscritas a la SES ni forman parte del SEAES. Debe considerarse que, si no se garantizan estándares mínimos de calidad corren el riesgo de ser percibidas como de “segunda clase”.

Diversificación de ofertas formativas

La diversificación de la oferta ha sido constante en ambos sexenios. El PSE 2013-2018 incluyó estrategias para fomentar la diversidad, fortalecer la cooperación educación-empresa e impulsar la educación abierta y en línea (SEP, 2013). Se promovieron opciones como el nivel técnico superior universitario (TSU). La educación a distancia y en línea creció significativamente (UNADM), con una matrícula importante en modalidad no escolarizada de 584,813 estudiantes en 2017-2018 (SEP, 2018b). Este crecimiento respondió a la necesidad de ampliar la

cobertura y las demandas de flexibilidad. Sin embargo, asegurar la calidad, equidad en acceso y superar brechas digitales fueron tareas pendientes. La calidad de la interacción pedagógica, la adecuación de los materiales y la evaluación en entornos virtuales requerían enfoques específicos que no se desarrollaron al mismo ritmo que la expansión (SEP, 2013).

Con López Obrador (2018-2024) se mantuvo el impulso a la diversificación. La LGES de 2021 reconoció formalmente diversas modalidades (escolarizada, no escolarizada, mixta, dual) y opciones (presencial, en línea, abierta, a distancia, certificación por examen). El PSE 2020-2024 promovió modalidades no escolarizadas y mixtas para favorecer el acceso equitativo (SES, 2023). La pandemia de COVID-19 actuó como catalizador inesperado, forzando la adopción masiva de enseñanza remota y acelerando la transición a modelos híbridos. La matrícula en modalidades no escolarizadas continuó en ascenso. El PRONES señaló el aumento de la participación de las mujeres en estas modalidades, sugiriendo su importancia para grupos con responsabilidades de cuidado. La pandemia obligó a las IES a experimentar tecnologías y pedagogías, con numerosos problemas. El desafío posterior fue consolidar avances y superar errores, transitando de la “enseñanza remota de emergencia” a modelos híbridos y en línea pedagógicamente sólidos, sostenibles y de alta calidad. Esto requiere inversión continua en plataformas, desarrollo profesional docente específico y mecanismos de calidad (SEP, 2013). Dada la política de restricción del gasto en ES, esas necesidades no se han enfrentado adecuadamente.

Financiamiento regular y extraordinario

La ES ha tenido problemas históricos de financiamiento. Con Peña Nieto, el porcentaje del PIB en ES se desplomó de 0.63% en 2012 a 0.54% en 2018 (Mendoza 2022b). Esta tendencia decreciente continuó con López Obrador. El esquema de financiamiento 2012-2018 se basó en subsidios ordinarios (federales/estatales, negociados anualmente) y en una arquitectura compleja de fondos extraordinarios concursables para objetivos específicos (calidad, apoyo docente, expansión, investigación, problemas estructurales) (SEP, 2013). El presupuesto federal fue insuficiente. El crecimiento promedio anual real del gasto fue mucho menor que en administraciones anteriores. Los recortes iniciados a partir de 2015 afectaron los fondos extraordinarios y el presupuesto regular. El gasto federal por alumno en ES pública disminuyó en términos reales. La alta dependencia de fondos extraordinarios volátiles generó en las IES incertidumbre financiera y dificultades de

planeación a largo plazo. Los recortes impactaron la capacidad para cumplir metas y agudizaron los problemas financieros estructurales de las universidades públicas estatales (Mendoza, 2017).

Con López Obrador, el marco normativo cambió radicalmente. La obligatoriedad y gratuidad implicaban un compromiso financiero mucho mayor, por lo que la LGES mandató la creación de un Fondo Federal Especial para asegurar a largo plazo recursos para la obligatoriedad, gratuidad y plurianualidad de infraestructura (SES, 2022). Este fondo nunca se constituyó propiamente. Hubo incrementos nominales en presupuesto, pero su proporción respecto al PIB se mantuvo por debajo del 1% y continuó el descenso (0.54% en 2018 a 0.51% en 2024) (Mendoza, 2022b). Se observó la eliminación y reconfiguración de varios fondos extraordinarios, disminuyendo su monto total significativamente. La gratuidad y la obligatoriedad se plantearon graduales y supeditadas a la “suficiencia presupuestal”, lo que en la práctica ha significado que no han sido financiadas. Un reporte de la SEP estimó que el impacto presupuestal anual promedio para alcanzar la obligatoriedad al 2030 sería de \$8,721 millones de pesos (constantes 2022) y la inversión por estudiante de \$54,900 pesos (constante 2022) (SES, 2022), cifras no alcanzadas. La promesa de gratuidad y el 1% del PIB son políticamente rentables, pero enfrentan la realidad de una estructura fiscal carente y la competencia con otras prioridades. Sin reforma fiscal profunda y reasignación masiva, serán aspiraciones incumplidas. Si el fondo especial no se constituye y los subsidios ordinarios no crecen, las IES públicas podrían verse forzadas a limitar el crecimiento, diferir inversiones o comprometer calidad para cumplir formalmente la gratuidad, abriéndose escenarios de conflictos que amenazarían la gobernabilidad institucional y sistémica.

Sector privado de educación superior

En el sexenio 2012-2018, la regulación de las IES privadas (IESPri) se centró en el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), otorgado por la SEP, autoridades estatales o universidades públicas autónomas. Hubo esfuerzos para mejorar la transparencia y el acceso a la información. En cuanto a la regulación fiscal, la reforma a la Ley del Impuesto sobre la Renta (LISR) de 2013 impactó a las IES privadas. Antes exentas de ISR, ahora operan bajo el Título II (lucro) o Título III (no lucro). Para ser no lucrativas y quedar exentas de ISR, deben obtener permiso de SHCP como donatarias, en cuyo caso deben pagar ISR si sus ingresos

por ventas a terceros exceden el 5% o por “remanente distribuible”. Esta situación generó malestar, especialmente en las no donatarias que debían pagar el ISR. Aunque la LISR reconoce implícitamente a las IES privadas lucrativas (no donatarias) y no lucrativas (donatarias), las leyes fiscales carecen de instrumentos para controlar que los excedentes regresen a las instituciones, y existen en la práctica diversas maneras de extraer las ganancias. Durante este periodo, el sector privado continuó una marcada expansión en número y matrícula. Sin embargo, la calidad de su oferta es notablemente heterogénea. La efectividad del RVOE para garantizar estándares mínimos de calidad es nula, funcionando solo como control formal. La laxitud regulatoria facilitó la proliferación de instituciones con niveles muy bajos.

En el sexenio 2018-2024, los cambios regulatorios no modificaron la escasa atención gubernamental a la calidad del sector privado y a la generación de lucro. La LGES dedicó un título a la educación particular, reafirmando la obligatoriedad del RVOE. Estableció la obligación de IES privadas de otorgar becas a un mínimo del 5% de su matrícula (criterios de equidad) y definió infracciones y sanciones (multas, revocación RVOE, clausura). Fiscalmente, se mantuvo la misma estructura de la LISR. La LGMHCTI promovió que IES privadas no cobren colegiaturas a estudiantes con beca CONAHCYT. Estas disposiciones intentaron mayor control, pero el esquema general de regulación no cambió, y su efectividad sobre la mejora de la calidad es prácticamente nula.

Conclusiones

Las políticas de educación superior en México en los sexenios 2012-2018 y 2018-2024 presentan continuidades, rupturas y desafíos persistentes. Perduran problemas estructurales como la necesidad de financiamiento público suficiente, estable y equitativo; la búsqueda de mecanismos efectivos para asegurar la calidad; la importancia de profesionalizar y estabilizar al personal académico; y la tensión entre la expansión de la matrícula y la calidad y pertinencia.

El sexenio de López Obrador marcó una ruptura significativa a través de cambios legislativos. La consagración constitucional de la obligatoriedad y la gratuidad, y la promulgación de la LGES y LGMHCTI representaron un intento por redefinir el pacto social en torno a la ES y la ciencia. Se reconfiguró la gobernanza, se replanteó el sistema de evaluación y se puso énfasis discursivo en la equidad, la inclusión y la pertinencia social. En este sexenio se consumó el fin del paradigma de regulación basado en evaluaciones, indicadores e incentivos económicos a pro-

gramas e instituciones. Queda como remanente la evaluación e incentivos a individuos (estímulos a PTC y SNII).

Se observa una tendencia hacia una mayor diversificación institucional y de modalidades de estudio (en línea/híbridas), acelerada por la pandemia. Pero los avances en ambos sexenios fueron modestos comparados con las necesidades. El sexenio de Peña Nieto logró incrementar la cobertura, pero quedó debajo de la meta; y diversificó la oferta (UT, UP). El gobierno de López Obrador impulsó la creación de las Universidades del Bienestar Benito Juárez García que, más allá de sus innumerables problemas e imprevisiones o de sus posibles efectos positivos en escalas locales, representan un aporte marginal a la cobertura, que quedó debajo de la meta proyectada del 50%.

Sin embargo, el financiamiento sigue siendo el principal obstáculo. Sin recursos suficientes, la obligatoriedad y la gratuidad son insostenibles y corren el riesgo de implementarse a costa de la calidad. La equidad y la calidad siguen siendo deudas históricas; las brechas persisten. La precariedad laboral docente es otra deuda que no ha logrado ser saldada. Por su parte, el nuevo sistema de evaluación es retórico y carece de instrumentos para que redunde en calidad efectiva.

Orientaciones de política

Con base en el análisis expuesto, es posible trazar algunas orientaciones de política para la mejora de la calidad educativa:

- *Financiamiento sostenible y equitativo*: establecer mecanismos robustos para garantizar el financiamiento público multianual, suficiente (hacia el 1% del PIB), creciente y distribuido equitativamente. Constituir el Fondo Especial para la obligatoriedad y la gratuidad y dotarlo de recursos suficientes. Explorar esquemas complementarios de financiamiento con transparencia.
- *Gobernanza colaborativa*: desarrollar capacidad operativa y de concertación del CONACES y las COEPES. Asegurar la participación efectiva de todas las IES (públicas y privadas) y actores relevantes, respetando la autonomía universitaria. Lograr que la planeación estratégica nacional y regional optimice recursos, evite duplicidades y fomente la colaboración. Explorar la reforma de la gobernanza para tornarla ágil, decisional y con representación eficaz y participativa.

- *Calidad con pertinencia:* reformar el SEAES, asegurando rigor técnico, transparencia y participación académica. La mejora continua debe incluir evaluación de resultados de aprendizaje, impacto social y desempeño institucional y de los programas. Fomentar la innovación curricular y pedagógica (competencias transversales y socioemocionales). Asegurar la pertinencia con el desarrollo sostenible y los cambios en los mercados laborales. Vincular resultados de evaluación del SEAES con políticas públicas.
- *Equidad generalizada:* ampliar las políticas de equidad más allá de transferencias monetarias. Implementar programas de apoyo para estudiantes vulnerables (nivelación, tutorías, salud mental, infraestructura, conectividad accesible). Contar con políticas y recursos para políticas inclusivas (grupos vulnerables, género y discapacidad) en todas las instituciones.
- *Fortalecimiento del personal académico:* diseñar e implementar una política que combine formación continua con esquemas efectivos y financieramente viables de estabilización y mejora de las condiciones laboral del personal por horas y PTC, reconociendo la diversidad de funciones y perfiles.
- *Investigación y posgrado con impacto:* asegurar que la LGMHCTI y el SNP fomenten un ecosistema equilibrado que apoye tanto la investigación de frontera y la ciencia básica como la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico orientado a problemas nacionales, sin menoscabo de la libertad de investigación. Los mecanismos de financiamiento y evaluación deben reconocer la diversidad (enfoques, disciplinas, tiempos) y garantizar apoyo a las humanidades y las ciencias sociales junto con las áreas STEM.
- *Regulación del sector privado:* reformular los mecanismos de supervisión y evaluación para asegurar la calidad de la oferta y el cumplimiento efectivo de las obligaciones legales y sociales. Introducir cambios para que las ganancias retornen a las instituciones como inversión en infraestructura, equipo y recursos humanos. Dotar a las autoridades educativas de instrumentos legales, capacidades y recursos para la supervisión eficaz, promoviendo transparencia y rendición de cuentas.

Referencias

- Acosta, A. (2021). El orden y el sistema: El desafío de una gobernanza estratégica para la educación superior. En G. Guevara y A. Acosta (coords.), *Educación: Estrategias para la recuperación* (pp. 189-213). Editorial Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo. <https://editorial.udg.mx/gpd-educacion-estrategias-para-la-recuperacion-9786075712963.html>
- Álvarez-Mendiola, G. (2023). La gobernanza federalista de coordinación y la perspectiva expansiva de la educación superior en México. *Universidades, Revista de la UDUALC*, LXXIV(97). <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2023.97.700>
- Álvarez-Mendiola, G. (2024). Informe nacional México. En J. J. Brunner (ed.), M. Alarcón y B. Adasme (coeds.), *Educación superior en Iberoamérica. Informes nacionales* (pp. 141-264). Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook_df_1213/1/
- Álvarez-Mendiola, G. y De Vries, W. (2014). Un modelo agotado de relación entre el Estado y las instituciones de educación superior. En H. Muñoz (coord.), *La universidad pública en México. Análisis reflexiones y perspectivas* (pp. 37-54). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L43_unipubmex/SES2014_LaUniversidadPublicaEnMexico.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES. https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/ANUIES_inclusion.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES. https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion15/ANUIES_VisionYAccion2030.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior. Texto vigente. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas [CEFP]. (2024). *Evolución del presupuesto en educación superior, 2018–2024*. Cámara de Diputados. <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2024/notacefp0432024.pdf>

- Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2024). Marco general de evaluación 2024. CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=marco&area=evaluacion>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. (2012). Informe de labores 2012. CONACYT. <https://www.siiicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-de-labores/322-informe-de-labores-2012/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. (2014). Programa institucional CONACYT 2014-2018. CONACYT. https://secihtl.mx/wp-content/uploads/normatividad/normativa_interna/PROGRAMA_INSTITUCIONAL_CONACYT_2014-2018.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2024). Evaluación de impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez. CONEVAL. https://l.coneval.org.mx/Eval_Impacto_PBEBBBBJ
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología [CONAHCYT]. (2023). Sistema Nacional de Posgrados-SNP. CONAHCYT. https://secihtl.mx/wp-content/uploads/comunicados/Conahcyt_425_ppt.pdf
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología [CONAHCYT]. (2023). Avances y resultados. Enero 2023-Junio 2024. Programa Especial en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación 2021-2024. CONAHCYT. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/946761/38_PEHCITI_AyR2324.pdf
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES]. (2022). Política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES]. (2023). Marco general del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. CONACES, Secretaría de Educación Pública. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Didou, A. S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: Incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300093
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. Gobierno de México. <http://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018-de-mexico>
- Mendoza-Cazarez, D. C. (2023). La planeación de las políticas educativas de la administración 2019-2024 en México: Límites, omisiones y desafíos. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1562>

- Mendoza, R. J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿Fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos*, 39(156), 119-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200119
- Mendoza, R. J. (2022a). La educación superior en México: Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/la-educacion-superior-en-mexico-expansion-diversificacion-y-financiamiento-en-el-periodo-2006-2021.pdf>
- Mendoza, R. J. (coord.). (2022b). Modelo y política de financiamiento que garantice la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior (Documento de trabajo). SES/SEP. https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/financiamiento/pdf/documento_completo.pdf
- Muñoz, H. (2013, 24 de octubre). Políticas para cambiar la educación superior. Suplemento Campus Milenio, 532. <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1878>
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2024). Avance y resultados, enero 2023-junio 2024. OCUBBJG. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/949096/11_PI_OCUBBJG_AyR2324.pdf
- Osuna, J. C., Félix, K. V. y López, S. (2022). Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: Fundación, oferta educativa y primeros resultados. *Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad*, 100, 237-262. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-11>
- Presidencia de la República (2024). Sexto informe de gobierno. Gobierno de México. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/fca41ae3c4cbdcaeeef337442e3adbe0e.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). Evaluación de consistencia y resultados. Programa para el Desarrollo Profesional Docente [Instancia evaluadora: El Colegio de México]. SEP, MOCYR. <http://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/evaluaciones/Evaluación%20de%20Consistencia%20y%20Resultados%20Programa%20para%20el%20Desarrollo%20Profesional%20Docente.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018. SEP. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13910/24/images/informe_consolidado_tres_etapas_sep_31_oct_18_vp.pdf

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Programa sectorial de educación 2020-2024. SEP. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5596202
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). La nueva Ley General de Educación Superior: Retos y desafíos. SEP. <https://amocvies.org.mx/wp-content/uploads/2024/09/LIII-Material-02.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2021). Foros regionales de consulta para el diseño del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior (SEAES): Términos de referencia para la formulación de propuestas. SES. https://crno.anui.es.mx/images/TERMINOS_DE_REFERENCIA_PARA_LOS_FOROS_REGIONALES_SEAES.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2022). Fondo de Aportaciones para la Obligato- riedad y Gratuidad de la Educación Superior (Propuesta). SES. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/FONDO%20OyG_ES_2030%28mayo2022%-29modif.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2023). Programa nacional de educación superior 2023-2024. SEP. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/22.pdf>

PARTE II

**Filosofía, historia, política
e investigación de la investigación educativa**

DEBATES TEÓRICOS Y FILOSÓFICOS CONTEMPORÁNEOS: DESAFÍOS Y RETOS A CONSIDERAR EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Claudia Beatriz Pontón Ramos¹

Resumen

Este trabajo da cuenta de las particularidades, dinámicas y estructura de colaboración del área temática Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), instancia que desde hace más de tres décadas mantiene y consolida un espacio de colaboración inter-institucional colegiada con orientación al desarrollo de la Investigación Educativa en México. A partir de una revisión sistemática y analítica de la producción del periodo 2012-2021 se resaltan tendencias, debates, perspectivas y orientaciones relevantes para este campo. Se destaca que el trabajo colegiado sostenido por esta área temática se caracteriza por un compromiso ético y político orientado al desarrollo de una práctica educativa y social desde la cual sea posible atender y asumir los retos y desafíos contemporáneos, así como pensar nuevos horizontes de futuro.

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE.UNAM). Se contó con la colaboración de la doctora Bertha Orozco Fuentes, colega e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE. UNAM.

ORGANIZADOR GRÁFICO 5. SOBRE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN



Introducción

Los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE) se han delineado como un referente de consulta importante en nuestro país, en tanto que hacen visible lo referente a la producción académica y de investigación relativa a las diferentes áreas temáticas que están incluidas en este consejo. Se trata de un trabajo de carácter institucional y multidimensional que integra una diversidad de dinámicas de articulación colegiada a partir de las cuales las instituciones y sus académicos, investigadores, docentes y estudiantes participantes, conjugan trayectorias y experiencias formativas para dar cuenta de las tendencias, enfoques y perspectivas de investigación y análisis relacionadas con la producción de conocimiento de cada campo/área temática.

Es importante resaltar que este tipo de iniciativas de trabajo colegiado se ha mantenido durante más de tres décadas por el sentido de compromiso, colaboración y nivel de corresponsabilidad de quienes participamos en su elaboración (estructura, desarrollo y publicación). Se caracteriza por ser un trabajo de carácter interinstitucional que a través del tiempo ha contribuido a que el COMIE delinee un sentido de identidad en beneficio del desarrollo de la Investigación Educativa en nuestro país. En su conjunto, los estados de conocimiento también permiten reconocer dinámicas de interlocución y circulación del conocimiento, así como el desarrollo y consolidación de proyectos interinstitucionales de grupos

y redes de investigación, incluyendo líneas y perspectivas sostenidas y emergentes de cada una de las áreas temáticas que integra el COMIE.

Nos parece central señalar que los estados de conocimiento del periodo 2012-2021 presentaron dificultades derivadas de las condiciones de la pandemia de COVID-19 dejando como secuela conflictos para la búsqueda, localización y registro de la producción de esta década. Un aspecto que se hizo evidente, por ejemplo, fue el hecho de poder identificar que son pocas las instituciones de nuestro país, tanto públicas como privadas que cuentan con repositorios digitalizados y actualizados de su producción académica. Sería conveniente que las instituciones de educación superior y dependencias de docencia e investigación en general cuenten con los espacios y recursos financieros y humanos para garantizar un repositorio de documentos e información disponibles en acceso abierto orientado a fortalecer el desarrollo de la investigación en general.

El equipo coordinador del estado de conocimiento del área temática de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)* (De Alva, Gómez-Sollano y Ponton, En proceso de publicación) estableció indicadores de búsqueda los cuales se vinculan con los diferentes subcampos del área: filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía; debates epistemológicos y genealógicos sobre lo educativo; educación para la ciudadanía y para la democracia, historia de la educación de la pedagogía, autores clásicos y contemporáneos, teorías de la educación, desarrollo de las humanidades y de las ciencias sociales e impacto de las ciencias sociales y el pensamiento crítico.

Para el registro de la información de la década 2012-2021 se diseñó un formato de resumen analítico el cual se ajustó a las necesidades de cada tipo de producción: libros, capítulos de libro, artículos de revista, tesis de posgrado y ponencias. A partir del análisis descriptivo de esta información fue posible identificar tendencias, debates, perspectivas, orientaciones y propuestas analíticas de nuestra área temática, se trata de un ejercicio analítico e intelectual, que en su conjunto posibilita tener un panorama global y más claro sobre la realidad educativa de nuestro país así como las problemáticas concretas y sus campos de acción.

Los trabajos que integran parte de la producción de esta área dan cuenta de ejercicios reflexivos, reportes de investigación, análisis crítico, hermenéutico o fenomenológico, así como estudios críticos orientados a la comprensión fundamentada de diferentes problemáticas que fusionan la teoría y la práctica para

fortalecer las dimensiones de la educación como referente de acciones críticas y transformadoras.

El estado de conocimiento del periodo 2012-2021 de esta área temática integra siete capítulos, un apartado de conclusiones y referencias bibliográficas, cada uno de estos capítulos fue elaborado por un equipo de trabajo más amplio, se trata de un verdadero ejercicio colegiado interinstitucional articulado por un objetivo común.

El primer capítulo presenta una descripción global de la producción identificada en la década analizada; el segundo, da cuenta de la relevancia e impacto de la producción de los artículos de revista y sus vínculos con las redes de investigación y los bancos de datos, el tercero, incorpora un análisis sobre la presencia e influencia de esta área temática en las tesis de los posgrados en educación en México; el cuarto, incluye lo relativo al impacto, relevancia y perspectivas vinculadas con los eventos académicos y sus vínculos con las ponencias que se presentan en el marco de los cinco últimos Congresos Nacionales de Investigación Educativa, el quinto, incorpora lo relativo al Contexto Teórico Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE); el sexto, da cuenta de la investigación relativa a esta área temática en los estados de Querétaro, Veracruz y Zacatecas, resaltando una perspectiva regional y el séptimo y último capítulo, incluye el trabajo de un grupo de investigación ya consolidado que se caracteriza por mantener una producción académica e intelectual importante relacionada con esta área temática.

Hallazgos del decenio

Desde los inicios del COMIE el área temática de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)* se ha caracterizado por mantener una presencia y permanencia en la estructura de este Consejo. Esta condición ha permitido fortalecer y consolidar su presencia dentro del campo de la Investigación Educativa en nuestro país. Una característica importante de los estados de conocimiento es que en ellos se recuperan como legado intelectual los hallazgos identificados en los estados de conocimiento anteriores (Buenfil et al., 1993, 1995, 2003; de Alba, 2003, Orozco y Pontón, 2013).

Filosofía, Teoría y Campo de la Educación es un área que se caracteriza por incorporar diversas perspectivas teórico-filosóficas y planos de apropiación de orden epistemológico, ontológico, ético, teórico o político filosófico, sobre aspectos relativos al campo de la educación, al campo de la pedagogía y al campo de la in-

investigación educativa en general, los resultados de los estados de conocimiento de esta área temática, hasta el momento han permitido identificar liderazgos, formas de organización, así como grupos académicos y redes de investigación que desde ciertos aspectos vinculantes permiten identificar debates, tendencias, perspectivas y retos relacionados con sus diferentes subcampos: filosofía de la educación, teoría pedagógica y teoría educativa, enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico; límites y fronteras del campo educativo y del campo pedagógico con otras disciplinas humanísticas y sociales; debates relativos al estatuto epistemológico de estos ámbitos; educación para la ciudadanía o para la democracia y sus vínculos con los debates filosóficos y políticos, entre otros aspectos. Una característica central en esta área es considerar que la filosofía y sus dimensiones éticas siempre refieren a un espacio de transformación.

Con la finalidad de identificar o resaltar continuidades, rupturas o irrupciones relevantes entre los anteriores estados de conocimiento y el actual se resaltan los siguientes aspectos desde los cuales es posible detectar problemáticas identificadas, aún pendientes y los retos visualizados en el ejercicio analítico de la producción de esta década (2012-2021):

- a) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)* es una de las áreas temáticas del COMIE que se caracteriza por dar cuenta de una producción considerable, la cual se encuentra soportada por trayectorias académicas y de investigación y la conformación de grupos y redes académicas de los diferentes actores comprometidos con la misma. Se trata de un trabajo sostenido que se despliega como un movimiento continuo y complejo con avances y configuraciones que posibilitan su fortalecimiento y consolidación permanente y gradual.
- b) Sobresale como un distintivo un interés permanente por hacer explícito, evidenciar y resaltar la importancia de los “usos de la teoría” en cualquier campo de conocimiento, un aspecto central en tanto exige un análisis cuidadoso de los distintos *ángulos de observación*, articulaciones conceptuales y niveles de problematización relacionados con los diferentes tópicos que caracterizan a esta área temática en su conformación histórica y espacio/temporal.
- c) Se mantiene como un interés permanente, identificar temáticas, objetos de estudio, perspectivas y horizontes de indagación enfocadas a la búsqueda

de nuevas miradas y enfoques de investigación que posibiliten delinear otras opciones de futuro en las que las dimensiones teóricas, filosóficas y ético-políticas ocupan un lugar central en la consolidación y evolución del campo educativo y del campo pedagógico. Se refuerza la idea de que no es posible separar teoría y praxis, se trata de un binomio histórico y contextualmente relacional e indispensable para la toma de decisiones éticamente responsables. Consideramos que fortalecer la relación entre la política, la filosofía y lo educativo, disminuye el riesgo o el peligro de dejar a la academia fuera o al margen de la política y lo político.

- d) Al reconocer la complejidad y los múltiples significados de la realidad sociohistórica propias de la historicidad de los procesos socioeducativos, se resalta también el carácter pluralista, abierto y heterogéneo de estos fenómenos dentro del ámbito de la investigación social y humanística y de la investigación educativa, una tarea-reto importante de este y los anteriores estados de conocimiento es precisamente identificar y resaltar los distintos “*ángulos de observación*”, articulaciones conceptuales y niveles de problematización relacionados con los diferentes tópicos que caracterizan a esta área temática.
- e) Se resalta la necesidad de recuperar en el discurso pedagógico contemporáneo la figura del docente y sus implicaciones con la promoción de una justicia social, como posibilitadores y difusores de campos de significaciones más amplios, a partir de los cuales sea posible promover formas de enseñanza que incluyan nuevas relaciones con el medioambiente, con los contornos socioeducativos, con las expresiones y dinámicas socioculturales (perspectiva de género, derechos humanos, migración, identidades diversas, etc) y las proyecciones político-institucionales.
- f) Se resalta que tanto los debates epistemológicos sobre el vínculo sujeto/objeto de conocimiento así como lo relativo a las implicaciones relacionadas con el desarrollo de las Teorías Educativas (conductistas, humanistas, cognitivistas, psicogenéticas o socioculturales) son aspectos que no están excluidos de los problemas filosóficos relativos al conocimiento humano.
- g) Se observa una preocupación por recuperar las tradiciones del pensamiento pedagógico en México de los siglos XIX y XX como un punto de partida para problematizar en torno a los códigos de ética que las disciplinas humanísticas y sociales, referente central que se requiere para hacerle frente

a la multiplicidad de compromisos intelectuales, contextuales y prácticos que exigen las nuevas formas de configurar identidades sociales y colectivas. El conjunto de discusiones, posturas y debates teóricos y conceptuales permiten ver a la pedagogía como una disciplina práctica que no se limita a la instrumentalidad o mercantilización del conocimiento, sino a su carácter crítico, ético-político y sociocultural geográficamente diferenciado y situado, no se trata solo de un aspecto teórico o argumentativo sino político/académico.

Hoja de ruta del área temática

La producción de libros, capítulos de libro, artículos de revista, tesis de posgrados en educación y ponencias, vinculada con esta área temática ha permitido identificar las dinámicas de interlocución y circulación del conocimiento, el desarrollo y evolución de proyectos institucionales de grupos y redes de investigación, visibilizar espacios de diálogo y formación, compartir resultados que derivan de los proyectos de investigación que se desarrollan en diferentes entidades académicas, así como identificar temáticas emergentes, nuevos objetos de estudio, perspectivas y horizontes de indagación enfocadas a la búsqueda de nuevas miradas y enfoques a partir de los cuales se puedan proyectar escenarios alternativos de futuro.

Nos gustaría resaltar que quienes hemos colaborado tanto en la elaboración de los estados de conocimiento como en la organización de los congresos nacionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), consideramos que este tipo de trabajo colegiado nos permite alargar una mirada de futuro, con imaginación, con compromiso ético político para pensar la educación situada y en contexto, para nosotros(as) representa una exigencia del pensar filosófico y teórico pedagógico ante el colapso, que no erradicación, del proyecto de la Globalización que como discurso neoliberal basado en la economía del mercado, ha hegemonizado –no exento de tensiones– el orden mundial desde fines de los años ochenta del siglo pasado.

De algún modo esta mirada la interpretamos en los resultados de producción del tercer estado de conocimiento sobre FTYCE del periodo 2002-2011 (Orozco y Pontón, 2013). Si bien esta investigación corresponde a una década anterior a los hallazgos entre 2012-2021, vale la pena retomarlos dado que esta problemática no puede ni responde a cortes de década.

Tanto en el análisis cuantitativo como cualitativo de la producción identificada en el periodo 2002-2011, se señala la centralidad de la investigación que observa la relación filosofía, teoría y educación, misma que apuntó a especificidades o vertientes importantes como lo filosófico-político, lo sociocultural, lo humano filosófico, la filosofía y el medio ambiente, filosofía y enseñanza de las ciencias, así como vertientes en donde se establece un cruce entre la dimensión interdisciplinaria con lo teórico, lo histórico y lo filosófico (Orozco y Pontón, 2013a, p. 124).

A mediados de esta tercera década del siglo XXI, se reafirma con mayor urgencia la necesidad humana de *pensar de otro modo* en el sentido foucaultiano (Butler, 2001) lo humano social, en nuestro caso lo educativo, frente a una realidad social y política compleja o hipercompleja, porque intentar pensar de otro modo es una exigencia del pensamiento crítico, no solo de la teoría crítica, sino de un modo de razonamiento desde el cual sea posible entender las condiciones riesgosas, colapsantes, inhumanas, ausentes de todo sentido de justicia social y de democracia incluyente que la humanidad enfrenta actualmente en todo el mundo, de modo diverso y diferente en su espacios y tiempos internacionales, nacionales, regionales y locales.

Por esto mismo el pensar teórico y el pensar filosófico en relación con las teorías y prácticas educativas resultan saberes necesarios, para problematizar, para plantear preguntas al calor del reordenamiento de las relaciones de fuerza y poder en el mundo, en las regiones, en las nacionales y sus diversos territorios. La investigación en el campo de FTYCE y en general la investigación educativa, es una práctica reflexiva que intenta de modo crítico pensar las desafiantes problemáticas educativas, es un modo de crítica que abre la imaginación creadora (Orozco y Pontón, 2013b, p. 292) para pensar en términos de *potencialidades* y así *anticipar acciones posibles y viables* (Zemelman, 1987, pp. 27-32). Este modo de pensar se fundamenta en razones que ponen a prueba y descentran las certezas y lo ya conocido sobre la educación y la realidad que como mediación la sitúa en el espacio y tiempo. La realidad socio histórica, tiene múltiples significados siempre se encuentra en constante cambio, el ritmo de la realidad no es el mismo que el ritmo de la construcción conceptual, *el pensar epistémico*, posibilita el no quedarnos atrapados o atados a conceptos o posturas definidas (Zemelman, 2004).

Discusión

Consideramos importante seguir insistiendo en el alcance analítico de los estados de conocimiento porque iluminan problemáticas que en esta tercera década del siglo XXI están vigentes, quizá con modos de manifestación distinta, sin duda más complejas, desafiantes, inciertas y peligrosas. Es decir, enfatizamos la importancia de esta área que el COMIE reconoce como línea de investigación, más allá de cohortes de década, estas problemáticas trascienden coyunturas de década y abarcan periodos de corto, mediano y largo tiempo, pero también coyunturales y longitudinales, de ahí el valor de los aportes y hallazgos del área de FTYCE.

En el marco del COMIE, en todas sus áreas temáticas, el pensar la educación en sus diversos ámbitos, ha sido un compromiso para las y los investigadores de esta comunidad académica en México. En cuanto al área *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación* esta reflexión prioriza la especificidad onto-epistémica y ética para pensar lo educativo y la educación como práctica social, como bien social, como derecho humano de todas y todos sin distinción de raza, género, creencias, condición física y mental, lengua y cualquier otra diferencia humana.

Enfrentamos como humanidad la emergencia de un *nuevo otro orden mundial* (Orozco, 2025) por el desorden de las guerras y la violación del derecho internacional humanitario, las guerras comerciales y arancelarias, los juegos y negociaciones de una reordenación geopolítica comercial y financiera en el orbe; las decisiones de corte neofascista de lo que simboliza la figura del actual presidente de los Estados Unidos de Norteamérica del todo irracionales, carente de razones (y sin interés de escucharlas), mantienen en vilo la esperanza humana para la vida futura de toda la humanidad.

Ante la irracionalidad imperante de muchos escenarios socioculturales vinculados con las guerras, el racismo, la inequidad de género, los procesos migratorios, la configuración de nuevas identidades, etc., es necesario situarnos en el tiempo histórico y detenernos o al menos darnos cierta pausa para reflexionar sobre nuestros procesos de vida marcados por la hiperinformación, la comercialización del saber y la cultura mediática, posicionémonos hacia una apuesta a la formación filosófica y ético-política y desde ahí replantearnos el sentido de la praxis educativa orientada a la autotransformación sociocultural y la posibilidad de pensar nuevos horizontes de futuro.

Por todo esto volver a valorar el saber y la sabiduría del pensar social, humano y filosófico, por medio de la recuperación de tradiciones de pensamiento alterna-

tivos a lo etnocéntrico, a la razón instrumental de los conocimientos científicos que excluye otras cosmovisiones y modos de saber y conocimientos alternativos, como la propuesta de diálogo de saberes y otras epistemologías (Gallardo y Rosa, 2022), es de vital importancia.

No se puede cerrar los ojos ante la realidad compleja, incierta y desafiante que hoy nos condiciona; como científicos sociales, las y los educadores en general, maestros, investigadores, evaluadores, tomadores de decisión entre otros, insistimos y volvemos a poner sobre la mesa la importancia del saber sobre la vida, la esperanza, el deseo de un mundo mejor, para eso la humanidad generó el saber sobre lo educativo y la educación.

Este rodeo reflexivo constituye una plataforma de advertencia para evidenciar con fuerza la importancia del papel social y responsable del quehacer de la investigación en general y de las ciencias humanas y sociales, la educación en primer plano, porque la humanidad no caminará hacia un horizonte futuro mejor solo por la educación, pero sin duda alguna tampoco hará camino al andar sin educación. De forma paralela la relación entre lo filosófico, lo educativo y lo político, permite resaltar la dimensión social y político-cultural de la escuela como parte de un dispositivo de formación, con connotaciones importantes para el desarrollo social y la configuración de nuevos procesos de subjetividad, de forma complementaria la articulación entre las reflexiones filosófico-educativas y sus conexiones fortalecen los vínculos entre la escuela, la sociedad y las diferentes expresiones culturales.

De manera singular, la especificidad de lo teórico, lo histórico y lo filosófico sobre la educación como campo, objeto de estudio y de conocimiento ha consolidado a este campo de reflexión al que, en el seno del COMIE, hemos cultivado en el área de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)*, como una de las estrategias de producción intelectual y de conocimiento con reconocimiento y trayectoria de largo alcance.

Referencias

- Buenfil Burgos, R. N. et al. (2003). "Filosofía y teoría, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Vol. 11. México, COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 48-50.
- Buenfil Burgos, R. N., et al. (1995). "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo", Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Quintanilla, Susana (coord.)

- Teoría, campo e historia de la educación: México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa, Vol. 8).
- Buenfil Burgos, R. N. et al. (1993). Estado de Conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación, México, Comité Organizador del II CNIE-SNTE (Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa, Cuaderno 29).
- Butler, J. (2001). "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault", (trad. Marcelo Expósito, revisada por Javier Barrientos), en <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler/es> (consultado el 20 de mayo de 2024).
- De Alba, A. (coord.), (2003). Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, Perspectivas Nacional y Regionales. *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México, COMIE-SEP-UNAM-CESU.
- De Alba, A, Gómez-Sollano, M y Pontón Ramos, C. (coords). (En proceso de publicación). Estado de conocimiento Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 2012-2021: tendencias, tensiones y perspectivas de una articulación conceptual. IISUE, UNAM, COMIE.
- Gallardo, A. L. y Rosa, C. (coords. 2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Orozco Fuentes, B. (2025). "El currículum universitario y principales desafíos en una situación de límite histórico", en *Memorias de 1ª Bienal del Diseño Curricular Contemporánea*, República Dominicana, Universidad Acción Pro Educación y Cultura (en prensa).
- Orozco Fuentes, B. y Pontón Ramos, C. B. (2013a). "Capítulo 1. Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre Filosofía, teoría y campo de la Educación 2002-2011", en *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, México, ANUIES, COMIE, Colección Estados de Conocimiento, pp. 33-140.
- Orozco Fuentes, B. y Pontón Ramos, C. B (2013b). "Capítulo 4. Balance y valoración sobre la consolidación del área Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011: Líneas de discusión y perspectivas de investigación", en *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, México, ANUIES, COMIE, Colección Estados de Conocimiento, pp. 285-312.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El COLMEX/Universidad de Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C (IPECAL), México.

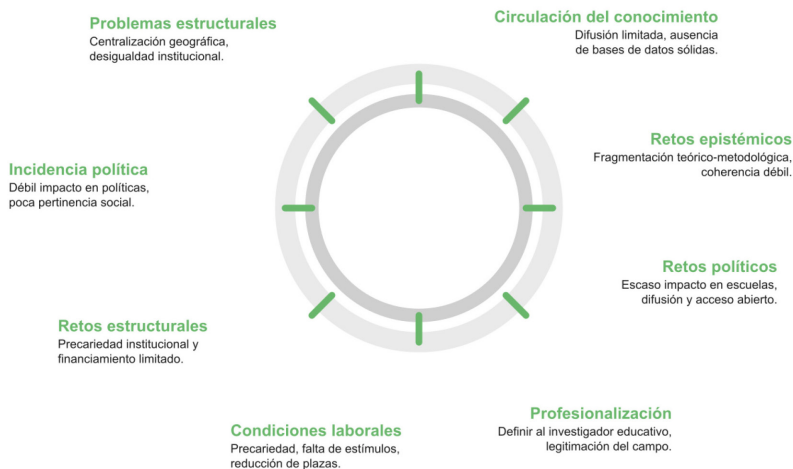
PRODUCCIÓN, PROPUESTAS Y ESCENARIOS FUTUROS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES

Lya Sañudo Guerra
Martha Vergara Fregoso
Martha López Ruiz

Resumen

Este capítulo presenta un panorama crítico sobre la evolución del campo en México durante la última década. Destaca la creciente integración de herramientas digitales y de inteligencia artificial en los procesos de investigación, lo que ha transformado la producción y difusión del conocimiento. Se reconoce el carácter interdisciplinario e interinstitucional del trabajo, así como el esfuerzo por incorporar la justicia epistémica, la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, persisten problemas estructurales: centralización geográfica de la investigación en pocas universidades, precariedad laboral de los investigadores, bajo financiamiento público y escasa articulación entre teoría, metodología y práctica. También se observa una débil incidencia de los hallazgos en la toma de decisiones y en las políticas educativas, lo que limita su impacto social. Entre los retos planteados se encuentran: mejorar la formación de investigadores, fortalecer las redes colaborativas, asegurar financiamiento sostenible y generar mecanismos de transferencia y difusión más accesibles. El texto subraya la necesidad de una agenda nacional que vincule la investigación con la justicia social y la transformación educativa, incorporando el potencial de la inteligencia artificial generativa y garantizando que la producción académica contribuya a una educación más equitativa y pertinente.

ORGANIZADOR GRÁFICO 6. SOBRE LA PRODUCCIÓN, PROPUESTAS Y ESCENARIOS FUTUROS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Introducción

El área de investigación educativa ha evolucionado significativamente en los últimos años, especialmente con la integración de herramientas digitales y tecnológicos. Estas herramientas facilitan la identificación de problemas, el mapeo de fenómenos y la interacción con los participantes, transformando profundamente las dinámicas de producción e interacción entre investigadores y participantes. La tecnología digital presenta tanto retos como oportunidades, llevando a una inmersión digital obligatoria y propiciando la necesidad de adaptar metodologías tradicionales a nuevas condiciones contextuales.

Durante el decenio 2012-2022, la investigación educativa se ha caracterizado por un enfoque interdisciplinario e interinstitucional, con participación de investigadores de diversas entidades y ámbitos geográficos. La colaboración ha sido clave, con equipos conformados por investigadores con trayectoria, en formación, asistentes y becarios de diversos programas. La investigación se ha desarrollado desde la justicia epistémica, con una metodología comprensiva e incluyente, promoviendo la diversidad lingüística y cultural.

El libro del Estado del Conocimiento se estructura en varios capítulos que abarcan desde la etapa descriptiva hasta la interpretativa. El primer apartado incluye un planteamiento teórico que permite entender la perspectiva cons-

truida para este trabajo y la forma en que se ha organizado de manera sistémica. El segundo capítulo presenta los resúmenes de los diagnósticos estatales construidos por los equipos de cada entidad. El tercer capítulo se ubica en la etapa interpretativa y da cuenta de los resultados de las líneas de investigación establecidas. El cuarto capítulo explora las dimensiones de la investigación educativa, recuperando características, tendencias, faltantes, sugerencias y pendientes del manejo sociohistórico, epistemológico, teórico, metodológico, ético y de la práctica de la investigación educativa.

En los últimos años, la integración de capacidades de inteligencia artificial (IA) ha abierto nuevas posibilidades para la eficiencia en la investigación, especialmente en aspectos relacionados con la producción escrita, o bien, el análisis de la información. Las herramientas digitales han optimizado la recopilación y análisis de datos, mejorando la gestión de la información y la difusión de resultados. La ética juega un papel crucial en la protección de la anonimidad y confidencialidad de los participantes en entornos virtuales.

Este proyecto ha sido posible gracias al trabajo colaborativo y comprometido de numerosos investigadores y organizaciones. Las coordinadoras de cada diagnóstico estatal y de las subáreas, junto con la mayoría de sus miembros, trabajaron de manera persistente y con un alto compromiso para lograr esta obra editorial. También se agradece la participación de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIIE y la hermana Red de Posgrados en Educación AC, que contribuyeron significativamente a la consecución de esta meta común.

Para la elaboración de este documento se revisaron los Estados del Conocimiento (EC del área Investigación de la investigación educativa del COMIE correspondientes a los años 1903-2003, 2002-2011 y 2012-2021. Por lo que se presenta una sistematización de problemas identificados en los decenios revisados, así como algunas de las regularidades identificadas en la producción del conocimiento, y las líneas transversales y problemáticas reiterativas o emergentes que estructuran el campo de la Investigación Educativa (IE).

Problemas identificados en la investigación educativa

Se identifica una centralización geográfica e institucional, ya que existe un predominio de la investigación en el área metropolitana del Valle de México y pocas universidades públicas estatales, a diferencia de la Universidad de Guadalajara; y una baja producción en instituciones como las Escuelas Normales y Tecnológicas.

Es por ello por lo que, se puede aseverar una desigualdad territorial e institucional en la producción de conocimiento educativo.

Además, problemas estructurales en la comunicación y difusión del conocimiento; ello debido a la baja calidad de muchas publicaciones y revistas con escaso impacto, ya que persisten una débil conexión entre producción académica y necesidades de tomadores de decisiones o docentes, una escasa incidencia en comunidades educativas y sociedad civil, lo cual limita el desarrollo de estrategias de divulgación más allá de revistas académicas.

Por otro lado, un déficit en la circulación, divulgación y uso social de la IE, insuficiencia y fragmentación de los sistemas de información, es debido a la ausencia de bases de datos nacionales confiables y actualizadas sobre la producción relacionada con la IE, así como a ciertos problemas técnicos y operativos para sistematizar información institucional, lo cual limita el acceso público a los productos y agentes de la IE.

También, se identifican condiciones laborales y organizacionales adversas para la investigación, esto debido a las contrataciones precarias, la falta de estímulos y desigualdad en el acceso a recursos; así como la reducción de plazas de tiempo completo y exclusión de investigadores por tipo de contratación.

Respecto a la profesionalización y legitimación del campo, se identifica una ambigüedad sobre quién es un “investigador educativo”, puesto que se afirma una falta de formación metodológica sólida y desconocimiento epistemológico, así como una débil cultura institucional de investigación; es por ello por lo que, se plantea la necesidad del planteamiento de criterios propios y consensuados para evaluar la IE.

En cuanto a la incidencia política, pertinencia y uso de la IE, se puede decir que la producción de la IE se encuentra desvinculada de prioridades educativas y sociales, por lo que se observa una escasa influencia en diseño de políticas públicas, y se sugiere una agenda nacional consensuada que la considere; esto con la finalidad de lograr que la esta sea pertinente y llegue a tener un impacto social.

El financiamiento y políticas públicas dirigidas a la producción del conocimiento de la investigación educativa, es otro de los problemas persistentes de la temática analizada, ya que se identifica una falta de presupuesto dirigido a la IE. Esto se debe a que existe una baja asignación de fondos por parte del CONACYT, también se identifica la ausencia de políticas institucionales que favorecen ciertas áreas sobre la IE; y una alta influencia excesiva de criterios ajenos al campo en la

evaluación; por lo que se puede decir que existe un déficit de políticas públicas orientadas al desarrollo estratégico de la IE. En cuanto a la ética, colaboración y desarrollo futuro, se identifica una inclusión incipiente de la ética en los procesos de IE, una dificultad para consolidar equipos de trabajo estables y colaborativos, una escasa integración de investigadores noveles; por lo que es necesario fortalecer las redes interinstitucionales e intersectoriales.

Principales retos del área de la investigación de la Investigación Educativa

Para profundizar de manera específica sobre el Estado del Conocimiento del decenio 2012-2022, más reciente, enseguida se muestran los retos principales del área de la investigación de la Investigación Educativa que finalmente se traducen en las tareas pendientes para los años por venir. Para abordar los retos del área, se presentan tres dimensiones: la epistémica y metodológica, la dimensión estructural y la dimensión política y de transferencia social del conocimiento. El primero refiere a la falta de coherencia entre los marcos teóricos, los paradigmas epistemológicos y los enfoques metodológicos utilizados en la investigación educativa, lo cual afecta directamente a la consistencia interna del diseño investigativo, así como la validez y profundidad del análisis e interpretación de datos. Por lo tanto, considera, cómo se construye el conocimiento, desde qué supuestos, y con qué herramientas. Mientras que la dimensión estructural se refiere a las condiciones organizativas, normativas, políticas y materiales que sostienen, limitan o posibilitan la investigación educativa; para ello se analiza el contexto externo e institucional en el que se desarrolla la investigación, y cómo este contexto influye en qué, cómo, para qué y para quién se investiga. Uno de los principales desafíos dentro de esta dimensión es el escaso financiamiento público destinado a la investigación educativa. Finalmente, la dimensión política y de transferencia social del conocimiento en la investigación educativa se refiere al cómo el conocimiento producido por los investigadores se relaciona, se usa o incide en el ámbito educativo, social y político.

