

Director de número. Trayectorias Humanas Transcontinentales, Num. 21. La educación contemporánea: viejas y nuevas problemáticas en modelos renovados.

Director de número. Trayectorias Humanas Transcontinentales.

Mejía Reyes, Carlos.

Cita:

Mejía Reyes, Carlos (2026). *Director de número. Trayectorias Humanas Transcontinentales*. Director de número. Trayectorias Humanas Transcontinentales, Num. 21. La educación contemporánea: viejas y nuevas problemáticas en modelos renovados.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/104>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p6wX/Cg0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Director del número: Carlos MEJÍA REYES

Publicado en línea el 20 de abril de 2026

<https://doi.org/10.25965/trahs.7631>

TraHs N°21 | 2026

La educación contemporánea: viejas y nuevas
problemáticas en modelos renovados





Nota

Note

Dominique Gay-Sylvestre¹

Si es bien sabido que la educación es un tema crucial para el futuro de las sociedades, los desafíos que afronta, hoy, requieren un enfoque colaborativo innovador para que los modelos “renovados” sean eficaces y equitativos. En este nuevo número de la revista TraHs, el lector podrá comprobar el compromiso ético de los distintos autores, plenamente conscientes de la necesidad de prácticas adaptadas, inclusivas y justas que respondan a las necesidades de los estudiantes en un mundo en constante evolución.

¹ Directrice revue TraHs



Formateurs de terrain, un nouveau métier ? Le cas du champ de la formation professionnelle en Suisse

Tutors, a new profession? The case of vocational
training in Switzerland

Paul-André GARESSUS²

UMR EFTS - Université de Toulouse Jean Jaurès -
Toulouse, France

<https://orcid.org/0009-0004-4621-6955>

qpaul-andre.garessus@univ-tlse2.fr

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7634>

DOI : 10.25965/trahs.7634

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Résumé : Dans le champ de la formation professionnelle, les politiques de professionnalisation ont un impact sur les objectifs et dispositifs de formation, ainsi que sur l'ensemble des acteurs du système. La recherche présentée dans cet article interroge le travail et les fonctions des formateurs de terrain, acteurs centraux de la formation en alternance, sous l'angle des composantes du concept de métier (savoirs spécifiques, identité de métier, finalité du métier et régulation sociale). Au travers de cette entrée spécifique, nous étudions comment ces professionnels s'adaptent et évoluent dans un contexte qui les soumet à des attentes fortes et parfois paradoxales. Notre démarche s'inscrit dans le champ de la formation professionnelle en Suisse, où la voie duale est majoritairement choisie par les jeunes en formation. En faisant dialoguer l'analyse comparative de deux cas de formateurs avec les résultats actuels de la recherche, notre travail met au jour des indices d'un déplacement des pratiques et de la dynamique identitaire vers un nouveau métier de formateur de terrain qui semble se dessiner.

Mots clés : formateur, métier, formation professionnelle, professionnalisation, alternance

Resumen: En el ámbito de la formación profesional, las políticas de profesionalización tienen un impacto en los objetivos y dispositivos de formación, así como en el conjunto de los actores del sistema. La investigación presentada en este artículo analiza el trabajo y las funciones de los formadores en el terreno,

² Paul-André Garessus est responsable adjoint de la filière de formation à l'enseignement secondaire au sein de la HEP-BEJUNE en Suisse. Dans ses responsabilités figurent en particulier la planification des enseignements, le suivi pédagogique des étudiant·e·s et la conduite de projets de développement. Dans sa fonction de cadre, il cherche continuellement à développer la qualité des prestations de formation et d'encadrement proposées aux étudiant·e·s. Titulaire d'un diplôme d'enseignement au secondaire 2 en mathématique et informatique, il a enseigné pendant une vingtaine d'années au degré postobligatoire. Il a été recteur adjoint d'un gymnase bilingue de 2008 à 2013, en charge notamment du développement de la qualité. Depuis 2023, il est doctorant au sein du laboratoire EFTS de l'université de Toulouse Jean Jaurès. Sa thèse porte sur le développement professionnel des formateurs et formatrices en établissement chargés d'accompagner les étudiant·e·s-stagiaires dans le volet pratique de leur formation.