En un primer plano, con referencia al reto epistémico y metodológico se puede recuperar que, durante la última década se ha observado un giro importante en la investigación educativa, caracterizado por el abandono de enfoques metodológicos lineales y el avance hacia paradigmas más complejos y multidimensionales; sin embargo, este proceso de transición ha generado en muchos casos una

fragmentación entre los marcos epistemológicos y las decisiones metodológicas, lo que se traduce en investigaciones con escasa coherencia interna. Esta falta de articulación entre teoría, método y análisis dificulta la interpretación rigurosa de los resultados y limita el desarrollo de enfoques integradores que respondan a la complejidad de los fenómenos educativos.

En cuanto a la formación de investigadores, se evidencia que es desigual, sin una articulación clara entre posgrados, redes y prácticas investigativas, por lo que es inminente una reconfiguración desde modelos más recursivos y transversales que superen la formación técnica y fragmentada, ya que esta no siempre se vincula con la práctica investigativa, por lo que resulta necesario que se priorice una formación desde una postura sistémica en la que se considere la teoría, la práctica y la producción escrita en contextos complejos y recursivos.

En relación con los retos estructurales, se observa que a pesar del crecimiento en la producción académica, las condiciones institucionales para sostenerla son frágiles, ya que predomina la autogestión del financiamiento, y las políticas públicas aún no consideran prioritario el desarrollo sostenible de la investigación educativa como campo estratégico para la toma de decisiones. Por ello uno de los principales retos en la investigación educativa es la existencia de condiciones institucionales precarias que afectan negativamente el desarrollo del trabajo investigativo.

En este se reconoce el esfuerzo de los investigadores, no obstante, las condiciones materiales e institucionales siguen siendo limitadas, lo cual afecta la producción de conocimiento educativo. Estas condiciones incluyen la inestabilidad laboral, la falta de recursos financieros y materiales, la sobrecarga administrativa y la escasa valoración institucional de la investigación, especialmente en universidades públicas o en regiones con menor inversión educativa. Esta precariedad limita la posibilidad de desarrollar proyectos de largo plazo, restringe el acceso a convocatorias externas o estímulos individuales, lo cual fragmenta la labor investigativa, limita el sentido colaborativo y reduce su potencial transformador.

Otro reto importante es la escasez de financiamiento público destinado a la investigación educativa, lo cual limita el desarrollo sostenido y riguroso del campo, así como el alcance y la continuidad de los proyectos. Esta carencia obliga a muchos investigadores e instituciones a recurrir al autofinanciamiento, a recursos personales o a fondos privados, lo que genera desigualdades en las posibilidades de inves-

tigar, condiciona las temáticas abordadas y restringe el acceso a infraestructura, materiales y formación continua. Además, esta dependencia puede comprometer la autonomía investigativa y dificultar la consolidación de líneas de investigación de largo plazo, especialmente en contextos donde los apoyos institucionales son mínimos o inexistentes.

Sobre la atención de la baja incidencia de la producción de investigación educativa, se afirma que a pesar del crecimiento en cantidad y diversidad de investigaciones educativas y del reconocimiento del valor potencial de la investigación educativa, persiste una baja incidencia de sus resultados en la transformación de las prácticas escolares, la formación docente y la formulación de políticas públicas. Esta desconexión entre la producción académica y los espacios de toma de decisiones evidencia la necesidad de replantear los mecanismos de transferencia del conocimiento, así como de fomentar vínculos más estrechos entre investigadores, comunidades escolares y autoridades educativas. La falta de canales eficaces de comunicación y articulación, limitan la incidencia de esta en la toma de decisiones o en el diseño de políticas educativas, lo que implica un desfase entre producción de conocimiento, su uso, incidencia e impacto social de la investigación, que restringen su potencial transformador.

Aunque se ha progresado en la publicación y circulación de los resultados de investigación educativa, persiste la necesidad urgente de fortalecer e innovar las estrategias de distribución del conocimiento generado. En muchos casos, los resultados de investigación permanecen confinados a espacios académicos especializados, lo que impide su alcance e impacto social. Es necesario impulsar políticas editoriales consistentes, ampliar el acceso abierto mediante repositorios institucionales interconectados y desarrollar formatos más accesibles y multilingües que faciliten la transferencia de conocimiento a públicos más amplios, como docentes, tomadores de decisiones, comunidades escolares y sociedad civil. Sin una difusión, divulgación y diseminación eficaz, el conocimiento producido corre el riesgo de no incidir ni dialogar con los problemas reales del sistema educativo. Por lo que se podría fortalecer con estrategias de diseminación del conocimiento a través de repositorios o plataformas institucionales interrelacionadas y políticas editoriales consistentes.

Algunas tensiones en la constitución y consolidación de la investigación educativa

Por otro lado, se identifican tensiones que forman parte de la cultura que se ha construido a lo largo de la constitución y consolidación de la investigación educativa. Hacer referencia a las tensiones en el campo resulta importante porque estas revelan contradicciones estructurales y culturales del campo, ya que visibilizan las contradicciones entre los ideales que la sustentan (rigor, transformación social, autonomía y las condiciones reales en las que se produce (presiones institucionales, precariedad, lógicas de mercado).

Una de las tensiones más visibles en la investigación educativa contemporánea es la que existe entre la calidad y la cantidad de la producción académica. Las políticas de evaluación del desempeño investigador, basadas en métricas cuantitativas como el número de publicaciones, citas o pertenencia a revistas indexadas, han generado una presión creciente sobre los investigadores para producir de manera constante. Esta lógica de productividad, sin embargo, puede ir en detrimento de la profundidad analítica, la innovación teórica y la relevancia social de los estudios. Lo cual genera que, muchas veces se privilegien investigaciones “publicables” sobre aquellas que, aunque necesarias, requieren más tiempo, implican mayor complejidad metodológica o responden a problemáticas locales menos visibles en el circuito internacional.

Las tensiones epistemológicas del objeto de estudio son importantes porque en la manera en que se concibe la educación como objeto de investigación se condiciona qué se investiga, cómo se investiga y para qué se investiga, Por esta razón, se afirma que esta tensión no es solo teórica, sino que tiene implicaciones metodológicas, políticas y éticas profundas, ya que la educación es considerada como fenómeno complejo, dinámico y situado, lo cual implica procesos de enseñanza, aprendizaje, subjetivación, institucionalización y reproducción social. Esta complejidad exige posicionamientos epistemológicos claros y muchas veces interdisciplinarios, ya que el modo en que se construye el objeto determina la naturaleza del conocimiento producido, su alcance y su uso e incidencia, por lo que esta tensión resulta importante ya que implica un ejercicio de reflexividad crítica. Sin embargo, no siempre se explicita desde qué marco se aborda, lo que puede generar incoherencias entre teoría, método y análisis.

Una tensión que se ha manifestado de manera más reciente es entre la producción, el uso y la incidencia de la investigación educativa Aunque se reco-

noce la cantidad significativa de investigaciones que se han realizado en las últimas décadas, existe una tensión persistente entre la producción de conocimiento, su uso en la transformación educativa y la formulación de políticas públicas, ya que la producción sigue dominada por un enfoque académico que no siempre responde a las necesidades de la educación, ni se traducen en transformaciones educativas reales por lo que el uso del conocimiento en contextos educativos y sociales sigue siendo limitado y la producción investigativa llega a tener poca incidencia. Por lo que a partir de la revisión del contenido de los estados del conocimiento de los decenios revisados, se presentan algunas de las causas que dan origen a las situaciones descritas.

Algunas de las causas que propician lo anterior podrían ser las siguientes:

- Las políticas de evaluación (SNII, PRODEP incentivan la cantidad de publicaciones más que su utilidad o impacto social, lo que orienta los esfuerzos hacia la productividad académica más que hacia el planteamiento del uso, intervención e incidencia.
- En la producción analizada se ha identificado una escasa producción orientada a evaluar el uso e incidencia del conocimiento educativo, una limitada circulación del conocimiento fuera de la academia, lo que dificulta que el conocimiento pueda tener un uso más allá del ámbito académico; de igual manera es importante mencionar la escasa tradición institucional de vinculación con el entorno, ya que algunas veces las instituciones carecen de estructuras que promuevan activamente la conexión entre investigadores y actores sociales. Esto obstaculiza la traducción del conocimiento en acciones que respondan a problemáticas concretas, por lo que resulta necesario promover desde los espacios de formación de investigadores, el cuestionamiento sobre “¿para qué investigo?” e integrar una ética de compromiso social que no se limite a generar conocimiento, sino que lo ponga al servicio de una educación más justa.

Las tensiones institucionales y culturales del campo de la investigación educativa se generan entre políticas públicas y autonomía investigativa: las reformas a partir de, como la transformación del PNPIC en el Sistema Nacional de Posgrados, han generado incertidumbre en los objetivos, estrategias y financiamiento, lo que

ha expuesto una tensión estructural entre la lógica institucional-autónoma de las instituciones de educación superior y la política educativa del país.

Se observa un desplazamiento de la investigación como función sustantiva, ya que, en muchas instituciones, la sobrecarga docente y el énfasis en tareas administrativas desplazan el ejercicio real de la investigación, generando una contradicción entre el discurso institucional de fomento a la producción científica y las condiciones reales para llevarla a cabo. Muchos investigadores se ven obligados a realizar labores múltiples, como son la docencia, gestión, tutoría, vinculación, entre otras.

Existen diferencias notables en el financiamiento, acceso a infraestructura, formación de investigadores y apoyo a redes entre instituciones públicas y privadas. Esto repercute en la homogeneidad y articulación del campo investigativo, obstaculizando la construcción de agendas comunes y sostenibles. De igual manera, se identifican tensiones culturales entre modelos de trabajo colaborativo, cuerpos académicos institucionalizados, y prácticas individuales o aisladas, lo cual limita la circulación de saberes, la colaboración interdisciplinaria y el acceso a experiencias formativas más ricas y diversas. En algunos casos, los investigadores operan desde culturas organizacionales contradictorias que dificultan la consolidación de comunidades epistémicas estables y críticas.

A lo largo del reporte generado en el Estado del Conocimiento 2012-2022, se pudieron prefigurar temas que, aunque ya empezaban a manifestarse, fueron claramente presentes después de que el texto fue terminado. Dos son los temas que se deben poner a discusión a partir de los hallazgos del Estado del Conocimiento de la Investigación de la Investigación Educativa (Uno de ellos es la disrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la investigación, ya que la ha cimbrado modificando su lógica y procesos más tradicionales. Y, el otro es la consciencia que se ha desarrollado en cuanto a la injusticia social y, con ello, pensar en un modelo de investigación justa.

En el primer caso, es innegable que la tecnología digital ha transformado la investigación, presentando tanto retos como oportunidades, y ha llevado a una inmersión digital obligatoria que ha abierto posibilidades para la eficiencia en la investigación. mejorando la gestión de la información y la difusión de resultados.

En los últimos tres años, la integración de capacidades de inteligencia artificial (IA ha abierto nuevas posibilidades para la eficiencia en la investigación, espe-

cialmente en áreas como la escritura, el diseño de instrumentos, y la recopilación y análisis de datos que exige una ruptura de paradigmas metodológicos). Muchas de estas herramientas son accesibles y rentables, ya que son de acceso abierto o gratuitas, lo que facilita su disponibilidad.

La difusión de la investigación ha alcanzado nuevos niveles de visibilidad gracias a plataformas digitales que permiten compartir resultados de manera amplia y accesible. El software especializado en gestión de proyectos facilita la planificación, el seguimiento y la coordinación de investigaciones de manera más efectiva, ampliando el alcance y la profundidad de los estudios. Estas herramientas también facilitan la identificación de problemas, el mapeo de fenómenos y la interacción con los participantes. No obstante, la ética juega un papel crucial en la protección de la anonimidad y confidencialidad de los participantes en entornos virtuales. La IA generativa tiene el potencial de revolucionar la investigación científica, pero requiere una visión crítica y medidas para evitar sesgos y exclusión. Los gobiernos y las instituciones educativas deben asegurar que la IA respete principios de seguridad, inclusión, diversidad, transparencia y calidad. Se recomienda adoptar medidas para promover la diversidad lingüística y cultural, y diseñar políticas para regular la IA en la educación y la investigación. Entre otras, es necesario:

- Planificar estratégicamente el diseño y adopción de la IAGen en la formación de investigadores.
- Testear y escalar casos de uso basados en evidencias, alineados con prioridades educativas.
- Promover la innovación en la investigación mediante el uso de IAGen.
- Revisar las implicaciones sociales y éticas de la IAGen.
- Establecer criterios y metodologías basadas en investigaciones.
- Alentar a los estudiantes e investigadores a usar críticamente las respuestas ofrecidas por la IAGen.
- Adoptar medidas progresivas para promover la diversidad lingüística y cultural ya que la IAGen emite opiniones establecidas o estándar, socavando así las opiniones minoritarias y la expresión de ideas plurales.
- Diseñar políticas y planes para usar y regular la IAGen para aprovechar sus beneficios potenciales para la educación y la investigación.

Un segundo tema por discutir es la tendencia cada vez más consistente en desarrollar un modelo de investigación que se dirija a atender, comprender y, en su caso, intervenir para desaparecer las injusticias presentes en la educación, pero también en el contexto social. No es que privilegie ciertas situaciones problemáticas, sino que en general la orientación, planteamiento, trato con participantes y la información que proporcione se encuentre imbuido por el más alto sentido ético de cuidado y respeto.

Se habrá de construir una investigación altamente contextualizada con objetos surgidos de los participantes orientados a la mejora educativa; desarrollada desde la justicia epistémica con una metodología comprensiva incluyente; uso de perspectivas teóricas basadas en el diálogo de saberes, locales-latinoamericanos-eurocéntricos. Se trata de promover la diversidad lingüística y cultural; con un explícito compromiso ético en el proceso de investigación, con los participantes, sobre todo los más históricamente vulnerados, hacia la transformación social y una educación justa.

La investigación educativa y la justicia social están intrínsecamente vinculadas, cuando ambas buscan cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la exclusión. En el contexto de la educación, es fundamental adoptar enfoques que valoren y den visibilidad a las formas de conocimiento tradicionales y locales, especialmente aquellas de los países del sur o en desarrollo, que han sido históricamente marginadas y desvalorizadas en comparación con las epistemologías occidentales.

Un enfoque de investigación que promueva la justicia social debe centrarse en la diversidad y la complejidad de las culturas y las sociedades, y en cómo estas influyen en la producción del conocimiento. Esto implica cuestionar el eurocentrismo dominante y descolonizar el pensamiento, promoviendo la resistencia y la emancipación de los participantes. La resistencia se concibe como una práctica política y epistemológica que defiende las identidades y culturas del sur, y lucha por la justicia social y la transformación de las estructuras de poder desiguales.

La emancipación, por su parte, se entiende como un proceso que involucra la participación de los sujetos desde diferentes roles, fomentando diálogos de saberes desde la horizontalidad y el respeto. Este proceso busca reconocer y valorar la ciencia como una herramienta para impulsar procesos emancipatorios, generando un conocimiento situado que se origina en las comunidades y que ha sido tradicionalmente relegado por el pensamiento hegemónico occidental.

Para lograr una investigación educativa que promueva la justicia social, es necesario adoptar metodologías inclusivas y participativas, donde las comunidades locales sean consideradas como expertas y se incluyan en el proceso de investigación. Esto permite construir conocimiento relevante para las necesidades y desafíos de las comunidades, y utilizarlo para mejorar sus condiciones de vida. Además, es fundamental desarrollar un nuevo lenguaje y conceptos que den cuenta de la complejidad de las jerarquías de las relaciones de poder, y entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento.

En resumen, la investigación educativa que promueve la justicia social debe ser una herramienta para cuestionar y transformar las estructuras de poder desiguales, valorando y visibilizando las formas de conocimiento tradicionales y locales, y fomentando la participación y emancipación de las comunidades.

Se han descrito pendientes, avances, tensiones, entre otras elaboraciones. A partir de ello, los debates contemporáneos que la investigación presenta son los siguientes:

- Sobre el papel de la ciencia en la solución de los problemas humanos y sociales y el tipo de investigación que procede impulsar.
- Sobre el modo de producción de conocimiento y su correspondencia con el contexto en que se desarrolla.
- Sobre las vías de acción temáticas de la UNESCO para la transformación de la educación en relación con el objetivo de desarrollo sustentable.
- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- Vías de acción temáticas: escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables. Aprendizaje y educación para la vida; el trabajo y el desarrollo sostenible; docentes, aprendizaje y profesión docente; aprendizaje y transformación digital; financiación de la educación.
- Justicia social en educación: retos y oportunidades: sobre el papel de la investigación en la producción de conocimiento y el desarrollo educativo; sobre el sentido de la investigación educativa; sobre los mínimos institucionales requeridos para obtener el REVOE; sobre los mínimos formativos que debe cubrir todo posgrado en educación.

Propuestas para lograr la consolidación de la investigación educativa

En resumen, es importante pensar lo anterior desde propuestas concretas, así se proponen algunas orientaciones dirigidas a la política pública con la finalidad de fomentar y fortalecer a la investigación educativa.

Para este punto se hará referencia a algunos lineamientos estratégicos, normativos y propositivos que pueden guiar la toma de decisiones en el diseño, implementación y evaluación de acciones públicas de la investigación educativa.

- Respecto a la formación de investigadores, se podrían impulsar políticas que articulen la formación teórica con la práctica real de la investigación, mediante tutorías reflexivas, metodologías activas y programas de acompañamiento continuo. Se propone superar la segmentación entre programas profesionalizantes e investigativos y consolidar una cultura formativa basada en la ética, la autonomía y la identidad investigadora.
- En cuanto a las condiciones institucionales, se considera necesario fortalecer la función sustantiva de la investigación educativa mediante políticas que garanticen financiamiento público suficiente, tiempos institucionales protegidos y reconocidos para investigar y el reconocimiento profesional de esta función. Crear mecanismos para articular la planeación institucional con las políticas nacionales y las necesidades en contextos locales.
- Para la producción, distribución y uso del conocimiento, se recomienda que la investigación educativa se oriente a problemas educativos y sociales relevantes, que incorporen la participación de actores sociales y tomadores de decisiones desde el diseño hasta la puesta en práctica de nuevas propuestas. Las políticas han de orientarse a promover la apropiación social del conocimiento, facilitando canales de comunicación, diseminación e implementación práctica, a través del planteamiento de políticas de acceso abierto que garanticen procesos de colaboración libres y gratuitos a los productos de investigación educativa y circulación del conocimiento (Vergara et al., 2022).
- Fortalecer repositorios institucionales interoperables que faciliten la búsqueda, consulta y reutilización de investigaciones.
- Promover diversas formas de difusión, divulgación y diseminación del conocimiento educativo, a través de formatos multimodales y accesibles

- (videos, infografías, podcasts, audios, materiales para docentes orientados a comunicar hallazgos de investigación a públicos diversos no especializados.
- Promover la traducción del conocimiento académico al lenguaje pedagógico, técnico y político, para facilitar su incorporación en las instituciones escolares y en la formulación de políticas educativas.
 - Crear espacios institucionalizados de diálogo entre investigadores, responsables de políticas públicas, docentes y comunidades educativas.
 - Desarrollar agendas compartidas de investigación que respondan a problemas relevantes del sistema educativo y no solo a intereses académicos.
 - Incorporar criterios de impacto social y uso del conocimiento en los sistemas de evaluación académica y financiamiento de la investigación.
 - Promover proyectos de investigación que incluyan estrategias explícitas de transferencia, validación participativa y devolución a las comunidades involucradas.
 - Promover la formación de equipos técnicos especializados en comunicación, divulgación y transferencia del conocimiento en universidades y centros de investigación.
 - Establecer políticas editoriales consistentes que favorezcan la calidad, visibilidad e impacto de las publicaciones científicas y pedagógicas.
 - Garantizar presupuestos específicos para la diseminación del conocimiento, no solo para su producción.
 - Financiar redes y alianzas interinstitucionales que potencien la distribución del conocimiento en distintas regiones y niveles del sistema educativo.
 - Establecer políticas que estimulen la colaboración interinstitucional y regional entre cuerpos académicos, promoviendo redes de investigación sólidas, sostenibles y con capacidad de incidencia. La política científica debe reconocer el valor estratégico de la interdisciplina y del trabajo colectivo para el desarrollo de conocimiento educativo contextualizado.
 - Reconfigurar los sistemas de evaluación (como el SNII o PRODEP para valorar no solo la cantidad de producción, sino también la relevancia epistemológica, metodológica y social del conocimiento generado. Se sugiere incorporar criterios de pertinencia social, diversidad de enfoques y compromiso ético en la medición/valoración del impacto académico (Vergara et al., 2022).

Hallazgos y proyecciones al futuro de la Investigación en la Investigación Educativa

Una última reflexión para cerrar este texto con hallazgos y proyecciones al futuro de la Investigación de la Investigación Educativa como un objeto de estudio e intervención; buscando el avance y la mejora permanente. La investigación educativa ha experimentado una evolución significativa en los últimos años, impulsada por la integración de herramientas digitales y tecnología. Estas innovaciones han transformado las dinámicas de producción e interacción entre investigadores y participantes, presentando tanto retos como oportunidades. La inmersión digital obligatoria ha llevado a la necesidad de adaptar metodologías tradicionales a nuevas condiciones contextuales.

Uno de los aspectos más destacados es el enfoque interdisciplinario e inter-institucional que ha caracterizado la investigación educativa. La colaboración entre investigadores de diversas entidades y ámbitos geográficos ha sido clave para el desarrollo de estudios desde la justicia epistémica, promoviendo la diversidad lingüística y cultural. Además, la integración de capacidades de inteligencia artificial (IA) ha abierto nuevas posibilidades para la eficiencia en la investigación.

Sin embargo, la investigación educativa enfrenta varios retos estructurales y políticos. La falta de coherencia entre los marcos teóricos, los paradigmas epistemológicos y los enfoques metodológicos utilizados afecta la consistencia interna del diseño investigativo y la validez del análisis de datos. Además, las condiciones institucionales precarias, como la inestabilidad laboral y la falta de recursos financieros, limitan el desarrollo de proyectos de largo plazo y la participación en redes académicas.

Otro desafío importante es la baja incidencia de los resultados de la investigación educativa en la transformación de las prácticas escolares y la formulación de políticas públicas. Aunque el esfuerzo ha sido muy significativo, todavía ha sido insuficientes. La desconexión entre la producción académica y los espacios de toma de decisiones evidencia la necesidad de replantear los mecanismos de transferencia del conocimiento. Es fundamental impulsar políticas editoriales consistentes y desarrollar formatos más accesibles y multilingües de acceso abierto para facilitar el uso y la distribución de conocimiento a públicos más amplios.

Específicamente en cuanto a la política pública, la investigación educativa enfrenta varios desafíos que afectan su desarrollo y su uso en la educación y la sociedad. Uno de los principales problemas es la falta de coherencia entre las

políticas públicas y la autonomía investigativa de las instituciones de educación superior. Las reformas educativas, como la transformación del Programa Nacional de Posgrados (PNPC) en el Sistema Nacional de Posgrados, han generado incertidumbre en los objetivos, estrategias y financiamiento, exponiendo una tensión estructural entre la lógica institucional-autónoma de las universidades y la política educativa del país.

Además, la sobrecarga docente y el énfasis en tareas administrativas desplazan el ejercicio real de la investigación en muchas instituciones. Esto genera una contradicción entre el discurso institucional de fomento a la producción científica y las condiciones reales para llevarla a cabo. Muchos investigadores se ven obligados a realizar labores múltiples, lo que limita su capacidad para dedicarse plenamente a la investigación.

Otro desafío importante es la desigualdad en el financiamiento y el acceso a recursos entre instituciones públicas y privadas. Esta disparidad repercute en la homogeneidad y articulación del campo investigativo, obstaculizando la construcción de agendas comunes y sostenibles. Además, existen tensiones culturales entre modelos de trabajo colaborativo y prácticas individuales, lo que limita la circulación de saberes y la colaboración interdisciplinaria.

La escasez de financiamiento público destinado a la investigación educativa también es un problema crítico. Esta carencia obliga a muchos investigadores e instituciones a recurrir al autofinanciamiento, a recursos personales o a fondos privados, lo que genera desigualdades en las posibilidades de investigar y condiciona las temáticas abordadas. Además, esta dependencia puede comprometer la autonomía investigativa y dificultar la consolidación de líneas de investigación de largo plazo.

Además, la baja incidencia de los resultados de la investigación educativa en la transformación de las prácticas escolares y la formulación de políticas públicas evidencia la necesidad de replantear los mecanismos de uso y distribución del conocimiento. La falta de canales eficaces de comunicación y articulación limita la incidencia de la investigación en la toma de decisiones y en el diseño de políticas educativas.

Finalmente, los desafíos políticos en la investigación educativa son múltiples y complejos, y es fundamental abordarlos para mejorar la calidad de la investigación en la educación y en la sociedad en general. De manera que, la investigación educativa debe abordar estos retos para mejorar su contribución a una

educación más justa y equitativa. La adopción de metodologías inclusivas y participativas, junto con la promoción de la diversidad lingüística y cultural, son esenciales para lograr una investigación que responda a las necesidades y desafíos de las comunidades educativas.

Referencias

- Sañudo Guerra, L. E. (coord.). (2023). Estado del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco 2012-2021. COMIE.
- Vergara Fregoso, M., García Reynaga, R. y Jiménez Torres, J. A. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de la Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. Recuperado de DOAJ.

PANORAMA DEL ÁREA DE HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA DÉCADA 2012-2021

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Stefany Liddiard Cárdenas
Izabela Tkocz

Resumen

En este capítulo se presenta el análisis de la intensa producción sobre la historia e historiografía de la educación. Aquí se analiza la diversificación de temas, enfoques y actores, así como el impacto de programas de evaluación y financiamiento (SNII, PRODEP, SNP) en la orientación de la investigación hacia artículos y obras colectivas. Destaca la apertura de nuevas licenciaturas y posgrados, la creación de revistas especializadas y el rescate de archivos históricos como motores de crecimiento del campo. Entre los hallazgos se reconoce la expansión de líneas de investigación y la consolidación de redes académicas; entre los retos, la fragmentación temática, las desigualdades regionales e institucionales y la limitada incidencia social de los productos generados. La hoja de ruta plantea fortalecer recursos públicos, garantizar acceso abierto a revistas científicas y favorecer la equidad en la participación de instituciones no universitarias. En conclusión, el reporte reafirma la consolidación del área y la necesidad de políticas públicas que impulsen su desarrollo equitativo y su impacto social.

ORGANIZADOR GRÁFICO 7. SOBRE EL PANORAMA DEL ÁREA DE HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE 2012-2021



Introducción

La historia e historiografía de la educación es una de las áreas más consolidadas dentro del campo general de la investigación educativa, así como al interior del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), a juzgar por la cantidad de personas que se especializan en estos temas y por la intensa actividad académica reflejada en las publicaciones que se generan; así como por los espacios de diálogo y encuentro académico, las redes de colaboración, revistas y asociaciones formales especializadas, como la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Esta última contribuye en gran medida en la consolidación del área, pues es el vínculo hacia los espacios de visibilidad internacional como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) o la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE).

En este cuarto reporte de estados de conocimiento, correspondiente a la década 2012-2021, se revisaron las continuidades y los nuevos desafíos que las y los historiadores de la educación visibilizamos a partir de la producción académica generada en nuestra área. Esta tarea de sistematización y análisis de la producción investigativa fue asumida por 28 académicos y académicas de Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en 8 entidades de la República Mexicana:

- Alma Elizabeth Vite Vargas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo.
- Ana Margarita Ramírez Sánchez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Andrea Torres Alejo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Arianna Vega Hernández, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Belinda Arteaga Castillo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México.
- Blanca E. García Gutiérrez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Elvia Lizbeth Cortés López, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Federico Lazarín Miranda, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Francisco Alberto Pérez Piñón, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Izabela Tkocz, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Jesús Domínguez Cardiel, Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas.
- José Eduardo Cruz Beltrán, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo.
- José Manuel Pedroza Cervantes, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana.
- Leyani Bernal Valdés, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Manuel Toledano Pérez, Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.
- María del Mar Estrada Rebull, Escuela Normal Superior de Querétaro.
- Maricarmen Cantú Valadez, Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita, Nuevo León.
- Marisol Vite Vargas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo.
- Martha Facio Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Martina Alvarado Sánchez, Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, Zacatecas.

- Matilde Nicolás López, Centro de Maestros 2015 Matías Romero Aven-
daño, Oaxaca.
- Paulina Latapí Escalante, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rafael Castañeda García, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad
de México.
- Raquel de Jesús Vélez Castillo, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saraí Reséndiz Tomas, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad
Iztapalapa, Ciudad de México.
- Siddharta Alberto Camargo Arteaga, Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 22-A, Querétaro.
- Stefany Liddiard Cárdenas, Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua.

El contenido del reporte obedece a temáticas con las que se aglutinó un volumen importante de productos. El análisis estuvo a cargo de personas de reconocida trayectoria en sus respectivas áreas, lo que permitió que se diera cuenta de manera más precisa acerca de las dinámicas de producción a lo largo de la década y –sobre todo– de los desafíos que enfrenta la comunidad de historiadoras e historiadores educativos en un nuevo panorama en el que se reconfiguran los tipos de producción; las formas de organización de las y los autores; las relaciones institucionales; los programas de financiamiento a la actividad científica, humana y de innovación; los criterios de evaluación de personas y de productos; entre muchos otros tópicos. El contenido general del reporte se compone de los siguientes apartados:

- Capítulo 1: Estado de conocimiento de la década 2012-2021. Enfoques
teóricos, métodos y fuentes.
- Capítulo 2: La producción historiográfica de la educación en la región
centro de México.
- Capítulo 3: La producción historiográfica de la educación en México desde
las regiones: instituciones, actores y redes de investigación.
- Capítulo 4: Historia e historiografía de la educación: avances de una década
desde las revistas especializadas (2012-2021).

- Capítulo 5: Panorama nacional sobre las mujeres en la historia de la educación durante la década 2012-2021.
- Capítulo 6: Biografías de mujeres, la historia de su educación y formación como profesoras.
- Capítulo 7: Estudio de los movimientos sociales en la década 2012-2021.
- Capítulo 8: La formación de docentes en las Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior en México.
- Capítulo 9: Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica en México (2012-2021). La consolidación de un campo de conocimiento.
- Capítulo 10: Libros escolares y de texto en la historia de la educación en México: un recorrido historiográfico 2012-2021.
- Capítulo 11: El Seminario de Historia de la Educación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012-2021.

El área de historia e historiografía de la educación agrupa a las disciplinas e investigaciones que contribuyen al conocimiento del proceso histórico de la educación, en el sentido más amplio de esta. Reconoce los distintos periodos y escalas de la historia de la educación, global y nacional, así como la diversidad de los temas, perspectivas y métodos para su análisis. Considera las siguientes líneas temáticas:

- Trayectorias históricas de la educación desde la perspectiva global y de larga duración.
- Educación, ciudadanía y pedagogía social.
- Las rutas de la escolaridad: sus instituciones, agentes, modalidades y prácticas.
- Los debates acerca del por qué, cómo y para qué estudiar la historia de la educación desde el presente. Configuraciones del conocimiento científico y humanístico, y sus vínculos educativos y pedagógicos.
- La cultura escolar: espacios, mobiliario, instrumentos, manuales escolares, ceremonias, mediciones, etcétera.
- Historias de la infancia, la familia, las mujeres y los jóvenes.
- La construcción de las políticas públicas para los sistemas educativos y sus reformas.
- Experiencias educativas comunitarias, estatales y regionales.

- Enseñanza de la historia, en particular de la historia de la educación.
- El magisterio y la profesión docente.
- Movimientos estudiantiles en México y su vinculación con procesos de América Latina y el mundo
- Modelos y experiencias educativas para adultos e interculturales.
- Otros medios educativos: cultura impresa, radio, teatro, televisión e internet.

La producción analizada en el periodo 2012-2021 se compuso de artículos de revista, libros, capítulos, ponencias publicadas en memorias electrónicas, tesis de posgrado y revistas, cuyo número estuvo cercano a los mil productos. El análisis específico se presenta en el reporte correspondiente al área de historia e historiografía de la educación (Trujillo, 2024a). A continuación, se presenta el extracto de los aspectos que resultaron más destacados del estado del conocimiento.

Hallazgos del decenio

Para el análisis de los avances y retos que experimentó el área de historia e historiografía de la educación en el decenio 2012-2021 es importante considerar que no existe una base común para establecer comparativos equitativos con respecto a los anteriores reportes, pues la cantidad de productos recopilados, las condiciones para la conformación del equipo de trabajo y el desarrollo mismo de las actividades obedecieron a circunstancias específicas de cada momento histórico. Sin embargo, saltan a la vista algunos elementos diferenciadores que podemos tomar como guía para valorar las continuidades y rupturas de un periodo a otro.

Para el reporte de la década analizada se observa el impacto de los programas destinados a estimular las actividades de investigación científica, como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) y los programas institucionales de productividad. La posibilidad de que el personal académico obtenga ciertos beneficios económicos y prerrogativas institucionales mediante la participación en estos programas, llevó a que hubiera mayor interés en las respectivas convocatorias, lo que nos coloca ante el desafío de encontrar nuevas alternativas para que la producción investigativa cubra finalidades más amplias.

La participación de las y los investigadores en programas de evaluación trajo consigo otro fenómeno importante que se visualiza en las dinámicas académicas

del periodo y que tiene que ver con la alineación hacia la generación de productos “válidos” para los programas institucionales y de evaluación de la productividad científica, que ocasionaron la movilidad de la ponencia publicada en memorias de congresos del anterior reporte, hacia el artículo científico en revistas especializadas para el presente decenio. La misma situación se observa en el viraje de las formas de producción individual –principalmente en libros– hacia la conformación de obras colectivas con autores diversos para cada capítulo.

Un detonante más de las actividades de investigación se relaciona con el fenómeno de especialización del área de historia e historiografía, alcanzado con la apertura de nuevos programas de licenciatura y con la expansión de la oferta de maestrías y doctorados, tendencia que ya se había identificado en el reporte de la década pasada. Las políticas del Sistema Nacional de Posgrado (SNP), propiciaron la apertura de nuevas líneas de investigación relacionadas con el área, que tuvieron un efecto multiplicador con la incorporación de nuevos investigadores e investigadoras y –consecuentemente– con la generación de más productos y con el enriquecimiento y apertura de nuevos espacios de encuentro académico. La pertenencia al SNP no se identifica solamente como un membrete que automáticamente otorgue estatus académico a los programas de posgrado de las instituciones afiliadas, sino que por su misma inclinación hacia las actividades investigativas, prácticamente obliga a que las y los estudiantes se inmiscuyan en dinámicas como la publicación de resultados parciales a manera de artículos –principalmente–, participación en congresos nacionales e internacionales, realización de estancias académicas, entre otras actividades que directamente le aportan al desarrollo del área.

Se identificaron acciones transversales relacionadas con el fomento a la investigación historiográfica que tuvieron un efecto multiplicador en el fortalecimiento de actividades especializadas y en la participación de nuevos actores que habían permanecido al margen en los reportes de las décadas pasadas. Un ejemplo de ello es el rescate de archivos históricos locales, estatales y nacionales, entre los que destaca el programa impulsado desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) –coordinado por la Dra. Belinda Arteaga Castillo– que para el año 2011 había logrado organizar 12 archivos históricos en igual número de escuelas Normales a nivel nacional (Arteaga y Camargo, 2014). La disponibilidad de nuevas vetas para la investigación permitió no solamente la exploración de otros temas, sino también la incorporación de nuevos actores académicos como el profesorado y estudiantado de las instituciones formadoras

de docentes, que tradicionalmente han tenido una participación desigual en las políticas diseñadas para el sector universitario.

Como efecto colateral en el aumento de personas dedicadas a las actividades de investigación en el área y de la demanda de espacios para la publicación de resultados, se presentó un fenómeno que no había sido analizado en los anteriores reportes y que tiene que ver con el surgimiento de nuevas revistas especializadas en el área, para lo cual fue necesario destinar un capítulo dentro del reporte para dar cuenta de ello. Por su relevancia, se desglosa el papel que tuvieron dos publicaciones de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación *Revista Mexicana de Historia de la Educación* y *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, así como la revista *Debates por la historia*, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, que en conjunto concentraron más de un tercio de la producción a manera de artículos (Vega et al., 2024).

La descripción sucinta de los avances mencionados anteriormente nos permite deducir que el área de historia e historiografía de la educación se encuentra notablemente consolidada. Sin embargo, aún persisten desafíos importantes que les toca enfrentar a las actuales generaciones de historiadoras e historiadores de la educación y que se direccionan en dos sentidos: 1) Los que tienen que ver con la comunidad académica especializada y 2) Los que se derivan de las políticas públicas destinadas tanto al desarrollo general de la ciencia, las humanidades y la innovación; como aquellas que impactan en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas.

En los desafíos que corresponde a la comunidad especializada se engloban aspectos que van desde las características propias de la producción, como son los enfoques teórico-metodológicos y las temáticas abordadas, hasta las dinámicas para la generación y disseminación del conocimiento. Por ejemplo, Pérez (2024) advierte la necesidad de una mayor teorización en los trabajos que se están generando, pues la producción está muy perfilada al rescate de personajes, acontecimientos y procesos con un enfoque meramente descriptivo, que difícilmente se encadena para darle sentido y utilidad a estas aportaciones en el presente.

Con respecto a las temáticas en las que se desglosa el análisis, se advierte la imposibilidad de agrupar la totalidad de los productos en líneas bien definidas, como había ocurrido en los reportes de las décadas anteriores. Para el decenio de análisis se observa la persistencia y –en ciertos casos– la profundización de la atomización de las actividades en los cuerpos académicos, con el consecuente problema

de enfatizar los micro procesos educativos en detenimiento de la comprensión global del desarrollo histórico de los mismos (Trujillo, 2024b; Aguirre, 2016). Esta situación llevó a que gran cantidad de productos no se pudieran agrupar en torno a una temática eje, por lo cual se presentan apartados en el reporte donde la lógica de análisis obedece al área geográfica donde se generaron (Cruz et al., 2024; Trujillo, 2024c); mientras que los productos que compartían características comunes fueron organizados en temáticas como: mujeres en la historia e historiografía de la educación, avances del decenio en materia de revistas especializadas para el área, movimientos sociales, biografías de profesoras, formación docente en escuelas Normales e instituciones de educación superior, enseñanza de la historia y educación histórica, libros escolares y de texto e impacto del Seminario de Historia de la Educación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Alvarado y Nicolás, 2024; Arteaga et al., 2024; Lazarín et al., 2024; Liddiard, 2024; Camargo, 2024; Ramírez, 2024; Tkocz, 2024; Torres, 2024; Trujillo, 2024a).

En cuanto a los retos del decenio analizado, se siguen replicando algunos de los que fueron detectados en el reporte pasado, como el que tiene que ver con la utilidad o el impacto social de los productos generados. Aunque se lograron documentar experiencias de proyectos que fueron diseñados específicamente para atender alguna necesidad del sector educativo, aún prevalece la tendencia de publicar para cumplir con los indicadores de los programas institucionales, más que para atender a necesidades del sector educativo y social. La misma situación ocurre con la difusión de resultados de investigación, que se dirige mayoritariamente al público especializado y sirve para el intercambio entre pares en eventos académicos, pero que es prácticamente inaccesible para otros sectores sociales que debieran ser beneficiarios de los nuevos conocimientos.

Un segundo reto se vincula con las asimetrías en cuanto a la intensidad de las actividades investigativas por entidades federativas, instituciones y personas, que se refleja no solamente en la cantidad de productos generados, sino en las dinámicas propias del campo como son los proyectos de investigación, los cuerpos académicos, los programas de posgrado, las revistas académicas, la membresía en grupos y redes especializadas y la pertenencia a programas como el SNII y/o el PRODEP. Aparecen nuevamente los estados de Baja California Sur y Campeche sin registros de producción en el área y se suman para la década de análisis Sinaloa y Baja California; mientras que en el otro extremo –de mayor productividad– sigue como

puntera la Ciudad de México, pero se reposicionan entidades como Chihuahua, Guanajuato, San Luis Potosí y Zacatecas.

Derivado de lo anterior, la numeraria sigue reflejando condiciones diferenciadas para desarrollar las actividades académicas, donde las instituciones del centro de la república, como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional o la Universidad Autónoma Metropolitana cuentan con condiciones privilegiadas para el desarrollo del área, que se traducen en acceso a más recursos para publicaciones electrónicas e impresas, mejores condiciones para la apertura de revistas, mayores posibilidades para el intercambio académico con instituciones internacionales, acceso a archivos históricos nacionales, entre otros beneficios.

Hoja de ruta del área temática de historia e historiografía de la educación

Derivado del panorama que se ha descrito brevemente hasta este momento, existen algunas recomendaciones para la orientación de las políticas públicas que –a nuestro juicio– pueden contribuir a fortalecer al área de historia e historiografía y el campo de la investigación educativa en general. Su enumeración no es de carácter conclusivo, sino que se desprenden del análisis realizado en el reporte general del área temática (Trujillo, 2024a) para cada uno de los tópicos que se abordan en el capitulado.

Pese a que se enumeraron ventajas para ciertas entidades e instituciones educativas, la tendencia de reducción de recursos presupuestarios a las IES fue una constante durante el periodo, lo que afectó significativamente las actividades relacionadas con la investigación y se reflejó en menores capacidades y en condiciones más complejas para organizar eventos académicos; realizar publicaciones, principalmente en formato impreso; asistir a eventos nacionales e internacionales o generar proyectos con instituciones ubicadas en otras latitudes. El reto que persiste es aumentar los recursos públicos para las actividades que potencien el desarrollo general de la investigación educativa.

De igual manera, el hecho de que se haya analizado el comportamiento de las revistas académicas especializadas en el área de historia e historiografía de la educación, permitió identificar la necesidad de una política a largo plazo para garantizar

el acceso abierto al conocimiento, establecido como derecho constitucional en la reforma al artículo tercero de 2019 y ratificado en la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación de 2023. Los avances en este tema fueron solo en el ámbito normativo, mientras que en la práctica hubo retrocesos con la eliminación de apoyos para el fortalecimiento de las revistas científicas mexicanas. El reto en este rubro es establecer una política sólida y de mayor transparencia para fomentar la creación, el desarrollo y el posicionamiento de las revistas nacionales que -dicho sea de paso- enfrentan una severa crisis.

Finalmente, en el conjunto de la educación superior es necesario apuntalar las políticas educativas que establezcan condiciones de mayor equidad para las instituciones no universitarias, como las escuelas Normales, para que accedan a programas y recursos destinados al desarrollo de las actividades del área. En el mismo sentido, se debe propiciar la participación de entidades e instituciones que no figuran en el mapa general de la investigación educativa.

Conclusiones

La elaboración del cuarto reporte de estados de conocimiento para el área de historia e historiografía de la educación, correspondiente a la década 2012-2021, ratifica el compromiso de la comunidad académica afiliada al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por seguir abonando en la consolidación del campo. La sistematización de la producción académica nos permitió hacer un recuento de los avances, pero también de los retos que enfrentamos como comunidad especializada y lo que es necesario fortalecer desde las políticas públicas para que aspiremos a mejores condiciones de trabajo en el corto plazo.

La disponibilidad de los reportes de estados de conocimiento son un insumo valioso para las y los investigadores, estudiantes de licenciatura y posgrado, tomadores de decisiones y demás personas interesadas en el área, por lo que la comunidad académica debe seguir fortaleciendo este tipo de iniciativas que representan una huella histórica sobre el quehacer investigativo de nuestro país.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (coord.). (2016). *Historia e historiografía de la educación en México: Hacia un balance 2002-2011* (Vols. 1 y 2). ANUIES / COMIE.
- Alvarado Sánchez, M. y Nicolás López, M. (2024). La formación de docentes en las escuelas Normales e instituciones de educación superior en México. En J. A. Trujillo Holguín

- (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 280-306). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Arteaga Castillo, B., Alvarado Sánchez, M., Pedroza Cervantes, J. M. y Vélez Castillo, R. de J. (2024). Biografías de mujeres, la historia de su educación y formación como profesoras. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 234-257). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación. *Perfiles educativos*, 36(145), 157-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300010
- Camargo Arteaga, S. A., Latapí Escalante, P., Estrada Rebull, M. del M., Alvarado Sánchez, M., Domínguez Cardiel, J. y Cantú Valadez, M. (2024). Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica en México (2012-2021): La consolidación de un campo de conocimiento. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 308-333). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cruz Beltrán, E., Vite Vargas, A. E., Toledano Pérez, M. y Vite Vargas, M. (2024). La producción historiográfica de la educación en la región centro de México. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 74-154). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. E., Quintanilla Osorio, S. y Ramírez González, C. I. (coords.). (2003). *Historiografía de la educación en México* [Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lazarín Miranda, F., García Gutiérrez, B. E., Castañeda García, R., Cortés López, E. L., Ramírez Sánchez, A. M., Reséndiz Tomas, S. y Torres Alejo, A. (2024). El Seminario de Historia de la Educación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 364-392). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Liddiard Cárdenas, S. (2024). Panorama nacional sobre las mujeres en la historia de la educación durante la década 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 202-233). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pérez Piñón, F. A. (2024). Estado de conocimiento de la década 2012-2021: Enfoques teóricos, métodos y fuentes. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 50-72). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Ramírez Martinell, A. (2024). Presentación general de los Estados de conocimiento 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 2-21). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Tkocz, I. (2024). Estudio de los movimientos sociales en la década 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 258-278). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Torres Alejo, A. (2024). Libros escolares y de texto en la historia de la educación en México: Un recorrido historiográfico 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 334-363). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Trujillo Holguín, J. A. (coord.). (2024a). *Historia e historiografía de la educación en México*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Trujillo Holguín, J. A. (2024b). La producción historiográfica de la educación en México desde las regiones: Instituciones, actores y redes de investigación. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 156-176). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Trujillo Holguín, J. A. (2024c). Historia e historiografía de la educación: Consideraciones para el balance de una década 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 22-49). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vega Hernández, A., Bernal Valdés, L. y Facio Gutiérrez, M. (2024). Historia e historiografía de la educación: Avances de una década desde las revistas especializadas (2012-2021). En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 178-200). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

POLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA A DEBATE

Arcelia Martínez Bordón
Sergio Gerardo Malaga Villegas

Resumen

En México el campo de la política y las políticas educativas se encuentra en proceso de consolidación. A lo largo de cuatro décadas, la comunidad académica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha hecho esfuerzos por sistematizar la producción académica y científica que se produce en México en distintas áreas de conocimiento. El objetivo de este capítulo es reflexionar críticamente sobre la producción científica en el campo de la política y las políticas educativas de la década 2012-2021, específicamente, del volumen “Política y políticas educativas: la producción científica a debate”. El manuscrito consta de cuatro apartados. Primero, presentamos una introducción sobre el contenido del volumen de donde se desprende este capítulo; segundo, compartimos los principales hallazgos del decenio; tercero, planteamos una hoja de ruta en la que se presenta para el campo y para la política; y, cuarto, cerramos con discusiones finales.

ORGANIZADOR GRÁFICO 8. POLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA A DEBATE



El área de política y gestión de la educación, que forma parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como área temática 10, desde sus primeros Estados del Conocimiento, se ha consolidado como un espacio académico heterogéneo y en disputa, pero también en constante diálogo con las transformaciones del sistema educativo nacional. Durante el decenio 2012-2021, el campo de estudio de la política y las políticas educativas en México experimentó una importante expansión, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Las investigaciones se multiplicaron, diversificaron sus enfoques y profundizaron los marcos teóricos, metodológicos y ontológicos empleados para analizar la política pública educativa.

Este capítulo tiene por objetivo reflexionar críticamente sobre la producción académica en torno a la política y las políticas educativas publicada entre 2012 y 2021. El volumen “Política y políticas educativas: la producción científica a debate”, coordinado por Sergio Gerardo Malaga Villegas, fue el resultado de un proceso colaborativo sostenido durante dos años, en el marco de un seminario permanente donde se compartieron avances, se construyeron acuerdos analíticos y se afinaron las delimitaciones conceptuales entre los equipos responsables de los siete capítulos que integran el volumen.

Quienes participamos buscamos, además, contribuir a la construcción identitaria del área temática, marcada por una tensión constitutiva que por un lado se centra en una línea con las fases del ciclo de las políticas (agenda, diseño, implementación y evaluación); por otro, en una mirada crítica, que problematiza la política de las políticas, las disputas simbólicas, los marcos de sentido y los procesos de subjetivación de los actores implicados.

La estructura del volumen refleja estos dos enfoques. La primera sección aborda el ciclo de las políticas con capítulos sobre diseño y planeación (Miranda y Monroy), implementación (Flores y García), y evaluación de las políticas educativas (Razo, Reyes y Hermida; Martínez y Villarroel). La segunda explora la política de las políticas, incluye la delimitación del objeto de estudio de esta sección (Treviño, Olivier y Malaga), el análisis epistemológico del campo (Treviño, Alvarez y Ocampo) y una lectura agonística de la política educativa, esto es, entre la educación y los conflictos (Olivier). El conjunto evidencia una diversidad de enfoques teóricos y metodológicos sobre cómo se investiga y se entiende la política y las políticas educativas en México.

Este esfuerzo colectivo se nutrió de los Estados del Conocimiento del COMIE previos, y se desarrolló en un contexto de alta complejidad política, social y educativa. Agradecemos a todas las personas e instituciones que lo hicieron posible, reafirmando nuestro compromiso con la producción de conocimiento riguroso desde el pensamiento crítico, la reflexión situada y la defensa del derecho a la educación.

Hallazgos del decenio: entre la consolidación y la disputa

Uno de los principales aportes del Estado del Conocimiento fue la sistematización de una producción científica amplia y diversa sobre temas clave de la política educativa, algunos de ellos de larga data y otros que se identifican como emergentes en el campo. La primera parte del volumen, dedicada al ciclo de políticas (capítulos 1 a 4), documenta avances significativos en el análisis de la planeación y el diseño, la implementación y la evaluación de políticas, al tiempo que se reconocen desafíos persistentes y nuevas problemáticas.

El capítulo 1, elaborado por Francisco Miranda López y Deborah Monroy Magaldi (pp. 60-140), se enfoca en los trabajos que han abordado el diseño y planeación de políticas educativas. Ofrece una lectura crítica sobre cómo se construyen los problemas públicos y las racionalidades que informan las decisiones de política. Los autores evidencian una creciente sofisticación teórica en los trabajos del periodo, que incorporan análisis del discurso, teoría crítica y enfoques centrados en actores. No obstante, también señalan la persistencia de miradas funcionalistas, y que el diseño y la planeación siguen siendo un área con insuficiente definición teórica y metodológica.

El capítulo 2, a cargo de Pedro Flores Crespo y César García García (pp. 141-221), analiza estudios explícitos e implícitos sobre implementación de políticas educativas. Se observa un giro interpretativo hacia el reconocimiento del papel de los actores, contextos y mediaciones institucionales como claves para comprender la política en acción. En el capítulo se destaca que más que analizar políticas, el énfasis de la producción académica se centró en programas y reformas educativas en su conjunto. En los análisis destacan enfoques como el de las burocracias a nivel de calle y el análisis de redes, y se subraya la importancia de estudiar procesos de resignificación, apropiación y transformación de las políticas en el nivel local.

El capítulo 3, escrito por Ana Razo Pérez, Alejandro Reyes Juárez y Georgina Hermida Montoya (pp. 222-291), presenta un análisis bibliométrico de las fuentes académicas sobre la evaluación de políticas educativas. Identifica una producción centrada en la medición del aprendizaje y, en menor medida, en la evaluación institucional o de programas. Si bien se reconocen avances metodológicos, los estudios permanecen fragmentados y con escaso diálogo con otras fases del ciclo de las políticas. El capítulo subraya la necesidad de recuperar la dimensión política de la evaluación y ampliar los objetos de análisis, incluyendo impactos no previstos, efectos territoriales y análisis de la coherencia entre objetivos y resultados.

El capítulo 4, elaborado por Arcelia Martínez Bordón y Magnolia Villarreal Caballero (pp. 292-399), examina los aportes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el ámbito de la evaluación de políticas educativas. Las autoras destacan la producción institucional como un referente para evaluar con criterios de efectividad, pertinencia y equidad, y muestran cómo ambas instituciones desarrollaron marcos analíticos que incorporaban componentes contextuales y estructurales del sistema educativo. No obstante, advierten que tras la desaparición del INEE y el debilitamiento de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), persiste un vacío institucional para realizar evaluaciones integrales, lo que representa un desafío urgente para algunos sectores de la comunidad académica y de algunas áreas de los gobiernos mexicanos.

La segunda parte del volumen, dedicada a la política de las políticas (capítulos 5 a 7), se centra en develar las racionalidades políticas, disputas simbólicas y procesos de subjetivación que estructuran las políticas educativas más allá de su dimensión técnica.

El capítulo 5, elaborado por Ernesto Treviño Ronzón, Guadalupe Olivier Téllez y Sergio Gerardo Malaga Villegas (pp. 402-424), se dedica a plantear el objeto de estudio de la sección. En la revisión de la producción académica, los autores identifican los marcos teóricos más utilizados durante el decenio, evidenciando un desplazamiento desde enfoques normativos y racionalistas hacia perspectivas más interpretativas, críticas y postestructuralistas. Subrayan la centralidad de la noción de “campo” como espacio de disputa por el sentido, y la necesidad de considerar las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se produce el conocimiento. El capítulo también advierte la escasa reflexión ontológica en

muchas investigaciones y propone fortalecer el análisis de las racionalidades políticas y los regímenes de verdad que configuran lo educativo.

El capítulo 6, escrito por Ernesto Treviño Ronzón, Emmanuel Álvarez Hernández y Elizabeth Ocampo Gómez (pp. 426-476), se enfoca en analizar la política y las políticas educativas a partir de discursos y racionalidades heterogéneas, que no necesariamente se circunscriben a un marco analítico específico. A partir del análisis de una selección de estudios, los autores examinan distintas representaciones del Estado: como garante del derecho, como administrador tecnocrático, o como actor ausente en escenarios de privatización. Asimismo, analizan cómo se conceptualizan los sujetos de la política y las formas de participación promovidas o restringidas desde el diseño de las intervenciones públicas. El capítulo subraya que estas construcciones discursivas no son neutrales, sino que responden a proyectos ideológicos específicos. Por ello, plantean la necesidad de abordar la política educativa desde un enfoque crítico que permita analizar sus condiciones de producción simbólica, las disputas que la atraviesan y los efectos sobre la subjetividad de los actores educativos.

Finalmente, el capítulo 7, de Guadalupe Olivier Téllez (pp. 478-505), introduce el enfoque agonístico de la política, basado en el pensamiento de Chantal Mouffe y otros autores *postfundacionalistas*. La autora examina cómo determinadas políticas educativas –especialmente aquellas promovidas en contextos neoliberales– tienden a clausurar el disenso, naturalizar soluciones técnicas y ocultar las relaciones de poder que las sustentan. La autora muestra cómo se configuran los sujetos de la política –por ejemplo, el “maestro evaluado” o el “estudiante emprendedor”–, al tiempo que se construyen identidades que excluyen otras formas posibles de habitar lo educativo. Desde esta perspectiva, se propone una comprensión de la política como campo legítimo de conflicto, y se reivindica el disenso como una dimensión constitutiva de la política y las políticas educativas.

A lo largo del volumen se advierte una fragmentación en la producción académica según las fases del ciclo de políticas, así como una débil articulación entre los estudios sobre diseño, implementación y evaluación. Además, se constata una escasa apropiación, por parte de las autoridades educativas, de los marcos analíticos desarrollados por la comunidad académica, especialmente de aquellos que se identifican como emergentes (con lógicas postestructuralistas) en el campo de la política y las políticas educativas.

Hoja de ruta: recomendaciones para el campo y para la política

La elaboración del Estado del Conocimiento del periodo 2012-2021 permitió identificar hallazgos de distinto orden, a partir de ellos se proponen tres líneas estratégicas para orientar la investigación futura en materia de política y de políticas educativas en México.

Primera línea estratégica. Fortalecer los marcos epistemológicos y ontológicos del campo. El Estado del Conocimiento muestra que un número importante de investigaciones no explicita sus enfoques, metodologías, ni posicionamiento. Se propone avanzar hacia una mayor reflexividad, incorporando perspectivas críticas, feministas, decoloniales e interseccionales, que amplíen los horizontes analíticos y permitan comprender con mayor profundidad los procesos educativos y sus condiciones de posibilidad. Esto, según nuestra lectura, conllevará a análisis de carácter más integral de las políticas educativas.

Lo anterior es crucial, particularmente, porque en México estamos experimentando de manera cada vez más evidente el cambio generacional de la comunidad académica, quienes en la última década han comenzado a habitar las funciones docentes y de investigación en las instituciones de educación superior.

Segunda línea estratégica. Reorientar temáticamente la agenda de investigación. Los hallazgos permiten identificar temas prioritarios. En materia de la formación docente, la investigación subraya la necesidad de adoptar modelos de profesionalización situada, con acompañamiento pedagógico y reconocimiento del saber docente. Estas orientaciones, en consonancia con la Nueva Escuela Mexicana y con las demandas del magisterio, deben traducirse en políticas con financiamiento suficiente y estructuras institucionales eficaces, superando las limitaciones actuales de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

Asimismo, en cuanto a la política curricular, es clave impulsar investigaciones sobre la implementación y los alcances del Plan de estudio 2022 para la educación básica 2022 y Marco Curricular Común para la educación media superior. Se debe analizar el desarrollo de comunidades de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural y territorial, y promuevan aprendizajes significativos. Ello implica avanzar hacia esquemas de gobernanza multinivel, con corresponsabilidad y participación activa de actores locales.

Además, en cuanto a evaluación educativa, es urgente reconstituir un sistema plural, transparente y formativo, especialmente tras la desaparición del INEE

en 2019 y, más recientemente, en 2025, la desaparición de la MEJOREDU y del CONEVAL. Esto requiere nuevas formas de seguimiento, evaluación y retroalimentación que articulen diagnóstico y mejora continua.

Tercera línea estratégica. Fortalecer los vínculos entre academia y política educativa. Es fundamental generar espacios de diálogo entre quienes investigamos y quienes diseñan políticas. Reconocer el potencial crítico y técnico de la comunidad académica contribuiría a decisiones educativas más sólidas y legítimas.

En este orden de ideas, las autoridades podrían beneficiarse del uso de herramientas de análisis del discurso, racionalidades políticas y procesos de subjetivación en el diseño de reformas. Por ello, se recomienda la creación de consejos consultivos o equipos interdisciplinarios que incorporen estas miradas y ayuden a anticipar resistencias y a construir políticas educativas con legitimidad epistemológica y empírica. El papel de las instituciones es clave porque en sus marcos de acción es posible vincular la capacidad técnica de los gobiernos y la experiencia académica y profesional.

Discusión final: mayor apertura a la crítica y más espacios de interlocución

La desaparición del INEE en 2019 y de la MEJOREDU en 2025 marca el cierre de una etapa institucional clave para la evaluación educativa en México. Este hecho no solo pone en entredicho la continuidad de las políticas de evaluación, sino que plantea una interrogante fundamental: ¿cómo asegurar la rendición de cuentas, el monitoreo y el aprendizaje institucional sin organismos técnicos que trabajen de forma independiente de la autoridad educativa responsable?

En este escenario, la investigación educativa tiene un papel ineludible. Más que nunca, se requiere generar metodologías ciudadanas de evaluación, indicadores alternativos y una crítica informada sobre las decisiones del Estado. Pero este reto no puede enfrentarse desde la academia en solitario: es necesario construir espacios de interlocución con las autoridades educativas donde se reconozca la capacidad técnica y crítica de la comunidad investigadora. El volumen que aquí se presenta es una muestra de esa capacidad. Sus siete capítulos, contruidos de manera colectiva y deliberativa por investigadoras e investigadores de distintas instituciones del país, ofrecen insumos valiosos para el análisis, el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas. Aunque no se pretende que este Estado del Conocimiento derive directamente en propuestas de polí-

tica, sí se considera que sus hallazgos pueden alimentar procesos de decisión más reflexivos, sensibles al contexto y atentos a las disputas de sentido que configuran el campo de la política educativa. Estamos convencidos de que uno de los principales retos para la comunidad académica es seguir fortaleciendo su capacidad de interpretación crítica, sin perder de vista el horizonte de la incidencia pública. Necesitamos investigaciones con densidad teórica y vocación de diálogo. Necesitamos construir lenguajes comunes entre la técnica, la política y la pedagogía. Y, sobre todo, necesitamos mantener viva la defensa del derecho a una educación justa, incluyente y democrática. Este Estado del Conocimiento es un paso más en esa dirección. Es un ejercicio colectivo que busca trazar horizontes críticos para la investigación en política educativa en México y, al mismo tiempo, tender puentes hacia quienes tienen la responsabilidad de decidir sobre el presente y el futuro de nuestro sistema educativo.

Referencias

Malaga Villegas, S.G. (coord.). (2024). *Política y políticas educativas. La producción científica a debate*. COMIE, México.

PARTE III

Currículum, procesos de aprendizaje y formación docente

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO 2012-2021. NOTAS SOBRE EL SENTIDO Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO REALIZADO, ASÍ COMO RETOS DE INDAGACIÓN PARA EL SIGUIENTE DECENIO

Ángel Díaz-Barriga
Lilia Martínez Lobatos

Resumen

Este capítulo inicia con una mención de la trayectoria que han tenido los estados de conocimiento vinculados a la investigación curricular en México. Reconociendo el trabajo inicial realizado previamente a la conformación del COMIE, a través del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1981 convocado por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), así como la forma en que esta idea fue retomada por un grupo de investigadores bajo la convocatoria de Eduardo Weiss en 1993, en el que se elaboró de nueva cuenta un Estado de Conocimiento sobre el campo. Y la forma en que a partir de la conformación del COMIE, esta actividad se fue realizando cada 10 años. Se plantea cómo en la convocatoria realizada en la segunda década del siglo XXI hay dos elementos de la evolución del campo y de la tecnología que afectan el trabajo a realizar. Por una parte, la internacionalización del campo a originado que los investigadores publiquen fuera del país y académicos de otros países en México y los sistemas de búsqueda son electrónicos y no físicos. Se realizó una discusión interna que no llegó a un acuerdo, de suerte que se presentan capítulos que responden a lo que publican investigadores que radican en México, mientras que otros capítulos van más allá y toman elementos del debate latinoamericano sobre el tema.

El trabajo esta subdividido en tres secciones: una parte histórico-conceptual; una referida a los niveles educativos, en donde es relevante el reconocimiento a los estudios referidos a la investigación de la educación básica, la que se bien es escasa con respecto a la realizada para la educación superior, ha avanzado significativamente en esta década y, finalmente una tercera sección que se dedica a temas que no se habían analizado previamente como las investigaciones realizadas desde

las escuelas de educación normal en el país, como los estudios efectuados sobre la interculturalidad y los grupos originarios del país.

ORGANIZADOR GRÁFICO 9. SOBRE LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO 2012-2021. NOTAS SOBRE EL SENTIDO Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO REALIZADO, ASÍ COMO RETOS DE INDAGACIÓN PARA EL SIGUIENTE DECENIO



Introducción

El COMIE ha retomado como uno de sus ejes de trabajo la elaboración de los estados del conocimiento sobre las investigaciones que se realizan en el país en determinados temas. Una tarea que se remonta hasta el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981. Tarea posteriormente retomada en 1993, año desde el cual se constituyó el COMIE y se realiza cada 10 años. Es conveniente tener en cuenta que estamos en un cambio importante del contexto pues la investigación referida a lo educativo nacional e internacional en los diversos subtemas se ha incrementado y transformado en estos últimos 40 años, ante cambios significativos en la realidad política, social, económica, cultural, intercultural frente a distintas expresiones de género, raza, entre otras.

En 2020, cuando el COMIE convocó a la realización de los trabajos que concluyeran con el Estado de Conocimiento sobre la Investigación Curricular en México, realizadas entre 2012 y 2021 el mundo se encontraba en medio de una pandemia, el trabajo mediante plataforma digital fue un elemento constante en esta tarea.

La convocatoria y realización de este trabajo se enfrentó a nuevos retos, por una parte, la dificultad de construir una dinámica de trabajo grupal, tema que se ha ido olvidando en los últimos años en los diferentes trabajos que se elaboran. Cada vez es más frecuente, que sean realizados mediante una segmentación de la tarea, en la cual se responsabiliza a algunos académicos de su elaboración. A ello se aunaron otros elementos, tales como: la mencionada la imposibilidad física y sanitaria de tener reuniones presenciales, lo cual contribuyó a la dificultad de construir elementos básicos para efectuar un trabajo grupal. Ello Aunado a otros tres elementos que no se pueden desconocer: la creación de bases de datos, que imprime otra dinámica a la realización de esta tarea; la creación de redes de investigación e internacionalización de la vida académica, con lo cual no queda claro que corresponde a una producción académica nacional¹; y, el impacto de los programas cercanos a una forma de capitalismo académico, donde nuestra vida académica está ligada a la obtención de puntos, lo que ocasiona una sobre-explotación de nuestras opciones de trabajo, lo que significó que todos los que participamos en el mismo simultáneamente tuviéramos que trabajar con otros proyectos. En este contexto se realizó el trabajo *La investigación curricular en México 2012-2021*, cuarto texto publicado bajo un título que los enmarca.

Todos estos elementos jugaron un papel relevante en la elaboración del documento que referimos en este momento, en el cual buscamos distanciarse un poco de la estructura que tenían los tres anteriores para incorporar con mayor fuerza un conjunto de temas emergentes que paulatinamente se están desarrollando en el ámbito de la investigación en nuestro medio.

El documento se encuentra organizado en tres secciones, que en conjunto representan el análisis que se pudo realizar de las publicaciones recabadas en esta década, tales como: artículos en revistas arbitradas, capítulos en libros, libros de autor o coordinados, tesis de posgrado, en menor medida algunas ponencias y ciertos documentos institucionales.

La primera parte está integrada por estudios de carácter conceptual integrada por dos capítulos uno explícitamente referido a diversas construcciones conceptuales elaborado por Ángel Díaz-Barriga, Lilia Martínez y Lourdes Chehaibar y

1 Nuestro reconocimiento a académicos que les solicitamos nos informaron sobre sus publicaciones internacionales, pero también expresamos que no logramos contactar a todos los que elaboraron trabajos sobre el tema y que fueron publicados en revistas en otros idiomas que no alcanzamos a registrar.

un segundo texto elaborado por José María García Garduño sobre los estudios referidos a políticas curriculares; la segunda parte orientada hacia el estudio de distintos tipos y niveles del sistema educativo, esta integrada por un capítulo de Frida Díaz-Barriga Arceo referida a continuidades y temas emergentes en la educación superior mexicana tales como miradas feministas, educación inclusiva, transversalidad del currículo, entre otros; un cuarto capítulo elaborado por Patricia Covarrubias y Rocío Andrade que analizan los estudios de los actores del currículo; un quinto capítulo referido a los estudios sobre incorporación de tecnologías digitales en educación superior coordinado por Concepción Barrón acompañada de 5 investigadoras²; un capítulo sexto referido a las indagaciones para el campo de la educación básica, tema que no se había logrado documentar en los trabajos anteriores desarrollado por Mariela Jiménez, Pedro Canto y Laura Cedillo. La última sección está integrada por producciones que no habíamos registrado previamente como el caso de la investigación curricular en las escuelas normales coordinado por Ramsés Barroso y 4 profesoras³ de escuelas normales; y el último capítulo 8, elaborado por Ana Laura Gallardo y Lourdes Vega sobre la educación intercultural e indígena. Es de notar que estos dos últimos temas no habían figurado en los trabajos previamente desarrollados.

A todos estos y estas autores y autoras nuestro profundo agradecimiento por el esfuerzo desplegado para que este documento pudiera ser publicado.

Hallazgos del decenio

En el estado del conocimiento publicado en 1993 se señaló que el campo de la investigación curricular en México estaba en proceso de consolidación, hoy se debe subrayar que no solo está consolidado, sino que se encuentra en un franco proceso de internacionalización. Los estudios realizados tienen el propósito de cualificar objetos de estudio, tendencias, discursos sobre el currículum, tensiones y derroteros en una era cargada de contradicciones, momentos de cambio respecto a los discursos hegemónicos de las décadas antecedentes. Entre otras continuidades que se observan en el campo es que las investigaciones curriculares que se producen en el país fundamentalmente se realizan por los académicos que se encuen-

2 Las coautoras del capítulo son: Gloria Angélica Valenzuela, Carmen Saldaña, Rosa Aurora Padilla, Dalia Torres y Rosalina Arteaga.

3 Las coautoras del capítulo son: Karina Cruz, Celia Reyes, Nora González.

tran en ámbitos de la educación superior, particularmente universitarios, así como en los centros de investigación educativa. Si bien, es necesario advertir que empiezan a emerger otros grupos de investigación, como en el caso de las escuelas normales, en donde de manera incipiente se han conformado grupos abocados a esta actividad.

Las investigaciones curriculares realizadas entre 2012 y 2021 movilizaron diversos elementos que ciertamente siguen siendo dominantes, tales como las publicaciones referidas a criterios generales para enriquecer las modificaciones a los planes de estudio, algunas propuestas de modelos curriculares e incluso planteamientos muy puntuales sobre algún programa específico, frente a una minoría de propuestas que tienen aportaciones de tipo conceptual en el campo y buscan analizar sus derroteros.

En cuanto al uso del término currículum ha sido empleado en las últimas décadas para entender la educación de acuerdo a Bolívar (1995) como un fenómeno de la realidad educativa multideterminado y diverso, en muchos casos difuso, ambiguo o polisémico; “es un concepto sesgado valorativamente”. En realidad, se puede afirmar que “estamos ante un campo multiparadigmático”. Bolívar (1995) establece, siguiendo a Edmund Short, diversas formas de investigación curricular: hermenéutica, procesual, investigación acción, histórica, conceptual, deliberativa, normativa, crítica, fenomenológica, entre otras. En este sentido, considera que se puede entender según Khun (1971) como un campo pre-paradigmático, o un programa de investigación en la visión de Lakatos, de modelo o forma epistemológica, o de perspectiva para no acudir al concepto pre-paradigmático, si bien, reconoce la posibilidad de verlo a partir de comunidades científicas; aunque también sugiere emplear el término tradición establecido por Hans Georg Gadamer (2006), el cual abre la opción a la existencia de tradiciones de investigación alternativas. Tema este último que intentó ser referente en este trabajo, aunque también se pretendió realizar una reconceptualización del concepto reconceptualización del campo curricular formulado por Pinar, como un referente acorde a la situación que guarda la investigación que se realiza en el país. Por otra parte, merece mención especial reconocer la influencia de este último autor en los trabajos realizados en la década. De igual forma se encuentra la presencia del pensamiento de Foucault, Derrida, Laclau entre otros. Expresiones posmodernas, posestructuralistas, así como estudios de género e interculturalidad.

En este sentido conceptual del currículum, se encontró que, si bien existe un incremento en intereses por atender los temas conceptuales del currículum, los grupos que los investigan siguen siendo los ya conocidos y no siempre convergen en sus enfoques y andamiajes de sustento argumentativo. Es importante señalar que en las construcciones conceptuales el objeto de estudio del currículum ya no queda claro, si es una teoría educativa, una teoría social, o es un reemplazo de la didáctica, aunque Díaz-Barriga (2021), menciona que la perspectiva del currículum que lo vincula a planes de estudio ciertamente es la dominante, aunque el campo no ha quedado reducido solo a estos planes.

Ante un grupo de estudios limitados de conceptualización curricular las políticas curriculares concebidas, de acuerdo a García Garduño, como programas y acciones plasmados en los documentos oficiales afectan al currículum, aunque no se expresen en los documentos de manera explícita, como puede ser la evaluación y selección docente, la prueba PISA, becas, afectan las dinámicas curriculares y constituyen, aunque aún de manera lejana elementos para el estudio de políticas curriculares. Ello plantea la necesidad de ampliar los enfoques de estudio del currículum hacia otros ámbitos, particularmente hacia el análisis de las políticas curriculares. Bajo estas consideraciones es importante que los investigadores del campo distingan entre el estudio de las políticas educativas y el de políticas curriculares.

En el campo curricular siguen siendo claramente dominantes los trabajos publicados que se refieren a proyectos curriculares o propuestas de cambios en los planes de estudio, ante lo cual hicimos un esfuerzo por destacar solo los más relevantes que ilustran este interés, ya que desde el punto de vista conceptual estos estudios, si bien en general, no responden en estricto sentido a lo que puede concebirse como un trabajo de investigación.

Entre lo determinado como hallazgos, -y al mismo tiempo como una dificultad relevante en las investigaciones de la década-, se identificó un esfuerzo por delimitar que se puede concebir como investigación nacional, ante los procesos de internacionalización no solo del campo, sino de la comunidad académica que lo aborda. Lo que plantea la conformación de grupos de investigación, nacionales e internacionales, que se esfuercen por avanzar en el campo del currículum con un punto de inflexión para analizar, los rasgos de las reformas curriculares, ya sea en América Latina o en países de otros continentes. Resultado también de la conformación de grupos de investigación e incluso cuerpos académicos institucio-

nalizados, quienes están haciendo investigación en este ámbito, algunos de estos vinculando con académicos de las escuelas normales.

Se destaca la creciente interacción y colaboración entre comunidades académicas nacionales y de otros países, sobre todo del ámbito latinoamericano, cuyo interés es el desarrollo de perspectivas curriculares propias de la región, en la línea de las epistemologías del sur, el pensamiento decolonial y posestructural. El discurso de los autores posmodernos y poscríticos logró una continua presencia entre las comunidades académicas de más prestigio en el campo de los estudios curriculares y se ha llegado a postular la existencia de una segunda ola reconceptualista del currículum.

Los estudios realizados desde el papel de los actores del currículum reflejan un interés por documentar las trayectorias escolares estudiantiles, las valoraciones sobre su formación en determinados modelos educativos o innovaciones curriculares, funciones de los profesores ante las nuevas exigencias curriculares, la evaluación de estas y sus identidades docentes. El trabajo entre investigadores y sus redes es presente en gran medida con relación al uso de tecnologías digitales el que ha abierto otra ruta de indagación en el terreno curricular. Estas tecnologías en particular hacia la educación superior están logrando tener un significativo soporte en los proyectos educativos, el cual trastoca otras áreas de investigación curricular como la formación de docentes, la didáctica y la permanente evolución de la tecnología digital. La demanda de desarrollar un manejo permanente de cambios digitales, la acelerada apropiación que tienen los estudiantes y el reclamo para que los docentes vayan a la par de ellos reclama acciones de intervención que demandan ser acompañadas por trabajos de indagación. El desarrollo de estas tecnologías ya presentes en la vida cotidiana ha dado paso a un uso en entornos presenciales, mixtos y virtuales, así como su empleo emergente derivado de la pandemia causada por la COVID-19, no siempre logrado de la mejor manera o en la lógica de contemplar su potencialidad educativa.

Lo determinado en la política educativa de los años recientes permiten identificar un claro avance en el estudio de temas vinculados con la educación básica y la educación intercultural, es posible aseverar que la integración de la relación currículum, educación indígena, educación intercultural se sitúa como un conjunto de temas emergentes en un momento de internacionalización de los estudios curriculares en su cruce, en este caso, con la antropología educativa. Por su parte, la tradición de la docencia signa al campo tanto en la centralidad actuarial

de las maestras y maestros, como en el análisis de sus prácticas y experiencias. Este rasgo se presenta como una especie de reflexión sobre sí mismos, aunque se asume que en las otras tradiciones también haya un abordaje de la dimensión práctica del currículum.

Aunado a ello, en particular se encuentra a la educación intercultural indígena, la inclusión, la practicas éticas, los valores o lo socioemocional en el currículum. Los investigadores identificaron algunos de los factores que contribuyen a esta situación, como la falta de materiales culturalmente pertinentes, las deficiencias en la formación de los profesores en el tema de educación intercultural y la falta de una perspectiva intercultural que permita articular los diferentes niveles y actores del sistema educativo para incorporar la valoración de los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos en sus dimensiones epistémicas y culturales.

Es de reconocer, por otra parte, que la investigación en las escuelas normales devela aspectos importantes y que empiezan a ser notorios en el campo de la investigación curricular. Se puede señalar que actualmente los efectos en el desarrollo profesional del docente están determinados por el currículum oficial, con su implementación tal como ha sido desde hace años. Se reconoce, además, la falta de estudios de seguimiento a los resultados de dicho currículum por la comunidad normalista, la cual evoca más a los aspectos cotidianos y cercanos de su aplicación. Por tanto, la investigación curricular producida en las normales requiere de mayor profundidad y seguimiento al proceso completo y no a fragmentos de este. Es deseable que la comunidad normalista desarrolle prácticas sistemáticas para documentar estos procesos, ante la falta de equipos que profundicen en el tema.

La sucesión de capítulos que hemos relatado refleja esta diversidad, tanto como algunos abordajes de temas en forma un poco diferenciada o la dificultad de la inclusión o exclusión de un tema en un capítulo. Diversidad, heterogeneidad y complejidad son elementos que caracterizan el debate curricular contemporáneo y que se reflejan en el documento actual.

Pensando el futuro de la investigación curricular: hoja de ruta del área temática

Un conjunto de nuevos temas va reclamando la atención de los investigadores y la necesidad de abordar indagaciones que profundicen en estos trabajos. Una discusión indispensable para el futuro del campo curricular es determinar su iden-

tividad conceptual. No se trata de buscar una uniformidad en la comprensión o en el sistema categorial que se aborden en el campo, sino que se requiere volver a puntualizar cuál es el objeto de estudio de lo curricular. Hasta donde la recurrencia, necesaria y enriquecedora de conceptos traídos de otros cuerpos conceptuales, construidos en un marco epistémico específico, se puedan extrapolar al campo curricular y cuál es la fecundidad (Sánchez Puentes, 2010) que esta extrapolación ofrezca al campo.

La inclusión de conceptualizaciones que provienen de todo el ámbito de producción intelectual, de todas las escuelas, corrientes y sistemas de pensamiento, si bien enriquecen el ámbito de discusión, no resulta tan claro, que contribuyan al desarrollo del campo, si lo observamos desde la perspectiva, de cuál es el objeto de estudio del campo curricular, como disciplina de lo educativo. Ciertamente una disciplina que surge en un conflicto sustantivo entre lo institucional-eficientista (Bobbit, 1918; Charters, 1923), por una parte y el reconocimiento de la complejidad de los sujetos de la educación por la otra (Dewey, 1902), en este sentido desde una perspectiva epistémica es necesario analizar cuáles son sus fronteras. En ocasiones da la impresión que todo concepto, toda escuela o corriente de pensamiento puede ser incluida en el mismo y además puede producir un efecto significativo de enriquecimiento del mismo, mientras que en otras ocasiones, queda la impresión que se emplean conceptos aparentemente novedosos e incluso hasta “estridentes” para conceder explicaciones que estaban previamente establecidas ya en el terreno curricular.

Establecer las delimitaciones y fronteras del campo seguramente será una contribución relevante para clarificar el sentido de su (o de sus) objetos de estudio, cuando fundamentalmente y, esto no puede ser objeto de descuido, el objeto que se determine o acepte se encuentra estrechamente vinculado con los complejos procesos de formación y aprendizaje del ser humano para que asuma una ciudadanía responsable, una interculturalidad crítica, un conjunto de saberes para el beneficio de la humanidad, un cuidado con los seres vivos, una atención urgente a los problemas del medio ambiente. Formación del ser humano, que prevenga contra el utilitarismo, pragmatismo que se observa en estos momentos e incluso contra las expresiones neofascistas que en este momento están empezando a imperar en algunos países o regiones del mundo. Como asumir lo humano, el respeto a la diferencia y al otro, pero al mismo tiempo realizar una prevención contra lo que está atacando la esencia misma, lo que este mundo reclama que realicemos.

Entre otro conjunto de temas emergentes que sin duda necesitan formar parte de una agenda de investigación curricular emanan de la exigencia de atender las diversas demandas de los movimientos feministas, no solo desde la perspectiva de eliminar las acciones de violencia de cualquier tipo hacia este sector, sino también en la exigencia de incluir sus perspectivas conceptuales, sus miradas y expectativas ante el mundo, en la integración de saberes y acciones curriculares; pero esta tarea no se puede realizar sin atender las diversas demandas de la diversidad de géneros que son el signo de nuestros días. Apuntar el respeto a la diversidad es un tema fundamental, pero también aprender a trabajar y a construir desde las miradas diversas que esto exige para la construcción de proyectos curriculares, de acuerdo con sus objetos se determinen.

El uso educativo o para el aprendizaje y la formación son un reto fundamental para el empleo de las tecnologías digitales. No se trata de solo introducir un nuevo aparato, realizar clases en línea o híbridas, en muchas ocasiones más absurdas que las presenciales: leer un texto, responder un cuestionario o enviar un ensayo; tener a un grupo de estudiantes en una pantalla donde no los alcanza uno a mirar, encerrados en cuadrillos con escasas intervenciones, la reproducción de lo que algún momento de la llamada enseñanza frontal, conferencia e incluso genéricamente mal denominada enseñanza tradicional, es un elemento que suele repetirse con mayor frecuencia que la que suponemos con el empleo de tecnologías digitales dentro del aula, o bien en los sistemas llamados híbridos, a distancia, en modelos de enseñanza sincrónica y acrónica. Lo que significa considerar que las tecnologías digitales son un medio, que exige de la generación de múltiples estrategias de interacción entre docentes y estudiantes (ambos en plural), entre estudiantes y el mundo de información que ofrece la web, asumiendo con Cassany (2021) que información y conocimiento no son aprendizajes, ni tampoco formación.

Una nueva ruta se abre en este terreno, cuando no hemos logrado consolidar la anterior, la que consiste en todas las opciones que ofrece y ofrecerá en un mundo inmediato, los algoritmos que sostienen la inteligencia artificial. Esto se convertirá en un campo de investigación para la próxima década.

Una línea de trabajo que ha surgido con fuerza en los últimos años, más en América Latina, aunque ya empieza a tener repercusiones en el país es la denominada epistemologías del sur. Ciertamente se ha convertido en un terreno llamativo para realizar investigaciones que guarden relación con temas distintos a los del norte (en particular Norteamérica y Europa), así como con vinculaciones con el

pensamiento decolonial. Ambas posiciones merecen una revisión cuidadosa tanto en el plano conceptual, como en el político. No es fácil asumir un pensamiento decolonial cuando los conceptos que utilizamos han sido construidos por occidente, incluso avanzar en la ruta de una pedagogía crítica, coloca un nombre occidental al mismo hecho del que se busca partir. Los temas epistémicos que se abren con este debate, indudablemente necesario, al mismo tiempo necesitan reconocer el punto de contradicción en el que emergen.

En primer término no podemos desconocer que precisamente fue la influencia del pensamiento latinoamericano (esto es el del sur) el que influyó notoriamente en proyectos curriculares alternativos que se gestaron en la década de los años setenta del siglo pasado. En particular los diversos sistemas de enseñanza modular, como el sistema modular por objetos de transformación de la UAM-X (1973)⁴, el sistema modular del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del IPN (1972), el programa de medicina integral A36 de la Facultad de Medicina de la UNAM (1974), el plan de estudios de talleres de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, más conocido como autogobierno (1975). Todos estos proyectos educativos que establecieron una vinculación curricular con los problemas políticos, económicos y sociales de la época buscando que desde la Universidad se atendieran a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En muchas ocasiones se considera que la vinculación curriculum y marxismo se inicia con el libro de Michel Apple *Ideología y curriculum* publicado en 1979, cuando en ese momento México, en una recuperación sin precedente y no suficientemente documentada, había incorporado diversos elementos del pensamiento pedagógico latinoamericano concretándolos en proyectos curriculares específicos.

El entramado conceptual que se abre con los conceptos epistemologías del sur y pensamiento decolonial necesariamente tendrá que reconocer el papel que el pensamiento pedagógico latinoamericano ha influenciado en nuestro país y en nuestro continente, una vez que se reestablecieron los sistemas democráticos en la región. Indudablemente que todo este pensamiento es deudor del establecido por Freire y de un momento social de búsqueda de alternativas abierto también

4 Hay una dificultad conceptual para comprender el significado amplio del concepto Objeto de Transformación, pues ciertamente en una primera perspectiva significaba la transformación que por el aprendizaje en contacto con la realidad social promovía en el estudiante, si bien, en su desarrollo esta transformación también se refiere al impacto social del trabajo que realizan estudiantes universitarios, acompañados por sus docentes en una realidad específica.

por la Revolución cubana. Las relaciones entre currículum, poder, sectores de la sociedad mayoritarios fueron abiertas ampliamente en nuestro país, como puede atestiguar en las lecturas de los textos sobre el tema que se elaboraron en aquellos años. Seguramente esto abre una veta de estudios curriculares que necesitan reconstruir no solo lo que surgió en el país en aquellos años, sino las experiencias previas sudamericanas que llegaron con el exilio, pero cuyos documentos fueron rotos o quemados por los gobiernos militares que azotaron la región, junto con la desaparición de un número importante de personas, entre ellos muchos distinguidos académicos.

La construcción social del plan de estudios para la educación básica (2022) adoptado por el país en el marco de la llamada Nueva Escuela Mexicana, constituye un proyecto de ruptura con los proyectos curriculares anteriores. Múltiples elementos lo signan, entre ellos el establecimiento del vínculo escuela-comunidad que pretende no solo vincular la formación de los estudiantes a su contexto real, sino replantear el papel de la escuela en el sentido de que sus estudiantes provienen de la comunidad y requieren regresar un conjunto de saberes a la misma para su mejoramiento. El reconocimiento por primera ocasión en el país del docente como un profesional en estricto sentido, razón por la cual se reconoce y promueve su autonomía profesional, aunque haya dificultades para asumirla. Los procesos de integración curricular, que, si bien no son novedosos en el mundo académico, si constituyen un elemento relevante que formen parte de un plan de estudios nacional. La formulación del codiseño curricular como una acción político social, por medio de la cual se busca que los contenidos que se trabajan en un plan de estudios partan de las diversas realidades que se viven en los distintos entornos escolares, el tema codiseño constituye una significativa aportación al debate curricular internacional, de alguna forma se finca en lo que Schawb (1974) denominó “deliberación curricular”, tema que había sido muy poco explorado en el país. La concepción de evaluación formativa que parta del sujeto, de su reflexión sobre lo que le interesa aprender, lo que para avanzar en su proceso de aprendizaje y las dificultades que tiene constituye otro elemento valioso de este proyecto de transformación. Sin lugar a duda, estos y muchos otros temas que se desprenden de este proyecto educativo forman parte de la agenda de investigación en el campo curricular inmediato.

Interculturalidad crítica, aceptación del otro, de las diferencias raciales o sexo genéricas como parte de la identidad social y personal, y al mismo tiempo como

exigencia de respeto a todas las relaciones entre los seres humanos es una tarea indispensable para la construcción de un futuro más humano. La educación del otro, reclama reconocer la complejidad y diversidad de nuestras identidades, la responsabilidad que tenemos con los grupos originarios de este país, así como con los procesos de mestizaje de donde la mayoría de nosotros provenimos. Temas abiertos por la realidad social y por la NEM que serán objeto de múltiples investigaciones futuras. En general el curriculum ha estado relacionado a diversos actores, programas y situaciones diversas en todo el sistema educativo ante los graves problemas como la violencia escolar, y los impactos que hacen que los enfoques diferenciados y transversalizados a la formación muestren relevancia curricular ante esta problemática social.

Los proyectos curriculares para la formación inicial de docentes, a través del establecimiento de 18 planes de estudio, del reconocimiento que solo el 50% de sus contenidos será nacional y el resto tendrá que ser construido en un trabajo de codiseño curricular por docentes de las escuelas normales constituye un avance significativo que abre rutas de investigación. La conformación y desarrollo del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) que hasta el momento se ha realizado en 8 ocasiones, por una parte, contribuye a ir abriendo camino para la realización de investigaciones en el terreno curricular, su avance ha sido significativo, pues ya se empiezan a identificar trabajos producidos por académicos de estos sectores en este terreno. De hecho, ya se empiezan a identificar publicaciones realizadas por académicos de las Escuelas Normales, como consecuencia del impulso que la política educativa está estableciendo para conformar grupos de investigación en ellas, si bien queda pendiente el reto de articular dicha investigación a los procesos cotidianos que ocurren en estas instituciones.

A manera de cierre

A partir de este conjunto de planteamientos expresamos que la investigación curricular ha logrado importantes resultados en la década estudiada y que al mismo tiempo es un campo abierto para la realización de investigaciones sobre muy diversos temas, para la conformación de grupos, redes de investigación nacionales con vínculos internacionales, para la generación de publicaciones arbitradas como artículos o libros académicos, que seguramente siguen y seguirán formando parte de esta línea de trabajo en el país.

Referencias

- Bobbit, F. (1918). *The curriculum Chicago*, The University of Chicago Press.
- Bolívar Botía, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: epistemología de la investigación curricular*. Granada.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona, Anagrama.
- Charters, W. (1923). *The curriculum construction*. New York, Macmillan.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Díaz-Barriga, A. (2021). "Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII(34), pp. 3-21. Universidad-IISUE. UNAM.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método*. Sígueme.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación*. Alianza.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales*. México, IISUE-UNAM.
- Schawb, H. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, Ateneo.

PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

Ángel Alberto Valdés Cuervo
Lizeth Guadalupe Parra Pérez
Gisela Margarita Torres-Acuña

Resumen

En este capítulo se presentan los hallazgos más relevantes sobre los procesos de aprendizaje y educación en torno a cómo aprenden los estudiantes en México y cuáles son los factores que influyen en ese proceso. Organizado en siete capítulos, aborda temas que van desde los procesos cognitivos y socioafectivos hasta la tutoría educativa. La investigación muestra que persisten graves limitaciones en lectura, escritura y matemáticas, estrechamente relacionadas con factores como motivación, autoconcepto y apoyo social. También se identifican desigualdades profundas: los estudiantes de contextos rurales e indígenas enfrentan condiciones precarias y menor acceso a recursos, lo que agrava las brechas de aprendizaje frente a sus pares urbanos. El papel de la familia resulta crucial, aunque la participación parental en la educación sigue siendo limitada y en gran medida reducida a la comunicación con docentes. En materia de evaluación, prevalece un enfoque sumativo, con poca atención a las actitudes, valores y evaluaciones formativas que promueve la Nueva Escuela Mexicana. Además, los capítulos sobre inclusión educativa evidencian que las políticas vigentes son insuficientes para garantizar condiciones dignas a estudiantes con discapacidad o con altas capacidades. Finalmente, se subraya la importancia de fortalecer la tutoría y la capacitación docente como ejes clave para mejorar la equidad, la calidad y la justicia educativa en el país.

ORGANIZADOR GRÁFICO 10. SOBRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN



Introducción

Los estados del conocimiento buscan consolidarse como un puente de comunicación entre la comunidad investigadora en educación y los distintos actores del ámbito educativo en México, incluidos docentes, directivos, padres de familia, investigadores y legisladores. Esta iniciativa, impulsada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), tiene como propósito principal ofrecer información oportuna para la toma de decisiones en términos de mejores prácticas en el sector educativo. Además, aspira a poner al corriente a legisladores educativos de manera sencilla, práctica y objetiva respecto de las necesidades educativas en el contexto nacional, así como de las exigencias globales, para efectos de establecer una agenda legislativa efectiva en el país. En otras palabras, los Estados del Conocimiento buscan facilitar el flujo de información entre los diferentes actores educativos en aras de mejorar la calidad de la educación en México.

Más allá de ser un canal de comunicación, el COMIE busca, a través de esta síntesis, un propósito aún más ambicioso: fomentar la colaboración entre investigadores y demás agentes educativos. Con este fin este documento presenta los principales hallazgos sobre el área temática de Procesos de Aprendizaje y Educación durante el periodo 2012-2021. Asimismo, se presenta una serie de recomendaciones basadas en los resultados de las investigaciones analizadas, mismas que, además de considerar la realidad del contexto mexicano, consideran los estándares y exigencias internacionales. En este documento se materializa la intención del COMIE y del grupo de trabajo del Área Temática 4, de ofrecer un instrumento

sencillo y científicamente fundamentado que informe y contribuya a los actores educativos en el ejercicio de sus funciones y coadyuve a un acercamiento hacia la anhelada calidad educativa en México.

En concordancia con dichos propósitos resulta indispensable ofrecer a los actores nacionales una visión panorámica y evolutiva de la investigación educativa en esta área temática para el periodo 2012-2021. Para ello, esta síntesis presenta los principales hallazgos de los siete capítulos en los que se abordan temas como: 1) procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje, 2) factores sociales asociados con el aprendizaje, 3) familia y educación, 4) evaluación del aprendizaje, 5) educación especial, inclusión educativa y educación inclusiva, 6) altas capacidades y 7) tutoría educativa.

De manera transversal los resultados enfatizan la necesidad de reflexionar y legislar sobre el enfoque de enseñanza-aprendizaje utilizado en las aulas mexicanas, con especial énfasis en el fomento del pensamiento crítico de los estudiantes. Así mismo, se destaca la urgencia de fortalecer el capital cultural de los estudiantes y sus familias, así como promover la multiculturalidad en el entorno educativo. No menos relevante es la necesidad de reducir las desigualdades y atender las deficiencias en infraestructura que agravan las brechas educativas y sociales en México, particularmente en las comunidades más marginadas. Por último, la capacitación docente emerge como un eje central para la mejorar del Sistema Educativo Nacional (SEN) ya que trastoca cada una de las temáticas analizadas. Los resultados sugieren que el docente tiene la capacidad de transformar la experiencia escolar y académica del estudiante. Por ello, analizar y redireccionar su formación, rol y desempeño dentro del SEN resulta fundamental en la generación de cambios significativos en el corto y largo plazo.

Los hallazgos de la década analizada sugieren que la investigación educativa no solo es un pilar fundamental, sino que debe ser considerada por los legisladores educativos como la base para orientar y fortalecer el correcto funcionamiento del SEN y, por lo tanto, un elemento central capaz de sostener a un sistema educativo de excelencia que asegure la justicia social y brinde igualdad de oportunidades para todas y todos. Por último, es importante precisar que este texto está cimentado en el trabajo e intelecto de los investigadores educativos participantes en cada uno de los siete diferentes capítulos del estado del conocimiento (ver Tabla 1). Por ello, extendemos nuestra gratitud y reconocimiento por sus invaluable aportaciones en el análisis de las diferentes temáticas.

TABLA 1. INVESTIGADORES E INVESTIGADORAS PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO DEL ÁREA TEMÁTICA IV PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

Título del capítulo	Investigadores
Capítulo 1. Procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje	Daniel González Lomelí María de los Ángeles Maytorena Noriega
Capítulo 2. Factores asociados con el aprendizaje	José Ángel Vera Noriega Jesús Tánori Quintana Claudia Karina Rodríguez Carbajal Cesar Alan Flores Partida
Capítulo 3. Familia y educación. Panorama y perspectivas de la investigación en México	Angel Alberto Valdés Cuervo Lizeth Guadalupe Parra Pérez Christian Samhir Grijalva Quiñonez
Capítulo 4. Evaluación del aprendizaje en México: una revisión sistemática	Gisela Margarita Torres-Acuña Fernanda Inéz García Vázquez José Néstor Peraza Balderrama Maricela Urías Murrieta
Capítulo 5. Encrucijadas de la educación especial, la inclusión educativa y la educación inclusiva: alcances y perspectivas	Guadalupe Acle Tomasini Anayanzin Antonio Cañongo Thamir D.D. Durán Fonseca Rosalinda Lozada García Laura María Martínez Basurto Gabriela Ordaz Villegas Berenice Romero Mata
Capítulo 6. Altas capacidades en México: estado del arte 2012-2021	Pedro Antonio Sánchez Escobedo María de los Dolores Valadez Sierra Pedro Covarrubias Pizarro Grecia Emilia Ortiz Coronel
Capítulo 7. La acción tutorial y la orientación educativa: reflexiones y consideraciones	Alicia Rivera Morales Martha Lorena Izquierdo Dorantes

Hallazgos del decenio

Procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje

El capítulo 1, referente a los procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje, permite reflexionar sobre el posicionamiento de los estudiantes mexicanos en pruebas nacionales e internacionales. Mientras que los resultados indican que los estudiantes enfrentan serias limitaciones en sus capacidades lectoras y lite-

rarias sus dificultades en cálculos elementales y de aprendizajes complejos resultan aún más profundos estudios llevados a cabo durante el periodo estudiado destacan que, entre los factores socioafectivos principalmente asociados a estas brechas de aprendizaje, se encuentran: el autoconcepto (Gutiérrez et al., 2019), la autoeficacia (González et al., 2020; Gutiérrez et al., 2019), la motivación (Tirado et al., 2013; Zavala et al., 2017), el compromiso (Reséndiz, 2017) y la autorregulación de los estudiantes (Reynoso y Méndez, 2018; Robles et al., 2017). Por ello se sugiere que el apoyo social y académico, así como la promoción del bienestar escolar en las instituciones y la comunidad educativa, sean vitales en la subsanación de los problemas socioafectivos que limitan el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Finalmente, las investigaciones realizadas sugieren que las habilidades mentales que limitan la capacidad de comprensión, el lenguaje y el razonamiento están asociadas al enfoque de enseñanza-aprendizaje arraigado en el SEN. Por lo que se deben realizar los ajustes necesarios para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y solución de problemas de los estudiantes en México.