actores centrales de la formación dual, desde la perspectiva de los componentes del concepto de profesión (conocimientos específicos, identidad profesional, finalidad de la profesión y regulación social). A través de esta perspectiva específica, estudiamos cómo estos profesionales se adaptan y evolucionan en un contexto que les somete a expectativas elevadas y, en ocasiones, paradójicas. Nuestro enfoque se inscribe en el ámbito de la formación profesional en Suiza, donde la mayoría de los jóvenes en formación eligen la vía dual. Al poner en diálogo el análisis comparativo de dos casos de formadores con los resultados actuales de la investigación, nuestro trabajo pone de manifiesto indicios de un desplazamiento de las prácticas y la dinámica identitaria hacia una nueva profesión de formador de campo que parece estar surgiendo.

Palabras clave: formador, oficio, formación profesional, profesionalización, formación en alternancia

Resumo: No campo da formação profissional, as políticas de profissionalização têm impacto nos objetivos e dispositivos de formação, bem como em todos os atores do sistema. A investigação apresentada neste artigo questiona o trabalho e as funções dos formadores no terreno, atores centrais da formação em alternância, sob a perspetiva das componentes do conceito de profissão (conhecimentos específicos, identidade profissional, finalidade profissional e regulação social). Através desta abordagem específica, estudamos como estes profissionais se adaptam e evoluem num contexto que os sujeita a expectativas elevadas e, por vezes, paradoxais. A nossa abordagem insere-se no campo da formação profissional na Suíça, onde a via dual é maioritariamente escolhida pelos jovens em formação. Ao dialogar a análise comparativa de dois casos de formadores com os resultados atuais da investigação, o nosso trabalho revela indícios de uma mudança nas práticas e na dinâmica identitária para uma nova profissão de formador de campo que parece estão a surgir.

Palavras chave: formador, ofício, formação Profissional, profissionalização, formação em alternância

Abstract: In the field of vocational training, professionalization policies have an impact on training objectives and mechanisms, as well as on all stakeholders in the system. The research presented in this article examines the work and roles of tutors, who are key players in work-based learning, from the perspective of the components of the concept of a profession (specific knowledge, professional identity, professional purpose and social regulation). Through this specific approach, we study how these professionals adapt and evolve in a context that subjects them to high and sometimes paradoxical expectations. Our approach falls within the field of vocational training in Switzerland, where the dual pathway is the most popular choice among young people in training. By comparing the analysis of two cases of trainers with the current research findings, our work reveals signs of a shift in practices and identity dynamics towards a new profession of tutor that seems to be emerging.

Keywords: trainer, profession, vocational training, professionalization, work-study programs

Introduction

Dans le champ de la formation professionnelle, les évolutions observées ces dernières décennies se sont inscrites dans les politiques de professionnalisation avec leurs intentions de « former des travailleurs compétents, des professionnels capables de survivre dans des environnements instables et compétitifs » (Marcel et al., 2022 : 41), répondant ainsi aux attentes des sociétés globalisées et en constante évolution. Dans ce contexte, les institutions de formation ont repensé leurs objectifs et dispositifs de formation, les orientant vers des référentiels de compétences. S'inscrivant dans le thème de la revue, notre recherche s'interroge sur l'impact de cette évolution sur des acteurs du système de formation.

Notre enquête se déploie dans le cadre suisse de la formation professionnelle, au plus proche de la réalité vécue par les formateurs en entreprise³ qui agissent au cœur du système dual majoritairement répandu dans le pays. Après une présentation du dispositif de formation en alternance, qui se retrouve avec quelques variations dans de nombreux autres pays, nous proposons quelques repères théoriques sur le concept de métier qui nous serviront de clé d'analyse pour une étude de cas. En croisant les informations émanant des deux formateurs avec les recherches actuelles, nous donnons à voir comment les acteurs, au premier plan de l'activité de formation, se conforment ou se distancient des attentes parfois contradictoires qu'ils perçoivent.