Factores sociales asociados al aprendizaje

El capítulo 2 identifica las diferencias sociales, económicas y culturales como fuente principal de las disyuntivas en el desempeño académico de los estudiantes en escuelas urbanas y rurales. Los estudios analizados en este capítulo sugieren que en México persiste un sistema de segregación educativo-social que coloca siempre a aquellos que tienen mayores recursos de capital familiar, educativo, económico y cultural en las mejores escuelas y bajo las mejores condiciones para la adquisición de aprendizajes y desarrollo de habilidades, mientras que los estudiantes de comunidades marginadas están destinados a aprender bajo las condiciones más precarias (Cortés et al., 2018; López y Rodríguez, 2019). Estas diferencias se maximizan en las escuelas rurales e indígenas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Tapia y Valentí, 2016) ya que estas comunidades enfrentan, además de diferencias curriculares, escasez de materiales educativos en su lengua madre y ausencia de tecnología educativa. Debido a ello en México, el nivel socioeconómico está fuertemente relacionado no solamente a la experiencia educativa que los estudiantes viven sino a su desempeño académico. De manera específica, los estudios en el tema señalan tres posibles causas principales en las diferencias de desempeño:

(1) las deficiencias respecto del capital cultural entre estudiantes de escuelas urbanas de clases sociales medias y los estudiantes de comunidades marginadas, incluidos los de zonas rurales e indígenas (Zurita, 2014); (2) la ausencia de una educación multicultural (Martínez y Rojas, 2005) y (3) los escasos recursos curriculares, materiales, humanos y culturales existentes en las comunidades marginadas (Gutiérrez et al., 2017; Martínez-Cervantes et al., 2013).

Familia y educación. Panorama y perspectivas de la investigación en México

El capítulo 3 profundiza en la influencia de las figuras parentales en el comportamiento de los estudiantes, sea a través de la dependencia económica, física y emocional (Grusec, 2011) o mediante lazos afectivos que caracterizan las relaciones entre padres, madres e hijos e hijas (Parke y Buriel, 2006). Los estudios realizados entre 2012 y 2021 permiten constatar que las figuras parentales pueden contribuir a que los hijos e hijas se conviertan en miembros productivos en cualquier entorno social, incluida la escuela. Pese a ello, menos del 30% participa activamente en el proceso educativo (Organization for Co-operation and Economic Development [OCDE], 2019). Por lo que, aunque limitada, la mayor parte de la investigación del periodo se enfoca en estudios que exploran la participación de los padres y madres en el proceso de aprendizaje (Carnero et al., 2012; Chaparro et al., 2013), mientras que estudios relativos a la socialización académica continúan siendo escasos (Chaparro et al., 2013).

Entre los factores parentales de influencia en el desempeño académico del estudiante se encuentran el nivel socioeconómico (Chaparro et al., 2016), el capital cultural de la familia (Díaz y Caso, 2018) y la participación en la educación de los hijos e hijas (Bazán-Ramírez et al., 2022; Grijalva-Quinónez et al., 2020). Es de señalar que la mayor parte de los estudios se enfocan en la participación de los padres en casa o en aspectos relacionados con la comunicación del padre con el docente, es escasa la investigación que se orienta a investigar otras formas de participación parental, tales como la toma de decisiones y voluntariado en la escuela.

Evaluación del aprendizaje en México: una revisión sistemática

El capítulo 4 destaca que la adquisición de conocimientos es una prioridad enmarcada en el artículo tercero constitucional y promovida desde la Agenda 2030 así como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe

promovidos por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2018). La evaluación, entendida como un proceso sistemático de recolección de información relativa a los aprendizajes adquiridos con el propósito de mejorar su calidad (García y Nicolás, 2013) ocupa un lugar central en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este contexto, durante la última década (2012-2021), en México, la mayoría de los estudios se ha centrado en la evaluación de conocimientos y habilidades (Flores-Camacho et al., 2020; Hernández et al., 2017), mientras que la investigación orientada a la evaluación de actitudes y valores siguen siendo consideradas como limitadas (Cardoso y Cerecedo, 2019). Además, la mayoría de los estudios analizados se concentra en la evaluación sumativa (Mejía et al., 2019; Ramírez y Ávila, 2020), mientras que la evaluación formativa (Ramírez-Armenta et al., 2021) y la diagnóstica (Martínez-González et al., 2017) han recibido menor atención. Estos estudios, en su mayoría, se basan en datos del nivel superior, particularmente de universidades ubicadas en la Ciudad de México y los estados de Nuevo León y Sonora. Asimismo, las evaluaciones abordadas suelen estar relacionadas con disciplinas del área de la salud, y en su mayoría, enfocadas en la evaluación sumativa (Aguilar-Vargas et al., 2016; Cabrera-Pivaral et al., 2019) desarrollada por el personal docente.

Sin menoscabo de los avances en la investigación en el campo de la evaluación se resalta el papel secundario que las instituciones y docentes otorgan a la evaluación de actitudes y valores, así como a la evaluación diagnóstica y formativa. Lo anterior sugiere: primeramente, que los docentes están principalmente interesados en la evaluación sumativa de conocimientos y habilidades; segundo, que los docentes carecen de interés en el proceso de reconfiguración que la enseñanza *per se* significa en la vida del estudiante. Ello, pese a la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde se destaca el rol de la evaluación formativa como un instrumento que permite humanizar el proceso educativo, identificar en tiempo real las áreas de oportunidad y, sobre todo, reconocer los avances y fortalezas de cada estudiante en términos de aprendizajes, actitudes y valores.

Encrucijadas de la educación especial, la inclusión educativa y la educación inclusiva: alcances y perspectivas

Proveer educación de calidad a estudiantes con discapacidades supone una misión sumamente complicada y costosa para el estado mexicano y el SEN. Por ello, en México se han realizado ajustes legislativos a los artículos 63, 64 y 65 de la Ley

General de Educación para lograr la inclusión educativa y la equidad, con el fin de propiciar la participación plena y en igualdad de condiciones de todos los estudiantes.

Los resultados de la última década sugieren que la visión asistencialista adoptada como política del estado mexicano no contribuye a mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones ya que, en el fondo, esta política es meramente una simulación que evade y no atiende verdaderamente el problema de raíz y por ende no prepara a estos estudiantes para ser individuos funcionales e independientes (Acle-Tomasini y Consejo-Trejo, 2019). En particular los resultados sugieren al menos tres grandes problemas: primero, la educación de estas comunidades se basa en estándares homogéneos que limitan el derecho a la educación, y, por ende, contribuye a la exclusión escolar ya que deriva en la desigualdad de oportunidades para estudiantes en condición de discapacidad; segundo, se ha encontrado que los docentes no cuentan con una formación o capacitación acorde a las necesidades de las diferentes capacidades presentes en el aula, por lo que la práctica docente es tradicional e intuitiva; tercero, las instituciones y las aulas no cuentan con los recursos materiales e infraestructura pertinente.

Del análisis de los estudios en la temática se pueden concluir dos cosas: (1) proveer una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad requiere implementar una serie de componentes propios de la educación especial y de la educación inclusiva (Kauffman y Hornby, 2020); (2) las escuelas no están habilitadas para atender a estos grupos de estudiantes debido a sus niveles y tipos de discapacidad, por lo que requieren ser educados en escenarios de educación especial en los cuales los maestros estén capacitados para impartir un programa escolar acorde a sus necesidades bajo la infraestructura pertinente.

Altas capacidades en México: Estado del arte 2012-2021

Las publicaciones referentes a los estudiantes con altas capacidades son escasas y no representativas de todas las regiones del país. De esto se infiere que es necesario ampliar la investigación en el país para caracterizar al estudiante con altas capacidades y definir operacionalmente su perfil ya que la autopercepción del estudiante y la percepción de los diferentes actores educativos podrían diferir e incluso contraponerse a lo que las altas capacidades representan (Sánchez-Escobedo et al., 2020). Otro problema identificado en la investigación en el país es el limitado uso de

estrategias de intervención que se enfocan principalmente en el enriquecimiento curricular, dejando de hacer uso o utilizando escasamente otros recursos como la ubicación adelantada o aceleración (Palacio-González, 2018; Valadez et al., 2016). Existe además un desconocimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes, particularmente de su desempeño en las instituciones de educación superior, así como en el campo laboral.

Aunque los estudiantes sobresalientes deberían representar para el estado mexicano un capital humano estratégico para el desarrollo del país, la política de estado presta poca atención, interés y presupuesto a esta población. Esto se deja entrever en el artículo 67 de la Ley General de Educación que refiere a los estudiantes de minorías, el cual señala que a los estudiantes diagnosticados como sobresalientes se les podrían ofrecer modelos pedagógicos y mecanismos de acreditación y certificación a lo largo de los diferentes niveles educativos, siempre y cuando exista disponibilidad presupuestal. Esto sugiere que la educación de este grupo de estudiantes no se vislumbra como una cuestión vital para la seguridad y el desarrollo del país.

La acción tutorial y la orientación educativa: reflexiones y consideraciones

La permanencia escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024) y el aprovechamiento académico (OCDE, 2022) son problemas críticos en los distintos niveles educativos del SEL mexicano. La tutoría y la orientación educativa pueden ser herramientas eficientes para la atención de los problemas antes mencionados, ya que ayudan a los estudiantes a superar barreras socioemocionales y cognitivas que obstaculizan su aprendizaje (Angulo y Urbina, 2021; Báez et al., 2020). Sánchez (2016) explica que estos beneficios son posibles gracias a que la tutoría y la orientación son servicios de acompañamiento brindados a los estudiantes en el transcurso de su formación educativa. Sin embargo, pese a la aparente percepción positiva de los estudiantes, la mayoría de ellos se dice poco satisfechos con el acompañamiento presencial o virtual que se les brinda en sus instituciones (Carranza et al., 2020).

La evidencia en este capítulo ha detectado al menos cuatro áreas de oportunidad que afectarían el objetivo primario de la tutoría y la orientación a los estudiantes: primera, muchas instituciones educativas relegan la tutoría por considerarla una pérdida de tiempo (Coronado, 2017; Gómez, 2020); segunda, la eficiencia de la tutoría y la orientación varía, no solo en respuesta a la formación

académica del tutor u orientador (Astudillo y Chévez, 2018) sino a la disposición del mismo a comprometerse con la tutoría o el proceso de orientación del estudiante (Pérez et al., 2020; Ponce et al., 2020); tercera, el tutor u orientador requiere que lo doten de las herramientas necesarias que le ayuden a asumir correctamente su función; y cuarta, existe un problema respecto a las expectativas de los estudiantes, quienes esperan que el tutor u orientador sea un experto en su área de conocimiento y, por ende, les ayude con las asignaturas complicadas durante el curso de sus estudios (Aguirre et al., 2018).

Hoja de ruta del área temática

Procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje

En una era en la que las instituciones educativas deben educar generaciones capaces de resolver problemas aún inexistentes se presenta la premura por educar individuos con las habilidades cognitivas y socioafectivas que les permitan el desarrollo de aprendizajes complejos. Basados en los resultados de los estudios realizados en el periodo 2012-2021 se consideran como esenciales dos modificaciones curriculares: (a) aunque la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve ya un cambio de en la forma de enseñar, poniendo al estudiante al centro de la escuela, al adoptar el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es importante reconocer que esta visión está lejos del enfoque tradicionalista que ha permeado a través de la historia del SEN. Considerando lo anterior, el Estado, a través de la SEP, debe asegurarse de financiar e instrumentar un programa de capacitación docente que permita al docente entender este nuevo enfoque, así como trasladarlo al salón de clase. De otra manera, los procesos cognitivos asociados al aprendizaje continuarán profundizándose en las próximas décadas. La adopción del enfoque ABP tiene la promesa de impactar positivamente el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Alvarado et al., 2014; Gaxiola y Frías, 2016; Zárata et al., 2017), por ello se espera que la adopción correcta de este enfoque coadyuve en la formación de personas autónomas con capacidad para mejorar la vida de sus comunidades, así como de resolver cualquier problema; y (b) a la luz de los resultados del decenio se entiende la necesidad de subsanar deficiencias socioafectivas que afectan de manera negativa el comportamiento académico del estudiante, y, por ende, su aprendizaje. Por ello se debe modificar el diseño curricular exis-

tente e implementar cursos-clase y/o actividades extracurriculares encaminadas a mejorar la autopercepción, autoestima, motivación y compromiso académico del estudiante.

Factores asociados con el aprendizaje

Pese a que la equidad es un principio emanado de la constitución a través del artículo tercero, los resultados indican que la equidad es un proceso incompleto, que si bien ocurre a un nivel legislativo, no se cristaliza en las comunidades marginadas como las rurales e indígenas. Por ello resulta imperante la implementación de mecanismos capaces de superar la desigualdad en las comunidades marginadas. Para eso resultan necesarias al menos tres grandes acciones: (a) el enriquecimiento curricular capaz de desarrollar un capital cultural a los estudiantes que les permita adquirir conocimientos significativos, así como desarrollar habilidades, actitudes y gustos que les permitan navegar y tener éxito en diferentes espacios sociales (Cruz et al., 2016; Zamudio et al., 2019); (b) la implementación de una educación multicultural capaz de promover la tolerancia, así como la reconstrucción del tejido social y los derechos humanos (Martínez y Rojas, 2005), y (c) finalmente, pero no menos importante, resulta necesario implementar un programa de fortalecimiento para los grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias económicas, origen étnico o situación migratoria. En otras palabras, resulta imprescindible instrumentar y poner en marcha lo establecido en la Ley General de Educación, artículo 32, párrafo segundo, así como el artículo 34, párrafo primero, que establecen la responsabilidad del Estado de tomar medidas tendientes a asegurar la equidad en las comunidades marginadas para que cuenten con los recursos curriculares, materiales, humanos y culturales que les permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad, lo que implica el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

Familia y educación. Panorama y perspectivas de la investigación en México

Durante décadas, las investigaciones en el campo de la educación han señalado que la participación parental es un factor capaz de trascender a otros de gran importancia como el nivel socioeconómico, los antecedentes del estudiante, e incluso, el tipo de escuela. Sin embargo, en México, la participación parental se concibe

como la comunicación entre docente-padre de familia con respecto a las tareas escolares y actividades extracurriculares, por lo que sus efectos en el desempeño académico podrían ser limitados.

En este sentido, la participación parental en el proceso de aprendizaje debe reconocerse como un derecho y como una obligación, a fin de lograr un involucramiento parental más profundo en la formación de los hijos e hijas. Lo anterior mediante las adiciones a los artículos 77 y 78 de la Ley General de Educación. Es importante considerar que los padres, madres o tutores podrían desconocer los mecanismos adecuados para apoyar el aprendizaje desde casa, por lo que la legislación educativa en México podría establecer mecanismos de capacitación respecto de las dinámicas de apoyo parental en casa y establecerla como un derecho para quienes ejercen la tutela de los estudiantes inscritos al SEN. Lo anterior mediante ajustes al segundo párrafo del artículo 78, de modo que la capacitación a las familias en estos temas se reconozca como un derecho garantizado por el Estado y una responsabilidad por parte de quienes ejercen la patria potestad o tutela.

Evaluación del aprendizaje en México: una revisión sistemática

En este apartado se reconoce la necesidad de fortalecer las habilidades de los docentes para implementar diversos tipos de evaluación de los aprendizajes en los salones de clase, principalmente el desarrollo de la evaluación formativa. Si bien la evaluación de conocimientos y habilidades resulta crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también lo es la evaluación actitudes y valores, de acuerdo a lo propuesto por la NEM. Sin desconocer los principios promovidos por esta reforma educativa, es importante considerar la realidad del contexto nacional agravado por altos índices de violencia, lo cual exige que los docentes realicen evaluaciones diagnósticas y formativas de los valores y actitudes del estudiantado mexicano. Dado que las escuelas son concebidas como entidades formativas capaces de contribuir a la reconfiguración integral de las personas, resulta elemental documentar el impacto de dicho proceso. Por ello se propone realizar adiciones a la Ley General de Educación en las que se resalte la evaluación diagnóstica y formativa de valores y de actitudes de los estudiantes.

Encrucijadas de la educación especial, la inclusión educativa y la educación inclusiva: alcances y perspectivas

Si bien la SEP propone un programa educativo incluyente para atender a los estudiantes en condición de discapacidad, los resultados sugieren que este programa puede no ser el apropiado para los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. Basados en los resultados del periodo estudiado resultan necesarios, al menos, cuatro cambios para acercar a estas minorías a alcanzar la justicia e igualdad social: (a) en cumplimiento a lo establecido en el artículo 64, inciso IV) de la Ley General de Educación, debe existir un comité de especialistas en educación especial y multicultural que determine si las capacidades lingüísticas, físicas e intelectuales de los estudiantes de las diferentes minorías les permitirán participar efectivamente bajo un programa educativo estandarizado y en las condiciones físicas y estructurales de las instituciones educativas; (b) acorde a lo establecido en el artículo 64, inciso VI) de la Ley General de Educación para proveer educación de calidad a los estudiantes en condición de discapacidad, considerados como aptos por especialistas educativos para interactuar en el sistema educativo inclusivo, se requieren una serie de componentes propios de la educación especial, por lo que el comité de especialistas deberá realizar las recomendaciones pertinentes en este sentido; (c) para atender lo establecido en el artículo 64, inciso V) de la Ley General de Educación debe implementarse un programa de capacitación que informe al docente acerca de las diferentes discapacidades existentes en el aula, cómo abordarlas y cuáles son las prácticas docentes necesarias para alcanzar los objetivos educativos; (d) en cumplimiento a lo establecido en el artículo 65 de la Ley General de Educación se debe implementar un programa de equipamiento escolar que incluya cambios o adiciones infraestructurales, adquisición de materiales y herramientas que coadyuven en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en condición de discapacidad, esto implica la contratación de profesores auxiliares que coadyuven en la atención de estudiantes diversidad de género, cultural, lingüística, indígenas y migrantes, así como aquellos en condición de discapacidad.

Altas capacidades en México: estado del arte 2012-2021

La atención y el desarrollo de estudiantes con aptitudes sobresalientes deben constituir una prioridad para el Estado mexicano, en tanto que representan la esperanza del capital humano con la capacidad de contribuir a los avances económicos y sociales que el país demanda en el corto y largo plazo. Sin embargo, y quizás más

importante, es la necesidad de señalar que el estado mexicano debe instrumentar las acciones necesarias para que ninguna persona quede excluida del SEN. En este sentido las autoridades mexicanas, en atención a lo establecido en el artículo 64 y 65 de la Ley General de Educación, deben asignar un presupuesto adicional para: (a) lanzar un programa de capacitación para docentes que les permita desarrollar las habilidades necesarias para identificar y canalizar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes y aunado a ello recibir capacitación sobre las diferentes estrategias de enseñanza aptas para este tipo de estudiantes; (b) ampliar las estrategias de intervención dirigidas a estudiantes con aptitudes sobresalientes, en particular a aquellos que presentan altas capacidades intelectuales, las cuales deben ser atendidas prioritariamente dentro del contexto escolar ordinario; y (c) operar instituciones de educación especial para estudiantes con aptitudes sobresalientes en todos los niveles escolares.

La acción tutorial y la orientación educativa: reflexiones y consideraciones

La evidencia de la última década de investigación destaca la relevancia de la tutoría como estrategia para mitigar problemáticas estructurales persistentes en el ámbito educativo, como son la permanencia y el atraso escolar. Por ello, el vacío legislativo debe ser atendido estableciendo desde un nuevo capítulo de la Ley General de Educación en la obligatoriedad de las instituciones educativas, públicas y privadas, respecto a: (a) ofrecer un servicio de tutoría/acompañamiento a los estudiantes en su tránsito por educación media superior y superior; (b) que la tutoría/acompañamiento que se ofrezca a los estudiantes sea proporcionada por profesionales en las áreas de conocimiento afines a los estudiantes; (c) proveer, al personal que brinde el servicio de tutorías, de las capacitaciones y recursos materiales necesarios para cumplir con su función de acompañamiento hacia el logro de metas académicas; (d) proveer un marco de referencia que guíe y delimite la función y el objetivo de las tutorías; y (e) ofrecer campañas de difusión para clarificar tanto el objetivo la tutoría, así como la función del tutor en el proceso de acompañamiento. Así mismo, dada la amplia diversidad de instituciones de educación en México, el Estado Mexicano, en su carácter de rector de la educación, debe recomendar a las mismas la adopción de este marco de operación del programa de tutorías para evitar con ello una disparidad de experiencias que violen el principio de equidad de la Ley General de Educación.

Conclusiones

Para los investigadores educativos y demás actores interesados en los procesos de aprendizaje y educación resulta incomprensible que, después de varias décadas de reformas, el SEN no haya alcanzado los ideales de calidad, igualdad y equidad para los estudiantes mexicanos. Si bien los estados del conocimiento nos dan cuenta de los avances en los diferentes campos, los problemas y las deficiencias del SEN también sugieren que en México existe un fenómeno que podría limitar el mejoramiento de la calidad de la educación: la falta de democratización de la agenda educativa.

Se mantienen aún reservas importantes respecto al involucramiento de docentes, padres de familia y demás actores sociales en el diseño curricular y de materiales, así como en la definición de tiempos y procesos en la educación. De hecho, una de las críticas principales es que los grandes cambios curriculares ocurren en las oficinas de la SEP, y en casi todos los casos son propuestas de cambio poco estructuradas y sin base científica (Guevara-Niebla, 2022). Por lo tanto, a la luz de las áreas de oportunidad, en el SEN resulta necesario establecer una agenda educativa democrática que represente los intereses, y experiencias de todos los actores interesados en la educación (docentes, directivos, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas, empresarios, investigadores, especialistas).

Desde nuestra perspectiva, basados en los resultados de la pasada década (2012-2021), la democratización de la agenda educativa permitiría la inclusión de las múltiples voces inmersas en las realidades y contextos escolares, así como la participación de los demás actores educativos, lo que podría conducir al establecimiento de una agenda legislativa más realista y cercana a los intereses y necesidades de las comunidades escolares. Con ello se abriría la puerta a la solución de problemas endémicos en el campo de la educación. Basados en los hallazgos se considera que la democratización de la agenda pública permitiría atender los problemas de los tres grandes actores del SEN: estudiantes, maestros y planes y programas.

Los resultados indican que todos los estudiantes mexicanos, independientemente de su género, origen étnico, lengua, capacidades físicas y/o cognitivas, o nivel socioeconómico presentan dificultades en el tránsito por el SEN, ya sea por cuestiones de calidad, igualdad o equidad. En primera instancia, independientemente de las diferencias entre los estudiantes, existen serios problemas de autopercepción

y motivación que amenazan su permanencia y egreso. Por ello, las reformas futuras deberían incluir modificaciones curriculares que propicien el empoderamiento de los estudiantes, así como su compromiso con su educación. Segundo, debido a que en México las diferencias sociodemográficas persisten existe una gran disparidad respecto al capital cultural en los estudiantes; por ello las futuras reformas curriculares deben ofrecer las oportunidades pertinentes para disminuir las brechas existentes. Aunado a ello, se debería buscar la consecución de la equidad a través de la canalización de más y mejores recursos (físicos, materiales, humanos y pedagógicos) hacia las comunidades rurales, indígenas, migrantes y todas las históricamente marginadas.

En otras palabras, el estado mexicano debe gastar más y de mejor manera para apalea la segregación educativo-social de esas comunidades y con ello acercarse a una condición de equidad, objetivo primario del SEN. Se deben implementar políticas públicas que promuevan la participación social en la educación, particularmente la de las familias, para lo cual es necesario desarrollar, en ellas mismas, habilidades para hacer uso de este derecho de forma efectiva. Finalmente, habrá que hacer ajustes legislativos que aseguren el acompañamiento de los estudiantes mexicanos en pro de un mejor aprovechamiento académico y su permanencia en el SEN.

Los docentes, como se ha sugerido antes, representan el motor capaz de cambiar la realidad del SEN; son, de hecho, la cara más visible del sistema educativo. Estos estados del conocimiento confirman la necesidad de educarlos y, quizás, reeducarlos para enfrentar los retos presentes en las aulas. Por ello el estado mexicano debe destinar los recursos necesarios para ofrecer a sus maestros un entrenamiento capaz de desarrollar un bagaje cultural estandarizado, en aras de asegurar las mismas oportunidades de aprendizajes para todas y todos.

Entre los temas que requieren más atención y capacitación se encuentran: educación que fomente los valores y actitudes humanas, las estrategias para involucrar a las familias en la educación de los hijos, las estrategias de acompañamiento que empoderen y comprometan al estudiante en sus actividades escolares, la atención y educación a los estudiantes con capacidades diferentes (cognitivas, físicas, lingüísticas, culturales, etc.) y un enfoque pedagógico centrado en el estudiante mediante el enfoque de ABP y la promoción de habilidades de pensamiento crítico.

Por último, consideramos que el estado mexicano debe repensar la visión institucionalista-asistencialista que ha mantenido a través de su historia. Ni los

tiempos, ni las condiciones del país son las propias para continuar funcionando bajo esta visión. Como ya se ha comentado anteriormente la democratización del SEN podría significar la apertura hacia la anhelada calidad, igualdad y equidad en la educación. Por ello, el estado mexicano tiene la obligación de consolidar reformas curriculares y administrativas que reconfiguren no solo la figura docente sino también el perfil del estudiante, en el que los valores, actitudes y multiculturalidad sean los ejes que desarrollen individuos respetuosos de terceros y que sean capaces de solucionar problemas aún inexistentes. La misión es titánica pero esencial para un México que enfrenta desafíos a través de sus grupos más cruciales: la niñez y la juventud mexicanas.

Referencias

- Aguilar-Vargas, E., Rodríguez-Castellanos, A., Baeza, L. y Méndez, N. (2016). La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 137-142. <https://doi.org/10.15381/anales.v77i2.11818>
- Aguirre, E. L., Herrera, B. R., Vargas, I., Ramírez, N. L., Aguilar, L., Aburto, M. B. y Guevara, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 7(25), 3-9. <http://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>
- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561010.pdf>
- Angulo, A. J. y Urbina, F. (2021). Implementación y retos de la tutoría integral: Indicadores y percepción de los estudiantes. *Horizonte Educativo*, 51(3), 201-229. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.393>
- Astudillo, M. P. y Chévez, F. (2018). Valoración de la tutoría en el devenir de la formación universitaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 15-35. <https://doi.org/10.14201/eks20181931535>
- Báez, C. M., Landeros, A. R. y Sánchez, M. Á. (2020). El impacto de la tutoría a través del acompañamiento longitudinal: Una experiencia desde BACHUAA oriente. *DOCERE*, (22), 15-19. <https://doi.org/10.33064/2020docere222853>
- Carnero, J. M. y Gutiérrez, D. (2012). La participación del padre de familia de educación secundaria en las actividades académicas en alumnos de segundo grado. *Investigación Educativa Duranguense*, (12), 30-33. <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4025632>

- Carranza, M. R., Plascencia, R., Islas, C. y Jiménez, A. A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios sobre la tutoría presencial y la virtual. *EDUCATECONCIENCIA*, 27(28), 126-146. <https://doi.org/10.58299/edu.v27i2.8.259>
- Coronado, M. (2017). Tutoría y orientación educativa para mejorar las habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Multigrado No 16165 Huarangillo- San José del Alto-Jaén [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/1098>
- Cruz-Ortiz, M., Pérez-Rodríguez, C., Jenaro-Río, C., Sevilla-Santo, D. E. y Cruz-Ortiz, S. (2016). When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school. *Culture and Education*, 28(1), 72-98. <https://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1124549>
- Gaxiola, M. I. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento académico de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcpv.v25n1.46921>
- Gómez, L. (2020). La resiliencia escolar como herramienta para la orientación educativa. *Memoria Universitaria*, 1(1), 1-13. <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/MemUni/article/view/777>
- Guevara Niebla, G. (2022). *La educación en peligro: Análisis crítico de la reforma educativa*. Universidad de Guadalajara.
- Hernández, L. S., Trejo, J. A. y Marín, Y. (2017). Diseño de un ECOE para evaluar habilidades clínicas en neurología en estudiantes del quinto año. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 248-254. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.002>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14 (1), 60-72. <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a5.pdf>
- Kauffman, J. M. y Hornby G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090259>
- López, M. y Rodríguez, S. A. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior. *Laboratorio*, 1(29), 60-86.
- Martínez, R. y Rojas, A. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropologías y Estudios de la Ciudad*, 1 (1), 105-122.
- Martínez-Cervantes, T. J., Soto-Mendivil, E., Silva-Salazar, P. A. y Velasco-Arellanes, F. J. (2013). Efectos de la infraestructura básica en los resultados de la prueba ENLACE de la educación media superior tecnológica mexicana. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4468883>

- Martínez-González, A., Lifshitz-Guinberg, A., Trejo-Mejía, J. A., Torruco-García, U., Fortoul-Van, T. I., Flores-Hernández, F., Peña-Balderas, J., Martínez-Franco, A. I., Hernández-Nava, A., Elena-González, D. y Sánchez-Mendiola, M. (2017). Evaluación diagnóstica y formativa de competencias en estudiantes de medicina a su ingreso al internado médico de pregrado. *Gaceta Médica de México*, 153(1), 6-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6876403>
- Mejía, G. P., López, M. V., Hernández-Rangel, E. y Cerano, J. L. (2019). Diseño de un modelo de evaluación mediante la integración de tecnología inmersiva y a distancia. *Educación Médica*, 20(3), 140–145. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.009>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago de Chile.
- Organization for Co-operation and Economic Development (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives. <https://doi.org/10.1787/acd-78851-en>
- Organization for Co-operation and Economic Development (2022). Education at a glance 2022. OECD Indicators. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/10/education-at-a-glance-2022_4aad242c/3197152b-en.pdf
- Palacios-Gonzalez, P. (2018). Predictors of Mexican teachers' attitudes towards acceleration (Doctoral Thesis), The University of New South Wales. <https://unsw.ks.unsw.edu.au/entities/publication/5ba33d3a-6222-4a37-8ce6-d38fda56c368>
- Parke, R. D. y Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429-504). John Wiley & Sons, Inc.
- Pérez, J., González, N., Martínez, P. y González, C. (2020). La tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *RESU: Revista de la Educación Superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Ponce, S., Aceves, Y. y Boroel, B. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de la tutoría académica en el contexto de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.006>
- Ramírez, M. H. y Ávila, G. (2020). La enseñanza de la energía a través de juguetes tradicionales y la modelación con la herramienta Tracker en el bachillerato, México. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (72), 88-111. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1559>

- Ramírez-Armenta, M. O., García-López, R. I. y Edel-Navarro, R. (2021). Validación de una escala para medir la competencia digital en estudiantes de posgrado. *Formación Universitaria*, 14(3), 115-126. <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sciabstract&pid=S0718-50062021000300115&lng=es&nrm=iso>
- Reséndiz, J., De la Cruz, M. A. y Romero, A. (2017). Engagement, satisfacción académica y valores morales en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 7(1), 16–34. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v7i1.261>
- Reynoso, O. y Méndez, T. E. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista Diálogos sobre Educación*, 9(16), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v9n16/2007-2171-dsetaie-9-16-00008.pdf>
- Robles, F. J., Galicia, I. X. y Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20, 502-518. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsiologia/epi-2017/epi172f.pdf>
- Sánchez, M. L. (2016). Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología ALFEPSI*, 4(12). <https://integracion-academica.org/21-volumen-4-numero-12-2016/141-formacion-de-tutores-como-estrategia-para-mejorar-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-universitarios>
- Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A. y Camelo-Lavadores, A. K. (2020). Gifted, talented, and high-achieving students and their gifted programs in Mexico. En S. Smith (ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 203-221). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-424>
- Secretaría de Educación Pública (2024). Sexto informe de labores 2023-2024. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/6to_informe_de_labores.pdf
- Tirado, F., Santos, G. y Tejero, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79-92. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35713>
- Tapia, L. A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151), 32-54. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00032.pdf>
- Valadez, M. D., Gutiérrez, S. A., Betancourt, J., Borges, A. y Galán, M. (2016). Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Análisis de la propuesta de intervención de la Secretaría de Educación Pública, México. *Revista Amazónica-Revista de Psico-*

pedagogia, Psicologia escolar e Educação, 18(2), 237–259. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4686>

Zamudio, P. D., López, F. y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, 41(165), 27-42. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>

Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L. y Quintero, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.

Zavala, M. A., Terán, K. Y., Castro, L. G., Rodríguez, A. M. y González, I. (2017). Determinantes motivacionales asociados con el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 164-174. <http://dx.doi.org/10.37467/gkarevedu.v5.1610>

Zurita, Ú. (2014). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 85-115. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.676>

PROCESOS DE FORMACIÓN

Patricia Ducoing Watty
María Bertha Fortoul Ollivier

Resumen

La formación del niño, del joven, del adulto es una temática, a la vez que una problemática compleja, que ha estado presente en el devenir de las políticas educativas de los gobiernos nacionales en el mundo entero, al cuestionarse el tipo de hombre, el tipo de ciudadano que se espera formar a través de la escolarización. En este Estado de Conocimiento, denominado “Procesos de Formación”, damos cuenta de las investigaciones desarrolladas sobre temas que signan los debates actuales sobre esta cuestión, y que invitan a la interlocución con los tomadores de decisiones, los académicos y los maestros a fin de avanzar en la comprensión de la naturaleza del proceso formativo, cuyo desarrollo alude a la vida entera del sujeto, es decir, al reconocimiento de su carácter inacabado. Convocamos a definir líneas de política educativa tendentes a instaurar programas y estrategias que posibiliten espacios de formación a lo largo de la vida de toda la ciudadanía y de la vida laboral de los docentes, y emplazamos a los actores del mundo de la educación a hacer de su trabajo un continuum formativo.

ORGANIZADOR GRÁFICO 11. SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN



Introducción

En esta área intitulada “Procesos de formación” integramos la producción nacional que, desde muy diversos entramados teóricos y metodológicos, ha sido producida a lo largo de la década 2012-2021 por muy diferentes académicos, investigadores, profesores y docentes, inscritos en también muy distintas instituciones y niveles del sistema educativo nacional.

La singularidad de la temática aquí convocada alude a la complejidad de su abordaje, de su comprensión y de su aprehensión, debido a que representa una apertura a lecturas y ópticas plurales, a lógicas, a saberes, prácticas y a articulaciones diversas y contradictorias, pero también una apertura signada por la heterogeneidad de los actores involucrados, quienes movilizan desde la temporalidad, sus pensamientos, sus acciones, sus sentidos, sus cuestionamientos, sus interacciones, su subjetividad, su imaginario, sus representaciones, así como su propia implicación en el proceso formativo (Ardoino, 1993).

El problema de la formación de docentes solo puede comprenderse desde el inacabamiento y la heterogeneidad, y desde una inteligencia de la complejidad, a partir de muy diferentes niveles epistemológicos y teóricos, entre cuyas miradas es posible reivindicar la construcción de la autonomía del sujeto en su encuentro con el Otro.

El Estado de conocimiento de esta área temática del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, recoge, como arriba apuntamos, las producciones de investigación sobre el problema de la formación a partir de dos líneas:

- 1) Los trabajos de naturaleza teórica tendentes a la elucidación conceptual sobre la formación del hombre, los cuales son elaborados desde distintas perspectivas fundadas en intereses de corte filosófico, tales como los ontológicos, epistemológicos, axiológicos y teleológicos; de corte psicoanalítico; de corte específicamente pedagógico; o de corte histórico-social, entre otros más.
- 2) Los trabajos de naturaleza empírica, que aluden a las investigaciones referentes a los procesos y a las prácticas de formación que se despliegan en las instituciones y cuyos acercamientos se efectúan con base en metodologías etnográficas, de escucha, de observación, de interaccionismo simbólico, de narrativas y en donde la contradicción y el conflicto se expresan.

El Estado de conocimiento de Procesos de Formación para el periodo 2012-2021, coordinado por Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Ollivier, se encuentra conformado por dos grandes volúmenes que revelan, por un lado, la capacidad de convocatoria de este problema y, por otro, la heterogeneidad de aristas y tratamientos que lo configuran, de los cuales se pretendió dar cuenta a través del capitulado que los integra.

El primer volumen incluye una entrada, nueve campos y un cierre, que quedaron expresados en los siguientes capítulos, a cargo de los correspondientes autores de nuevo la formación (Patricia Ducoing Watty).

- *Proceso de formación: debate teórico.* Patricia Ducoing Watty y Clarisa Capriles Lemus.
- *Tendencias en la formación.* Tiburcio Moreno Olivos (coord.) y Angélica Ramírez Elías.
- *Políticas de formación.* Ofelia Piedad Cruz Pineda (coord.), Catalina Inclán Espinosa, Octavio César Juárez Némer y Luis Manuel Junco Quiané.
- *Formación y ejercicio profesional: policromía de vínculos.* Epifanio Espinosa (coord.) y Uriel Alcaraz Ávila.
- *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: las universidades.* Victoria Elena Santillán Briceño (coord.), Esperanza Viloria Hernández, Shamaly Alhelí Niño Carrasco y Juan Carlos Castellanos Ramírez.

- *Formación inicial para la educación básica.* María Bertha Fotoul Ollivier (coord.), Alejandra Avalos Rogel, Óscar Fernando López Meraz y Rosalba Santos Martínez.
- *La tutoría en el acontecer de la educación y la formación.* Patricia Ducoing Watty (coord.), Laura Rodríguez del Castillo, Rosario Molina Castro y Pedro Daniel Martínez Sierra.
- *Formación e identidad.* Zaira Navarrete Cazales
- *Formación y tecnologías.* Ileana Rojas Moreno.
- *Diez años de investigación educativa del Área Procesos de Formación: continuidades y rupturas.* María Bertha Fortoul Ollivier.

El segundo volumen, además de contar con la entrada y el cierre anteriormente citados, se compone de diez capítulos, también con sus respectivos autores.

- *Formación en competencias.* Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coord.), María Lilia López López, Alejandra Cedallín Martínez Sánchez, Anna Rocío Tejeda Páez y Rodrigo Vázquez Haro.
- *Evaluación de la formación.* Graciela Cordero Arroyo (coord.), Jihan García-Poyato Falcón y José Alfonso Jiménez Moreno.
- *Formación ética y en valores.* Malena Domínguez González (coord.) y Lourdes López Pérez.
- *Formación en derechos humanos y ciudadanía.* Ana María de los Ángeles Ornelas Hitrón (coord.) y María Eugenia Reyes Jaramillo.
- *Formación profesional.* Claudia Pontón Ramos (coord.), Yazmín Cuevas Cajiga y Olivia Mireles Vargas.
- *Formación de niños, adolescentes y jóvenes.* Jerson Chuquilin Cubas (coord.) y Maribel Zagaceta Sarmiento.
- *La formación de adultos en México 2012-2011. Un compromiso inconcluso.* José Jaime Vázquez López y Gloria Angélica Valenzuela (coords), María de la Concepción Pérez de Celis Herrero, Reyna Xoxocotzi Aguilar, Alfonso Felipe Díaz Cárdenas y Alfonso Díaz Furlong.
- *Formación y narrativas.* María Cecilia Fierro Evans y María Bertha Fortoul Ollivier (coords.), José Lino Martínez Martínez, Dalid Cervantes Tapia y María del Carmen Luego Cuéllar.

- *Formación continua*. Juan Carlos Miranda Arroyo (coord.) y Minerva Ramírez Meza.
- *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN*. Julia Adriana Juárez Rodríguez (coord.), Manuel Alejandro Hernández Ponce, Salvador Soto Sánchez y María Teresa Orozco López.

En la actualidad, se han incorporado más recientemente temas que corresponden a problemas, cuya emergencia se está experimentando en los espacios educativos y sociales del país y del mundo entero, tales como Formación en la diversidad, Formación y giro afectivo, Formación y desarrollo de capacidades en igualdad de género, Formación en la neurodivergencia, Formación para la sustentabilidad y Formación e inclusión.

Problemáticas identificadas en el Estado de Conocimiento

La formación para la docencia para la educación básica y para la superior sigue siendo una gran problemática a nivel nacional, al confluir en ella instituciones distintas (escuelas normales, universidades y la Universidad Pedagógica con sus sedes) encargadas de ella con trayectorias sociohistóricas políticas y académicas disímbricas, instituciones con programas de estudio con finalidades, estructuras curriculares y de gestión diferenciadas, que, a su vez, atienden públicos con perfiles, necesidades y trayectorias escolares y laborales distintas y que son normadas y gestionadas a partir políticas educativas fluctuantes y no suficientemente articuladas, entre otros factores. Señalamos a continuación dos elementos centrales de esta problemática:

- La formación inicial ofrecida tanto en las escuelas normales, como la continua para docentes de educación básica y la brindada para los profesores universitarios está centrada en saberes relativos a cuestiones directamente vinculadas con lo curricular, con la didáctica general y con las de las disciplinas. En ellos, se enfatizan las estrategias presenciales y/o virtuales para el trabajo en aula con estudiantes acordes con el diseño curricular de la “asignatura”, del campo formativo, del plan de estudios y, por ende, los contenidos, los momentos de las secuencias didácticas, las técnicas para la enseñanza y el aprendizaje, las acciones del docente y de los estudiantes, los recursos didácticos o tecnológicos y la medición de los logros inmediatos.

Se prioriza un saber-hacer, un operar, que, si bien es propio de la docencia, la limita al aportar poco respecto a otros elementos constitutivos de la docencia: el reconocimiento de los contextos sociales e institucionales, el establecimiento de ambientes nutritivos, el manejo de conflictos, el diálogo con otros agentes magisteriales, comunitarios y con los padres de familia, el compromiso ético con distintos agentes, centralmente los estudiantes, la construcción de una red conceptual.

- Si bien, las instituciones que forman a los docentes y a los futuros docentes son Instituciones de Educación Superior, en su gestión cotidiana y por ende en las oportunidades académicas aportadas a su estudiantado no lo son necesariamente. Factores de distinta naturaleza (políticas públicas, gremiales, institucionales, históricos) están a la base de procesos y prácticas de gestión académica, normativa y administrativa más cercanos a los de las instituciones de educación primaria o media básica o superior.

Otra problemática es la relativa a la evaluación de los procesos formativos impulsados en las instituciones de educación básica, media superior, superior y de adultos. Esta se realiza mayoritariamente mediante encuestas de salida con pocas preguntas y respuestas correctas a ejercitaciones realizadas, dando cuenta de reacciones diversas y de aprendizajes muy puntuales en los estudiantes. Rara vez las sistematizaciones de las intervenciones dan cuenta de resultados a partir de las prácticas y acciones impulsadas en los aprendizajes más integrados y profundos, de logros educativos de los estudiantes, de las modificaciones en las prácticas desarrolladas personalmente, de los cambios en conductas, de los aportes de los distintos insumos o apoyos en lo alcanzado. Esta problemática tiene en su seno, por un lado, escasos desarrollos teóricos, metodológicos y operacionales (praxeológicos), usualmente de corte psicométrico y, por el otro, una formación insuficiente respecto la medición de insumos, proceso, resultados e impactos en investigadores y gestores de programas educativos, además de presiones societales e institucionales por querer contar con evidencias y resultados en tiempos reducidos. Esta problemática limita una comprensión más compleja de los procesos formativos orientados hacia ciertas finalidades en un tiempo y espacio determinados y con unos sujetos participantes, en cuanto a: a) la identificación, descripción y argumentación en torno a logros, posibilidades y limitaciones de lo realizado a nivel de las aulas, de las asignaturas y de los cursos, de los programas ofrecidos, de las institu-

ciones educativas; b) los alcances, retos y dificultades de los cambios en las políticas educativas al ser concretados en una institución o en un aula en particular; c) los obstáculos cognitivos, dudas, resistencias y respuestas de los sujetos participantes; d) el desempeño profesional, ético y ciudadano, así como la conformación identitaria que posibilitan las distintas ofertas educativas en la niñez, juventud y adultez.

Otra problemática más es la pobre conceptualización de los distintos procesos que conforman el campo de las ciencias de la educación. Los términos de educación, formación, enseñanza, aprendizaje, desarrollo, capacitación, actualización de instrucción son usados de manera indistinta y a veces como sinónimos, lo que dificulta una comprensión más clara de las intervenciones realizadas en cuanto sus alcances, sus cuestionamientos, su consistencia interna entre fines y medios y sus logros así como el diálogo entre los estudiosos de estos procesos.

Los procesos formativos son procesos situados que se promueven en un espacio y tiempo determinado bajo el auspicio de una institución educativa en particular, con dinámicas propias. Son impulsados y vividos por personas concretas que tienen determinadas características, historias personales, trayectorias escolares, expectativas sociales y personales, que juegan determinados roles. Esta lectura más social en los diferentes campos del estado del conocimiento puede estar abordada desde categorías históricas, de política educativa, de dinámicas socioeconómicas, de las transformaciones tecnológicas y en muchas de ellas a partir de la COVID-19 y su impacto en las dinámicas de las instituciones escolares.

Una lectura de los diferentes capítulos aporta un verdadero estado del conocimiento en torno a lo que los distintos ordenamientos en materia de política educativa nacional y, a veces, internacional conllevan en el acontecer de las instituciones de cara a los procesos formativos. Estos marcos, ya sea que hayan sido modificados o no en el corto plazo, son leídos desde los objetos de estudio muy particulares de las investigaciones, y participan en las contextualizaciones. Ello permite ver lo que dicho marco, por un lado, cuestiona los procesos y prácticas académicas y administrativas a nivel institucional y/o áulico y, por el otro, impulsa mejoras o cambios. Algunas sistematizaciones no permiten entrever, además, los retos y dificultades que conlleva operar dichos marcos normativos. Es así como el Estado de Conocimiento del área Procesos de Formación es un laboratorio para comprender la complejidad de la formación de este país, su diversidad y sus grandes retos y dificultades de cara a lograr procesos formativos más equitativos, desde el ángulo de la política pública.

Tensiones

Se presentan a continuación tres tensiones propias del área Procesos de Formación del COMIE identificadas en el periodo de análisis. La primera se centra en los objetos de estudio abordados, la segunda en el alcance y en la magnitud de las investigaciones realizadas, y la tercera en la constitución del área en cuanto al ingreso y permanencia de investigadores.

De las áreas que conforman el COMIE, la de Procesos de Formación es la que a lo largo de las distintas convocatorias para los congresos nacionales recibe la mayor cantidad de contribuciones. Ello da cuenta de que hay una producción de investigación en la base. Un análisis de las temáticas nos llevaría a afirmar que un sujeto central de estudio son los profesionales de la educación, en sus distintas concreciones: niveles educativos, funciones, poblaciones a atender, instituciones de adscripción, proyectos formativos, programas institucionales, entre otras cuestiones.

Desde la investigación educativa de la década 2012-2021, los dos sectores más estudiados han sido la formación inicial en las escuelas normales y la formación continua de docentes. Hay investigación incipiente en la formación de docentes para la enseñanza superior y de otras figuras educativas, tales como formadores de formadores, autoridades escolares, ATP, psicólogos educativos, pedagogos, interventores educativos, tutores y muy escasa en la formación para la docencia en educación básica ofrecida por las universidades y por las sedes de la Universidad Pedagógica para la formación para la docencia, para la educación inicial, media superior y de adultos, de los líderes educativos comunitarios, así como la ofrecida en los programas de posgrado.

Si ponemos el eje de análisis en los objetos de estudio de orden didáctico, se puede ver que hay temáticas muy concurrentes: las tecnologías de información y su uso por los docentes y los estudiantes y la “innovación” en estrategias y técnicas de enseñanza y de aprendizaje, entendidos como algo innovador, diferente a lo tradicional, a lo que comúnmente se realiza en la institución escolar. Otros elementos didácticos como pueden ser las finalidades/propósitos buscados, los perfiles-competencias, los contenidos, los recursos no tecnológicos, interacciones docentes-estudiantes, creación de ambientes, planeación, evaluación, transposición didáctica están poco presentes. El espectro de problemáticas, de objetos de estudio que engloba esta área del COMIE es amplio y al respecto llama la atención la aglo-

meración temática previamente señalada, lo que da cuenta de investigaciones con objetos de estudio muy semejantes, aunque con aristas muy diversas.

La investigación realizada a lo largo de más de tres décadas ha mostrado que los cambios en los constitutivos medulares de los procesos de formación son a largo plazo, con el impulso a procesos consistentes, situados y sostenidos en un tiempo largo, con la participación activa de diversos sujetos, con apoyos financieros, logísticos, pedagógico-didácticos, políticos. Estas consideraciones no conforman muchas de las investigaciones presentes en el estado del conocimiento que dan cuenta de innovaciones, mejoras, transformaciones, modificaciones, intervenciones centralmente en herramientas didácticas, tendentes a cambiar el acontecer cotidiano de un aula, mediante acciones directas del docente/profesor hacia el desarrollo de un valor, de una competencia, del dominio de un procedimiento. Son intervenciones en general fragmentadas a un nivel de operatividad de una persona o de un pequeño grupo que tiene posibilidades de actuación en un espacio reducido y desde un enfoque más lineal que sistémico. Ello es una problemática para la construcción de conocimiento en el campo, que responde tanto a dinámicas de titulación en los estudios de pregrado y de posgrado, al solicitarse la elaboración de documentos recepcionales (tesis, tesinas, estudios de casos, informes, entre otros) acotados temáticamente y en tiempos breves, como de participación vía ponencias en congresos y de artículos cortos y frecuentes, vinculados a dinámicas de titulación, de acreditación de perfiles, de reconocimiento institucional.

Un factor más interviniente es que la implementación en el acontecer diario de las aulas y la sistematización de procesos de enseñanza y de aprendizaje más integrados y más sistémicos, requieren de conocimientos teóricos, metodológico-didácticos e investigativos, así como de un desarrollo personal sólido, que no necesariamente son fomentados en los modelos y programas para la formación inicial y continua de los profesionales de la educación.

El área de Procesos de formación en el COMIE es un área que acoge fácilmente a nuevos investigadores en su seno: cumple un rol de puerta de entrada al mundo de la observación más cuidadosa de procesos educativos y de los contextos, de la fundamentación y diálogo de los supuestos personales acerca de lo que hay que hacer para formar personas, del análisis y discusión de planteamientos teóricos y de resultados empíricos y de la escritura de textos académicos. El incremento significativo en la última década de la comunidad normalista en él es un dato relevante al respecto. Ser un área de acogida no significa necesariamente que

los nuevos integrantes van a permanecer en ella. Un análisis de la dinámica interna de sus integrantes muestra que algunos se quedan en ella y van profundizando en sus objetos de estudio, pero hay otros que migran hacia otra área, que se integran a una más, en búsqueda de mayor cercanía entre sus intereses personales y/o institucionales y las temáticas del área, pero hay otro sector más, aquel que permanece realizando actividades de investigación por tiempos cortos en esta línea de la formación. Este último sector está vinculado en gran medida a dinámicas propias de los posgrados y, al no contar con condiciones institucionales, laborales y/o personales para continuar haciendo investigación, dejan de seguir en dinámicas de generación de conocimiento. La dinámica de esta área de investigación está tensionada por esta dinámica interna de las personas que la conforman: entre investigadores consolidados y novatos, con entradas y salidas constantes de investigadores noveles.

Debates contemporáneos sobre la formación y líneas de política en la formación del hombre

1. La formación de docentes en la educación básica: entre normales y universidades

La formación de docentes para la educación básica o elemental había sido ofrecida tradicionalmente en este país a través de la escuela normal, instaurada entre las postrimerías del siglo XIX y el inicio del XX, única institución que, como consecuencia de los procesos de internacionalización o externalización (Schriewer, 1997) de la educación –de Europa a América Latina– fue institucionalizada no solo en México, sino, en general, en la región latinoamericana.

La exclusividad de la escuela normal como formadora de docentes en México fue inicialmente clausurada de cara a las políticas de los organismos supranacionales que abogaban por la mejora de la “calidad” del profesorado de la educación elemental, así como las políticas docentes nacionales que abrieron la puerta para que profesionales no formados para la docencia incursionaran en el ámbito de la educación básica. Inicialmente, se instauró la licenciatura, previa al bachillerato, como requisito para devenir docente de la educación básica y, con ello buscar la profesionalización del personal del magisterio. De esta forma, en la década de los ochenta, las normales asumirían el mismo rango que las universidades, es decir, como instituciones de educación superior, con todas las funciones que a estas se

les ha atribuido regularmente: docencia, investigación y difusión. A esto habrá que adicionar la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), la cual asumiría también la formación de maestros bajo la premisa de mejorar la calidad y nivelar a todos los maestros que carecían de licenciatura.

La política definitoria en esta materia alude al proceso de ingreso a la docencia, la cual fue modificada: si precedentemente se accedía al servicio docente con base en una lógica discrecional al conceder las plazas a los egresados del sistema normalista, particularmente a partir de las decisiones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), a partir de 2003 y con base en la política orientada hacia la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (SEP, 2003), las reglas del juego fueron reformadas. En efecto, se previó un examen de admisión para acceder a la docencia; sin embargo, fue en el marco del Acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmado entre la SEP y el SNTE que se concretó la estrategia de selección de maestros mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, al cual podrían presentarse tanto egresados normalistas, como upeneanos y universitarios con licenciatura de cualquier institución. Con base en esta decisión política se clausuró la exclusividad de las escuelas normales como formadoras de profesionales específicos para la educación básica, sin querer con esto decir que la discrecionalidad empleada previamente haya sido una política positiva.

A la fecha prevalecen estas definiciones de política educativa y, consecuentemente, encontramos desempeñando las funciones docentes en los preescolares y primarias, igual que en secundarias, profesionales de ciencias de la educación, de pedagogía y de la licenciatura de intervención educativa de la UPN, que carecen de la formación específica que ofrecen las escuelas normales: la didáctica especial de las diferentes asignaturas que conforman los currícula de la educación básica, entre otros muchos tópicos.

En efecto, reiteramos una, y posiblemente la más importante, especificidad de la escuela normal de preescolar, de primaria y de secundaria que consiste en preparar a los maestros en las disciplinas que imparten, debido a que cada asignatura implica una posición epistemológica, es decir, la particularidad de la construcción del conocimiento de las diversas disciplinas, de la cual se derivan las didácticas especiales para la docencia de las materias a su cargo. Prácticamente en las licenciaturas ofrecidas en instituciones no normalistas la didáctica general no es una

prioridad y las didácticas especiales para la enseñanza de las diversas asignaturas de la educación básica no son contempladas en la currícula que ofrecen.

De ahí que sería necesario interpelar a los tomadores de decisiones para repensar el acceso a la docencia en la educación básica, considerando las necesidades que cada nivel requiere para su buena y exitosa conducción en las diversas materias que conforman el currículum.

2. Formación inicial y formación continua de los docentes de educación básica

La formación de docentes de básica es comprendida en este país con base en una ruptura profundamente marcada entre las denominadas “formación inicial” y “formación continua”, esta última frecuentemente a cargo de los propios docentes, a pesar de la existencia de programas oficiales que plantean talleres, seminarios o cursos de poca duración, usualmente denominados de “capacitación”, y frecuentemente impartidos en el marco de las reformas curriculares. Esta situación obedece a la desvirtualización de la conceptualización del proceso formativo del ser humano en general y del docente en particular. Realmente, de cara a las demandas de profesionalización de la docencia, el Estado debería definir una política de docencia que enlace la formación inicial con la formación continua, lo que supondría una política integradora del proceso formativo y un presupuesto específico para cubrir los programas y las estrategias que a nivel nacional se pusieran en marcha. Ninguna de las prácticas actualmente desplegadas en el país y denominadas “actualización”, “capacitación”, “reciclaje” puede conceptualmente ser comprendida como formación continua, ya que la formación implica un proceso permanente de acompañamiento del maestro durante toda su vida laboral que no se resuelve con cursos o talleres intensivos como frecuentemente se ha planteado. Aun más, de ninguna manera es posible conceptualizar la formación como un proceso que se cierra después de concluido cualquier nivel de estudios, sino contrariamente, como un ciclo que corre paralelamente a lo largo de la vida de todos los ciudadanos. La carencia de una correcta conceptualización de la formación ha impedido la definición de políticas que posibiliten a toda la población, incluida la adulta, mantener un proceso formativo a lo largo de su existencia.

3. La formación docente en la educación superior

El campo de estudio de la formación docente de académicos de la educación superior representa, por un lado, un muy amplio ámbito de investigación configurado por muy diversas intersecciones, dada la heterogeneidad de las disciplinas que se cultivan para la formación de profesionales en también muy distintos campos laborales y, por otro, débilmente valorado en las instituciones de educación superior. De hecho, tradicionalmente, desde el punto de vista de las políticas institucionales de la amplia red nacional de IES del país, la formación para la docencia en este nivel no ha sido ni está institucionalizada, al considerarse, muy frecuentemente, que para el ingreso a la docencia basta con contar con los títulos y grados de la o las disciplinas que en cada carrera y en cada institución se cultivan.

En el mejor de los casos, los profesores que ya se encuentran ejerciendo la docencia son invitados a pequeños y limitados cursos o seminarios destinados a la formación docente, situación que se puede cuestionar muy profundamente al asumirse que con los grados o títulos de determinada especialidad son suficientes para desplegar la docencia. En síntesis, sería recomendable que tanto la ANUIES y la SEP, así como todas las universidades autónomas incluyeran en sus políticas nacionales e institucionales la formación del profesorado que está y que estará a cargo de la preparación de las nuevas generaciones de profesionales para el desempeño laboral.

4. Formación de adultos

La formación de la población de adultos y de los de la tercera edad representa un desafío que no ha sido enfrentado en el país o posiblemente de manera parcial, dada la ausencia de una política de apoyo por parte del Estado que promueva su desarrollo personal y profesional, al desconocer el lugar y el valor de la formación para este sector de su población, y su potencial de capacidades y competencias a desplegar en la vida de la sociedad mexicana. Cualquier adulto que haya concluido su vida laboral, después de una carrera o de una formación técnica o artesanal, puede incursionar en múltiples y muy diversos proyectos formativos, sea para optar por nuevas rutas de desempeño laboral, sea para ponerse al día en los avances de su propia profesión o práctica, sean para el desarrollo de su autonomía y de su participación social.

Es competencia del Estado ofrecer diferentes tipos de formación destinados a los adultos, además de los ya establecidos como el INEA, sean de manera indi-

vidualizada, grupal, presencial o a distancia mediante la creación de centros de formación de adultos y, en su caso, con la participación de determinadas empresas, asociaciones, ONG. Incluso, la preparación a una formación profesional es una opción que el Estado puede organizar para este sector poblacional, pero se requiere de una política que permita el acompañamiento del adulto a lo largo de su vida, promoviendo una cultura de formación permanente que permita adaptar a este sector al acelerado ritmo de cambios de nuestra época.

5. Formación ética y en valores, inclusión, derechos humanos, interculturalidad

En la actualidad asistimos al incremento de una sucesión de hechos vinculados con la exclusión, la violencia, la marginalización, la violación, el feminicidio, el asalto, el homicidio, conflictos de diferente naturaleza, la destrucción de la naturaleza, fenómenos muchos de ellos probablemente vinculados con sujetos carentes de un proyecto de vida, o bien, portadores de problemas económicos, de una visión fatalista de la vida, de angustia, de frustraciones, de individualismo, de elevando nivel de conservadurismo vinculado con la igualdad de sexos, entre otros muchos tópicos. Se advierte que, al parecer, los códigos sociales y éticos, igual que los valores que se comprendían como reglas en las generaciones pasadas, resultan del todo incapaces e impotentes para enfrentar los profundos cambios de la sociedad contemporánea.

En el México contemporáneo, la emergencia de atender a través del proceso formativo de niños, adolescentes, jóvenes y adultos debiera devenir una política a inscribirse en el ámbito de la escolarización en todos los niveles educativos, igual que en el de los muy heterogéneos espacios familiares escolares, universitarios, laborales, comunitarios y sociales. Es esta una emergencia que conduciría a diseñar políticas educativas y formativas, y establecer programas y estrategias que prioricen las relaciones armoniosas en las familias y en la sociedad, así como la cultura de la convivencia, la paz y tranquilidad en toda la población.

Referencias

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1-5. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/87/1/1/es/el-analisis-multirreferencial>
- Ducoing, P. y Fortoul, M. B. (coords.). (2025). Estado de conocimiento. Área 8. Procesos de formación. IISUE-COMIE. (en proceso)
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia. Nueva Época*, 1(1), 21–58.

PARTE IV

Interculturalidad, educación ambiental y TIC

HACIA UNA HOJA DE RUTA PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN MÉXICO

Gunther Dietz

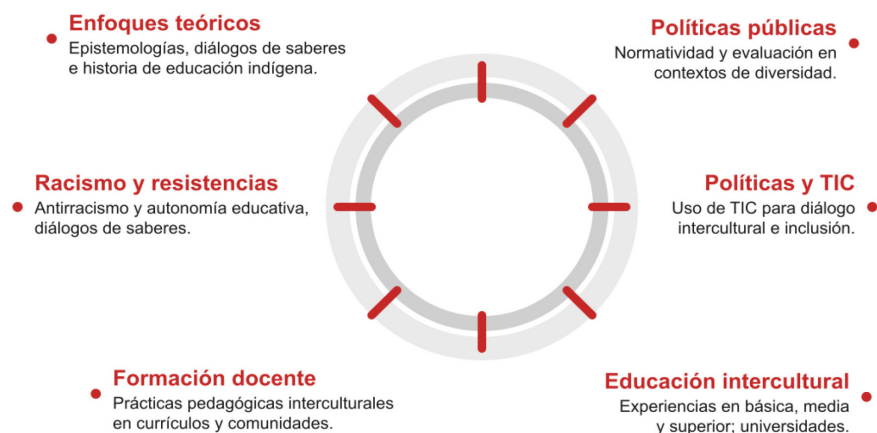
Martha Vergara Fregoso

Elizabeth Martínez Buenabad

Resumen

El área “Multiculturalismo, interculturalidad y educación” del COMIE integra investigaciones sobre el multiculturalismo, la interculturalidad y el plurilingüismo en la educación, que aborden el valor de la diversidad cultural, lingüística, étnica y de género en la escuela y sus contextos. En el presente capítulo sintetizamos, en primer lugar, los ejes temáticos de las investigaciones que se han realizado en la última década y, en segundo lugar, los principales hallazgos empíricos, para finalmente desembocar en la formulación de una hoja de ruta que identifica los principales desafíos que enfrenta la educación intercultural y plurilingüe en el país, para de ahí formular recomendaciones concretas acerca de la formación docente con enfoque intercultural, de las reformas educativas y políticas públicas sensibles a la diversidad, del uso de las TIC para fomentar el diálogo intercultural, del fortalecimiento de la educación intercultural plurilingüe y de la creación de programas de formación continua para docentes.

ORGANIZADOR GRÁFICO 12. SOBRE UNA POSIBLE HOJA DE RUTA PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN MÉXICO



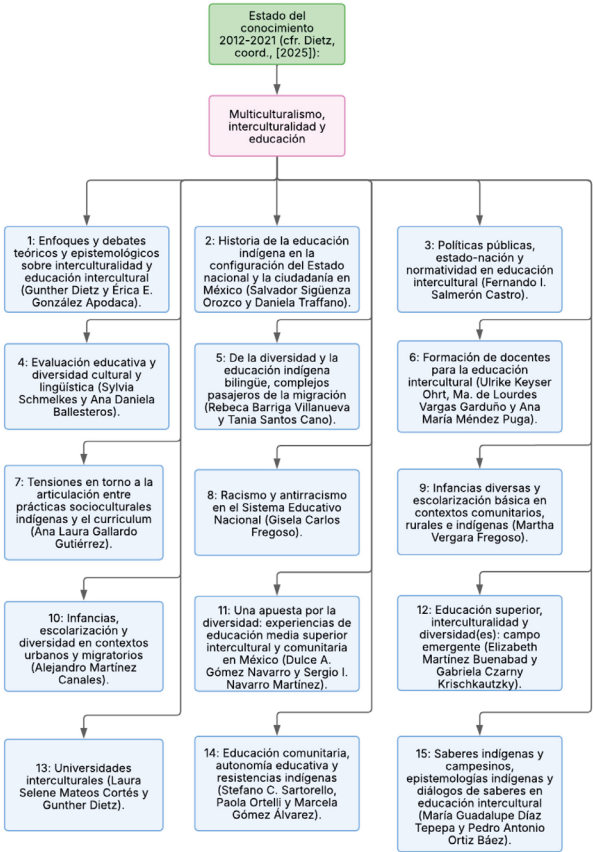
Introducción

Como parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el área temática “Multiculturalismo, interculturalidad y educación” integra investigaciones relacionadas con el estudio del multiculturalismo, la interculturalidad y el plurilingüismo en la educación, que abordan el valor de la diversidad cultural, lingüística, étnica y de género en la escuela y sus contextos; con las relaciones interculturales, plurilingües y transnacionales que se dan en los procesos educativos. En el área se generan investigaciones con metodologías cuantitativas, cualitativas, mixtas, evaluativas, colaborativas y/o participativas y se estudian experiencias de intervención educativa en ámbitos tanto escolares como comunitarios, además de otras metodologías propias y emergentes que buscan complementar las existentes y aportar perspectivas innovadoras sobre las temáticas. Actualmente nuestros debates teóricos giran en torno a la interseccionalidad, la decolonialidad, la comunalidad, las tensiones globales-locales, las bases jurídicas y constitucionales y su traducción a las políticas públicas, la interculturalidad y la inclusión en la educación, así como a las posiciones que se dirimen en el contexto latinoamericano.

En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por el área buscan no solo generar conocimiento académico, sino también influir en la práctica educativa y en el diseño de políticas públicas que fomenten la equidad y el respeto a las diferencias. Los resultados de estos estudios se difunden a través de publicaciones,

seminarios y conferencias, con el fin de incidir en la formación de docentes y en la sensibilización de la sociedad sobre la importancia de una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad.

El área temática 16 del COMIE ha ido creciendo desde su primera inclusión en un estado de conocimiento, en el que se estudió la década de 1992 a 2002. Ello refleja la creciente relevancia que la atención a la diversidad cultural, lingüística y étnica está adquiriendo en las reivindicaciones de los movimientos sociales contemporáneos, así como en las respuestas generadas por las políticas públicas¹. Actualmente, estas son las sub-líneas de análisis de la producción académica de nuestra área, que en su conjunto conforman quince capítulos del estado del conocimiento 2012-2021 (cfr. Dietz, coord., [2025]):



1 Para este texto hemos retomado parcialmente las síntesis incluidas en Dietz (2023; [2025]), donde también se encuentran detalles sobre la evolución temática del área.

Ejes temáticos

Los quince capítulos considerados en el estado del conocimiento 2012-2021 se agrupan en cinco ejes que, a su vez, se interrelacionan para analizar la multiculturalidad, interculturalidad y educación desde múltiples perspectivas, con ellos se logró estructurar la producción académica en este campo. Los ejes son los siguientes:

A) Enfoques teóricos, epistemológicos e históricos de la educación intercultural

En este eje se abordan los marcos teóricos y epistemológicos de la interculturalidad, los diálogos de saberes y la historia de la educación indígena en la conformación del Estado-nación; en este sentido consideramos que se relaciona con otros ejes, porque proporciona los fundamentos para comprender cómo se han construido los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, y cómo estos influyen en la política educativa y las prácticas pedagógicas (capítulos: 1, 2, 15).

B) Políticas públicas, normatividad y evaluación educativa en contextos de diversidad

Este eje analiza el papel del Estado, las políticas educativas y la normatividad en la educación intercultural, así como los mecanismos de evaluación en contextos de diversidad cultural y lingüística. Se relaciona con otros ejes, ya que se vincula con el eje histórico y epistemológico (eje A) al analizar cómo han evolucionado las políticas educativas, y con el eje de formación docente (eje C), ya que las políticas impactan la capacitación de los maestros (capítulos: 3, 4, 7).

C) Formación docente y prácticas pedagógicas interculturales

Este eje realiza un análisis de la formación de docentes para la educación intercultural, la implementación de currículos en contextos indígenas y migratorios, y la escolarización en comunidades diversas; por lo que se puede decir que depende del eje B (políticas públicas), ya que las políticas educativas determinan los programas de formación docente; sin embargo también se vincula con el Eje E (saberes indígenas y diálogos de saberes) al cuestionar cómo integrar conocimientos tradicionales en la enseñanza (capítulos: 6, 7, 9, 10).

D) Educación intercultural en distintos niveles y contextos

Aquí se exploran experiencias de educación intercultural en educación básica, media superior y superior, tanto en ámbitos rurales como urbanos y migratorios; también se analizan las universidades interculturales y la autonomía educativa indígena; por lo que se conecta con el eje C (formación docente), ya que los docentes son clave en la implementación de modelos educativos interculturales. Además, se vincula con el eje A (marcos teóricos) al analizar las diferentes concepciones de interculturalidad en cada nivel educativo (capítulos relacionados: 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14).

E) Racismo, resistencias y diálogos de saberes en educación intercultural

Se centra en el análisis del racismo y antirracismo en la educación, la autonomía educativa indígena y los diálogos de saberes entre epistemologías indígenas y el conocimiento académico occidental; y tiene una conexión fuerte con el eje A (enfoques teóricos), ya que las concepciones sobre racismo e interculturalidad están enmarcadas en debates epistemológicos. También se vincula con el eje C (formación docente) y el eje D (educación intercultural en distintos niveles), porque la deconstrucción del racismo en la educación depende de las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales (capítulos: 8, 14, 15).

Hallazgos del decenio

Al contrastar los anteriores estados de conocimiento generados en el área temática de “Multiculturalismo, interculturalidad y educación” (Bertely Busquets, coord., 2003; Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa, coords., 2013) con el actual balance (Dietz, coord., [2025]), se percibe una expansión y diversificación de la cobertura educativa intercultural en, por lo menos, tres sentidos.

En primer lugar, los procesos migratorios rural-urbanos obligan –aún de forma demasiado lenta y parcial– a “urbanizar” la “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB), anteriormente desarrollada como un subsistema para “escuelas indígenas” en las comunidades rurales de origen, para adaptarse a las realidades demográficas del país: el hecho de que prácticamente la mitad de las personas y comunidades que se *auto adscriben* como miembros de un pueblo originario ya no viven en sus regiones de origen, sino en cabeceras municipales de mayoría mestiza, en capitales estatales, en las grandes zonas metropolitanas así como en la franja de la frontera septentrional de México. Este cambio en la dinámica poblacional

requiere una transformación profunda en el enfoque de la EIB. Es imprescindible desarrollar estrategias pedagógicas, curriculares y metodológicas que sean capaces de abordar las complejidades de identidad y cultura en estos nuevos entornos.

En segundo lugar, al iniciar un proceso de interculturalización en escuelas urbanas, el enfoque intercultural, históricamente enfocado en la dotación de servicios educativos pertinentes para los pueblos originarios, deja de dirigirse únicamente a población escolar hablante de una lengua originaria. La muy reclamada, pero poco practicada “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2004) comienza a dar sus primeros pasos, nuevamente de la mano de niñas, niños y adolescentes indígenas, pero que ahora se aplica en aulas y escuelas que se caracterizan por la convivencia de un, cada vez mayor, número de lenguas, culturas, religiones y cosmovisiones. Por ello, la educación intercultural en contextos urbanos requiere un compromiso institucional y comunitario. Las escuelas deben trabajar de manera conjunta con las familias, las organizaciones comunitarias y las autoridades locales para crear un entorno educativo que reconozca y valore la diversidad cultural.

En tercer lugar, la EIB no solamente “migra” del campo a la ciudad, sino que comienza a escalar –de forma aún parcial y precaria– hacia otros niveles educativos más allá de la educación inicial, preescolar y primaria. En el actual decenio se reporta el surgimiento de iniciativas tanto gubernamentales como no-gubernamentales de incluir un enfoque intercultural y/o comunitario en escuelas secundarias primero y posteriormente también en la educación media superior, a través de nuevas modalidades de bachilleratos concebidos para y desde las realidades rurales y comunitarias de la juventud indígena. El último “eslabón”, que ha obtenido incluso mayores apoyos gubernamentales que la educación media superior, lo conforman las universidades interculturales, indígenas y/o comunitarias, por un lado y las escuelas normales bilingües e interculturales, por el otro.

Estas tres dimensiones emergentes –la ampliación hacia lo urbano, hacia otros sectores no-indígenas de la sociedad mexicana y hacia niveles educativos posteriores a la educación primaria– han desencadenado un importante incremento en la producción académica sobre el mencionado binomio de interculturalidad y educación, un binomio que también se ha diversificado conceptualmente desde lo intercultural hacia lo comunitario y lo decolonial, pero igualmente hacia lo interseccional y lo inclusivo.

Los trabajos de sistematización y conceptualización de modelos educativos interculturales presentados por Bertely (2013) así como por Calderón y Buenabad (eds., 2012), Dietz y Mateos (2013), Schmelkes (2013) y Vergara (coord., 2020) sentaron las bases comparativas para, posteriormente, conformar un grupo de académicas y académicos, convocado por Rodríguez (SEP-CGEIB) y Sartorello (Universidad Iberoamericana), que revisó sistemáticamente la situación de las políticas y prácticas de educación intercultural y educación bilingüe/plurilingüe en México, con el objetivo de generar en primer lugar una “Agenda intercultural para la educación nacional” (Varios Autores, 2019) que sirviera de balance y, a la vez, de “hoja de ruta” para identificar problemas, retos y grandes pendientes de la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística. Al respecto, las y los autores destacan que México es un país culturalmente diverso, reconocido como tal por el Artículo 2° de la Constitución. En ello estriba su riqueza. Sin embargo, la educación ha desconocido esta riqueza de la diversidad, y la consecuencia es que no ha logrado combatir prejuicios y estereotipos que han caracterizado a la cultura hegemónica durante cinco siglos. La sociedad mexicana sigue siendo racista, y ello explica por qué las poblaciones indígenas permanecen en condiciones de subordinación y pobreza. La recomendación es convertir a la política educativa que enaltece a los pueblos indígenas en prioridad. Ello supone ofrecer una educación de primera calidad, cultural y lingüísticamente pertinente, a los pueblos indígenas y a los alumnos indígenas en donde sea que estos se encuentren, y a la vez asegurar una educación intercultural para toda la población y en todos los niveles educativos, que asegure que la riqueza de nuestra diversidad se conozca y se valore (Varios Autores, 2019, pp. 20-21).

Posteriormente, el mismo grupo de académicas y académicos publicó un documento de “Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe” (Varios Autores, 2022). En él, revisamos críticamente aquellas áreas prioritarias para las políticas públicas de interculturalización educativa que requieren de investigaciones específicas, contrastando avances y hallazgos con importantes lagunas en la investigación educativa intercultural. En términos generales, el equipo resume sus hallazgos de esta manera:

Múltiples estudios muestran las condiciones actuales en que se realiza la educación en las escuelas bilingües y en los contextos urbanos, donde la educación intercultural no pasa de ser una buena intención, en los casos en los que se tiene conocimiento de ella, aunado a la carencia de profesores hablantes de lenguas

indígenas en las escuelas bilingües, y aunado a la presencia de estudiantes monolingües en las escuelas urbanas, donde el ambiente escolar representa un reto mayor. Como punto de partida debemos enfatizar que el desarrollo de relaciones interculturales entre la diversidad de personas que comparten un territorio es la base para la igualdad de condiciones, posibilidades y oportunidades de lograr una vida digna.

La escuela por consiguiente debe de contribuir para hacer extensiva dicha mejora a través de una educación específica, intercultural y pertinente. El cambio educativo que se requiere para lograr la interculturalidad, como fue señalado anteriormente, se debe sustentar en conocimientos sólidos aportados por la investigación. Es fundamental conocer sobre los procesos educativos generados en los distintos contextos socioculturales y lingüísticos; conocer la forma en que se procesa la educación para implementar los cambios; conocer las experiencias de educación intercultural generadas por instancias oficiales, así como por las autogestivas de colectivos de docentes y de las propias comunidades, aprender de estas como generadoras e inspiradoras de cambios para otros que no han dado el paso a la innovación (Varios Autores, 2022, p. 16).

Hoja de ruta

A partir de estos diagnósticos generales (Varios Autores, 2019, 2022), detallados igualmente en el actual estado de conocimiento (Dietz, coord., [2025]), enfatizamos la necesidad de implementar una política educativa intercultural para toda la población nacional. Para ir acercándonos a esta meta transversal, identificamos campos prioritarios de intervención, que desembocan en una serie de recomendaciones en relación con las siguientes orientaciones para la política educativa:

- a) Falta de políticas públicas efectivas para la educación intercultural: aunque existen iniciativas como la educación intercultural bilingüe, su implementación ha sido desigual y con poco apoyo institucional. En muchos casos, los recursos para estas iniciativas son insuficientes, lo que impide su adecuado desarrollo y ejecución. Para superar estas limitaciones, es imprescindible un compromiso más firme por parte del gobierno y los organismos educativos para promover y financiar la educación intercultural, garantizando que todas las escuelas puedan implementar programas efectivos y sostenibles.

- b) La participación prioritaria de los propios actores indígenas en la educación: las políticas multiculturales en América Latina han sido diseñadas desde la perspectiva del Estado hegemónico, lo que implica la integración forzada de los pueblos indígenas a la cultura nacional dominante. En lugar de promover un diálogo intercultural genuino, se mantiene una jerarquía en la que las culturas indígenas son consideradas inferiores; por lo que se puede decir que –tras una larga historia de mestizaje y su correlato, un indigenismo concebido desde arriba y desde fuera de los pueblos originarios– ellos exigen no solamente el pleno cumplimiento de su derecho a la consulta previa, libre e informada, sino al desarrollo de una educación propia de los pueblos y las comunidades, una educación que incorpore las lenguas y cosmovisiones de cada uno de estos actores indígenas.
- c) El fortalecimiento de las lenguas y culturas del país: Para superar definitivamente las políticas *lingüicidas* del bilingüismo sustractivo, urge diseñar e implementar una política lingüística que favorezca el bilingüismo / plurilingüismo pleno y coordinado en todas las escuelas –rurales tanto como urbanas– y en todos los niveles educativos en los que estén presentes niñas, niños y adolescentes, que promueva la valoración de la diversidad lingüística y cultural del país entre toda su población, que normalice el uso público de las lenguas originarias en la señalética, en los medios de comunicación y en las publicaciones gubernamentales. Ello implica estimular la *escriturización* de lenguas hasta ahora solamente orales y la producción de materiales educativos y de textos académicos en las lenguas originarias.
- d) La necesaria inversión de recursos infraestructurales, financieros y humanos en la EIB impartida en las regiones de origen de los pueblos originarios: tanto las escuelas rurales del subsistema de “educación indígena intercultural y bilingüe” como las escuelas multigrado no cuentan con las condiciones materiales, infraestructurales ni curriculares para poder impartir una docencia pertinente cultural y lingüísticamente en equidad de condiciones con las escuelas urbanas, algo que impacta de forma particularmente negativa en los niveles de educación secundaria y media superior.
- e) La formación de docentes con enfoque intercultural y plurilingüe: aunque en el estado de conocimiento reportamos importantes avances en determinados programas formativos de Escuelas Normales y de la Universidad Pedagógica Nacional, se identifican dificultades en la formación docente

en interculturalidad, ya que el futuro profesorado no es formado adecuadamente ni para atender la educación indígena intercultural y bilingüe ni tampoco para implementar una educación intercultural transversal para todas y todos. Urge reformar los programas de formación pedagógica y didáctica en su conjunto explicitando tanto el enfoque intercultural como las estrategias de aprendizaje bilingües y plurilingües, para que las y los educadores tengan las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la educación intercultural. Estos mismos enfoques han de ser incluidos también en la formación continua, dado que la actual política educativa, que transforma sustancialmente el papel de/de la docente, no puede ser implementada sin un estrecho acompañamiento del profesorado, no mediante cursos descontextualizados impartidos “en cascada”, sino transformando la propia institución escolar en una comunidad de formación continua. En específico, se requiere una formación que en los contextos indígenas priorice, por un lado, el aprendizaje de la lengua propia (oral tanto como escrita) por el profesorado bilingüe y, por otro lado, estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria y del español como primeras y segundas lenguas.

- f) El reconocimiento de la diversidad de situaciones de vida de los pueblos: debido a los arriba mencionados procesos de migraciones rural-urbanas, la presencia de los pueblos originarios en todo el país hace imposible *sectorializar* la EIB. Es necesario girar por tanto hacia una educación intercultural y plurilingüe que sea transversal al sistema educativo en su conjunto y a todos los subsistemas y niveles educativos. Esta transversalización deberá extenderse asimismo a los centros escolares de titularidad privada, para poder expandir un enfoque explícitamente intercultural y antirracista también hacia los segmentos socioeconómicos más privilegiados de la sociedad mexicana.
- g) La urgencia de incrementar la atención educativa para jóvenes indígenas en la educación superior: el porcentaje de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios ha incrementado en los últimos años, pero sigue siendo escandalosamente bajo en comparación con sus compañeras/os de cohorte generacional que no son indígenas. Por eso, es prioritario avanzar en dos direcciones simultáneamente: por un lado, hace falta fortalecer las universidades interculturales que atienden a las juventudes indígenas en sus

regiones de origen; requieren de autonomía universitaria, así como de mayor dotación financiera, infraestructural y de recursos humanos. Por otro lado, las universidades “convencionales” en su conjunto deben actualizarse y adaptar sus procesos de ingreso, permanencia y egreso a la nueva legislación mediante medidas de acciones afirmativas, de apoyos académicos y tutoriales y mediante programas de transversalización de los enfoques intercultural y plurilingüe también en la educación superior. Igualmente, deberán diversificar su planta académica incluyendo un profesorado cada vez más plurilingüe para así poder atender con pertinencia cultural y lingüística a un estudiantado indígena que seguirá ampliando su presencia en programas de licenciaturas, ingenierías y posgrados. Este cambio será esencial para garantizar que el conocimiento de las comunidades indígenas enriquezca el ámbito académico y contribuya al desarrollo de una sociedad más inclusiva y diversa, fortaleciendo así el tejido sociocultural y académico del país.

- h) El fortalecimiento de la investigación sobre las lenguas y culturas indígenas: aunque el país cuenta con instituciones académicas y programas de investigación altamente reconocidos, la investigación específicamente sobre lenguas y culturas indígenas requiere ser fortalecida y profundizada, particularmente en el actual contexto de cambio generacional en el que cada vez más serán las y los propios investigadores indígenas quienes estudian las problemáticas de sus pueblos y comunidades. Además, es crucial fomentar un entorno de trabajo inclusivo en donde se integren los conocimientos ancestrales con los métodos científicos modernos. Solo a través de estos esfuerzos conjuntos se podrá garantizar la preservación, revitalización y promoción de las lenguas indígenas, contribuyendo así a la biodiversidad cultural y al desarrollo sostenible del país. Este enfoque también puede impulsar en otras naciones, que enfrentan desafíos similares, alianzas estratégicas para fomentar la valorización de las culturas y sus contribuciones al mundo académico.

Discusión

Hemos procurado sintetizar los principales problemas, retos y prioridades de política educativa que la investigación educativa mexicana identifica en relación con el multiculturalismo, la interculturalidad y la educación. La hoja de ruta arriba esbozada exige conjugar estrechamente las políticas gubernamentales de los tres

niveles –federal, estatal y municipal– con la estrecha participación de los propios actores indígenas, así como por el magisterio, la academia y la investigación educativa. Nuestra área temática se caracteriza por una larga trayectoria de colaboración tanto con las organizaciones y los movimientos de los pueblos originarios como con las diferentes instancias encargadas de las políticas educativas. En este sentido, el área 16 “Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación” renueva su compromiso permanente de contribuir desde la investigación a resolver los problemas y afrontar los retos más relevantes en relación a la educación intercultural, pluri-lingüe, inclusiva y/o comunitaria. Por último, nuestras propuestas y recomendaciones concretas se sintetizan de la siguiente manera:

Formación docente con enfoque intercultural: Se propone incorporar estrategias en las academias de maestros para reconocer la interculturalidad como un eje transversal en la formación docente. También se recomienda la creación de licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe en instituciones oficiales, fundamentadas en estudios sobre las necesidades de formación profesional.

Reformas educativas y políticas públicas sensibles a la diversidad: Es necesario diseñar programas pluralistas que preserven las lenguas y culturas indígenas, al tiempo que fomenten la comunicación intercultural y multilingüe. Se destaca la importancia de una redistribución equitativa del presupuesto educativo para evitar que las políticas interculturales perpetúen la pobreza en comunidades indígenas.

Uso de las TIC para fomentar el diálogo intercultural: Se sugiere emplear estratégicamente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para promover el diálogo entre profesionales de diferentes culturas, permitiendo a los docentes en formación sensibilizarse y desarrollar conciencia intercultural.

Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe (EIB): Se recomienda replantear los modelos educativos para que incluyan currículos centrados en la cultura y necesidades de los pueblos indígenas. En países como Bolivia, Ecuador y Guatemala, la implementación de la EIB ha resultado en prácticas escolares y didácticas más acordes con los intereses de estos pueblos.

Creación de programas de formación continua para docentes: Es crucial diseñar y operar programas de formación continua para egresados en el

ámbito de la interculturalidad. Estos programas deben promover la sensibilización y el desarrollo de competencias interculturales en los docentes, asegurando su actualización constante.

Cerramos esta breve síntesis expresando nuestro agradecimiento a todas y todos quienes hicieron posible la publicación del estado del conocimiento 2012-2021 del área Multiculturalismo, interculturalidad y educación, particularmente a nuestras colegas autoras y autores de los quince capítulos arriba mencionados.

Referencias

- Bertely Busquets, M. (coord.). (2003). Educación, derechos sociales y equidad: La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo I, Educación y diversidad cultural. COMIE. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.). (2013). Multiculturalismo y educación 2002-2011. COMIE y ANUIES. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%3%b3n.pdf>
- Calderón Mólgora, M. A. y Martínez Buenabad, E. (eds.). (2012). Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y El Colegio de Michoacán.
- Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: 30 años de estados de conocimiento del COMIE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1221-1231. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/10/RMIE_99_WEB.pdf
- Dietz, G. ([2025]). Introducción. En G. Dietz (coord.), Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Estado del conocimiento 2012-2021. COMIE y Ediciones Universidad Iberoamericana. [en prensa].
- Dietz, G. (coord.). ([2025]). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Estado de conocimiento 2012-2021. COMIE y Ediciones Universidad Iberoamericana. [en prensa].
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2013). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP-CGEIB.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 23, 26-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908005>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>

- Varios autores (2019). Agenda intercultural para la educación nacional. Universidad Iberoamericana y SEP-CGEIB. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>
- Varios autores. (2022). Prioridades de investigación para la educación intercultural y bilingüe. SEP. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00081.pdf
- Vergara Fregoso, M. (coord.). (2020). Voces y saberes de los pueblos indígenas: Reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación. Universidad Nacional de Villa María y Universidad de Guadalajara.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD EN MÉXICO (2012-2021). REVISIÓN Y PROPUESTAS

Miguel Ángel Arias Ortega
Javier Reyes Ruiz

Resumen

En este trabajo se analiza investigaciones y trayectos del campo de la educación ambiental (EA) en México en el período 2012-2021. Se trata de un campo de conocimiento que emerge en los años ochenta como una respuesta pedagógica y política ante la profunda crisis contemporánea.

La presente investigación desarrolla centralmente tres aspectos de la EA del país: su carácter político-conceptual, lo institucional y la dimensión metodológica. Se incluyen debilidades y propuestas que reflejan cuál es el estado general que guarda la investigación, lo que permite, de manera autocrítica, trazar líneas de fortalecimiento e innovación para el futuro, en respuesta a los distintos contextos que presenta el país.

Finalmente, se incluyen reflexiones que apuntalan la convicción de que la educación ambiental tiene una relevante vitalidad impulsada por actores sociales que demandan el apoyo de decisiones que fortalezcan la política educativo-ambiental a nivel nacional y local.

ORGANIZADOR GRÁFICO 13. SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD EN MÉXICO (2012-2021). REVISIÓN Y PROPUESTAS



Introducción

En el presente capítulo se realiza un recuento de algunos de los hallazgos centrales y de las propuestas identificadas en el Estado del conocimiento 2012-2021 del área temática 17: educación ambiental para la sustentabilidad. Sin pretender ser exhaustivos, se incluyen contenidos centrales de dicha publicación. El perfil de este texto está en la línea de constituirse como una versión ejecutiva que pueda revisarse en poco tiempo, invitando a la lectura del libro completo sobre el campo de conocimiento de la educación ambiental.

La primera parte toca, de manera breve, el surgimiento de la presente tendencia educativa, para luego abordar el tema específico de la investigación en este campo. Posteriormente, se incluyen tres temas que generan debate y, por último, se abordan las debilidades encontradas, las cuales se tomaron como puntos de partida para la elaboración de propuestas de políticas públicas, políticas institucionales para la academia y los organismos civiles y políticas de carácter interno para quienes ejercen directamente la educación ambiental. Los tres bloques de propuestas tienen, desde luego, una condición tentativa mientras no se realice una consulta en el gremio para su validación.

Algunos antecedentes de la Educación Ambiental

La polícrisis ocasionada por el proyecto civilizatorio que emprendieron principalmente las naciones de Occidente en los últimos siglos, en especial desde la industrialización, implicaron, entre otras características y principios rectores, la cosificación de la vida, incluyendo a la naturaleza y al propio ser humano. De ahí se derivan los mayores desafíos en la historia, dado que no solamente se trata de una crisis que implique a las sociedades humanas, sino que ha puesto en situaciones límite a diferentes órdenes de la vida, como lo representan problemas globales y sus complejas consecuencias tales como la emergencia climática y la sexta extinción que deriva de la actividad humana y no de los fenómenos netamente naturales.

Ante esta situación, es necesario reconocer que importantes sectores de la sociedad se han articulado para elaborar propuestas alternativas que conjugan los ámbitos sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales; sin embargo, desde el cuerpo teórico del ambientalismo crítico, lo anterior no es suficiente, si no se construyen nuevas formas de comprensión de la realidad, lo que interpela al pensamiento y a la ciencia y obliga a repensar la posición del humano en el mundo.

Es en medio de este contexto, que la educación ambiental emerge como un campo de conocimientos y prácticas que busca vigorizar el debate y discusión sobre la citada polícrisis. Así, la década de los años setenta del siglo anterior es el momento en que empiezan a escucharse las voces de alarma y de enorme preocupación por las condiciones naturales del planeta que se suman a la expansión del deterioro social, y es también el periodo en que se ubica a los procesos educativos como unas de las estrategias indispensables para pensar y actuar sobre la compleja realidad que se enfrenta en la actualidad.

En nuestro país, el campo de la educación ambiental tiene sus primeras manifestaciones en los años ochenta, cuando salta a la escena como una actividad que debe ser fomentada desde los espacios escolares y desde el entorno gubernamental, a fin de enfrentar los crecientes niveles de deterioro ambiental que se presentaban en lo local, regional y nacional. La intención era hacer evidentes los límites o incluso los umbrales que se habían traspasado en la biosfera y en los entornos locales; en particular aquellos que repercutían en la salud de la población, en los procesos productivos y en los propios ecosistemas donde se sustenta la vida.

En este marco, las propuestas educativas vinculadas a lo ambiental adquieren un impulso institucional (aunque había iniciativas comunitarias que ya trabajaban tiempo atrás la educación ambiental, aun cuando no la llamaran así) y se crea la

primera secretaría de Estado que asume como su responsabilidad la protección y mejoramiento del medio ambiente en el país. A inicios de la década de los 80 nace la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), la cual alberga dentro de su estructura a la primera Dirección de Educación Ambiental (DEA) en el país, con el propósito de emprender una respuesta pedagógica a la problemática ambiental. También se convierte en el marco donde eclosionan diferentes organizaciones de la sociedad civil preocupadas por el deterioro social y natural de nuestro entorno y del mundo en general, esto como resultado de la inacción de los gobiernos y por la necesidad de generar un contrapeso ante la visión mercantilista y economicista que privaba en diferentes sectores de la sociedad y del Estado.

Con tal decisión de la SEDUE, el panorama al interior de Sistema Educativo Nacional se ve impactado y es ahí donde la educación ambiental empieza a tener un cierto nivel de notoriedad, sobre todo por proponer la incorporación de contenidos “ecológicos” en los procesos educativos, en particular en los niveles de educación básica. Esto con el propósito de que las nuevas generaciones tuvieran una conciencia ambiental que les permita actuar frente a los problemas sociales y ecológicos.

En el ámbito de la educación media superior y superior, la trayectoria de la educación ambiental ha pasado por varios momentos, algunos de ellos caracterizados por un decidido apoyo y compromiso hacia sus objetivos y alcances, pero también por otros en los que ha caído en la opacidad y desinterés de docentes, instituciones y autoridades. Tal situación ha provocado una débil presencia y desarrollo en la parte educativa, donde sus pretensiones sociopedagógicas se han desdibujado y reducido a solo generar, en muchas ocasiones, una visión aparente o cosmética de los problemas ambientales.

La educación ambiental, en sus versiones más críticas, ha apostado por procesos de reflexión y análisis meticolosos y profundos sobre la relación entre la sociedad y la naturaleza, sin embargo lamentablemente ha sido minimizada o simplificada a tal grado que se le ha confundido, por ejemplo, con el cuidado de las áreas verdes, la separación de residuos y el ahorro de papel, o bien, en el mejor de los casos, a incorporar dentro del currículo escolar una asignatura o laboratorio en el que se aborden temas ecológicos, muchas veces solamente como un largo enunciado de problemas. Ello adicionado con una visible falta de formación y experiencia de quienes imparten o coordinan los esfuerzos de educación ambiental, lo que reduce drásticamente sus posibilidades para alcanzar una transformación

social y ecológica, es decir, ambiental, tanto en el país como en los espacios institucionales, locales y comunitarios.

En relación con los procesos de investigación en educación ambiental, cabe destacar que su trayectoria no es menor en las últimas décadas, pues ha logrado, con sus limitaciones, ir edificando una identidad fundamentada en una agenda de eventos, la construcción de objetos de conocimiento, objetivos, una amplia gama de procesos metodológicos, aunque este es un tema que sigue en debate como se verá más adelante, y una cantidad cada vez más frecuente de publicaciones. En esta línea, un logro sin duda central es que se ha construido, con capacidad para resistir y enfrentar obstáculos, su autonomía respecto a otros campos de conocimiento, con los que comparte fenómenos de la realidad en los que se pone a discusión y debate lo socioambiental. Como prueba de ello, se puede apreciar que, en los años 80, el campo de la educación ambiental fue subsumido, por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), al Estado de conocimiento titulado: *Enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente, de la educación físico-deportiva y de la recreación*, toda vez que no se ubicaba, pero tampoco comprendía, cuál era su campo de actuación teórico-metodológico. Para la década de los años noventa, la educación ambiental fue integrada al Estado de conocimiento titulado: *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002. Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente*, ya que se argumentó, en ese momento, que la educación ambiental estaba relacionada directamente con los valores del sujeto y de los procesos educativos, de ahí que se decidió darle tal ubicación.

A principios del nuevo milenio, y a pesar de que se siguieron arrastrando indicadores de la policrisis del siglo anterior, e incluso agudizándose otros, la educación ambiental en México no se estancó y logró mantener su vitalidad, aunque con auto reconocidos altibajos. Es en este contexto que se da una fructífera discusión en el seno del COMIE, en la cual se pone de manifiesto la creciente importancia de procesos educativos que mantengan e incrementen las capacidades individuales y sociales para problematizar y buscar salidas al acelerado deterioro social y ecológico, es así que el COMIE decidió que la educación ambiental fuera autónoma con respecto a las otras áreas temáticas de investigación educativa.

Tal reconocimiento del COMIE es una relevante muestra, desde el ámbito académico, del incremento en la relevancia que posee la educación ambiental. Sin embargo, desde la perspectiva política y financiera de los distintos órganos del

Estado, incluso desde las universidades, no ha sido así, pues si bien en los discursos oficiales se explicita el alto valor social de la educación ambiental, en términos de decisiones concretas que favorezcan el crecimiento de este campo, la congruencia está lejos de ser la deseable.