I- Fondements de la recherche

A- Le champ de la formation en alternance

La manière de former aux métiers n'a cessé d'évoluer depuis les systèmes de compagnonnage pratiqués au Moyen-âge, à l'apparition des écoles de métier en fin de XIXe siècle, puis à leur généralisation, en parallèle de l'industrialisation des sociétés tout au long du XXe siècle, jusqu'aux dispositifs de formation en alternance implantés de nos jours dans la plupart des pays occidentaux (Merhan et al., 2007). Ainsi, les personnes en formation sont aujourd'hui amenées à suivre des enseignements en complément de l'exercice du métier auquel elles se destinent.

L'organisation et la répartition entre temps d'enseignement et temps au travail, ainsi que les contenus enseignés varient passablement d'un métier à l'autre et d'un pays à l'autre (Merhan et al., 2007). Cet entremêlement est au cœur de la formation en alternance et fait naître, pour les différentes parties prenantes du dispositif (apprenants, formateurs, enseignants, collègues, etc.), des tensions entre des conceptions différentes de l'apprentissage du métier. En plaçant la focale, alternativement, sur les deux milieux principaux de formation (celui de l'entreprise et celui du centre de formation), puis en nous interrogeant sur leur articulation, nous en arriverons à questionner plus spécifiquement la fonction de formateurs de terrain qui occupe une place centrale dans les dispositifs en alternance (Besozzi, 2024).

B- Le champ de la formation en alternance, versus entreprise

Répondre au besoin en force de travail de plus en plus qualifiée, flexible et autonome, et en particulier au renouvellement de celle-ci, est l'objectif principal de la formation professionnelle initiale et continue. Cette demande émane des acteurs du monde socio-économique, les entreprises et les associations professionnelles, qui,

3 Afin d'alléger le texte, la forme masculine inclut, sans la réduire, la forme féminine.

en fixant les finalités de la formation professionnelle, contribuent à faire évoluer les contenus et les dispositifs de formation.

1- Se former au sein d'une entreprise

Les jeunes en formation professionnelle passent l'essentiel de leur temps de formation dans l'entreprise formatrice afin de favoriser la socialisation et l'acquisition des savoir-faire les plus en adéquation possible avec l'activité de production de l'entreprise. Dans le système dual suisse par exemple, les apprentis passent entre 60 % et 80 % de leur temps de formation dans le milieu du travail, le reste se répartissant entre des cours dans le centre de formation et cours interentreprises (Wenger, 2022). Durant les trois à quatre journées hebdomadaires passées en entreprise, la personne en formation apprend son métier en prise avec des impératifs de production et au contact d'autres travailleurs, sous la responsabilité d'une personne employée de l'entreprise chargée d'encadrer sa formation, le formateur de terrain⁴.

2- Une double injonction qui penche du côté de la production

La personne en formation, tout comme le formateur de terrain se retrouvent donc entre deux injonctions concurrentes, celle de (se) former et celle de produire (Filliettaz et al., 2021). Sous la pression du milieu de l'entreprise, les recherches montrent que « les logiques de production du monde professionnel prennent facilement le dessus » (Besozzi et al., 2017 :9) sur les logiques de formation (Maleyrot, 2022). Pris dans un étau entre la volonté de former et la nécessité de mettre la personne en production, les formateurs de terrain peinent à construire une identité professionnelle forte, ce d'autant plus que la fonction de formation s'ajoute à leur métier premier, sans bénéficier nécessairement d'une circonscription précise ni d'une allocation de temps spécifique à sa réalisation. Les formateurs de terrain se retrouvent ainsi en manque de reconnaissance de cette part de leur activité (Besozzi, 2024 ; Besozzi et al., 2017) du côté de leur hiérarchie d'entreprise (pas de statut spécifique, ni de cahier des charges notamment), des pairs (sens et efficacité de l'activité de formation), mais aussi des centres de formation avec lesquels les contacts sont quasi-inexistants au-delà des formulaires et documents officiels à compléter et du suivi des résultats scolaires de l'apprenant (Lamamra et al., 2019).

3- Un cadre prescriptif minimal et non uniforme

Pour dépasser ce constat d'une situation ambivalente du formateur de terrain, il convient de dire quelques mots des textes prescriptifs qui encadrent cette fonction. Les conditions d'accès à la fonction de formateur de terrain y sont posées de manière succincte. En Suisse, elles figurent dans une loi et une ordonnance fédérales et se résument ainsi : détenir un CFC (certificat fédéral de capacité) du métier visé par la formation, disposer de deux ans d'expérience dans le domaine, avoir suivi une formation de 40 heures à la pédagogie professionnelle et justifier d'un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat. Il faut toutefois se référer aux manuels et guides d'accompagnement de la formation, rédigés par les organisations professionnelles ou les entreprises formatrices, pour découvrir ce qui est plus exactement attendu des formateurs de terrain.

4 Dénomination adoptée ici et qui varie selon les contextes : maître d'apprentissage, tuteur, formateur en entreprise, etc.

Ces attentes varient entre les secteurs d'activité, mais le formateur est généralement désigné comme le supérieur hiérarchique direct de l'apprenant et par conséquent responsable de son activité productive. Les tâches et rôles qui incombent aux formateurs de terrain sont nombreuses et de natures diverses. Au-delà de la transmission des gestes professionnels, le formateur exécute des tâches de planification, d'évaluation et de coordination de l'activité de l'apprenant, collabore avec divers partenaires internes et externes à l'entreprise et contribue à la socialisation professionnelle de l'apprenant en incarnant les valeurs de l'entreprise notamment (Lamamra et al., 2019). Il est ainsi attendu que le formateur exerce sa mission de formation en assumant un rôle d'expert de son terrain professionnel.

C- Le champ de la formation en alternance, versus centre de formation

Afin de tenter de concilier les attentes du contexte professionnel avec ses propres visées d'une formation arrimée aux compétences, l'institut de formation met en œuvre un dispositif en alternance qu'elle pilote en cherchant à combiner, à des degrés variant de la juxtaposition à l'intégration, les apprentissages réalisés dans les deux milieux (Roquet, 2012). Cette situation est le résultat d'une évolution continue des centres de formation.

1- Une mission de formation en évolution

À leur apparition à la fin du XIXe siècle, les écoles de formation des ouvriers avaient pour mission l'apprentissage de compétences en lecture et écriture (Merhan et al., 2007). Au fil du temps, de l'évolution des besoins des entreprises relativement à leur main d'œuvre et la formation de celle-ci ou encore de la généralisation de l'enseignement obligatoire, les institutions de formation professionnelle ont évolué dans leurs structures, leurs programmes et leurs personnels afin de répondre au mieux à l'augmentation et la complexification de leurs missions.

Depuis les vingt dernières années du siècle précédent, cette évolution s'est inscrite dans le sillon des politiques de professionnalisation dont la mise en œuvre s'est généralisée en occident. Pour Wittorski (2008), les mouvements de professionnalisation relèvent d'une intention sociale reposant sur une certaine image du professionnel en activité, image qui fait débat, car porteuse d'idéologie et « renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent » (Wittorski, 2008 :15).

Cette intention impacte le professionnel en formation et les instituts qui portent la responsabilité de le former. Ainsi, dépassant la mission de former à l'exercice du métier, les programmes de formation professionnelle visent depuis le début du XXIe siècle le développement de compétences que le futur employé devra être en mesure de mobiliser en situation d'exercice du métier.

Ce glissement de la formation au métier vers la formation aux compétences vise notamment à répondre aux injonctions des entreprises et organisations professionnelles demandeuses de travailleurs flexibles, dotés de capacités d'adaptations aux évolutions de plus en plus rapides des conditions de travail.