Dos décadas de investigación en Educación Ambiental en México

En las dos últimas décadas, el campo de la investigación en educación ambiental, se ha configurado a partir de conocimientos y prácticas que definen su objeto de estudio en las múltiples y complejas relaciones que se establecen entre diversos actores sociales y la naturaleza, con lo que se busca generar procesos pedagógicos orientados a la construcción de nuevos acercamientos, abordajes, reflexiones y conocimientos sobre los problemas socioambientales, desde la perspectiva de la sustentabilidad, en el ámbito local, nacional y mundial. Este objeto de estudio propio ha permitido desarrollar proyectos de investigación educativa con orientaciones teóricas y empíricas, cuantitativas, cualitativas y mixtas; análisis conceptuales; articulaciones disciplinarias; intervenciones pedagógicas fundamentadas y debates transversales en las tres modalidades educativas: escolarizada, no formal y de la comunicación.

El conjunto de la producción de investigación, tanto teórica como de terreno, ha sido sistematizado en los dos últimos Estados de conocimiento editados por el COMIE: *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México, 2002-2011 y 2012-2021*. En ambas publicaciones se han trabajado temas vinculados a los marcos teóricos, los distintos abordajes metodológicos, las tensiones, reconfiguraciones y perspectivas del campo. Específicamente en el último Estado del conocimiento se hicieron investigaciones en 13 temas, que a continuación se despliegan, con el agradecimiento a quienes generosamente realizaron las investigaciones, convertidas en los siguientes capítulos:

1. *La educación ambiental para la sustentabilidad en el nivel básico*. Sonia Rosales;
2. *La educación ambiental para la sustentabilidad en la educación media superior*. Laura Bello, Adelina Espejel y Olga Vázquez;
3. *La educación ambiental para la sustentabilidad en las universidades*. Gloria Elena Cruz, Yaneri Rosario García y Luz María Nieto;

4. *Investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en las instituciones formadoras de docentes.* Raúl Calixto, Jessica Rayas y Mayra García;
5. *La educación ambiental para la sustentabilidad en el Tecnológico Nacional de México.* Manuel Villarruel y Reinalda Soriano;
6. *La formación y profesionalización de los educadores ambientales: una década a debate.* Miguel Ángel Arias y Alicia del Carmen Hernández;
7. *Incorporación del arte en los procesos de la educación ambiental para la sustentabilidad.* Rafael Tonatiuh Ramírez, Armando Meixueiro y Oswaldo Escobar;
8. *Iniciativas comunitarias rurales y urbanas y la educación ambiental para la sustentabilidad.* Elba Castro, Javier Reyes, Luis Daniel Capistrán y Juan Carlos Covarrubias;
9. *La educación ambiental para la sustentabilidad y movimientos socio-ambientales.* Beatriz Torres y Sebastián Altamira;
10. *La investigación en educación para el cambio climático: la prioridad desdénada.* Edgar J. González y Raquel Aparicio;
11. *Educación ambiental para la sustentabilidad y la interculturalidad.* Helio García-Campos y Paulina Uribe, Esperanza Terrón y Teresita del Niño Jesús Maldonado;
12. *La investigación en la educación ambiental para la sustentabilidad y los eventos académicos.* Antonio Fernández, Norma A. Hernández, Raúl Cuéllar y María Concepción López;
13. *Comunicación ambiental para la sustentabilidad, medios y tecnologías de la información.* Julieta Carabaza e Irama Nuñez.

Como puede apreciarse, la amplitud de los ámbitos y fenómenos de la realidad que se abordan en el campo de la educación ambiental en el último Estado del conocimiento, exigió una exploración y sistematización de temáticas medulares que gravitaban en la producción académica, de investigación e intervención educativo-ambiental en nuestro país en la década 2012-2021.

Debates contemporáneos y orientaciones para una hoja de ruta para las políticas educativas en el área

A continuación, cabe insistir, sin el menor ánimo de ser exhaustivos, se presentan tres asuntos o temas que están presentes en el intercambio entre quienes con-

forman el campo de la educación ambiental: uno de carácter político-conceptual, otro de corte institucional y el tercero de índole metodológica.

La educación ambiental vs. La educación para el desarrollo sostenible

Si bien el término educación ambiental se extiende a partir de la década de los 70, es a mediados de los años 2000 cuando emerge el de educación para el desarrollo sostenible, cuyas sintonías y marcadas diferencias han sido motivo de un importante número de reflexiones y publicaciones, que en este espacio no se van a referir. Aquí lo que importa resaltar es que el debate sobre ambas tendencias se mantiene como una tensión en el gremio de la educación ambiental, sobre todo en el sentido de que hay un frecuente señalamiento crítico de que la educación para el desarrollo sostenible se caracteriza sustancialmente por su alineamiento al paradigma civilizatorio dominante, como lo es el urbano-agro-industrial, lo que genera una práctica pedagógica ligada al reduccionismo conservacionista, las soluciones remediales y la promoción de la economización del medio ambiente a través del mercado, como una de las estrategias fundamentales para la protección de la naturaleza. Aunque con muchos matices en medio, el polo de la educación ambiental sostiene, entre otros postulados, una actitud crítica hacia lo que representa la ideología del desarrollo y el progreso en términos económicos, políticos y culturales, además, apuesta por el valor intrínseco de la naturaleza, el fortalecimiento del poder ciudadano, el respeto a la pluralidad cultural y a la diversidad en la construcción del conocimiento y, en contraste con la corriente anterior, propugna por ecologizar la economía y no por economizar la ecología.

A pesar del paso de los años, este debate sigue presente como una tensión conceptual en el gremio educativo ambiental, lo que es posible apreciar en varios momentos en el Estado del conocimiento reciente. En este contexto, es necesario enfatizar que la postura de los autores de dicho documento es abiertamente inclinada a lo que representa la historia, el capital político y la trayectoria de lucha que están detrás del término educación ambiental.

La responsabilidad central de la EA: la SEP o la SEMARNAT

En México la centralidad institucional de la educación ambiental (EA) ha estado bajo las iniciativas del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu) de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), desde ahí se han generado las principales orientaciones brindadas

por el gobierno federal hacia dicho campo. Sin embargo, su peso político y capacidad financiera ha sido sumamente limitada para construir y sostener una política pública que sea aceptada y asumida por los actores sociales vinculados a la EA.

En dicho contexto, se plantea que, más bien, debería ser la Secretaría de Educación Pública (SEP), por su cobertura, fuerza institucional y marcada influencia en el campo educativo, la responsable medular del desarrollo, extensión y consolidación de la educación ambiental en el país. Sin embargo, la SEP no ha mostrado, en términos de estructura institucional y financiamiento, interés por asumir tal rol en ninguna de las administraciones federales.

Si bien, se han dado procesos de articulación entre ambas secretarías, los resultados mantienen la opinión entre los expertos (muchos de los cuales participaron en el Estado del conocimiento 2012-2021), que la presencia de la educación ambiental en el sistema educativo nacional no solo es insuficiente, sino que prevalece un enfoque escasamente crítico al modelo de desarrollo depredador, además que la transversalidad, elemento referido con frecuencia, no está presente en la modalidad escolarizada.

Aunque no se trata de un debate en sentido estricto, sí existe una demanda de educadoras y educadores ambientales que solicitan, por un lado, que la SEP le otorgue a la educación ambiental el peso requerido en un contexto nacional de profundo deterioro ecológico y de complejos problemas sociales no resueltos y que, por otro lado, el Cecadesu recupere en la Semarnat, el peso institucional que tuvo décadas atrás, lo que le permitía impulsar procesos educativo-ambientales por todo el país, gracias, entre otros elementos, a la presencia de contactos institucionales y ciudadanos en cada una de las entidades.

Desde luego, no se plantea ingenuamente que sea una u otra institución quien de manera independiente dicte las políticas públicas en materia de educación ambiental, pero sí que ambas definan sus funciones y alcances al respecto, de tal manera que se pueda ubicar con claridad en dónde está la responsabilidad institucional central y estratégica, pues esta indefinición ha propiciado incertidumbre y confusión en el campo en referencia.

Identidad vs. diversidad metodológica

Existe cierta tensión que se expresa entre la necesidad de que la educación ambiental comparta algunos elementos que le den identidad y cierto nivel de afinidad metodológica, o que se mantenga una considerable dispersión en el que casi cada inves-

tigación decida el enfoque metodológico más por el contexto y tipo de problema de conocimiento que por orientaciones compartidas.

En este sentido, por ejemplo, se apunta la conveniencia de decidir al interior del gremio una agenda temática que disminuya la amplia gama de asuntos de investigación, dispersos y sin líneas de contacto y, a su vez, supere el abordaje de cuestiones convencionales de carácter ecológico (basura, agua, energía); y dar prioridad a temas más innovadores y complejos que vayan más allá de enfoques descriptivos y explicativos para avanzar a otros hermenéuticos, críticos y propositivos.

Del otro lado, se plantea que una de las riquezas de la investigación en educación ambiental es la reciente exploración de muy diversos métodos y que someter a los proyectos a ciertas orientaciones compartidas a nombre de la identidad y cierta articulación, puede propiciar a que se den respuestas similares, aunque no necesariamente estandarizadas, a contextos específicos y diferentes en los que se desarrollan las investigaciones.

El necesario esbozo de nuevas políticas públicas

A partir del análisis de los capítulos del Estado del conocimiento recientemente publicado, se ubicaron debilidades o vacíos que se comparten en proyectos de investigación y de intervención en educación ambiental y, a partir de ellos, se perfilaron algunas sugerencias, muchas de ellas implícitas, sobre políticas públicas, institucionales y civiles, que en la realidad no son independientes ni excluyentes, y las cuales a continuación desarrollamos, tratando de ajustarse a los contenidos de la citada publicación.

Políticas públicas desde las entidades del Estado

Debilidad 1. Existe en el Estado del conocimiento 2012-2021, un insistente señalamiento sobre la carencia de políticas públicas en materia de educación ambiental impulsadas desde el Estado mexicano. El último documento en tal sentido, elaborado por el Cecadesu de la Semarnat, fue la *Estrategia Nacional de Educación y Comunicación Ambiental para la Sustentabilidad en México*, publicada en el 2006, la cual ya presenta, después de 20 años, contenidos que no corresponden del todo al contexto nacional actual.

Debilidad 2. La consabida desarticulación entre el conocimiento y los hallazgos producidos por las investigaciones en educación ambiental y las

decisiones políticas que toman las instituciones relacionadas con dicho campo.

Propuesta 1. Generar durante el presente sexenio (2024-2030) un proceso participativo en el que intervengan instancias de gobierno, organismos civiles urbanos y rurales, académicos y empresariales, entre otros, que formulen un documento de orientación general en materia de educación ambiental que propicie el fortalecimiento institucional en los ámbitos federal, estatal y municipal, la elaboración complementaria de leyes que favorezcan el desarrollo de este campo, la creación de ejes programáticos en los documentos de planeación y la asignación de recursos.

Propuesta 2. Definir las funciones, alcances y responsabilidades tanto de la Secretaría de Educación Pública como de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, además de los mecanismos de coordinación entre ambas, en vías del fortalecimiento de la educación ambiental, en los planes y programas escolarizados.

Propuesta 3. Incluir en los instrumentos programáticos vinculados al medio ambiente y el desarrollo, especialmente de los estados y municipios, propuestas de educación ambiental con financiamiento específico, las cuales contribuyan a generar procesos formativos entre la ciudadanía, con énfasis en la no escolarizada, para la construcción de una cultura ambiental que vaya más allá de los *ecogestos* (separación de residuos, ahorro del agua y la energía...) y asuma una postura crítica hacia el modelo económico-social prevaleciente.

Propuesta 4. Crear un sistema nacional de formación ambiental en el que se diseñen e impartan procesos de fortalecimiento de capacidades para personas y colectivos que realizan, o van a llevar a cabo, intervenciones educativo-ambientales, con la participación conjunta, como responsables del mismo, de distintos actores sociales que ofrecen programas de educación ambiental. Especialmente resulta urgente que funcionarios de todos los niveles de la administración pública incorporen a sus tareas elementos de la educación ambiental, pues la actual policrisis demanda respuestas en los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales, en general.

Propuesta 5. Fortalecer política y financieramente al Cecadesu de la Semarnat para que recupere y ahonde su función de liderazgo en la educa-

ción ambiental en el país, resarcido con ello el profundo debilitamiento al que ha estado sometido en los últimos años.

Propuesta 6. Formar un equipo interdisciplinario de alto nivel que trabaje con los responsables de la elaboración de los currículos oficiales para impulsar la transversalidad de lo ambiental en todos los niveles escolarizados y la aplicación de los conocimientos científicos derivados de las investigaciones.

Políticas de educación ambiental en los ámbitos académicos y de organismos civiles

Debilidad 3. Escasa evaluación de los programas de EA en las distintas modalidades educativas, especialmente en el currículo y en las iniciativas de gestión escolar, pero también en intervenciones comunitarias rurales y urbanas, lo cual se refleja en el inventario de proyectos de investigación en EA recogido en el Estado del conocimiento.

Debilidad 4. De acuerdo con señalamientos incluidos en el Estado del conocimiento, las personas y grupos que hacen investigación en educación ambiental no cuentan con las condiciones favorables, especialmente materiales e institucionales para realizarla, por lo que sus esfuerzos son con frecuencia discontinuos y variables en alcance, tiempos y recursos.

Debilidad 5. Predominancia de investigaciones centradas en asuntos ecológicos (basura, agua, energía, contaminación...), a pesar de que en este decenio se han sumado problemáticas ambientales que no aparecían en el anterior Estado del conocimiento. Ligado a ello está el hecho de que son más frecuentes los enfoques explicativos y descriptivos por encima de los críticos, hermenéuticos y participativos. Además, las dimensiones ética, espiritual y emocional son escasamente tratadas tanto en las investigaciones como en los procesos educativo-ambientales en todas las modalidades.

Debilidad 6. En el Estado del conocimiento referido se identificó que si bien es en las tesis de licenciatura y posgrados donde reside el mayor número de investigaciones en educación ambiental, los referentes conceptuales, expresados en los marcos teóricos, no son suficientemente sólidos y profundos, pero sobre todo son escasamente críticos ante el proyecto civilizatorio de Occidente. Más bien, predominan los cuerpos teóricos más convencionales, como el desarrollo sustentable o la economía circular, además del empleo de

metodologías e instrumentos de investigación ubicados en el positivismo, pero muchas veces sin el rigor o la exigencia que este exige.

Debilidad 7. A pesar de que los eventos académicos son los principales espacios de intercambio de investigaciones en EA y generan memorias y libros, son considerados “literatura gris” que necesitan pasar por procesos formales y rigurosos para dar un salto cualitativo que profundice la exigencia de calidad y reciban, en consecuencia, mayor reconocimiento académico.

Propuesta 7. Estrategia de formación en materia ambiental dirigida a investigadores, docentes y funcionarios, la cual complemente y fortalezca las acciones que emprenden los sistemas de manejo ambiental que tienen muchas de las universidades. Una política en esta línea resulta indispensable dados los resultados de encuestas que muestran el escaso conocimiento o alejamiento del personal universitario con respecto a temas centrales como el cambio climático, la sexta extinción, la pérdida de biodiversidad, entre otros muy graves.

Propuesta 8. Establecimiento de un bloque de criterios e indicadores de evaluación sobre educación ambiental que contribuya a que los cuerpos académicos y otros colectivos de investigación relacionados con los campos educativos y ambientales incorporen con mayor presencia principios y prácticas ligadas a la EA.

Propuesta 9. Políticas editoriales que incluyan convocatorias de las revistas científicas y de divulgación universitarias a números especiales y producción de libros que contengan experiencias de sistematización y evaluación en educación ambiental, especialmente las que destaquen por el diseño de procesos, criterios, indicadores e instrumentos coincidentes con las tendencias más sólidas y críticas de este campo.

Propuesta 10. Un sistema de estímulos, premios o reconocimientos, además de eventos internos e interinstitucionales (talleres, seminarios, congresos...) que favorezcan la priorización de trabajos de investigación con los temas de sistematización y evaluación de iniciativas de educación ambiental, que incluya a proyectos de instituciones gubernamentales y organismos civiles y populares. Esto implica el acercamiento al diálogo entre las ciencias denominadas duras y las sociales y las humanidades, en el cual se incorporen enfoques subjetivistas, decoloniales y ecofeministas.

Políticas hacia dentro del campo de la educación ambiental

Debilidad 8. Escasos y endebles análisis sobre los impactos de las iniciativas de educación ambiental que atienden a actores locales que enfrentan problemáticas ambientales, en cuyos procesos la población está involucrada.

Debilidad 9. Aunque hay avances en estas líneas, se identifican tres temas que cabría investigar con mayor número de proyectos y profundizar su abordaje a través de intercambios entre actores sociales extraescolares y académicos. Los temas son: la comunicación ambiental, el empleo de la tecnología digital en procesos educativos ambientales y la relación entre el arte y la educación ambiental.

Propuesta 11. Impulsar espacios de intercambio y aprendizajes mutuos entre académicos y activistas, especialmente de movimientos sociales y artistas, para que la educación ambiental se nutra de las experiencias de lucha ciudadana y las iniciativas civiles profundicen sus reflexiones teóricas con los planteamientos de la academia.

Propuesta 12. Con un esfuerzo conjunto entre los actores sociales involucrados en la educación ambiental, realizar un análisis y el debate respectivo sobre la inconsistencia de las iniciativas de formación y profesionalización, especialmente cursos y diplomados, que cuentan con pocas ediciones por escasa o intermitente de demanda; ello con la finalidad de garantizar una ruta ascendente en la oferta y se logre consolidar el incremento de capacidades del gremio de la educación ambiental.

A manera de conclusión

En primer lugar, cabe enfatizar que, a pesar de la pluralidad expresada en el campo de la educación ambiental, la corriente crítica que ha estado presente en los Estados del conocimiento del decenio 2012-2021 propone una interpretación de la actual policrisis que implica señalar que detrás de los agudos problemas sociales y ecológicos, está un proyecto civilizatorio depredador que no va a transformarse solamente con procesos educativos, sin menospreciarlos, sino que resultan ineludibles cambios profundos en la economía y la política.

En segundo lugar, el importante incremento de investigaciones y publicaciones de la última década, registradas en el Estado del conocimiento, no puede interpretarse como que la educación ambiental está pasando por una etapa que cumpla las expectativas del gremio, pues resultan evidentes, a pesar de los avances,

el adelgazamiento de los esfuerzos gubernamentales y sus instancias, las serias limitaciones financieras, la ausencia de una política pública y la inexistencia de actores sociales que prioricen el cabildeo en los espacios de decisión política, los intentos de imposición de una perspectiva teórica acrítica al modelo de desarrollo por parte de los organismos internacionales, lo que en conjunto ha propiciado momentos de incertidumbre y desorientación que desdibujan los múltiples esfuerzos que realizan ciudadanos y grupos a lo largo del país.

En tercer lugar, y finalmente, se incluye en el presente texto, como ya se dijo, algunas sugerencias que se derivan del Estado del conocimiento actual. Si bien en los capítulos del libro sobre educación ambiental no se hizo un ejercicio de prospección de manera intencionada ni de planteamientos de políticas, al ir identificando problemas o debilidades surgían posibles propuestas de solución y, entre ellas, se esbozaron algunas recomendaciones que potencialmente se pueden convertir en formulación de políticas tanto públicas como institucionales, las cuales podrían contribuir a potenciar las exploraciones, los avances, los hallazgos y a enfrentar las múltiples y variadas limitaciones del campo de la educación ambiental, en especial, en este caso, la investigación. Construir políticas al respecto no solamente es relevante para impulsar y fortalecer procesos educativo-ambientales que enriquezcan a la ciudadanía y los gobiernos, sino que resulta fundamental para frenar y revertir fenómenos globales que están poniendo en riesgo la continuidad de la vida de un alto porcentaje de las especies vivas en el planeta.

Referencias

Arias Ortega, M. A., Reyes Ruiz, J. y Cruz Sánchez, G. E. (2024). Educación ambiental para la sustentabilidad en México. Colección Estados del Conocimiento 2012-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ANÁLISIS DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN EN EL PERIODO 2012-2021

Alberto Ramírez Martinell
Alexandro Escudero Nahón

Resumen

En este capítulo se analiza cómo las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han transformado la enseñanza en México durante el decenio de análisis. Se reúne el trabajo de una veintena de investigadoras e investigadores educativos de quince universidades del país. Los hallazgos se organizan en tres niveles del sistema educativo nacional: básica, media superior y superior. En educación básica, se identifican avances en el uso docente de recursos digitales, pero también se enuncian las limitaciones de infraestructura y conectividad, especialmente en zonas rurales. En el nivel medio superior, las TIC han impulsado estrategias innovadoras como el uso de plataformas y recursos abiertos, aunque persisten problemas de equidad y abandono escolar, que se incrementaron con el trabajo remoto de emergencia derivado de la pandemia por COVID-19. En la educación superior, que es el nivel educativo con una mayor número de investigaciones se reporta el estudio sobre la alfabetización digital, la educación virtual y el papel de las TIC en la innovación académica. En el capítulo se presenta también una hoja de ruta mediante la cual se proponen acciones concretas para el decenio en curso, que sugieren el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas, el diseño de planes de continuidad académica, la formación de las comunidades educativas y la atención a los temas de disruptivos como la inteligencia artificial generativa.

ORGANIZADOR GRÁFICO 14. SOBRE EL ANÁLISIS DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN EN EL PERIODO 2012-2021



Introducción

Los estudios sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el contexto educativo realizados por miembros de la comunidad del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) iniciaron hace un poco más de dos décadas en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del 2007. Fue entonces cuando se convocó para la recepción de ponencias para el área temática recién formada llamada Entornos Virtuales de Aprendizaje. En relación con los estados del conocimiento del COMIE, dos volúmenes se han dedicado al estudio de lo digital en el contexto de la investigación educativa. El primero de ellos, llamado Entornos Virtuales de aprendizaje, presenta un recuento de la producción de tesis de grado y posgrado en el área; la producción de eventos científicos y sus respectivas memorias, así como la producción de artículos de libre acceso y libros en formatos impreso y digital publicados entre 2002 y 2011. El segundo estado del conocimiento, llamado Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación, publicado recientemente en formato digital de acceso para lectura en *streaming* en línea, comprende la revisión de productos académicos como artículos, capítulos y libros realizados entre 2012 y 2021.

Estas dos décadas de análisis de la producción relacionada con el tema, posicionan al COMIE como un organismo informado de lo que ha pasado en el campo educativo desde la popularización de las TIC y los ambientes virtuales en el sistema educativo mexicano a principios de siglo hasta la migración digital forzada detonada por la emergencia sanitaria de la COVID-19.

En este texto se hace una revisión del libro *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación de 2012 a 2021* (Ramírez y Escudero, 2024) para presentar por nivel educativo lo relativo a la cultura digital de docentes y estudiantes, así como las políticas educativas de la educación básica, media superior y superior y lo relativo a la educación virtual, la innovación, la educación durante la pandemia y el acceso e inclusión a las TIC.

En este sentido, vale la pena establecer que la cultura digital es un concepto que denota los efectos o condiciones sociales y culturales que derivan del uso de la computación y la automatización de procesos. La noción se usa para aludir al sistemas de significaciones y sentidos en que se configuran las prácticas humanas en entornos socio-técnicos digitalizados, entendiendo que estos sistemas no son uniformes, están débilmente integrados y son objeto de disputa y cambio social (Dussel y Castro, 2024).

En el contexto educativo la cultura digital, según los mismos autores, también refiere a comunidades culturales que se forman en línea en torno a temáticas de estudio, socialización y de prácticas juveniles de esparcimiento y ocio. Dussel y Castro identifican silencios y vacíos en la investigación educativa que podrían ser vistos como oportunidades para la conducción de investigaciones sobre la cultura digital de los estudiantes de educación básica, el impacto del uso de plataformas y la exposición a los rumbos de la información a partir de los algoritmos, así como el impacto de lo tecnológico en la interacción familiar.

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo se conformó por trece investigadoras educativas de sexo femenino y diez investigadores de sexo masculino provenientes de doce entidades federativas de la República Mexicana (Chihuahua, Ciudad de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Sonora, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán), con adscripción a catorce instituciones de Educación Superior Públicas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma

de Guerrero, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Guanajuato, Universidad de la Américas, Universidad de Sonora, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo y Universidad Veracruzana públicas) y a una privada (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey).

En 2022, fecha en que se entregaron los capítulos a la coordinación colegiada de los estados del conocimiento del COMIE, veinte de los coautores contaban con el grado de doctorado, dos de maestría y uno de licenciatura. De los doctores, dieciséis tenían reconocimiento vigente en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), una doctora tenía nivel tres, otra más nivel dos; doce nivel uno y otros dos con nivel candidato. Vale la pena mencionar que, entre la fecha de entrega de los capítulos y la redacción del presente texto, algunos colegas obtuvieron el grado de maestría o doctorado y otros subieron en el nivel del SNII reportado.

Descripción del libro

El libro tiene dos partes una en la que se encuadra el trabajo a través de una presentación general de la colección de los Estados del Conocimiento del COMIE, un estudio introductorio del libro de TIC en educación para el periodo 2012-202 (Ramírez Martinell y Escudero-Nahón, 2024) y el marco metodológico para la construcción del libro (Martínez, Saldaña y Ramírez, 2024). La segunda parte del material se atiende en ocho capítulos, a saber:

- *Docentes y Tecnologías de la Información y de la Comunicación.* Dra. Laura Helena Porras, Universidad de la Américas, Puebla, Puebla; Dr. Alberto Ramírez Martinell (SNII nivel 1) Universidad Veracruzana, Veracruz; y Mtra. Laura Cedillo Arias Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- *Tecnologías de la Información y de la Comunicación y su relación con los estudiantes.* Dr. César Sánchez Olavarría (SNII nivel 1) Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala; Dr. Edgar Oswaldo González Bello (SNII nivel 1) Universidad de Sonora, Sonora; y Dra. Jeysira Dorantes Carrión (SNII nivel 2) Universidad Veracruzana, Veracruz.

- *Acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales.* Dr. Alfredo Zapata González (SNII nivel 1) Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán; Dra. Sonia Verónica Mortis (SNII nivel 1) Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora; y Dra. Ramona Imelda García López (SNII nivel 1) Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora.
- *La cultura digital: Avances, silencios y desafíos de un campo en construcción.* Dra. Inés Dussel (SNII nivel 3) Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Ciudad de México; y Lic. Benito Castro Pérez Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Ciudad de México.
- *Educación virtual.* Dr. Leonardo David Glasserman (SNII nivel 1) Tec de Monterrey, Nuevo León; Dr. Anabel Velásquez Durán (SNII nivel 1) Universidad Veracruzana, Veracruz; y Dra. María Guadalupe Veytia Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Hidalgo.
- *Políticas Educativas y Tecnologías de la Información y de la Comunicación.* Dra. Zaira Navarrete Cazales (SNII nivel 1) Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- *Tecnología digital e innovación educativa.* Dr. Alejandro Escudero-Nahón (SNII nivel 1) Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro; Dr. Fernando Sandoval Gutiérrez (SNII nivel 1) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua; y Dr. Carlos Enrique George Reyes (SNII nivel C) Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, Hidalgo.
- *Educación y TIC durante la pandemia.* Dra. Elvia Garduño Teliz (SNII nivel C) Universidad Autónoma de Guerrero, Guerrero; Dra. Rosa María Angulo Romero (SNII nivel 1) Universidad de Guanajuato, Guanajuato; y Dr. Jesús Alfonso Beltrán Sánchez Tec de Monterrey, Nuevo León.

Para acercar al lector a los logros y hallazgos del decenio analizado y sugerir acciones y rutas para la resolución de problemas, en este apartado se hace una presentación del trabajo de las personas autoras de los capítulos en función de los niveles del sistema educativo nacional, sean educación básica, educación media superior y educación superior.

Educación básica

Docentes

Los docentes de educación básica que usan las TIC han desarrollado una serie de saberes digitales adecuados para su actividad sustantiva. Son capaces de elaborar materiales didácticos, de usarlos en clase, de comunicarse en medios digitales y de identificar las herramientas tecnológicas. Los profesores de educación básica con dominio tecnológico alto suelen tener un compromiso personal de formación permanente en el uso de las TIC. Las investigaciones para este nivel educativo sugieren que los docentes exploran y evalúan diferentes recursos digitales, ambientes de aprendizaje y plataformas que deciden incorporar. Los videojuegos para el desarrollo de habilidades de ciertas materias y la gamificación para generar mayor interacción son estrategias observadas en el periodo de análisis. Sobre formación docente en temas tecnológicos se observó que la capacitación es una estrategia eficiente para acercar al gremio a las TIC y promover su eventual adopción. La infraestructura tecnológica sigue siendo un tema pendiente. En normales rurales siguen existiendo problemas de equipamiento, sea por falta de equipos de cómputo, desactualización de la infraestructura o por la falta de una conexión adecuada a Internet (Porrás, Ramírez y Cedillo, 2024).

Estudiantes

Sobre los estudiantes de educación básica, se encontró que las condiciones de infraestructura en las escuelas no mejoraron con respecto al decenio anterior. El acceso a Internet y a equipos de cómputo es sumamente limitado tanto en escuelas rurales como urbanas, aunque en casa, niñas, niños y adolescentes (NNA) tienen una participación cada vez más amplia en el ciberespacio. Esto demanda el desarrollo de nuevas habilidades de cuidado no solamente de ellos sino también por parte de sus cuidadores tanto escolares como parentales. Se identificó que el video es un recurso valorado en secundaria pues tiene un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes y que el uso de programas y sitios especializados abonan en la construcción de ciudadanía digital de NNA (Sánchez, González y Dorantes, 2024).

Políticas educativas, acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales

Durante el periodo analizado, en la educación básica se implementaron tres proyectos principales, MiCompumx, el programa piloto de Inclusión digital en 2013 y la agenda digital nacional. En comparación con el decenio anterior, en la que se desarrollaron los proyectos de Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos, el impacto de la política educativa en materia de TIC resultó menor. Aunque en este periodo vale la pena destacar que se inició una discusión sobre la ampliación del alcance de la noción de las TIC hacia las TICCAD definidas como Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales. En los documentos de política de la Nueva Escuela Mexicana, la presencia de las TICCAD ha sustituido a las de las TIC. Aun cuando en la discusión teórica siguen siendo las TIC la forma de referir al tema tecnológico (Navarrete, 2024).

En relación con el acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales se observó que los establecimientos escolares de la educación básica, en su mayoría no cuentan con computadoras especiales para estudiantes con alguna discapacidad, y no solo eso tampoco hay equipos de cómputo con conectividad a Internet para préstamo que puedan usar los estudiantes con problemas de acceso a las TIC. El movimiento educativo abierto se consolidó con la producción de Recursos Educativos Abiertos (REA) que para el caso de primaria se orientaron para mejorar el desarrollo de los saberes digitales, de habilidades de lectoescritura, el autoestudio y para propiciar el interés por las actividades de colaboración en el aula (Mortis, Zapata y García, 2024).

Educación virtual, educación durante la pandemia e innovación

Sobre Educación Virtual en la educación básica solo hay 13 productos académicos de los 260 analizados (Glasserman, Velásquez y Veytia, 2024). La ausencia de investigación en este nivel educativo sugiere que la modalidad virtual no se relaciona de manera pragmática con la educación básica.

En relación con la tecnología digital y la innovación en preescolar, primaria y secundaria se encontraron publicaciones de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) sobre la adopción de las tecnologías digitales para la enseñanza. Mi Compu MX, programa federal en el que se entregaron computadoras a alumnos de quinto y sexto de primaria es una de las iniciativas con más reflexión en la educación básica. Hay referencias a Enciclomedia, proyecto de la primera

década del siglo como un proyecto nacional que sirvió para sentar un precedente en el tema de innovación en este nivel educativo (Escudero, Sandoval y George, 2024).

Durante la pandemia por la COVID-19 el uso de las TIC se intensificó por el cierre de las escuelas. 33 millones de estudiantes de educación básica tuvieron que hacer uso de plataformas para la continuidad académica. Esto, sin embargo, evidenció las brechas digitales existentes, pues en las áreas rurales prácticamente la mitad de los estudiantes permanecieron desconectados durante el periodo de asilamiento. Como estrategia nacional para la continuidad académica, en tiempos de pandemia se optó por la Televisión Educativa y de su programa de “Aprende en Casa”, que, si bien tenía transmisiones en YouTube, se trató de una solución de formato televisivo. El trabajo remoto de emergencia también evidenció la necesidad de ampliar la definición del derecho a la educación para que se considere la conectividad, la alfabetización digital y el trabajo colaborativo como tres de sus características principales (Garduño, Angulo y Beltrán, 2024).

Educación media superior

Docentes

Sobre docentes de nivel medio superior (NMS), no hay tantas investigaciones. Se encontró que estos actores tienen un dominio tecnológico adecuado para sus actividades pues han desarrollado saberes digitales que les permiten seleccionar contenidos digitales para sus estudiantes y que son capaces de planificar procesos de enseñanza utilizando recursos tecnológicos. En el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) se mencionan las TICCAD, pero al igual que en básica el uso de este término es para el discurso político. El tema de la contratación, la inseguridad laboral, la sobrecarga y la falta de incentivos son temas identificados en el periodo como inhibidores de la adopción de la tecnología (Porras, Ramírez y Cedillo, 2024).

Estudiantes

Los estudiantes de este nivel educativo experimentan procesos de socialización en el ciberespacio que no siempre son positivos. La violencia digital en línea estuvo a la alza en el decenio, esto por la exposición de los jóvenes bachilleres a contenidos sexuales inapropiados, acoso y hostigamiento, así como a problemas de hackeo,

extorsión y ciberacoso. La educación media superior suele ser un espacio con pocas miradas e intervenciones de investigadores educativos y los cambios que se están dando en el Marco Curricular Común para la fase siete de la Nueva Escuela Mexicana demandan de la mirada crítica de la investigación educativa en lo relativo a la cultura digital de los estudiantes (Sánchez, González y Dorantes, 2024).

Políticas educativas, acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales

Las políticas de equipamiento, incorporación de las TIC al currículum y de capacitación de profesores en el decenio no resultaron del todo exitosas para la media superior debido a problemas en su planeación y en la definición de los procedimientos. La disponibilidad de equipos y conexión a Internet sigue sin resolverse de manera nacional, lo que profundiza las desigualdades entre instituciones según su ubicación geográfica o subsistema (Navarrete, 2024).

Sigue siendo una oportunidad para este nivel educativo el diseño de una estrategia para la implementación de proyectos de distribución de equipos de cómputo y de conexión a Internet en los espacios de mayor grado de marginalidad, así como una formación de ciudadanía digital crítica de estudiantes y docentes.

Sobre el acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales de estudiantes de bachillerato, se destaca el uso de transmisiones de radio para aumentar la cobertura especialmente para comunidades indígenas para lo cual se reportó la producción programas en hasta 15 diferentes lenguas indígenas. En relación con los Recursos Educativos Abiertos en este nivel educativo se usaron como recursos atractivos para acceder al contenido curricular. El equipamiento y la conectividad siguen siendo áreas de oportunidad para el nivel medio superior (Mortis Lozoya, Zapata González y García López, 2024).

Educación virtual, educación durante la pandemia e innovación

Para este nivel educativo, se encontró solo una veintena de artículos relacionados con la educación virtual, lo que sugiere que esta modalidad educativa no fue considerada como conducente para este nivel educativo (Glasserman Morales, Velásquez Durán y Veytia Bucheli, 2024). La presencia de los temas relacionados con tecnología educativa e innovación en los CNIE del decenio reportan la implementación del modelo por competencias en el bachillerato y su carácter detonador del uso de plataformas como Moodle o Wikis además de espacios sociodigitales como

foros, objetos de aprendizaje multimedia, realidad virtual inmersiva o el cómputo en la nube (Escudero-Nahón, Sandoval Gutiérrez y George Reyes, 2024).

Aunque el uso de TIC, seminarios en web o *webinars*, plataformas y mensajeros instantáneos durante la pandemia fue, aparentemente más común y organizado en las comunidades escolares de bachillerato, los datos apuntan hacia brechas digitales y a las posibles implicaciones del confinamiento en dimensiones psicológicas, pedagógicas y tecnológicas, así como al abandono escolar por un número importante de estudiantes que asciende a más de 180 mil personas que dejaron de comunicarse con sus maestros, perdieron sus empleos o no pudieron realizar las tareas que les solicitaron (Garduño, Angulo y Beltrán, 2024).

Educación superior

Docentes

En la educación superior, la investigación es más vasta. La UNESCO y la ANUIES promovieron durante la década, la idea de que la incorporación de las TIC a la docencia mejoraría la práctica en este nivel educativo. No obstante, siguen pendientes acciones institucionales para el establecimiento de marcos normativos, equipamiento tecnológico y para la capacitación de docentes, pues el fortalecimiento institucional es diverso entre instituciones de educación superior, siendo las escuelas normales rurales las más rezagadas en el tema de la infraestructura tecnológica y la conectividad. El análisis de la competencia digital docente, los saberes digitales y la alfabetización digital avanzó teóricamente durante el periodo, aun cuando se sigue requiriendo de la habilitación tecnológica de los docentes, especialmente bajo un enfoque disciplinario, en el que el uso de software de alta especialización distinga a las comunidades académicas (Porras, Ramírez y Cedillo, 2024).

Estudiantes

En la educación superior, se encontró que los perfiles de ciudadanía digital y de literacidad digital tanto en licenciatura como en posgrado no están plenamente desarrollados. Los estudiantes deben posicionarse de manera ética ante el uso de fuentes académicas para evidenciar el respeto a la autoría de textos e imágenes, referenciando e indicando el origen de la información. En este sentido, se observó la necesidad de desarrollar estrategias acordes al nivel educativo y campo discipli-

nario de adscripción para buscar información académicamente relevante, así como para el uso de bibliotecas virtuales, repositorios y bases de datos. Se reportó un impacto positivo de las TIC para el aprendizaje de idiomas y el incremento en el acceso a dispositivos digitales, en gran medida debido a la popularización de los teléfonos celulares, así como en la disposición para estudiar en línea, usar plataformas virtuales de aprendizaje y redes sociales con fines académicos y también ociosos (Sánchez, González y Dorantes, 2024).

Políticas educativas, acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales

Las políticas relativas a las TIC en la educación superior se enfocaron en cinco rubros, a saber: la ampliación de la cobertura a través de modalidades no presenciales, la capacitación docente, la formación de redes, la integración de las TIC al currículo y la conectividad y el equipamiento tecnológico de las IES. Se menciona, entre otras IES, a la UAEM y a la UNAM como ejemplos de instituciones con políticas que buscan seguir lineamientos de organismos internacionales sobre el uso de las TIC como herramientas necesarias para los universitarios. Se destaca una ausencia de políticas integrales en las Universidades Públicas de los Estados que fomenten la habilitación tecnológica de sus comunidades, que sean realistas, útiles y evaluables (Navarrete, 2024).

Sobre el acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales en la educación superior se identifica que algunas universidades tienen acceso limitado a equipo de cómputo, son los docentes quienes deben de contar con equipos propios para la clase y la conectividad suele ser intermitente, de mala calidad o inexistente. En esta década, los estudiantes cambiaron sus equipos de cómputo por celulares, lo que resultó en un incremento en la cobertura y en la portabilidad de los dispositivos digitales portátiles, pero al mismo tiempo se limitó el alcance informático. En relación con la inclusión y contribución social la Universidad de Guadalajara propuso el “Centro de Acceso y Servicios Académicos (CASA Universitaria)” en zonas indígenas, en el que se instalaron computadoras con conexión a Internet para los estudiantes pudieran usarlas para cursar carreras en modalidad virtual. En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se recurrió a la tiflotecnología para promover la inclusión de personas con discapacidad visual a la educación virtual (Mortis, Zapata y García, 2024).

Educación virtual, educación durante la pandemia e innovación

Al respecto se identifica que es la Educación Superior el nivel educativo en el que la educación virtual se ofrece como una modalidad educativa común y eficiente, incluyendo al posgrado. Esto no es nuevo. Hay evidencia de su incorporación a la oferta de 21 universidades en el país desde el año 2000. La revisión sistemática de literatura se organiza para su presentación en seis ejes, relativos a la ejecución de la educación virtual en la educación superior incluidos los estudios de posgrado. Los ejes de análisis tienen que ver con teorías del aprendizaje; modalidades educativas; diseño instruccional; herramientas tecnológicas; recursos digitales y competencias para el estudio en esta modalidad (Glasserman, Velásquez y Veytia, 2024).

La cantidad de investigaciones sobre tecnología educativa e innovación en la educación superior es notoriamente mayor que en los otros niveles educativos. Hay menciones al uso de las TIC para resolver problemas sociales, procesos productivos y para innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. En la década analizada se observa un posicionamiento más realista ante la incorporación de las TIC con argumentaciones más reflexivas y pausadas que se alejan del optimismo exacerbado propio del determinismo tecnológico de la década anterior. Se observa mayor consciencia en la forma de proponer usos didácticos de las TIC, de reconocer las diferencias entre instituciones y de seguir las iniciativas y políticas que sugieren organismos como ANUIES en relación con la tecnología educativa (Escudero, Sandoval y George, 2024).

La investigación educativa durante la contingencia por COVID-19, por un lado, evidenció las carencias personales e institucionales en materia de TIC; pero por el otro aportó conocimientos sobre la incorporación de soluciones tecnológicas y experiencias de uso en la educación superior. Tal es el caso de la docencia mediada por videoconferencia, el uso de blogs o sitios web, así como el estudio sobre el rol de docentes y estudiantes en las modalidades emergentes en línea. Al final del periodo de confinamiento, la hibridación de la educación daba una idea de futuro, que terminaría por desvanecerse con el regreso a las aulas, resultando en una pérdida de las experiencias acumuladas.

Hoja de ruta

El Área Temática 18: Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en Educación, sugiere una serie de rutas de acción para que los tomadores de decisiones en México aborden los retos del sistema educativo confiados en que estas

propuestas están respaldadas por estudios serios que derivan de la investigación educativa nacional. Las propuestas se organizan en siete líneas de acción, a saber:

- Fortalecimiento de la infraestructura tecnológica educativa.
- Diseños curriculares y pedagógicos considerando la tecnología digital.
- Evaluación educativa sobre tecnología digital.
- Inclusión y equidad en el acceso y uso de tecnología digital.
- Diseño de planes de continuidad académica.
- Formación sobre tecnología digital en las comunidades educativas.
- Disrupción de la Inteligencia Artificial Generativa.

Fortalecimiento de la infraestructura tecnológica educativa

Es fundamental la ampliación de infraestructura tecnológica educativa en el nivel básico, donde el acceso a internet sigue siendo un desafío. En el nivel educativo medio superior, donde la matrícula ha disminuido en años recientes, resulta crucial fortalecerla también para desplegar más opciones de estudio con TIC o inclusive para promover las modalidades virtual y semipresencial. Asimismo, es prioritario mejorar el equipamiento tecnológico en la educación superior pública y de la conectividad con, por ejemplo, internet de alta velocidad, bases de datos o licencias de software. El préstamo de dispositivos digitales sería una acción innovadora en el nivel.

Diseños curriculares y pedagógicos considerando la tecnología digital

Es momento de superar la presencia instrumental de la tecnología digital en la educación y diseñar planes de estudio que aprovechen el potencial estratégico de modelos educativos psicotecnopedagógicos. El desafío radica en incorporar estrategias didácticas que permitan aprender habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, educación física, artística y programas de prevención en salud mental y adicciones en el nivel educativo básico y medio básico; por su parte, en el nivel educativo superior es importante formar habilidades de investigación, de emprendimiento y de ciudadanía democrática con nuevos modelos educativos.

Evaluación educativa sobre tecnología digital

La evaluación de la tecnología educativa ha sido, históricamente, un factor subestimado en las políticas públicas. Si bien existe literatura académica especializada

al respecto, los hallazgos no han sido adecuadamente incluidos en los procesos de diseño de políticas públicas para la educación formal. Se puede decir que hace falta un diseño de métodos de evaluación institucionales sobre la incorporación de la tecnología digital en todos los niveles del sistema educativo nacional con orientaciones pedagógicas para que las y los docentes evalúen habilidades y conocimientos específicos con el uso de TIC y, se valoren propiamente los saberes digitales de los docentes. Asimismo, es deseable difundir los resultados de estas evaluaciones a nivel nacional e internacional y compararlos con otros métodos de evaluación para orientar las políticas públicas educativas.

Inclusión y equidad en el acceso y uso de tecnología digital

La brecha de acceso a la tecnología digital se está reduciendo lentamente en nuestro país. Si la tendencia se mantiene, para la próxima década la atención habrá de ser puesta en los efectos indeseables de la brecha de acceso en la misma proporción que en los efectos educativos de las comunidades totalmente conectadas a internet. Es prioritario que en este tiempo se sigan reduciendo las brechas, se construyan orientaciones pedagógicas para el uso de tecnología digital, se forme en ciudadanía digital para prevenir la infoxicación, el acoso cibernético, y las distracciones en las redes sociales. Es deseable, por ejemplo, implementar becas universales para que las y los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria en escuelas públicas puedan adquirir servicios de conectividad y préstamo de dispositivos digitales. Asimismo, es necesario asegurar la gratuidad de los servicios digitales de acceso a software y base de datos, en el nivel educativo superior.

Diseño de planes de continuidad académica

La contingencia sanitaria provocada por la COVID-19 expuso que no hay nuevos problemas educativos, sino problemas crónicos, como las desigualdades entre las comunidades educativas incluidas las observadas en los niveles de saberes digitales. Aunado a eso, fue evidente que muy pocas instituciones educativas cuentan con planes para la continuidad académica para responder oportuna y adecuadamente ante cualquier tipo de contingencia. La tecnología digital es un factor importante para diseñar modelos educativo, capaces de responder a las contingencias que diariamente amenazan a la educación regular en todos los niveles educativos. El ejercicio de diseño de planes de continuidad de servicios educativos es, en sí

mismo, un ejercicio colaborativo, democrático y horizontal, que permitiría el involucramiento de toda la comunidad educativa en su propio beneficio.

Formación sobre tecnología digital en las comunidades educativas

Es un conocimiento consolidado el hecho de que la incorporación de la tecnología digital en la educación tiene una dimensión instrumental, que básicamente significa aprender a usarla; 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. El desafío estratégico es formar competencias en el profesorado, en el alumnado y en las autoridades educativas. El profesorado debe construir una nueva competencia de autoridad; el alumnado debe ser responsable de su aprendizaje; las instituciones deben distribuir las decisiones educativas fundamentales. Por eso es necesario mejorar las condiciones laborales del personal docente e incluirlos activamente en el diseño e implementación de reformas educativas, ofrecer capacitación continua a docentes para actualizar sus prácticas pedagógicas y fortalecer su desempeño profesional.

A manera de cierre

El análisis de este estado del conocimiento evidencia tanto los avances en la asimilación de la tecnología digital en los distintos niveles del sistema educativo nacional, como los desafíos persistentes y asuntos pendientes y temas tecnológicos emergentes. En el estado de conocimiento de TIC en educación hay un número importante –más de 1,600– de artículos, capítulos de libros, libros y otros documentos académicos que pueden servir para continuar con una lectura activa que se enriquezca con la revisión transversal de los productos académicos del corpus de este libro sea para la investigación educativa o para el diseño de políticas públicas. El ejercicio de lectura transversal que realizamos para la elaboración de esta versión –pues extrajimos de los capítulos de nuestros colegas la información que ellos cuidadosamente incluyeron en sus textos a partir de una visión centrada en los niveles del sistema educativo nacional– da cuenta de los metanálisis que todavía se pueden hacer sobre este material –y de las otras áreas temáticas también, por supuesto–.

Con la revisión temática que se hizo del estado del conocimiento de TIC en Educación para este capítulo según los aportes y hallazgos de la tecnología

digital en la educación básica, media superior y superior se convoca a los actores del sistema educativo nacional a comprometerse con una visión sensible en las necesidades de estudiantes y docentes según el nivel en el que se desempeñan que sea más humana, equitativa, inclusiva y crítica. Al final del decenio de estudio, la *plataformización* de la educación derivada de la COVID-19, la emergencia de una ciudadanía digital cada vez más crítica y la aparición disruptiva de las Inteligencias Artificiales Generativas delinearon una nueva escena tecnológica para la educación que deberá seguir siendo estudiada. Los cambios en las formas de escribir, de leer, de generar recursos audiovisuales, y de ejercer un ethos escolar en la era de los grandes modelos de lenguaje –como ChatGPT– serán algunos de los temas que se analizarán en el decenio 2022-2031 que ya tiene algunos años de avance.

Referencias

- Dussel, I. y Castro Pérez, B. (2024). La cultura digital: Avances, silencios y desafíos de un campo en construcción. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 378-427). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Edel Navarro, R. y Navarro Rangel, Y. (coords.). (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje: Estado del conocimiento en el periodo 2002-2011*. ANUIES, Dirección de Producción Editorial; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Escudero-Nahón, A., Sandoval Gutiérrez, F. y George Reyes, C. E. (2024). Tecnología digital e innovación educativa. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 556-611). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Garduño Teliz, E., Angulo Romero, R. M. y Beltrán Sánchez, J. A. (2024). Educación y TIC durante la pandemia. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 612-719). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Glasserman Morales, L. D., Velásquez Durán, A. y Veytia Bucheli, M. G. (2024). Educación virtual. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 428-511). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Martínez Rámila, K. P., Saldaña Ibarra, S. A. y Ramírez Martinell, A. (2024). Marco metodológico para la construcción de los Estados del conocimiento de TIC en educación. En A. Ramírez

- Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 64-86). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Mortis Lozoya, S. V., Zapata González, A. y García López, R. I. (2024). Acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 304-377). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Navarrete Cazales, Z. (2024). Políticas educativas y Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 512-555). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Porras, L. H., Ramírez Martinell, A. y Cedillo Arias, L. (2024). Docentes y Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 86-223). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ramírez Martinell, A. y Escudero-Nahón, A. (coords.). (2024). *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ramírez Martinell, A. y Escudero-Nahón, A. (2024). Estudio introductorio de los Estados del Conocimiento de TIC en educación 2012-2021. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (coords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 20-63). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Sánchez Olavarría, C., González Bello, E. O. y Dorantes Carrión, J. J. (2024). Estudiantes y TIC. En A. Ramírez Martinell y A. Escudero-Nahón (Ccoords.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación* (pp. 224-303). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

PARTE V

Desigualdad, inclusión y convivencia

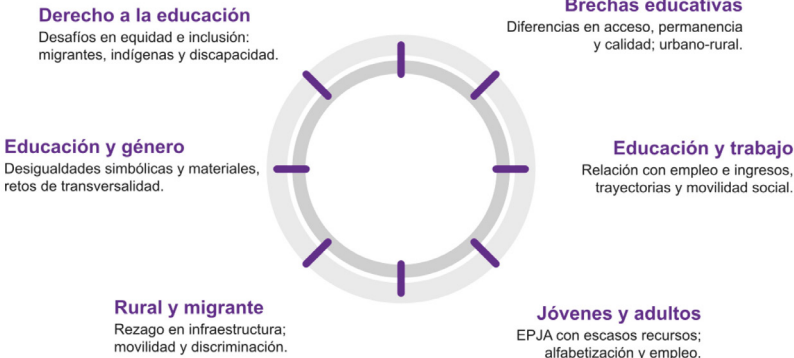
EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL E INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

Dinorah Miller
José Navarro Cendejas

Resumen

El capítulo resume la investigación educativa de 2012 a 2021 que aborda las interconexiones entre la educación, la desigualdad social, el trabajo y el empleo en México. En general, en las investigaciones recuperadas se reconoce que, a pesar de importantes avances normativos, de cobertura y de aumento de calidad, la educación aún no se ha consolidado como un mecanismo de equidad, sino que a menudo reproduce y acentúa las desigualdades sociales existentes. La literatura revisada documenta cómo la desigualdad educativa afecta de manera particular a poblaciones históricamente vulneradas, como migrantes, jornaleros agrícolas, personas con discapacidad, personas en situación de calle, adultos con rezago educativo y poblaciones en zonas rurales e indígenas. Por otro lado, las desigualdades sociales se manifiestan también en fenómenos posteriores a la educación formal como la precarización laboral de egresados, la débil vinculación entre educación y empleo, y las limitadas oportunidades de movilidad social para sectores populares.

ORGANIZADOR GRÁFICO 15. SOBRE EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL E INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO



Introducción

Los temas que se desarrollaron en el tomo del “Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo”, desarrollado por investigadoras e investigadores del Área 13 del COMIE (Miller, Juárez y Navarro Cendejas, 2024) para la colección de estados de conocimiento de 2012-2021, han sido motivo de interés para la investigación educativa en México desde hace ya varias décadas (Loyo y Padua, 1996; Wuest, 1995; Zorrilla y Villa, 2003; Reynaga, 2003; Salina, 2013). Este interés tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de investigar los fenómenos educativos desde una perspectiva amplia, que trascienda los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que ocurren típicamente en establecimientos escolares. Así, este libro da cuenta de los aportes hechos desde la investigación educativa sobre México, de 2012 a 2021, acerca de un abanico amplio de dimensiones sociales que se vinculan con la educación desde distintas perspectivas. La lógica que da sentido a la integración de los temas en un mismo tomo se construyó a través de una mirada sistémica y multidimensional, que trata de visibilizar la presencia de la desigualdad social en etapas que, a su vez, estructuran las tres partes en que se organizó el libro.

En la primera parte se recuperan resultados de investigaciones que analizan los rasgos de la desigualdad de origen, manifestados en fenómenos como el ejercicio del derecho humano a la educación y el acceso diferenciado a las oportunidades educativas, en función de características familiares y sociales adscritas, desde una visión de desigualdades sociales entrelazadas. En la segunda parte, se destaca la evidencia empírica que muestra los efectos de la desigualdad socioeconómica durante los procesos escolares en poblaciones vulnerables, así como los aportes de la investigación educativa desde los Estudios de Género y las epistemologías feministas. La tercera parte se centra en investigaciones que analizan los efectos de la educación en el trabajo y en la movilidad social. El tema de la movilidad social, que por primera vez aparece como un campo específico de investigación educativa en los Estados del Conocimiento del COMIE, evidencia de manera contundente cómo la educación se vincula multidimensionalmente con la vida de las personas y puede contribuir a su mejora, aunque con diferencias significativas entre distintos grupos sociales.

Es innegable que la desigualdad social ocupa un lugar especial en la agenda pública recientemente, al menos desde el discurso. En este sentido, vale la pena insistir en que “la desigualdad es una violación de la dignidad humana porque

niega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades” (Therborn, 2016, p. 7). Por ende, la educación representa, un espacio privilegiado para el desarrollo y ampliación de las capacidades individuales y sociales, es un ámbito de la vida pública que evidencia con claridad cuáles son los impactos y los mecanismos que favorecen su reproducción en el futuro. Además, el estudio de las relaciones entre desigualdad social y educación en sus múltiples manifestaciones, cuyos rasgos y resultados se recuperan en este capítulo, representa la posibilidad de identificar planes de acción, programas y políticas educativas que permitan mitigar los efectos de la desigualdad y, al mismo tiempo, establecer rutas que fomenten la formación de un ciudadano cada vez más sensible y proactivo para atender las desigualdades.

El presente texto se estructura siguiendo la misma lógica del estado del conocimiento del Área 13. El segundo apartado aborda los temas de desigualdad educativa y derecho a la educación, posteriormente las desigualdades al interior del sistema educativo para poblaciones vulnerables y finalmente se presentan los apartados relacionados con la relación entre educación y trabajo y con la movilidad social. En cada apartado se mencionan hallazgos una hoja de ruta. Finalmente se ofrece una síntesis con algunas pistas para fomentar la discusión pública en torno a los temas analizados.

Desigualdad estructural y Derecho a la Educación

Hallazgos. El derecho a la educación en México enfrenta múltiples desafíos que afectan la equidad y la inclusión educativa. Entre los principales problemas destacan la falta de documentación oficial para hijos de migrantes retornados, lo que limita su acceso a la educación; la pobreza y desigualdad, especialmente en estados marginados como Oaxaca, que obstaculizan la permanencia escolar; y el impacto de conflictos sindicales, que altera el calendario académico y afecta el derecho a la educación.

Además, la desigualdad de género sigue siendo un obstáculo, reflejada en la deserción escolar de jóvenes embarazadas. La discriminación estructural afecta a personas con discapacidad, hablantes de lenguas indígenas y comunidades en situación de vulnerabilidad. Asimismo, las deficiencias en infraestructura educativa, como la falta de servicios básicos en escuelas rurales, y la escasa exigibilidad

del derecho a la educación, debido a la falta de información y miedo a represalias, perpetúan las desigualdades.

En cuanto a la desigualdad educativa, se identifican brechas en el acceso, permanencia y calidad educativa, con notables diferencias entre escuelas públicas y privadas, y entre zonas urbanas y rurales. La selectividad institucional en niveles medio superior y superior favorece a estudiantes con mayor capital económico y cultural, mientras que el abandono escolar es frecuente en educación media superior, asociado a factores económicos, responsabilidades laborales y embarazo adolescente.

Se han logrado avances importantes. La universalización del derecho a la educación ha progresado con la obligatoriedad de la educación media superior en 2012 y de la educación superior en 2019. Se han desarrollado políticas de equidad e inclusión, incluyendo becas para poblaciones vulnerables y modelos educativos interculturales y bilingües para comunidades indígenas.

Se ha fortalecido la justiciabilidad del derecho a la educación, con resoluciones que han eliminado cuotas en universidades públicas y reconocidos derechos educativos. También se han impulsado mejoras en la infraestructura educativa, con la construcción de nuevas escuelas en zonas marginadas y la inversión en programas de equipamiento escolar.

En términos de equidad, se han implementado acciones afirmativas, como universidades interculturales y programas específicos para estudiantes indígenas y afrodescendientes. Asimismo, se han promovido programas compensatorios y becas, con el objetivo de reducir las desigualdades en el acceso y permanencia educativa.

Hoja de ruta. En educación media superior se requieren estrategias más efectivas para prevenir la deserción escolar. La brecha en la calidad educativa entre zonas rurales y urbanas sigue siendo un problema, así como la falta de inversión en infraestructura, formación docente y recursos educativos. La educación intercultural y bilingüe continúa siendo insuficiente, con una cobertura limitada para hablantes de lenguas indígenas y escasa capacitación docente en este ámbito. La exclusión de personas con discapacidad sigue siendo un reto, debido a la falta de materiales accesibles y políticas efectivas de inclusión.

Además, la débil exigibilidad del derecho a la educación impide que muchas familias y comunidades exijan mejores condiciones educativas. La falta de informa-

ción y mecanismos accesibles para la denuncia de irregularidades sigue limitando la efectividad de los marcos normativos. Finalmente, se propone impulsar políticas educativas basadas en evidencia, con enfoque interseccional y territorial, que aborden las desigualdades estructurales y promuevan transformaciones de fondo.

Desigualdades al interior del sistema educativo, estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables

Educación rural, de jornaleros agrícolas y de migrantes

Hallazgos. La educación rural enfrenta desafíos como la falta de infraestructura y equipamiento, la baja permanencia escolar, y la inequidad en recursos en comparación con zonas urbanas. Las escuelas multigrado carecen de modelos pedagógicos adecuados, y los docentes rurales enfrentan precariedad laboral y falta de formación específica. Además, el cierre de escuelas rurales en lugar de su mejora ha agravado la exclusión educativa en comunidades marginadas.

En el caso de los jornaleros agrícolas, la movilidad constante de sus familias afecta la continuidad educativa de los niños, lo que provoca altas tasas de rezago y abandono escolar. Las escuelas que atienden a esta población suelen tener infraestructura deficiente, escasez de materiales educativos y docentes sin formación especializada. Además, la mayoría de los niños jornaleros proviene de comunidades indígenas y no recibe educación en su lengua materna, lo que genera discriminación y exclusión escolar.

Para los migrantes, las principales barreras son la dificultad para acceder al sistema educativo, la discriminación, y la falta de continuidad escolar debido a su movilidad. Los niños migrantes enfrentan rezago educativo, falta de acompañamiento escolar y dificultades para revalidar estudios. A esto se suma la burocracia, que impide que muchos estudiantes migrantes sean aceptados en las escuelas mexicanas sin documentos oficiales.

En educación rural, se ha trabajado en la expansión de la cobertura educativa, especialmente en primaria y secundaria, con la creación de telebachilleratos comunitarios y programas de supervisión y acompañamiento pedagógico para mejorar la enseñanza en escuelas multigrado. También se han promovido investigaciones sobre educación rural a través de redes académicas, lo que ha permitido visibilizar los desafíos y generar propuestas de mejora.

Para los jornaleros agrícolas, se han implementado programas como el Programa Nacional de Educación para Migrantes (PRONIM) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIMPI) del CONAFE. Además, se han construido y mejorado escuelas en regiones agrícolas con alta presencia de familias jornaleras. La educación intercultural y bilingüe ha avanzado en algunas regiones, aunque todavía es insuficiente.

En educación migrante, la eliminación del requisito de apostilla para documentos escolares en 2015 facilitó el acceso de niños migrantes retornados al sistema educativo mexicano. Se han desarrollado universidades santuario y programas como el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) para garantizar la permanencia educativa de migrantes en retorno. También ha habido avances en la investigación educativa sobre migración, permitiendo la generación de políticas más inclusivas.

Hoja de ruta. A pesar de los avances, para la educación rural aún es crucial fortalecer la infraestructura y el equipamiento escolar, mejorar la formación docente y garantizar que las escuelas rurales tengan acceso a recursos suficientes. También es necesario frenar el cierre de escuelas rurales y en su lugar promover estrategias para mejorar su calidad y permanencia.

En la educación de jornaleros agrícolas, se necesita mejorar la coordinación de programas educativos, garantizar que los niños en movilidad puedan continuar su formación sin interrupciones y fortalecer la educación intercultural y bilingüe. Además, es indispensable capacitar a los docentes en metodologías adecuadas para esta población y mejorar las condiciones laborales de los maestros que trabajan en estos contextos.

En educación migrante, los principales retos incluyen la falta de políticas educativas especializadas, la segregación escolar de niños migrantes, y la dificultad para homologar sus estudios en México. Se requiere mayor capacitación para docentes en educación intercultural, reducción de la burocracia para la inscripción escolar, y estrategias para garantizar la inclusión social y educativa de los estudiantes migrantes.

Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) y Educación de Niños, Niñas, Adolescentes (NNA), Jóvenes en Situación de Calle y en el Sistema de Justicia Penal y Género

Hallazgos. Entre los problemas identificados para la EPJA destacan la marginalización y falta de financiamiento, ya que, a pesar de su reconocimiento en la Ley General de Educación, sigue recibiendo escasos recursos. La precarización laboral de los educadores es otro problema importante, pues los docentes carecen de estabilidad y formación especializada. Además, los modelos educativos se enfocan en la certificación y no en el aprendizaje, lo que limita la adquisición de conocimientos significativos.

El rezago educativo y la exclusión social afectan a millones de personas adultas en México, perpetuando las desigualdades. A esto se suma la escasa oferta educativa adaptada a sus necesidades, con programas que no consideran la flexibilidad de horarios o metodologías inclusivas. También persisten desafíos en la alfabetización, especialmente en adultos mayores, y en la integración de la educación con el mercado laboral, ya que los programas no siempre están alineados con las necesidades de empleo.

Hay avances en el reconocimiento legal, la inclusión de la EPJA en la Ley General de Educación y un enfoque más amplio que considera la educación a lo largo de la vida. Se han impulsado programas de formación docente, mejorando la capacitación y profesionalización de los alfabetizadores y asesores comunitarios. También se han fortalecido iniciativas de educación popular y comunitaria, recuperando experiencias de alfabetización en comunidades indígenas y rurales.

La incorporación de tecnologías en la EPJA ha permitido reducir la brecha digital, aunque aún existen desafíos en términos de acceso y formación tecnológica. Además, se han flexibilizado los procesos de evaluación y certificación, facilitando la movilidad educativa y laboral de los estudiantes adultos. Finalmente, el incremento en la investigación educativa ha generado una mayor comprensión de las necesidades y desafíos de la EPJA en México.

Por su parte, los niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle y aquellos en el Sistema de Justicia Penal enfrentan una falta de respuesta institucional adecuada, pues no existen políticas educativas duraderas para atender sus necesidades. La oferta educativa depende principalmente de organizaciones civiles en lugar del Estado. Además, sufren una desigualdad socioeducativa extrema, con trayectorias escolares interrumpidas y una integración escolar deficiente.

Estos NNA enfrentan discriminación y estigmatización, pues muchas escuelas los rechazan o los ubican en grados según su edad y no según sus conocimientos. La baja calidad educativa en centros de acogida y justicia penal es otro problema, con infraestructura deficiente y escasos recursos educativos. También presentan dificultades en la formación socioemocional, lo que impacta su aprendizaje y permanencia escolar.

Uno de los mayores avances ha sido el reconocimiento legal del derecho a la educación para estos grupos, con reformas como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) y la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (2016). Se han desarrollado modelos alternativos de educación y pedagogía social, más efectivos que los enfoques tradicionales.

También han surgido programas de apoyo académico y emocional, que han mejorado el aprendizaje y la resiliencia de estos niños y jóvenes. Se han diseñado infraestructuras educativas adaptadas en albergues y centros de justicia juvenil, y se ha incrementado la investigación educativa, lo que ha permitido generar propuestas de intervención más eficaces.

Por su parte, las políticas educativas, cuando se abordan desde los Estudios de Género, revelan no solo brechas materiales de acceso y permanencia, sino también profundas desigualdades simbólicas que atraviesan la escuela, el currículo, las políticas públicas y la cultura institucional. A pesar de los avances en términos de visibilización, como la incorporación del enfoque de género en las estadísticas oficiales, en la legislación mexicana y en el diseño de programas académicos, persisten serios problemas estructurales. Las mujeres siguen estando subrepresentadas en espacios de poder académico, enfrentan barreras para acceder a carreras de alto estatus científico, y su participación en la producción de conocimiento continúa siendo desvalorizada, especialmente en instituciones con escaso respaldo a las investigaciones feministas o de género.

Entre los avances más significativos se encuentra el fortalecimiento de programas de posgrado, la creación de Unidades de Género en instituciones de educación superior y la emergencia de redes académicas que promueven investigaciones desde epistemologías feministas y enfoques interseccionales. También se ha logrado un mayor reconocimiento de la historia de mujeres notables en la educación, la ciencia y la filosofía, desafiando el canon androcéntrico que históricamente ha invisibilizado sus aportes. Pero también hubo retrocesos en este periodo, como la reducción del presupuesto para programas de equidad de género en educación

y el cierre de instancias clave como la Dirección General Adjunta de Equidad de Género en la SEP.

Hoja de ruta. Entre los principales retos se encuentra la falta de financiamiento y de políticas sostenibles, lo que limita la continuidad de los programas. Se requiere cambiar el enfoque compensatorio hacia una educación integral basada en derechos. También es fundamental mejorar las condiciones laborales de los educadores, garantizar acceso a tecnologías digitales y desarrollar materiales educativos contextualizados para esta población. Además, es necesario fortalecer la vinculación entre educación y empleo, y asegurar la inclusión de grupos vulnerables, como mujeres, indígenas y personas con discapacidad.

Los principales desafíos incluyen el rezago educativo y la discriminación, pues muchos NNA siguen siendo excluidos del sistema escolar. En el caso de los NNA en situación de calle, persiste la desvinculación del sistema educativo formal, por lo que se necesitan modelos adaptados a su realidad. Para los adolescentes en el Sistema de Justicia Penal, es crucial mejorar la calidad de la educación en centros de internamiento, fortalecer la formación docente y garantizar la reinserción social mediante programas educativos efectivos.

En materia de género los retos siguen siendo amplios y urgentes: consolidar comunidades epistémicas en Estudios de Género, incidir en la transformación de la cultura escolar desde una mirada crítica e inclusiva, y vincular de manera efectiva la producción académica con políticas públicas que garanticen condiciones reales de igualdad. Es necesario fortalecer la investigación interdisciplinaria y avanzar hacia una educación que no solo visibilice las desigualdades, sino que contribuya a erradicarlas desde la raíz.

Educación y trabajo: tendencias y retos en la investigación

Hallazgos. Las relaciones entre la educación y el trabajo han sido abordadas desde la investigación educativa desde sus primeros años. Los trabajos pioneros de investigadores relevantes como María de Ibarrola, todavía activa en este campo, y de Carlos Muñoz Izquierdo, por mencionar algunos, sentaron las bases para esta línea de investigación. En los orígenes de este interés se ponía el énfasis en el efecto de la escolaridad en los ingresos, por un lado, y en la posición laboral que ocupaban los egresados de programas de pregrado universitario. Sin embargo, en los últimos años, la investigación se ha complejizado y en la década 2012 a 2021 se puede

observar una diversificación interesante de objetos de estudio, que amplían tanto los conceptos, por ejemplo al distinguir entre trabajo, empleo y salarios, los marcos teóricos, trascendiendo la visión hegemónica de la teoría del capital humano, y la metodologías aplicadas al estudio de poblaciones más amplias y desde múltiples puntos de vista, con la consolidación en esta década de estudios de corte cualitativo, junto con la persistencia de estudios de tipo cuantitativo.

En esta edición de los Estados del Conocimiento, la investigación sobre educación y trabajo se abordó a partir de tres capítulos distintos, que ponen énfasis en diferentes dimensiones a las que se han puesto atención desde la investigación educativa. El primer capítulo incluye investigaciones sobre los efectos de la educación en el trabajo, el empleo y los ingresos para toda la población, se ponen de manifiesto hallazgos persistentes tanto desde la investigación educativa como desde las ciencias económicas interesadas en la educación. Se trata de un campo de estudios consolidado, cuya producción fue importante durante la década analizada en la que aparecen temas como el desajuste entre formación y oportunidades laborales, mediado por otras variables como sexo, edad, tipo de actividad económica, región, tipo de población y características de las empresas. Sin embargo, de manera paralela, el estado del conocimiento sobre los rendimientos de la escolaridad confirma empíricamente el efecto positivo general de la educación en trabajo, empleo, salarios e ingreso.

Esta paradoja entre desajustes y efectos positivos de la educación en variables de tipo socioeconómico muestra, desde los resultados de investigaciones analizadas en este trabajo de revisión de literatura, la complejidad de la sociedad mexicana en términos de desigualdad de resultados pero, al mismo tiempo, abre la posibilidad de identificar aquellos sectores productivos y poblacionales en los que se debieran enfocar los esfuerzos de la política pública.

El segundo capítulo está enfocado específicamente en los resultados de investigaciones sobre el seguimiento y las trayectorias de egresados universitarios, mayoritariamente egresados de pregrado. La distinción fundamental entre seguimiento y trayectorias en el contexto del trabajo de Valle, radica en la complejidad del enfoque aplicado: mientras que en estudios de seguimiento se pone únicamente el acento en el efecto de los estudios universitarios en la ocupación, los estudios de trayectoria tratan de abordar, de manera conjunta, el efecto de la educación y de otras características de los sujetos en el trabajo y en el empleo. Los estudios de seguimiento, además, provienen de una tradición de evaluación de programas y,

aunque siguen siendo vigentes como herramienta para la toma de decisiones, no están configurados como un campo académico de investigación, a diferencia de lo encontrado en estudios de trayectoria. En términos de hallazgos, lo más relevante de estas investigaciones fue la constatación de procesos de precarización laboral de algunos egresados, con énfasis en carreras tradicionales, pocos años después de haber concluidos sus estudios, manifestados en fenómenos como: ocupaciones lejanas a su especialidad, con bajos salarios, sin prestaciones ni estabilidad laboral. Por el contrario, egresados de carreras emergentes, que se podrían hipotetizar como mejor vinculadas con las necesidades actuales del mercado de trabajo, sobre todo del campo de las ingenierías, tienden a insertarse en mejores condiciones laborales.

Finalmente, el tercer capítulo está destinado a recuperar los resultados de investigaciones relacionadas con la formación en y para el trabajo. La formación para el trabajo se manifiesta en instituciones educativas que forman explícitamente en competencias laborales de aplicación directa, desde escuelas denominadas en México como de capacitación laboral, técnicas, tecnológicas o vocacionales, en un complejo sistema de formación de trabajadores que incluye a personas son estudios básicos, instituciones de educación media superior y superior. Por su parte, la formación en el trabajo, también identificada como capacitación laboral, es la que los trabajadores reciben en el seno de las unidades económicas. La confluencia entre estos dos tipos de formación sucede a partir del llamado “modelo dual”, que representa una de las principales novedades en estos estados del conocimiento de la investigación educativa. Dada la creación, durante la década analizada, del llamado “modelo mexicano de formación dual”, desde la investigación educativa, así como desde otros campos vinculados a este fenómeno como la ingeniería y la administración, se realizaron esfuerzos por identificar los rasgos de la implementación y resultados de este modelo y otros similares, como las prácticas profesionales en empresas. Entre los principales hallazgos, destaca el reconocimiento de la empresa como un espacio relevante de aprendizaje y, aunque con diferencias entre los hallazgos reseñados, en el proceso formativo de estudiantes.

Hoja de ruta. En la temática de educación y trabajo, destacamos algunos temas relevantes que tendrían que ser considerados tanto desde el punto de vista de las políticas públicas como de la agenda futura de investigación. En primer lugar, destaca la necesidad de incrementar los esfuerzos por registrar, de manera sistemática y multidimensional, los resultados que obtienen los egresados de los distintos

niveles y modalidades educativas que transitan por el sistema educativo mexicano. Por un lado, aunque de manera fragmentada, existe una desproporción de estudios relacionados con estudiantes de pregrado con respecto al resto de niveles básicos y de formación de adultos, capacitación para el trabajo, educación media superior y posgrado. Este hecho radica principalmente en los mecanismos de evaluación y acreditación que se implementaron en el ámbito universitario a principios del siglo XXI, por lo que es necesario repensar si estas formas de recolectar información sobre los egresados siguen siendo vigentes dada la evolución de la certificación de calidad de los programas de estudio. En este sentido, es necesario considerar la viabilidad de emprender esfuerzos para generar información continua y con metodologías homogéneas que brinden información relevante y pertinente a diferentes actores sociales interesados en observar los efectos de la educación en el mercado de trabajo. Para el nivel medio superior ya se hizo avance importante con el levantamiento de la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de Egresados de Media Superior, cuya versión más reciente se levantó en 2019. Ese modelo mismo modelo podría servir de referencia para futuros estudios, que incluyan los niveles de pregrado, posgrado, así como las modalidades duales y de capacitación para el trabajo.

Se puede afirmar, como conclusión, la necesidad de que, desde la investigación educativa, se preste más atención a fenómenos emergentes que vinculan educación y trabajo, tales como la desregularización y precarización algunas profesiones, la aparición de programas sociales como “Jóvenes Construyendo el Futuro”, la emergencia de nichos profesionales cuestionables como la práctica médica en consultorios de farmacias de medicamentos genéricos o el recrudecimiento de las desigualdades entre egresados universitarios que provienen de algunas instituciones públicas frente a egresados de ciertas instituciones de tipo privado.

La movilidad social desde la investigación educativa

Hallazgos. El capítulo sobre movilidad social muestra de manera contundente la consolidación de un campo de estudios sobre movilidad social y educación en México. Después de trabajos de pioneros de investigadores como Patricio Solís y Fernando Cortés, así como del impulso al estudio de la movilidad social del Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY), en la década de 2012 a 2021 hemos sido testigos de un aumento considerable de investigaciones que utilizan la movilidad social como instrumento para observar las consecuencias de la educa-

ción en distintas dimensiones de la vida de las personas. Así, el estudio de la asociación entre nivel educativo, ocupacional o de riqueza de hijos con respecto a sus padres, analizada desde múltiples perspectivas metodológicas, muestra la persistencia de la desigualdad para sectores de la población claramente identificados en estratos sociales privados de oportunidades. Además, la movilidad social permite observar el papel de otros factores vinculados a la educación en los que se observan desigualdades entre generaciones y al interior de una misma generación. Así, estudios sobre la percepción subjetiva de las personas sobre su situación actual, la medición de habilidades cognitivas, socioemocionales y de preferencias, así como miradas multidimensionales que incorporan variables dependientes e independientes de distinta naturaleza, permiten tener un panorama amplio que, en algún sentido, podría revelar de manera integrada los efectos de las desigualdades estudiadas en los distintos capítulos del estado del conocimiento.

Entre los principales hallazgos del capítulo sobre movilidad social, destacamos la importancia de la expansión educativa en la movilidad social ascendente, aunque con especial énfasis en los sectores medios y altos. Esta expansión educativa en México se ha dado, además, en un contexto de diversificación institucional, que ha dado como resultado la existencia de instituciones educativas diversas heterogéneas, sobre todo en términos de calidad del servicio educativo. Por otro lado, las investigaciones reseñadas confirman que el nivel educativo alcanzado impacta en distintas variables vinculadas con la movilidad social, específicamente con el mercado de trabajo: la entrada al mercado de trabajo, las condiciones laborales de los empleos, la trayectoria laboral, los niveles de ingreso. Sin embargo, dadas las características del mercado de trabajo mexicano, se encontraron evidencias de cómo el efecto de la educación en la movilidad social está mediado por otros factores como la configuración regional productiva, el origen social, el capital social y la influencia de la familia, entre otros.

Hoja de ruta. Una mención importante al papel de las fuentes de datos utilizadas la mayor parte de los estudios recuperados, específicamente las encuestas de movilidad social levantadas por el CEEY y por el INEGI durante la década analizada. En este sentido, es necesario renovar los esfuerzos, tanto públicos como privados, para que el amplio bagaje de estudios que se han derivado de estas encuestas, no se vea truncado por la ausencia de datos que permitan ver la evolución futura de los fenómenos analizados. Por otro lado, de manera paralela a estos estudios cuan-

titativos, se destaca la necesidad de ampliar el enfoque cualitativo que permita complementar las tendencias y explicarlas desde un punto de vista más subjetivo.

Discusión

La revisión del estado actual de la investigación educativa sobre desigualdad, Inclusión, trabajo y empleo en México permite afirmar que la inequidad sigue siendo el principal obstáculo para el cumplimiento pleno del derecho a la educación. A pesar de avances normativos y pedagógicos durante la última década, la educación no ha logrado consolidarse como un verdadero mecanismo igualador. Por el contrario, reproduce –y en algunos casos acentúa– las desigualdades sociales ya existentes, afectando especialmente a poblaciones históricamente vulneradas como personas migrantes, jornaleros agrícolas, población en situación de calle o institucionalizada, y adultos en rezago educativo.

Este panorama da cuenta de la urgencia de reorientar las políticas educativas hacia enfoques más sensibles a las realidades sociales y culturales del país. Las recomendaciones apuntan a construir estrategias de atención diferenciada, sustentadas en datos desagregados, relevantes y actualizados, que permitan comprender y atender las trayectorias vitales y educativas de estos grupos. La implementación de políticas públicas sostenibles, con financiamiento adecuado y visión de largo plazo, es fundamental para lograr una educación equitativa y de calidad. Esto implica no solo ampliar la cobertura, sino garantizar condiciones reales de permanencia, aprendizajes significativos y trayectorias educativas integrales.

Asimismo, destacamos la importancia de fortalecer la infraestructura escolar, especialmente en zonas rurales y marginadas, así como mejorar la formación inicial y continua del magisterio, poniendo atención en las condiciones laborales de docentes que atienden contextos complejos. En este sentido, una política de profesionalización con enfoque territorial contribuiría a mejorar la calidad educativa y a reducir brechas entre regiones y grupos sociales.

Otro eje transversal es el papel de las redes académicas y de investigación, cuyo fortalecimiento se vuelve estratégico tanto para la producción de conocimiento relevante como para su vinculación con la toma de decisiones. Promover espacios de articulación entre academia, posgrados e instancias de gobierno resulta clave para asegurar que las políticas se fundamenten en evidencia rigurosa y contextualizada. De igual manera, se destaca la importancia de incorporar los enfoques de interseccionalidad y de derechos humanos en la formulación de políticas educa-

tivas, reconociendo que las desigualdades no operan de forma aislada, sino que se entrecruzan con factores como género, etnicidad, clase social, territorio, lengua y discapacidad.

Un aporte importante de este análisis es la inclusión de la relación entre educación y trabajo como una dimensión central para entender la desigualdad educativa. Se señala que, si bien la escolaridad sigue influyendo en las oportunidades de empleo e ingreso, este vínculo ha perdido fuerza, afectado por la segmentación del sistema educativo, las condiciones del mercado laboral y la desigualdad estructural. Desde una perspectiva integral, se propone reforzar la conexión entre ambos campos, incorporando diagnósticos territoriales, sectoriales y sociales, que permitan diseñar políticas de transición entre educación y empleo más eficaces y justas.

Respecto a la movilidad social, se resalta la necesidad de actualizar las metodologías de análisis para captar los efectos de las recientes transformaciones en las políticas públicas, incluyendo la educación gratuita, la obligatoriedad, las becas y los programas sociales. Además, se recomienda fortalecer los estudios comparativos tanto dentro del país como con otras regiones del mundo, con el fin de identificar estrategias exitosas que puedan ser adaptadas al contexto mexicano.

En síntesis, el desafío actual no es solo diagnosticar las desigualdades educativas, sino avanzar hacia políticas estructuralmente sensibles, interseccionales y territorializadas, que transformen las causas profundas de la exclusión. Esto implica construir un sistema educativo justo, incluyente y capaz de garantizar el derecho a aprender a lo largo de la vida, especialmente para quienes han sido sistemáticamente marginados. La transformación de la cultura institucional, la exigibilidad del derecho a la educación y la apuesta por una educación con pertinencia social y cultural son elementos fundamentales para cerrar brechas y democratizar el acceso al conocimiento y al bienestar.

Referencias

- Loyo, A. y Padua, J. (coords.). (1996). Economía y políticas de la educación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (Colección La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa, 6).
- Miller Flores, D., Juárez Bolaños, D. y Navarro-Cendejas, J. (2024). Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://libreria.comie.org.mx/libro/educacion-desigualdad-social-e-inclusion-trabajo-y-empleo/>

- Reynaga, S. (coord.). (2003). Educación, trabajo, ciencia y tecnología. Consejo Mexicano de Investigación Educativa; SEP; CESU. (Colección La investigación educativa en México 1992-2002, 6).
- Salinas, B. (coord.). (2013). Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011. Consejo Mexicano de Investigación Educativa; ANUIES. (Colección Estados del Conocimiento).
- Wuest, M. T. (coord.). (1995). Educación, cultura y procesos sociales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Coordinación de Humanidades de la UNAM. (Colección La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa, 7).
- Zorrilla, M. y Villa, L. (2003). Políticas educativas. Consejo Mexicano de Investigación Educativa; SEP; CESU. (Colección La investigación educativa en México 1992-2002, 9).

ANÁLISIS DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO “CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2012-2021”

Ma Teresa Prieto Quezada
José Claudio Carrillo Navarro
Alfredo José Furlán Malamud (†)

Resumen

La revisión del Estado del Conocimiento 2012-2021 representa una fuente clave para identificar los principales problemas educativos relacionados con las violencias, convivencias y disciplina en los ámbitos escolares, constituyen un referente esencial para entender a profundidad lo que se vive día a día en las escuelas mexicanas, sus impactos y propuestas para comprender y posibilitar la intervención, conocer las investigaciones que se realizan en el país pueden constituir una base fecunda para promover la indagación, contar con un referente que permita problematizar y encontrar nuevas vetas para repensar las violencias y convivencias, y la disciplina en la educación.

El recorrido que se hace en este trabajo tiene como propósito mostrar las orientaciones conceptuales y metodológicas de la heterogeneidad de trabajos de investigación que se han producido en el país para mostrar la riqueza y la intensidad con la que se han construido referentes para continuar investigando esta problemática en México.

ORGANIZADOR GRÁFICO 16. SOBRE EL ANÁLISIS DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO “CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2012-2021”



Introducción

En el siglo XXI, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se ha dado a la tarea de documentar cada 10 años el estado del conocimiento académico sobre la convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. La revisión del Estado del Conocimiento representa una fuente clave para identificar los principales problemas educativos relacionados con las tres categorías mencionadas, además de los retos, desafíos, metodologías y teorías para analizar estos ámbitos, así como entender a profundidad lo que se vive día a día en las escuelas mexicanas, pero ¿qué ha pasado posterior a la revisión que cubrió de 2012 a 2021? ¿Existen disciplinas de conocimiento o nuevos paradigmas incluidos para analizar la cotidianidad escolar?

Estas inquietudes estimularon la exploración de la producción académica más reciente, y de esta manera encontrar una mayor diversidad de perspectivas que se podrían sumar a las que se han presentado por más de 20 años en los procesos de violencias y convivencias en las escuelas en México durante el siglo XXI. Cada área temática del Estado de Conocimiento tiene marcos establecidos. El término convivencia puede abordarse como una construcción histórico-social y situada en comportamientos y relaciones interpersonales; y también como un carácter aspi-

racional de lo “aceptado” en las propias relaciones interpersonales, por lo que la violencia es contraria a esta definición (Furlán y Ochoa, 2024).

De manera similar al concepto de convivencia, la definición de disciplina puede tener varios significados, y al interior de las escuelas se suele retomar el cariz que Foucault desarrolló al considerar a estas como un espacio disciplinario, es decir, de ordenamiento de las conductas transmisión de la importancia de las jerarquías (Furlán y Ochoa, 2024). Recientemente, como indican los coordinadores de la recopilación del COMIE, algunos centros escolares han empezado otorgarle a la disciplina una profundidad que parte de la libertad y el civismo que dio un giro de 180 grados hacia mecanismos punitivos.

Violencia es la categoría más copiosa en número de estudios. Esto debido a que se pueden encontrar violencias en una variedad de escenarios y de manera recíproca entre múltiples actores que deriva en que, en ocasiones, siquiera sean percibidas como tales. En términos llanos es un acto cometido por uno o un conjunto de sujetos que persigue o deriva en la objetivación del otro (Furlán y Ochoa, 2024).

Los capítulos de los que se compone el Estado del Conocimiento son los siguientes:

- Convivencia escolar. Un tema en construcción.
- La disciplina escolar. Líneas analíticas, hallazgos y tendencias en la última década.
- Violencia en las escuelas: Bullying y otras formas de representación.
- Violencia escolar y etnografía, 2012-2021.
- Violencia institucional y violencia simbólica.
- Ciberviolencia.
- Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectivas de género en la educación.
- Educación Media Superior.
- Violencia Escolar en Pueblos Originarios.
- Escolarización y actores de lo escolar en contextos de narcotráfico.
- Panorama de las violencias y la convivencia en la educación normal.
- Discapacidad, discriminación y violencia (2012 al 2021).

- Procesos que culminan en el consumo de sustancias psicoactivas por los miembros de las comunidades escolares y sus implicaciones para la construcción de la convivencia social.
- Estudios sobre la convivencia y la violencia en las escuelas en cuatro regiones de México.
- Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en las escuelas mexicanas: Análisis de una década.
- Análisis de los Usos de la Teoría en Investigaciones sobre Violencia Escolar (2012-2021).
- Experiencias de trabajo de actividades escolares ante fenómenos perturbadores (pandemia por COVID-19, terremotos, inundaciones).
- Violencia escolar universitaria. Red de docencia, servicio e investigación sobre estudios de violencia escolar en FES Iztacala 671.

La colaboración de las y los autores ha sido clave para hacer de esta revisión la más completa y multidisciplinaria, lo cual hace viable su consideración para explicar las problemáticas y desafíos en cada una de las líneas de acción, y crear propuestas para afrontarlos.

Hallazgos del decenio

Convivencia

Inicialmente se exponen los resultados encontrados desde el Estado del Conocimiento de la COMIE. Furlán y Ochoa (2024), problematizan precisamente el término convivencia desde un aspecto aspiracional o un deber ser y concentrarse en los comportamientos de los integrantes de una escuela. Se profundiza en el consumo de drogas y su implicación en la convivencia escolar que sirve para una ruta temática que se detalla más adelante, al igual que se detectó la falta de pesquisas reflexivas que deconstruyan los ámbitos donde se incluye a las personas con discapacidad. Fierro (2024) realizó una recopilación para verificar el tipo de metodologías utilizadas en los estudios, en los cuales encontró artículos con una estructura teórica débil.

En cuanto a los temas e investigaciones que se han presentado en años posteriores al Estado del Conocimiento de la COMIE, resalta el de Ascorra et al. (2024), quien representa una investigación que trata de llenar el vacío de abordajes teóricos.

Analizó el origen y las variantes de la convivencia como un concepto vinculado con la disciplina, el orden y la seguridad que ayuda a disipar la violencia, pero también detectó que la definición desde la perspectiva de los estudiantes es muy diferente. En la primera acepción, incluye también la conformación de habilidades como el respeto a los derechos y la diversidad. Mientras que los estudiantes parten de la puesta en práctica de la misma convivencia. En un segundo estudio, Ascorra et al., (2024) delimitaron tres orígenes posibles del concepto de convivencia escolar: desde un campo de gestión intuitiva, desde una gestión incipiente y una gestión institucionalizada; esta última con medidas que se aplican de forma horizontal y vertical.

Aunque no solo quienes están dentro de la escuela pueden hacer aportaciones. Se buscó conocer la perspectiva de un agente externo con un rol esencial: los padres y madres. Para ellos, la convivencia es una relación siempre positiva entre todos los integrantes de un entorno escolar; en contraste, reconocen que la desobediencia es un comportamiento normal que forma parte de la convivencia y que debe ser controlada mediante la disciplina, relativamente ausente entre los profesores.

La falta de medidas para consolidar la convivencia puede traer las consecuencias más graves que se pueden presentar en un entorno educativo. Distintos autores exploraron la correlación de la convivencia en el entorno escolar con la ideación suicida, y concluyó ambas tienen un vínculo fuerte, especialmente cuando se presenta soledad, además de violencia autopercepciones negativas o entornos familiares problemáticos.

Calderón (2024) trató de indagar en las relaciones y los roles entre estudiantes de secundarias en Sonora con el fin de promover la paz, a través de un sociograma que expone los problemas de convivencia. Detectó la existencia de violencia, particularmente hacia estudiantes con discapacidad, pero encontró que desde los estudiantes con liderazgo y responsables se pueden implementar acciones basadas en la comprensión y manejo de conflictos para mejorar las relaciones entre los estudiantes (Calderón, 2024).

Disciplina

Recientemente, como indican los coordinadores de la recopilación del COMIE, algunos centros escolares han empezado a otorgarle a la disciplina una profundidad que parte de la libertad y el civismo que dio un giro de 180 grados hacia

mecanismos punitivos. La propia definición de disciplina abona a la propuesta de varias rutas temáticas que se agregan en la siguiente sección del presente trabajo. Zurita (2024) comprobó que en las escuelas estudiadas en su revisión para el COMIE busca prevenir conductas que vayan en contra de la asistencia y puntualidad o el vandalismo.

Evolución de las violencias en las escuelas

Entre los estudios de esta categoría, destaca el artículo sobre los usos de la teoría en investigaciones sobre violencia escolar que se remarcó la falta de estudios teóricos sobre el empleo de conceptos relacionados a la convivencia, disciplina y violencia escolar. Exponen, por ejemplo, que hay un abuso en el uso de definiciones previas o nociones referenciales caducas, algunas de ellas de origen gubernamental, que solo describen los fenómenos, pero no tienen un fondo conceptual profundo ni argumentativo.

Prieto, Ríos y Romero (2024) también se dieron a la tarea de ir más allá e identificar las formas de violencia más citadas, entre las cuales destaca el bullying o acoso escolar, pero en la ausencia también encontraron hallazgos importantes: existe una raquítica presencia de estudios sobre violencias en el nivel de educación pre-escolar, también sobre agresiones hacia los profesores, además de la participación de sujetos escolares en protestas y manifestaciones.

Una de las principales causas de este hallazgo, indican los autores, es la constante imprecisión de utilizar el concepto de bullying como sinónimo para cualquier forma de violencia acontecida dentro de las aulas, cuando realmente se refiere a violencia entre pares dentro o fuera de los límites físicos de las instalaciones. Un ejemplo de violencia escolar fuera de los planteles es la ciberviolencia. Velázquez-Reyes (2024) registró el incremento de estudios en este tema provocado, en gran parte, por el acceso cada vez más generalizado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su uso para actividades escolares.

De manera posterior a la revisión del COMIE, se encontró un solo estudio que aborda la ciberviolencia: Reyes (2024), descubrió con grupos de control que algunos estudiantes se comportaran de manera adecuada con los demás en entornos virtuales y así disminuyó el acoso cibernético, una vez que aprendieron sobre ciudadanía digital y manejo de emociones.

Desde otro ámbito de las violencias, González et al., (2024) se especificó en los estudios cualitativos que recurrieron a recursos etnográficos para explicar las

características culturales, simbólicas o materiales y económicas de las escuelas y sus contextos. Descubrieron que la violencia se ha impregnado tanto en la cotidianidad escolar que ya forma parte esencial del día a día.

Sobre el punto de la violencia escolar clasificada por el género, Zabalgoitia (2024), del COMIE, encontró un notorio incremento en las pesquisas sobre discriminación por género particularmente en las universidades y sobre masculinidades.

Romero Sánchez (2024) aprovechó una metodología cualitativa que le ayudó a descubrir que la violencia de género que se presenta en las escuelas está atravesada por una cultura que mantiene sólidos pactos patriarcales que incurren y niegan, al mismo tiempo, la presencia de violencia, lo cual favorece también la impunidad.

González et al. (2024) también trató de encontrar alguna diferencia en la violencia escolar de acuerdo con el género de los participantes y detectó que regularmente participan hombres, y es cada vez más frecuente involucrar a los profesores. También investigó la conciencia de profesores sobre violencia escolar y concluyó que hasta 96% de los participantes (profesores de educación física) saben que violencia como el bullying impacta negativamente en los aprendizajes, pero hasta 55.3% reconoció que no tiene formación para atender casos de violencia escolar y solo un 60% se siente con la capacidad de identificar agresiones físicas y verbales.

Hernández (2024) indagó más en los estudiantes que asumen rol de defensores de víctimas de violencia escolar, quienes se caracterizan por conductas empáticas y prosociales, al contrario de la desconexión moral de quienes agreden. Orozco et al. (2024) también profundiza en el aspecto de la desconexión moral, aunque en su caso lo concibe como desvinculación moral; concluyó que existe una relación entre la desvinculación moral y la violencia escolar; es decir, la falta de valores hace proclive la prevalencia de la violencia.

En concordancia con el análisis de Zabalgoitia que se especificó en población universitaria, Mejía (2024) abordó para el COMIE una población poco explorada: los alumnos de educación media superior. Un detalle distintivo que registró es que los actos de violencia que se registran no son percibidos como tales por docentes o directivos, por lo que se complejiza los orígenes, motivaciones y sentidos de las acciones que suelen asociarse a actos de camaradería (Mejía, 2024). En ese sentido detrás de la violencia física o verbal, entre otras formas más tangibles, se encuentra la simbólica y la institucional que es analizada por Ochoa, Garbus y Morales

(2024). Justamente el pegamento que permite su aplicación es la parte simbólica que está velada pero también establece formas de comportamiento aceptadas por las instituciones.

Las instituciones y planteles escolares viven dentro de contextos históricos y sociales, por lo tanto, son recíprocamente influenciados el uno del otro. Solano Becerril (2024) se concentró en la relación de la violencia escolar con los grupos delincuenciales, particularmente el narcotráfico. Detectó el desplazamiento forzado de poblaciones enteras, reclutamiento de estudiantes a grupos criminales, amenazas contra docentes y directivos y deserción escolar por inseguridad. También Gómez (2024) indagaron en la participación de los jóvenes universitarios en grupos traficantes de narcóticos, quienes afirmaron que dentro de las escuelas existe aprendizaje sobre las drogas, particularmente sus características efectos y mecanismos de prevención, y en ese mismo entorno se transmite información sobre dónde pueden acudir a consumirlo, definido por los autores como un “aprendizaje sociocultural del consumo”. Los jóvenes añadieron que su incursión se debe, en parte, porque la universidad no garantiza una movilidad social, como sí lo hace el narcomenudeo.

Por otro lado, una población poco estudiada son los docentes del futuro: los normalistas. Por ello, Ríos, Romero y Olivo (2024) enfocaron sus esfuerzos desde el COMIE en seleccionar las investigaciones de violencia en las escuelas normales. Encontraron que la mayoría de los estudios abordan la participación de los normalistas en actividades de protesta para que se respeten sus derechos estudiantiles y magisteriales, y en mejor medida lo que sucede dentro de las instalaciones.

Mientras, un novedoso abordaje dentro de los estudios contemporáneos, fuera de los del COMIE, es el de Ayala (2022), quien identificó la violencia que, especialmente, las mujeres reciben durante su formación de nivel medio superior y superior, lo cual explica la reducida cantidad de alumnas en carreras de sistemas computacionales.