2- Des savoir-faire vers les compétences

En arrimant leurs programmes à des référentiels de compétences, les instituts de formation cherchent à outiller le travailleur de manière à le rendre capable d'analyser son action, de conscientiser les mécanismes cognitifs, techniques ou

sociaux en jeux lors de l'exécution de ses gestes professionnels dans une double perspective de transférabilité à d'autres situations (flexibilité) et d'amélioration des processus productifs (efficacité du travail). Cette évolution des pratiques de formation est une conséquence des injonctions du monde du travail néolibéral demandeur de telles caractéristiques pour sa main d'œuvre, mais elle poursuit également des objectifs propres au milieu de la formation, tels que la transformation de la personne en formation en vue de son émancipation ou la reconnaissance des diplômes délivrés (Gremion, 2021). Cette professionnalisation de la formation, entendu comme le processus qui vise à faire de la personne en formation un professionnel (Gremion et Paor, 2021), s'accompagne de l'universitarisation des institutions, dont l'émergence des hautes écoles spécialisées en Suisse en est un indicateur, qui sont censées adosser leurs pratiques aux résultats de la recherche.

3- Une visée intégrative : le pari de la collaboration

Pour les centres de formation, qui ont la charge de la conception et de la mise en œuvre du dispositif de formation à visée professionnalisante, se pose alors la question des relations entre les deux sphères de l'alternance. Ces relations sont de plus en plus conceptualisées dans une visée intégrative des apprentissages, amenant les instituts à concevoir et organiser la collaboration entre les deux sphères. Cependant, Lechaux observe un décalage entre cette coopération prescrite et celle vécue par les acteurs qui ne correspond pas vraiment à ce qui est espéré.

Pour l'auteur, une possibilité existe de construire une coopération au niveau des acteurs, sous condition que le dispositif pédagogique proprement dit ne soit justement pas prescriptif, mais au contraire ouvert, conçu comme une invitation à imaginer la diversité des chemins pour travailler les liens, aussi bien pour les apprenants que pour les formateurs et les tuteurs (Lechaux, 2016 :47).

En Suisse, les apprentis qui alternent entre l'entreprise et le centre de formation suivent encore des cours interentreprises (CIE) organisés par les ORTRA, associations professionnelles, qui offrent un terrain intermédiaire où se côtoient des acteurs des deux milieux principaux autour de thématiques transversales.

II- Problématique : formateur de terrain, un nouveau métier ?

De cette présentation du champ de la formation professionnelle en alternance, il ressort que, si c'est bien l'alternant qui transite entre les deux milieux et doit développer sa capacité à arbitrer entre des conceptions de l'apprentissage parfois en tension, le formateur de terrain se voit soumis à des injonctions difficiles à concilier. Si, pour son entreprise, former signifie surtout préparer l'apprenant à produire, pour le centre de formation, il est attendu du formateur des savoirs et savoir-faire permettant notamment à l'apprenant d'analyser sa pratique et de développer son autonomie.

Il s'agit là, pour le formateur de terrain, de compétences à développer bien différentes de celles qu'il mobilise dans son activité première. Il se retrouve alors dans une situation difficile, car acquérir et déployer ces compétences requiert un temps que son entreprise ne lui accorde pas. Lorsque la volonté d'exercer pleinement leur fonction de formation est présente chez les formateurs de terrain, ils se voient contraints de dégager des espaces temps et de mobiliser des stratégies innovantes à la marge de leur activité productrice afin de proposer à leurs apprenants un accompagnement se rapprochant de ce qui est attendu par le centre de formation (Lamamra et al., 2019).

L'exercice des fonctions de formateur de terrain se rapproche donc d'un nouveau métier dont les conditions d'émergence ne sont pas présentes et qui, pour exister, doit se chercher un chemin dans les interstices du dispositif de formation en alternance. Notre recherche vise ainsi à repérer, dans le travail de formateurs de terrain, des indices de ce métier émergent.

III- Cadre théorique : le concept de métier

Derrière le mot métier, dont l'étymologie ramène au mot latin *ministerium* et renvoie pour ses premiers usages de la fin du premier millénaire au service divin, se regroupent dès le XIIe siècle les activités qui rendent service, ont une finalité et qui requiert un certain savoir-faire justifiant une rémunération (Osty, 2003). Selon Osty, le terme évolue au fil des siècles et dépasse le seul exercice d'une activité pour désigner une catégorie de travailleurs « du métier » ou la fonction remplie (les métiers de la santé ou de l'éducation).