El estudio de Reyes (2024) fue de los pocos que se atrevieron a incursionar en un modo de investigación poco utilizada para abordar el tema de la desconexión moral: una reconstrucción de un episodio de violencia en México realizado por un seguidor del grupo Legión Holk, que buscó agredir a sus compañeros y a sí mismo. Las conductas aprendidas por el victimario simplificaron sus juicios morales y provocaron su desconexión moral.

Orozco et al., (2024) y Herrera (2024) comprobaron la influencia que tiene una comunicación familiar deficiente con la violencia escolar; trastornos de salud mental como la depresión, el estrés y la ansiedad fueron frecuentes en la población escolar estudiada. En este estudio se concluye que la escuela es un espacio indicado para socializar comportamientos afines a la mediación, solución de conflictos y solidaridad entre los alumnos.

A manera de recopilación de todo el estado de conocimiento del COMIE, Spitzer (2024) hace un balance de todas las investigaciones, en donde es llamativa el uso de métodos cuantitativos en estudios con población o muestra en la zona norte del país, y cualitativos en la región sur.

Hoja de ruta del área temática

Si bien se pueden asumir diversos problemas resueltos, pendientes o tensiones en el campo de la convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, hay estudios que detallan y proponen una serie de acciones que pueden aplicarse a políticas educativas. Castillo (2024), propone a los docentes un manejo cognitivo conductual de la convivencia escolar para fortalecer la formación integral de los estudiantes, plasmado en acciones como respeto y tolerancia a las expresiones ajenas o imitación de comportamientos modelo.

Como se indicó en la sección anterior, Núñez (2024), estudió la ideación suicida, y recomienda programas de atención a la salud mental, ya que está correlacionado con la victimización por acoso escolar. Una propuesta es la de González-Baltazar y García (2024) encontró que el amor tiene una influencia clave en la eficiencia de los programas preventivos contra la violencia y la comunicación. En concordancia con las secuelas de una convivencia negativa, Archundia y Colunga (2024), detectaron en su investigación que la falta de políticas y programas educativos que promuevan relaciones interpersonales en las instituciones de aprendizaje influye en las calificaciones y la reprobación.

Desde la línea temática de la disciplina, Zurita (2024) encontró un incremento de análisis de reglamentos institucionales, legislaciones y el contexto político con el fin de explicar los conflictos y formas de solucionarlos, pero han sido insuficientes; sobre todo porque no están acoplados o situados en el contexto indicado ya sea poblacional o regionalmente.

Ortiz (2024) coincide con el trabajo anterior al recomendar la apertura de espacios de participación entre docentes, directivos y alumnos para mejorar la combinación ente convivencia, autoridad y aprendizaje observados desde la disciplina, regularmente, punitiva. Un mecanismo de mediación de este tipo, podría trascender hasta la vida cotidiana de los involucrados que pueden replicar sus características y resolver otro tipo de conflictos. Reproducir este tipo de mediación conlleva a que los jóvenes integren en su vida cotidiana elementos de empoderamiento y legitimidad para resolver sus conflictos, y así construir una sociedad en la que estén presentes mecanismos alternativos y cultura de paz.

González-Baltazar y García (2024) realizaron una intervención que disminuyó conductas externalizantes que integran gritos, interrupciones, risas o ruidos, generar apodos o sobrenombres y otras acciones distractoras. La intervención se enfocó en la corrección de las conductas a través de terapias cognitivo-conductual (González-Baltazar y García, 2024). Ramírez (2024), similar a un programa de intervención, relaciona la influencia de la actividad física en la satisfacción de los alumnos y en la percepción que tienen de su capacidad para conseguir metas. Un punto en particular que refleja la decodificación disciplinaria que los alumnos le dan a la actividad física es que los estimule a su integración en actividades cotidianas, lo cual conlleva a hacer planeaciones diarias con resultados positivos para la valoración de la organización traducida en un mayor compromiso reconocimiento de todos los involucrados en la consecución de los objetivos escolares.

El área temática de violencia revela que el problema requiere una intervención reactiva, sin dejar de considerar políticas preventivas. Una investigación que hace una propuesta valiosa en el plano de la violencia es la de Ochoa y Diez-Martínez (2024), quienes estudiaron las experiencias de estudiantes víctimas de acoso al buscar acceder a justicia universitaria; recomendaron que las universidades deben trascender los contenidos educativos sobre el tema e integrar normas educativas, administrativas y laborales que realmente erradiquen la violencia de género, que integren a las víctimas en el proceso. Podría parecer contradictorio con lo indicado en las políticas educativas recomendadas en los apartados anteriores, pero precisamente aquí cobra trascendencia una aplicación situada y especificada para la población y región identificada.

Un par de capítulos de la recopilación del COMIE abordan la violencia que viven poblaciones en situación de vulnerabilidad. Carrillo-Navarro (2024), se

concentra en estudiantes provenientes de pueblos originarios. El origen de los estudios que recopiló refleja parte de la visión colonizadora ya que muchos de ellos son de instituciones de gobierno u organizaciones de la sociedad civil, lo cual se plasma en una falta de investigación de comunidades de pueblos originarios en contextos educativos en varias regiones del país (Carrillo-Navarro, 2024). Es importante destacar que la investigación sobre procesos de violencia en comunidades indígenas es un tema incipiente, que requerirá un trabajo de orden multidisciplinar, pero aún más el uso de las metodologías horizontales, que eliminen las visiones y las prácticas extractivistas en el análisis de esta problemática. Concluyeron que existe un impacto considerable del Modelo Social de la Discapacidad y mecanismos de inclusión no generan cambios reales ni revierte los actos de exclusión de las personas con discapacidad.

No solo en el ámbito de las personas con discapacidad y sus vivencias en el entorno escolar muestra un desfase o reduccionismo legislativo o normativo. Zurita (2014) detectó en los estudios que analizó que las políticas, programas y legislaciones no han sido evaluadas en términos históricos para saber realmente han provocado cambios en la prevención, atención y eliminación de la violencia; es decir, han sido formuladas durante varias administraciones federales en con determinados supuestos, discursos, acciones, estrategias y propósitos, a los cuales se les asignó una relevancia específica de acuerdo con la agenda del gobierno en curso (Zurita, 2014), por lo que a largo plazo no son determinantes para cambiar conductas violentas.

Ortega-Reyes y González-Bañales (2024) optaron por una metodología documental para comprobar que, aún con la constante y numerosa emisión de protocolos desde instituciones de educación superior para prevenir la violencia escolar y sus variantes dependientes del género, no cuentan con bases legales y conceptuales claras, por lo que no tienen medidas de prevención que se apliquen de forma eficaz.

La actualización y revisión constante de los estados de conocimiento en el ámbito de la convivencia, disciplina y violencia en las escuelas permite monitorear el desarrollo de la investigación académica, saber cómo solucionar los problemas actuales y prevenir los del futuro.

Discusión

Tanto el concepto de convivencia como el de disciplina tienen una distancia amplia y corta a la vez, ya que entre ellos se encuentran matices grises dependiendo qué agente del entorno escolar lo aborde. Los estudios seleccionados exponen una clara diferenciación de la comprensión de estos ámbitos entre la jerarquía más alta, entendida como los directivos o docentes, frente a los alumnos. Estos últimos tienen definiciones difusas, valga la paradoja, debido a que la disciplina tiene una interpretación negativa, cuando quedó demostrado en investigaciones como la de Ramírez (2024), que rutinas disciplinadas como la práctica de actividad física constante puede mejorar la convivencia entre sus pares y el resto de las personas involucradas en un proceso educativo.

Específicamente para la distinción hermenéutica de convivencia entre docentes o directivos y alumnos, se muestra cómo los alumnos pueden asumir y normalizar la violencia como práctica cotidiana de convivencia, y no la perciben como una entropía que evite las relaciones sanas. Mientras, los directivos y docentes encuentran en medidas disciplinarias el método ideal para construir una convivencia “como establecen las normas”.

Destaca la notoria necesidad de investigaciones cualitativas que profundicen en la influencia del contexto histórico y social en la violencia, la indisciplina y convivencias tóxicas en los salones de clases. La falta de estudios al respecto ha provocado que, por más protocolos, legislaciones o reglas de comportamiento que existan, es más probable que la violencia se perpetúe a que se erradique. Como quedó comprobado por Zurita Rivera (2024), de parte del COMIE, que formó parte de la renovada revisión, los protocolos son insuficientes porque no se crean basados en un análisis social y cultural que identifique las necesidades reales de quienes sufren violencia. Grupos en situación de vulnerabilidad como las personas con discapacidad o estudiantes de pueblos originarios padecen de esto históricamente, además de las mujeres quienes no solo encuentran en las escuelas espacios de violencia desde sus pares, también desde el cuerpo docente se promueve de manera consciente e inconsciente estas prácticas; mientras que los mecanismos de atención, prevención y corrección de conductas violentas son inoperantes o poco efectivos.

Otra muestra de la violencia estructural y cultural que mantiene su hegemonía en los centros escolares se refleja en los roles de género transmitidos desde los docentes hacia las alumnas. El estudio de Ayala (2022) aporta a conocer de

manera fehaciente la exclusión sistemática que se comete contra las mujeres que tratan de incursionar en las carreras relacionadas a la ingeniería y tecnología.

La relación de los tres conceptos clave de la revisión del estado de conocimiento del COMIE con la paz es aún incipiente. Hay una falta de estudios que integren teórica y metodológicamente este concepto que abona a la búsqueda de soluciones o, por lo menos, revertir las tendencias violentas en las escuelas. La muestra del caso del alumno que agredió a sus compañeros y a sí mismo influencia por las ideas difundidas desde la Legión Holk (Reyes, 2024) y el resto relacionados a la desconexión moral en la que caen los agresores dentro de las escuelas (Hernández, Ayala y Hernández, 2024; Orozco et al., 2024), tuvieron como área de oportunidad el cariz o la perspectiva de la paz, como un método de prevención o intervención para evitar esa desconexión.

Un tema fundamental es incorporar a los proyectos de estados del conocimiento posteriores las investigaciones para la cultura y la educación para la paz. Existen una multiplicidad de investigaciones desarrolladas dentro de nuestro país, tanto en el plano teórico como en la implementación de propuestas de intervención en el ámbito escolar, que sugieren metodologías importantes a considerar en programas y proyectos que busquen disminuir las situaciones de violencia o generar recursos para trabajar desde otra perspectiva el mejoramiento de los climas en las instituciones educativas. Es importante señalar dentro de estas futuras investigaciones cómo las instituciones gubernamentales recientemente han venido prestando mayor atención a los temas de la cultura y la educación para la paz, pero aún más es relevante que se fomenten políticas públicas que tengan un impacto transversal en el diseño y desarrollo de los planes de estudio de todos los niveles educativos en el país.

A futuro también será esencial dar seguimiento a la innovación vertiginosa de las TIC y otras tecnologías como la inteligencia artificial que, seguramente dará pie a nuevas formas de violencia escolar. Los diversos instrumentos de la inteligencia artificial tienen una gran potencialidad que ofrecer a los investigadores, docentes y creadores de propuestas de intervención educativa, por dar un solo ejemplo, para mejorar recursos didácticos en la virtualidad. Los sujetos de la época contemporánea requerirán alternativas para aprender y convivir con el empleo de estas nuevas formas de comunicación y convivencia, por lo que tenemos que comprender que las interacciones con las tecnologías desarrollan otras formas de

subjetividad y otro tipo de procesos emocionales y cognitivos que es fundamental investigar para propiciar otras rutas metodológicas y favorecer el conocimiento.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2024). Análisis de los usos de la teoría en investigaciones sobre violencia escolar (2012-2021). En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 746-785). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Archundia, E. y Colunga, J. (2024). Perception of Mexican educational actors regarding the implications of school life on educational achievement. *International Journal of Instruction*, 17(3), 199-218. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17311a>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., López, V. y Carrasco, C. (2022). What informs the multi-actor indicator on school coexistence in Chile? A mixed design analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/EPAA.30.6873>
- Ascorra, P., Cárdenas, K. y Torres, J. (2021). Management levels of school coexistence at a middle level in Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 227-243. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2021.10.1.014>
- Ayala, S. (2022). Production of digital knowledge in the educational field of the IPN from a gender perspective. *Investigaciones Feministas*, 13(2), 563-573. <https://doi.org/10.5209/infe.83969>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2021). Intimate partner violence against women: A study on the beliefs of trainee teachers in Spain and Latin America. *International Journal of Psychological Research*, 14(2), 18-29. <https://doi.org/10.21500/20112084.5103>
- Calderón-González, N. (2022). The sociogram and coexistence in middle schools from Mexico. *Educación y Humanismo*, 24(43). <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5296>
- Calderón-González, N. y Vera-Noriega, J. (2022). The assessment of students about the school climate, coexistence, and violence in middle schools in Northwestern Mexico. *Revista Electrónica Educare*, 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Castañeda, R., Vargas, E., Núñez, S., Callejas, J. y Musitu, G. (2021). Psychometric analysis of the intrafamily relationships scale. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 58(1), 19-33. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.02>
- Carrillo-Navarro, J. C. (2024). Violencia escolar en pueblos originarios. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 396-416). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

- Castañeda, M. y Ordorika, T. (2024). Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectivas de género en la educación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 296-343). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Castillo, C. (2024). Estudios sobre la convivencia y la violencia en las escuelas en cuatro regiones de México. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 612-675). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Colín, A. (2024). Escolarización y actores de lo escolar en contextos de narcotráfico. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 418-473). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Fierro, E. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Furlán, A. y Ochoa, N. E. (2024). Panorama de las violencias y la convivencia en la educación normal. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 474-499). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Gómez, A. (2024). La disciplina escolar: Líneas analíticas, hallazgos y tendencias en la última década. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.104-161). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- González-Baltazar, A. y García, S. A. (2024). Violencia escolar y etnografía, 2012-2021. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 192-219). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Gutiérrez, M. P., Mancillas, C. y Olivares, J. (2024). Violencia escolar y etnografía, 2012-2021. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 192-219). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Hernández, M., Ayala, G. J. y Hernández, C. (2024). Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectiva de género en la educación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 296-342). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

- Herrera, E. M. (2024). Discapacidad, discriminación y violencia. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 500-555). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Mejía Hernández, J. (2024). La disciplina escolar: Líneas analíticas, hallazgos y tendencias en la última década. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 104-161). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Núñez, G. (2024). Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectivas de género en la educación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 296-342). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ochoa, Garbus y Morales (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Orozco, L., Ybarra, J., Romero, D. y Esparza, O. (2024). Estudios sobre la convivencia y la violencia en las escuelas en cuatro regiones de México. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 612-675). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ortega-Reyes, J. I. y González-Bañales, D. L. (2024). Ciberviolencia. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 252-295). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ortiz S. (2024). Panorama de las violencias y la convivencia en la educación normal. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 474-499). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ortiz, A. (2024). La disciplina escolar: Líneas analíticas, hallazgos y tendencias en la última década. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Prieto, M., Ríos, J. y Romero, A. (2024). Violencia en las escuelas: Bullying y otras formas de representación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convi-*

- vencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021 (pp. 162-191). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ramírez, M. C. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Reyes, G. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ríos, B., Romero, S. y Olivo, J. (2024). Violencia en las escuelas: Bullying y otras formas de representación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.162-191). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Romero Sánchez, A. L. (2024). Violencia en las escuelas: Bullying y otras formas de representación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 162-191). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Solano Becerril, L. (2024). Violencia institucional y violencia simbólica. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.220-251). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Spitzer, T. C. (2024). Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectivas de género en la educación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 296-342). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Velázquez-Reyes, L. M. (2024). Ciberviolencia. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp.252-295). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Zabalgoitia, M. (2024). Investigación sobre violencia de género y violencias desde perspectiva de género en la educación. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 296-342). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Zurita, U. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Zurita Rivera, U. (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en las escuelas mexicanas: Análisis de una década. En A. Furlán, M. T. Prieto, y N. Ochoa (coords.), *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 676-745). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

EL POR QUÉ Y PARA QUÉ CONSIDERAR LOS DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

Martha Vergara Fregoso
Alberto Ramírez Martinell

Epílogo

La decisión por optar por el título de la presente obra: *Desafíos para la política educativa en México: Análisis, propuestas y prospectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012 y 2021*, responde al interés de analizar los principales retos y problemas que enfrenta el sistema educativo nacional para diseñar, implementar y evaluar políticas efectivas que promuevan la calidad, la equidad, la inclusión y la mejora continua de la educación en el país.

El contenido de este libro tiene como propósito compartir el análisis de cinco ejes que retoman los resultados de las investigaciones presentadas en los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En su construcción participaron 14 autoras y 13 autores, quienes desarrollaron trece textos acerca de la investigación educativa en México durante el periodo 2012-2021, complementados con un análisis actualizado. Todos ellos son investigadores pertenecientes a diversas instituciones de educación superior y centros de investigación del país.

En los diferentes apartados se enfatizan los problemas identificados –tanto los resueltos como los que permanecen pendientes–, así como los principales retos del decenio. Además, se propone una serie de consideraciones, acciones y sugerencias para la consideración de los lectores, sobre los rumbos futuros de la investigación educativa en el área temática. Todo ello con el propósito de informar a las autoridades educativas y a los tomadores de decisiones acerca de los principales problemas, desafíos y líneas de acción detectados, los cuales fueron documentados en la colección de estados del conocimiento del COMIE correspondiente al periodo 2012-2021.

El análisis de la información se sustenta en tres premisas que sirvieron como base tanto para la convocatoria como para las sesiones de discusión con los investigadores expertos que colaboran en esta obra:

1. El periodo 2012-2021 ha sido un periodo de creciente producción científica en educación, es por ello por lo que, el recuperar ese conocimiento permite mostrar cómo la academia contribuye a identificar problemas, evaluar programas y proponer soluciones con base en evidencia.
2. La educación mexicana ha atravesado profundas transformaciones entre 2012 y 2021, un ejemplo de ello es la Reforma Educativa de 2013 y su reversión parcial realizada en el 2019, por lo que se realiza una revisión sistemática de la investigación educativa reciente para ofrecer evidencias científicas que respalden la formulación de políticas públicas más eficaces, contextualizadas y sostenibles, con lo que se puede argumentar para que las decisiones no se den de manera improvisada o ideologizadas; es así que se podría comprender los nuevos problemas, continuidades y rupturas en el diseño e implementación de la política educativa.
3. La información contenida en la presente obra visibiliza los aportes de la comunidad académica y puede apoyar como insumos para actualizar el diagnóstico del sistema educativo nacional, y por ende fundamentar la toma de decisiones públicas, puesto que se identifican vacíos, limitaciones y áreas prioritarias.

Motivaciones para la realización de la presente obra

La motivación inicial responde a la poca articulación que existe entre investigación y política pública, tal como lo plantean Reimers y McGinn (2000), quienes afirman que esta desconexión se debe a que:

Ese conocimiento no es ampliamente compartido. Muchas decisiones sobre la política educativa se toman sin acceder o emplear el conocimiento basado en la investigación [...] La formulación de política que ignora la interpretación científica de este contexto, condena a los sistemas educativos a la irrelevancia [...] La relación entre la investigación y la formulación de políticas ha sido débil, lo que puede atribuirse a que en esa relación intervienen dos lógicas y dos culturas muy diferentes: por un lado, la

de los investigadores y, por el otro, la de quienes diseñan y ponen en práctica las políticas educativas (2000, p. 15).

De igual manera se afirma que la investigación educativa se encuentra inmersa en procesos sociales complejos y que no existe una relación lineal entre la investigación y la toma de decisiones políticas; es en este sentido, se propone un diálogo informado entre investigadores y formuladores de políticas, puesto que resulta fundamental para mejorar la vinculación y la utilidad del conocimiento en la política educativa.

Es por ello que, desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y a iniciativa del Consejo Directivo 2024-2025, se propuso realizar un análisis de los estados del conocimiento generados durante la década 2012-2021. El propósito central de esta iniciativa es acercar la producción investigativa a los tomadores de decisiones, reconociendo el desfase existente entre las dinámicas académicas y las políticas. Mientras la investigación educativa requiere tiempos prolongados de indagación, análisis y validación, la política pública responde a la lógica de resultados inmediatos, ciclos sexenales y demandas de corto plazo. Esta asincronía provoca que los hallazgos de la investigación educativa difícilmente logren insertarse en los procesos de toma de decisiones.

De igual manera, se puede decir que no se cuenta con mecanismos institucionales de vinculación que contengan algunas estructuras y plataformas sistemáticas para traducir los hallazgos de la investigación en insumos utilizables por los diseñadores de políticas. Asimismo, no se cuenta con políticas y esquemas de articulación permanentes que permitan aprovechar la investigación educativa en el diseño de políticas públicas.

Otro aspecto igualmente relevante es el lenguaje empleado en la investigación educativa, el cual suele ser complejo, especializado y, en muchos casos, poco accesible para quienes toman decisiones o diseñan políticas públicas. Ello se debe, en parte, a que los productos de investigación no siempre se redactan en formatos que faciliten su comprensión a actores ajenos al ámbito académico. Así pues, existe una brecha cultural entre el mundo académico y el político-administrativo, lo cual no ha apoyado para establecer una relación entre la comunidad investigadora, por lo que las decisiones políticas en algunos momentos son limitadas y no institucionalizadas.

Con el presente texto se pretende que el contenido apoye en la construcción de una agenda de política educativa prospectiva, en la que, de acuerdo con el filósofo francés Gastón Berger (2007), la prospectiva se define como la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él. De ahí que, en la presente obra, se considere que no se trata simplemente de deducir el futuro a partir del pasado, sino que es importante considerar algunas posibilidades verificadas, extrapolando resultados razonables y con un esfuerzo de imaginación creativa para así lograr contribuir a construir una política educativa con visión de largo plazo.

Desde el análisis realizado de los diferentes textos que conforman la presente obra, se considera que la información contenida puede servir como puente entre la investigación, la práctica educativa y el debate social, lo cual facilita que más actores (docentes, autoridades, sociedad civil) accedan a información clave para la transformación educativa, puesto que se enfatiza los desafíos para la política educativa en México y se ofrece un análisis sistemático y crítico de la producción académica en torno a la investigación educativa; además de describir de manera general un diagnóstico integral de la evolución, condiciones y características de la investigación educativa en México. Asimismo, se visibilizan las limitaciones estructurales, como el escaso financiamiento, la falta de políticas claras de apoyo a la investigación y la débil institucionalización de la práctica investigativa en algunas entidades federativas.

Por otro lado, también permite identificar vacíos, tendencias, y desigualdades regionales y sugiere líneas de acción política, basadas en evidencia empírica, para mejorar la gestión institucional, el financiamiento, la formación de investigadores, y el uso de la investigación educativa como insumo para la formulación de políticas públicas, orientadas a resolver problemas educativos estructurales y coyunturales.

En concordancia con el título de la obra, se señalan algunos de los principales desafíos identificados en la producción investigativa. Uno de ellos es la necesaria articulación entre la investigación y la política pública, pues persiste una desconexión entre la generación de conocimiento educativo y su aplicación en el diseño e implementación de políticas. Esta brecha se evidencia en la falta de traducción del conocimiento producido en acciones concretas, debido a la ausencia de mecanismos eficaces de transferencia, difusión e incorporación a los procesos de toma de decisiones. De ahí la urgencia de institucionalizar canales de diálogo y vinculación permanentes entre investigadores y tomadores de decisiones.

Un escaso financiamiento equitativo y sostenido, ya que para la investigación educativa es escaso, desigual y dependiente de convocatorias aisladas. Esta afirmación se sostiene porque se identificó una “práctica inexistente” de políticas específicas de financiamiento y un sistema fragmentado que limita la continuidad de líneas de investigación. De ahí que se requieran fondos estables, líneas presupuestales específicas y esquemas que prioricen la investigación en función de necesidades regionales y nacionales.

Resulta urgente la institucionalización y consolidación de la investigación educativa, ya que esta carece de estructuras organizativas sólidas en muchas entidades federativas. Esta afirmación responde a que actualmente existen regiones sin comunidades organizadas o redes funcionales de investigadores, lo que limita la producción y formación de nuevo personal académico, por lo que se debe fomentar la creación de unidades de investigación y programas formativos en todo el país.

Otro desafío radica en la ausencia de programas específicos para la formación y profesionalización del investigador educativo. Actualmente, la preparación para la investigación se caracteriza por su desigualdad y la falta de trayectorias sistemáticas, predominando la formación empírica o autodidacta. Ante ello, resulta fundamental diseñar programas formales que articulen teoría y práctica investigativa, de modo que se fortalezcan las capacidades del campo. Estos programas podrían materializarse en posgrados y estrategias formativas con un enfoque epistémico, metodológico y ético., se considera importante el planear y el entrenamiento

Finalmente, es urgente lograr la democratización y el uso social del conocimiento, debido a que la distribución y el uso de la aplicación del conocimiento educativo son limitados y poco accesibles para actores clave del sistema educativo. Esta afirmación se desprende de que en el análisis del conocimiento producido que, a su vez, identificó la baja circulación de resultados fuera de espacios académicos, debido a que el énfasis se queda a nivel académico y se observa una escasa apropiación del conocimiento en las escuelas y comunidades; por lo tanto, las políticas deben promover estrategias activas de divulgación, apropiación crítica y uso pedagógico de la investigación.

Referencias

- Durance, P. (2007). *De la prospective, Textes fondamentaux de la prospective française. 1955-1966*.
- Reimers, F. & McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos.

GLOSARIO

<i>Sigla</i>	<i>Significado</i>
ABP	<i>Aprendizaje Basado en Problemas</i>
ANUIES	<i>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior</i>
ATP	<i>Asesor Técnico Pedagógico</i>
CA	<i>Cuerpos Académicos</i>
CECADESU	<i>Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable</i>
CEFP	<i>Centro de Estudios de las Finanzas Públicas</i>
CEPAL	<i>Comisión Económica para América Latina y el Caribe</i>
CGEIB	<i>Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP)</i>
CIEES	<i>Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior</i>
CINDA	<i>Centro Interuniversitario de Desarrollo</i>
CODEIC-UNAM	<i>Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (UNAM)</i>
COBAEV	<i>Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz</i>
COEPES	<i>Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior</i>
COMIE	<i>Consejo Mexicano de Investigación Educativa</i>
CONAEDU	<i>Consejo Nacional de Autoridades Educativas</i>
CONACES	<i>Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior</i>
CONACYT / CONAHCYT	<i>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología</i>
CONEVAL	<i>Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social</i>
COVID-19	<i>Enfermedad de Coronavirus 2019</i>
EC	<i>Estados del Conocimiento</i>
EIB	<i>Educación Indígena Intercultural y Bilingüe</i>
EMS	<i>Educación Media Superior</i>

EMSAD	<i>Educación Media Superior a Distancia</i>
ENADID	<i>Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica</i>
ERCE	<i>Estudio Regional de la Calidad de la Educación</i>
IA	<i>Inteligencia Artificial</i>
IISUE	<i>Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM)</i>
IES	<i>Instituciones de Educación Superior</i>
IESPri	<i>Instituciones de Educación Superior privadas</i>
INEA / (no aplicado)	<i>(no aparece como sigla independiente)</i>
INEE	<i>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (extinto en 2019; mencionado en el texto)</i>
INEGI	<i>Instituto Nacional de Estadística y Geografía</i>
INDAUTOR	<i>Instituto Nacional del Derecho de Autor</i>
ISCHE	<i>International Standing Conference for the History of Education</i>
ISR	<i>Impuesto sobre la Renta</i>
LGMHCTI	<i>Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación</i>
LGES	<i>Ley General de Educación Superior</i>
LISR	<i>Ley del Impuesto sobre la Renta</i>
MIA	<i>Medición Independiente del Aprendizaje</i>
MIEDUC	<i>Evaluación diagnóstica de MIEDUC (sistema/entidad mencionada; no se explica más en el texto)</i>
MEJOREDU	<i>Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación</i>
MOCyR	<i>Módulo para la Evaluación de Consistencia y Resultados</i>
NNA	<i>Niñas, Niños y Adolescentes</i>
OCDE / OECD	<i>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos</i>
OCUBBJG	<i>Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García</i>
OREALC	<i>Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO)</i>
PISA	<i>Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos</i>
PLANEA	<i>Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes</i>

PND	<i>Plan Nacional de Desarrollo</i>
PNPC / SNP	<i>Programa Nacional de Posgrados de Calidad / Sistema Nacional de Posgrados</i>
PRONES	<i>Programa Nacional de Educación Superior</i>
PRODEP	<i>Programa para el Desarrollo Profesional Docente (antes Programa de Mejoramiento del Profesorado)</i>
PROSPERA	<i>Programa de Inclusión Social</i>
PSE	<i>Programa Sectorial de Educación</i>
PTC	<i>Profesores de Tiempo Completo</i>
RedMIIIE	<i>Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa</i>
RMIE	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>
RVOE	<i>Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios</i>
SEAES	<i>Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior</i>
SECIHTI	<i>Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (aparece como referencia/contexto; no siempre con nombre completo)</i>
SEMARNAT	<i>Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales</i>
SEP	<i>Secretaría de Educación Pública</i>
SES	<i>Subsecretaría de Educación Superior</i>
SHCP	<i>Secretaría de Hacienda y Crédito Público</i>
SNI / SNII	<i>Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores</i>
SNES	<i>Sistema Nacional de Educación Superior</i>
SEN	<i>Sistema Educativo Nacional</i>
SisAT	<i>Sistema de Alerta y Atención Temprana</i>
STEM	<i>Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas</i>
TIC	<i>Tecnologías de la Información y de la Comunicación</i>
TSU	<i>Técnico Superior Universitario</i>
UDUALC	<i>(mención de la revista/Unión de Universidades de América Latina y el Caribe / forma usada en el documento)</i>
UI	<i>Universidades Interculturales</i>
UnADM	<i>Universidad Abierta y a Distancia de México</i>

UNESCO	<i>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>
UP	<i>Universidades Politécnicas</i>
USICAMM	<i>Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros</i>
UT	<i>Universidades Tecnológicas</i>
UBBJG	<i>Universidades para el Bienestar Benito Juárez García</i>
WTO	<i>Organización Mundial del Comercio (World Trade Organization)</i>

SEMBLANZAS DE AUTORAS Y AUTORES

Álvarez Mendiola, Germán

DIE-CINVESTAV

Sociólogo, Maestro y Doctor en Ciencias. Es profesor titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav), donde fungió como Jefe de Departamento de 2017 a 2022. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Fue Presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE y miembro del International Board of Higher Education Reform Group. Forma parte de consejos editoriales de diversas publicaciones. Su investigación se centra en políticas públicas, cambio organizacional y educación superior privada. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra el Informe de la Educación Superior México 2024, de la serie Informe Iberoamericano de Educación Superior, CINDA, donde ofrece un comprehensivo panorama de la educación superior mexicana de 2015 a la actualidad.

Arias Ortega, Miguel Ángel

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Doctor en Educación Ambiental por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesor-investigador del Posgrado en Educación Ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, con reconocimiento nivel 2 en el Sistema Nacional de Investigadores. Áreas de interés: educación ambiental; formación y profesionalización de educadores ambientales y representaciones sociales del medio ambiente.

Correo electrónico: miguel.arias@uacm.edu.mx

Carrillo Navarro, José Claudio

Universidad de Guadalajara

Filósofo, Doctor en Psicología por la Universidad de Guadalajara, maestro en Educación, Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel II. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Autor de textos y artículos con el tema de paz, convivencias y violencias estructurales, sociales, escolares, conflictos, acuerdos de paz, prevención, atención al maltrato en la niñez, jóvenes y mujeres, prevención de violencias en las escuelas y construcción de paz.

Correo electrónico: , jccn1964@gmail.com

Díaz-Barriga, Ángel

IISUE-UNAM

Doctor y Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor de Segunda Enseñanza en Pedagogía por la Escuela Normal Superior de Coahuila y Profesor de Educación Primaria. Ingresó a la UNAM en 1975, es Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y del SNII. Sus trabajos de investigación se encuentran en el ámbito de la didáctica, el currículo, la evaluación. Varias de sus obras forman parte de los programas de formación de educadores, tiene en prensa en libro *Perspectivas didácticas de la evaluación formativa*. Le han otorgado 7 doctorados *Honoris Causa*. 4 por Universidades Autónomas de México y 3 por Universidades Argentinas, entre ellos la de Buenos Aires. Recibió premio ANUIES por Aportaciones Académicas a la Educación Superior (2009) y, el premio Pablo Latapí COMIE (2011). Ha sido docente de educación primaria, secundaria, normal, licenciatura y posgrado. Participó en la elaboración del Plan de Estudios 2022.

Dietz, Gunther

Universidad Veracruzana

Realizó estudios de Antropología, Filosofía y Filología Hispánica en las Universidades de Gotinga y Hamburgo, es Doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo. Ha impartido clases en varias universidades mexicanas, latino-americanas y europeas. Actualmente es Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (Xalapa), miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, del Consejo Mexicano

de Investigación Educativa, de la Academia Mexicana de Ciencias; miembro fundador de la Red de Formación en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL) y director de AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Sus investigaciones etnográficas-colaborativas versan sobre diversidad, educación intercultural y particularmente educación superior intercultural. Se encuentra co-dirigiendo el proyecto Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana, realizado por la Universidad de Bath (Reino Unido), la UNAM y la Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: guntherdietz@gmail.com

Ducoing Watty, Patricia

IISUE-UNAM

Es Investigadora Titular “C” Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México; Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT; presidente de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); profesora del posgrado de Pedagogía en la UNAM. Actualmente Secretaria Académica del Centro Universitario de Teatro de la UNAM. Sus líneas de investigación son: formación de docentes y profesionales de la educación; educación básica; pensamiento crítico en educación; epistemologías y metodologías de la investigación en educación; sistemas educativos en Latinoamérica y, particularmente, la educación media básica o secundaria baja (CINE 2 de la UNESCO). Su última publicación es la coordinación con Bertha Fortoul del Estado de Conocimiento “Procesos de Formación”, 2 volúmenes, publicado por Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y COMIE, 2025.

Escudero Nahón, Alejandro

Universidad Autónoma de Querétaro

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Director del proyecto Transdigital; coordinador del Área Temática 18: Tecnologías de Información y Comunicación y Educación del COMIE; coordinador del Comité de Educación

Transdigital de la Red LaTE México. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado “Innovación Educativa y Tecnología” y de la Comisión para el desarrollo de talento y cultura tecno-educativa, del Grupo de Trabajo Gestión de Tecnología Educativa de la sección Tecnologías de la Información y Comunicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Correo electrónico: alexandro.escudero@uaq.mx

Fortoul Ollivier, María Bertha

Estudió el Doctorado en Educación en la Universidad La Salle. Su tesis se titula: el estudiante normalista: su concepción de lo educativo. Trabajó como maestra de educación primaria con niños con parálisis cerebral y ha impartido diversas asignaturas en carreras y posgrados relacionados con la educación, incluidos los que se imparten en escuelas normales. Fue investigadora del Centro de Estudios Educativos y actualmente ocupa el puesto de docente-investigador en la Universidad La Salle. Sus líneas de investigación han sido: la formación inicial y continua de maestros para la educación básica y la convivencia. Ha publicado varios libros en co-autoría, entre los que se encuentran: Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción y ,Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. Ha sido co-coordinadora del área 8 del COMIE: Procesos de formación.

Furlán Malamud, José Alfredo (*Pos mortem*)

Profesor Titular “C” de Tiempo Completo. Adscrito al Grupo de Investigación Curricular, Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE), División de Investigación y Posgrado (DIP), en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Publicó textos de Teoría Curricular, Gestión Pedagógica, Teoría de la Educación, Formación docente, y sobre Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas.

López Ruiz, Martha

Investigadora independiente, Licenciatura y maestría en Ciencias de la salud en la UNAM y el IPN; maestría y doctorado en Ciencias de la educación en la Universidad Autónoma de Querétaro y el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato. Funcionaria y docente de pregrado, educación continua y posgrado. Miembro COMIE desde 1997 en el área de Investigación de la Investigación Educativa (IE), de la cual fue coordinadora. Co-coordinó el Estado de Conocimiento 2002-2011 de esta, y ha colaborado en la elaboración de tres de sus cuatro EC. Es miembro de la Red de Posgrados en Educación y miembro fundador de la Red Mexicana de Investigadores de la IE. Investiga sobre: Formación para la investigación; Condiciones institucionales para la gestión de la IE; Producción y gestión de conocimiento educativo.

Correo electrónico: mlopez.redmiie@gmail.com

Malaga Villegas, Sergio Gerardo

Universidad Autónoma de Baja California

Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, DIE-Cinvestav. Investigador de Tiempo Completo Titular C en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Nivel I en el SNII y Editor Coordinador para español de la Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE/EPAA). Temas de interés: análisis de políticas, programas y reformas educativas con énfasis en sujetos educativos e interculturalidad.

Correo electrónico: smalaga@uabc.edu.mx

Martínez Bordón, Arcelia

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Doctora en Política por la Universidad de York, Inglaterra. Académica de Tiempo Completo en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Coordina el Faro Educativo, espacio para la observación de políticas e intervenciones educativas. Temas de interés: análisis y evaluación de políticas educativas; evaluación para la toma de decisiones y la rendición de cuentas; y reformas, continuidades y rupturas de la política educativa.

Correo electrónico: arcelia.martinez@ibero.mx

Martínez Buenabad, Elizabeth

Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Ciudad de México). Cuenta con una estancia posdoctoral en El Colegio de Michoacán. Desde 1992 es profesora-investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es autora de distintos artículos y capítulos especializados en educación y salud indígena e intercultural. Es líder del Cuerpo Académico Educación y Salud en contextos de interculturalidad y diversidad (BUAP-202). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores (SNI) y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es Coordinadora del área temática 16 Multiculturalismo, interculturalidad y educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Recientemente creó y coordina el Laboratorio de la Diversidad Sociocultural en el estado de Puebla (VIEP-BUAP).

Martínez Lobatos, Lilia

Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Especialidad en Docencia, licenciatura en Ciencias de la Educación, Diplomados en Diseño Curricular y en Evaluación de Educación Superior. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas Mexicali en la UABC, donde atiende docencia en licenciatura, maestría y doctorado en temas de investigación y curriculares. Ha dirigido tesis en especialidad, maestría y doctorado. Autora en los temas de Curriculum, didáctica y vinculación en educación básica y superior. Líder del cuerpo académico consolidado Currículo y didáctica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Miller Flores, Dinorah

Universidad Autónoma Metropolitana

Doctora en investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Es miembro Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente se desempeña como profesora Investigadora Titular C, en el Departamento de Sociología, de la UAM-A. Es jefa del Área de Sociología de las Universidades, en la misma institución. Sus principales líneas de investigación son: Jóvenes estudiantes de las IES,

Trayectorias escolares universitarias e Igualdad y equidad educativa. Trabaja el proyecto de investigación: El vínculo entre formación y mercados laborales.

Navarro Cendejas, José

Universidad de Guadalajara

Doctor en Sociología (Universidad Autónoma de Barcelona), maestro en Ciencias Sociales (Universidad de Guadalajara) y licenciado en Desarrollo Educativo (Universidad La Salle). Actualmente se desempeña como profesor investigador titular de tiempo completo en el Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel II. Se especializa en la relación jóvenes-educación-trabajo, transición escuela-trabajo, desigualdad de oportunidades educativas, metodologías de investigación y políticas educativas.

Padilla López, José Trinidad

Sociólogo por la Universidad de Guadalajara, profesor investigador en el Departamento de Estudios Internacionales. Entre los cargos que ha desempeñado, están: Director Ejecutivo de la primera Feria Internacional del Libro de Guadalajara, Rector General de la Universidad de Guadalajara. Impulsó reformas significativas en beneficio de la UDG y la comunidad, por ello recibió el Doctorado *Honoris Causa* otorgado por la Universidad Soka en Tokio, Japón. Además, fue el Director Fundador del Instituto de Investigaciones en Innovación y Gobernanza, consolidando la investigación académica como un pilar estratégico para el desarrollo institucional. Actualmente Director de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco “Juan José Arreola”. Coordinador de la Cátedra “Julio Cortázar”. Presidente de la Fundación Universidad de Guadalajara, y Presidente de la Feria Internacional del Libro en Guadalajara.

Parra Pérez, Lizeth Guadalupe

Doctora en Educación y Recursos Humanos, Universidad Estatal de Colorado. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Obregón. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) nivel 1. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Asociación Americana

de Investigadores Educativos. Líneas de Investigación: Familia-escuela, violencia y convivencia escolar, educación superior.

Pontón Ramos, Claudia Beatriz

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas de investigación se relacionan con los temas de teoría, genealogía y pensamiento educativo. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE). Colabora de manera activa en diferentes programas de posgrado de diversas universidades públicas del país; además, participa de forma activa como sinodal y directora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

Correo electrónico: claudiaponton@filos.unam.mx

Prieto Quezada, Ma Teresa

Universidad de Guadalajara

Socióloga, Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, maestra en Ciencias de la Investigación Educación, Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) Nivel III. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Autora de textos y artículos a nivel nacional e internacional relacionados con el tema de paz, convivencias y violencias estructurales, sociales y escolares, conflictos y acuerdos de paz, prevención y atención al maltrato en la niñez, jóvenes y mujeres, la función de la autoridad en los conflictos entre pares y las narrativas de maltrato y violencia como una herramienta para identificar una realidad, además de desarrollar propuestas para mejorar la convivencia en la escuela y en la sociedad.

Correo electrónico: materesaprieto@ucea.udg.mx

Ramírez Martinell, Alberto

Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior
de la Universidad Veracruzana

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Investigador de tiempo completo en la Universidad Veracruzana con reconocimiento de nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Coordina el Doctorado en Innovación en Educación Superior en la UV. Estudia temas de cultura digital, saberes digitales y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación.

Correo electrónico: albramirez@uv.mx

Reyes Ruiz, Francisco Javier

Universidad de Guadalajara

Doctor en Ciencias Sociales por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, con reconocimiento nivel 2 en el Sistema Nacional de Investigadores. Áreas de interés: educación ambiental; poesía y naturaleza; y pedagogía ambiental vinculada a la otredad animal.

Correo electrónico: reyesruiz7@hotmail.com

Sañudo Guerra, Lya

Es investigadora educativa, posee una Maestría en Educación del ITESO y otra en Educación y Diversidad de la Universidad Internacional de Andalucía, España. Además, cuenta con un Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Guadalajara y un Posdoctorado del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Desde 1990, ha trabajado en dos líneas de investigación: la investigación educativa y la significación de la práctica educativa. Ha participado en diversos proyectos de investigación financiados, incluyendo estudios sobre la democracia en las escuelas y el uso de inteligencia artificial para mejorar la permanencia estudiantil. Además, ha sido docente en programas de doctorado y maestría, y ha publicado más de 15 libros y capítulos. También ha realizado estancias de investigación en universidades de Estados Unidos y España, y ha sido evaluadora de proyectos en diversas instituciones.

Schmelkes del Valle, Sylvia Irene

Socióloga, con Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad Iberoamericana. Investigadora de la educación desde 1970. Ha publicado más de 400 trabajos, entre libros y artículos, sobre los temas de calidad de la educación, educación de adultos, formación en valores y educación intercultural. Fundó y fue Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Recibió la medalla Joan Amos Comenius, por la UNESCO, en 2008. Ha recibido doctorados honoris causa por la Universidad Autónoma de Baja California, por la Universidad de Concordia en Montreal, Canadá y por la Universidad de Colima. Fue la primera presidente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación autónomo. Fue Vicerrectora Académica de la Universidad Iberoamericana Cd. de México hasta febrero de 2022. Actualmente es profesora de la Universidad Iberoamericana Cd. de México e Investigadora Honoraria de esta misma institución.

Tkocz, Izabela

Universidad Autónoma de Chihuahua

Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Arqueóloga y Maestra en Historia por la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Polonia. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1, y cuenta con perfil Prodep. Sus líneas de investigación son metodología de la investigación, memoria e identidad en la historia. Es integrante del Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación.

Correo electrónico: itkocz@uach.mx

Torres-Acuña, Gisela Margarita

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Profesora-Investigadora del Departamento de Educación, en ITSON. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Educativos, en las líneas de investigación de violencia escolar (tradicional y mediada por TIC) y relación familia-escuela; miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) y coordinadora de la Maestría en Investigación Edu-

cativa. Cuenta con publicaciones en diversos medios de divulgación científica. Cuenta con experiencia docente de nivel profesional y posgrado y como facilitadora de procesos de formación docente. Se ha desempeñado como Responsable de la Maestría en Educación, Responsable del desarrollo curricular por competencias y como Encargada del diseño curricular para la educación a distancia dentro de la Coordinación de Desarrollo Académico del ITSON.

Trujillo Holguín, Jesús Adolfo

Universidad Autónoma de Chihuahua

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, Maestro en Educación y especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Tiene reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus líneas de investigación son historia e historiografía de la educación, reformas educativas y procesos históricos en la formación de profesores. Director editorial de la publicación científica IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.

Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx

Liddiard Cárdenas, Stefany

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y asociada candidata del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Cuenta con reconocimiento al perfil Prodep.

Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx

Valdés Cuervo, Ángel Alberto

Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD). Profesor Investigador Titular, Departamento de Educación, responsable del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, Instituto Tecnológico de Sonora. Perfil Prodep. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Inves-

tigadores (SNII) nivel 3. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Academia Mexicana de Ciencias. Líneas de Investigación: Familia-escuela, violencia y convivencia escolar, aptitudes sobresalientes.

Vergara Fregoso, Martha

Universidad de Guadalajara

Es Doctora en Educación, Coordinadora del Doctorado en Educación y Profesora- Investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Actualmente Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y Coordinadora la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrados en Educación, Reconocida por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado y (AUIP-UNESCO). Cuenta con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). Su labor investigativa se centra en las áreas de Interculturalidad e Inclusión, así como Formación e Investigación en Educación. Ha llevado a cabo numerosos proyectos sobre educación intercultural, formación de docentes para poblaciones originarias, equidad y justicia educativa, así como políticas educativas. En estos temas, ha publicado artículos, capítulos y libros.

Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel

IISUE-UNAM

Cuenta con Diploma de Estudios de Civilización Francesa, La Sorbona, Universidad de París y estudió la licenciatura de Economía y Ciencias Sociales, en Antropología Social, en la Universidad de Manchester, Reino Unido. Doctor en sociología por la UNAM, investigador definitivo, tiempo completo del IISUE, desde 1978, titular C, en las Líneas de Políticas educativas, y Desarrollo de habilidades genéricas. Es miembro del SNII nivel I y cuenta con PRIDE C. Forma parte del COMIE del que fue tesorero y, posteriormente, Coordinador de Áreas Temáticas. Ha impartido docencia en México y en Ecuador, de licenciatura y posgrado en ciencias sociales y políticas, pedagogía, educación matemática y actualmente en el Posgrado de la UNAM. Ha sido consultor externo de la OCDE, de la UNESCO, del PNUD, del Gobierno de Perú, de la Universidad de Manta en Ecuador, de la

Secretaría de Educación Pública de México, del CONEVAL, del INEE, del BID, del CREFAL, de la UAM, de la ANUIES, de FLACSO y actualmente de la Subsecretaría de la EMS de la SEP. Sus publicaciones recientes incluyen libros publicados bajo el sello editorial de La Universitat de Barcelona, el Fondo de Cultura Económica, la UNAM, la ANUIES y la UAM.

La versión electrónica del libro *Desafíos para la política educativa en México: análisis, propuestas y perspectivas desde la investigación educación realizada entre 2012-2021*, de la Serie Investigación Educativa, se terminó de editar en enero de 2026.

Para su composición se usaron las tipografías
Garamond Premier Pro, ITC Franklin Gothic Std y Myriad, en sus versiones Pro.

En este libro se presenta una versión sintética de los volúmenes que componen la colección de estados de conocimiento del periodo 2012- 2021 coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Se trata de un esfuerzo editorial que pretende acercar a los tomadores de decisiones, hacedores de política, investigadores, docentes y estudiantes de posgrado a los hallazgos, reflexiones y estudios conducidos por medio millar de autores sobre la investigación educativa del país en las diferentes áreas temáticas que se procuran en el Consejo. La lectura de este material busca ser un posible punto inicial de acceso de los materiales en extenso.

El futuro de la investigación educativa como lo muestra la obra es el de una rama científica que desde la justicia social, equidad e inclusión se preocupa activamente de las diversas realidades educativas que se viven en México. Esto a través de un trabajo colaborativo sólido que brinda una perspectiva amplia de lo que se vive en las aulas del país y que va buscando soluciones a las problemáticas que las aqueja.