Ainsi, le concept de métier devient polysémique, recouvrant une dimension technique qui correspond à ce qui permet au travailleur de *faire* son métier et une dimension identitaire qui apporte une reconnaissance d'une spécificité au travailleur accepté dans sa communauté de pairs lui permettant d'*être* à son métier (Marcel, 2005). Le concept de métier est donc à situer socialement et se constitue de plusieurs composantes au travers desquelles « se déploient trois processus distincts : l'élaboration d'une compétence spécifique, l'accès à l'identité et l'édification des règles sociales » (Osty, 2003 :228) cité par Clot (2008).

Il serait illusoire de considérer que le concept de métier peut être décomposé de manière univoque. Soumis aux évolutions techniques et sociétales, il évolue et se redéfinit en permanence. Il faut cependant tenter une clarification de ce qui constitue ce concept dans le milieu du travail et de la formation, tout en reconnaissant d'emblée que les entrées choisies ne sauraient prétendre à quelque visée universelle. Si l'on suit Tissioui, « Un métier est caractérisé par des activités et les compétences nécessaires pour les exercer afin de répondre ou satisfaire une finalité » (Tissioui, 2008 :237).

Cette première approche est centrée sur l'individu au travail, et il convient d'y ajouter les considérations collectives, tant au niveau micro (la communauté de métier) que macro (l'organisation), évoquée par Osty (2003). Le concept de métier repose ainsi sur quatre composantes décrites ci-dessous.

A- Les savoirs spécifiques au métier

Dans le contexte du travail, ce qui différencie un métier des autres est l'activité, entendue comme l'ensemble des tâches réalisées et des processus cognitifs et sociaux qui les accompagnent, réalisée par les personnes qui sont associées à ce métier. Par conséquent, l'accès à un métier est conditionné à l'acquisition des savoirs spécifiques qui permettent la réalisation de cette activité. Ces savoirs sont de natures variées (expérientiels, théoriques, techniques, relationnels, etc.) et sont ceux qui, lorsqu'ils sont mobilisés en situation de travail, dessinent les contours des compétences rattachées au métier. Ils sont donc au cœur du système de formation professionnelle qui, orientant ses dispositifs, contenus et objectifs vers des référentiels de compétences, garantit l'accès au métier par la qualification (processus de diplomation) et du développement professionnel qui se poursuit tout au long de la carrière du travailleur. Maîtriser ou non ces savoirs influence donc également la dynamique identitaire du travailleur, objet de la deuxième composante.

B- L'identité de métier

L'identité de métier se construit au travers une représentation de soi dans le contexte professionnel. Daele et al. (2022), en reprenant et affinant le modèle de Donnay et Charlier (2006), considèrent que cette identité se construit à l'intersection de trois champs identitaires :

- *Identité de la personne* : repose sur son histoire, son parcours personnel et professionnel et correspond à ses valeurs, ses représentations et croyances.
- *Identité professionnelle singulière* : représente la manière dont la personne se considère comme professionnelle, les qualités qu'elle se reconnaît ainsi que l'idéal professionnel vers lequel elle tend.
- *Identité professionnelle dans l'organisation* : correspond à la manière dont l'organisation et ses acteurs reconnaissent la personne et se constitue notamment du statut et de la place accordés, ainsi que de l'influence que l'organisation exerce sur le professionnel.

Ces trois champs se recoupent et interagissent pour construire une identité professionnelle en évolution.

C- Les finalités du métier

Les finalités du métier sont en lien avec les bénéficiaires de l'activité réalisée et apparaissent parfois dans la dénomination (peintre en bâtiment, enseignant). Elles traduisent les services que rend le professionnel à ces personnes ou organisations en exerçant son métier (Tissiou, 2008), ce qui rejoint le sens de la racine latine *mestiere* (service) du mot (Dubar, 2022). Ces destinataires peuvent être internes à l'organisation ou externes. Au travers des services rendus, les finalités du métier donnent du sens au travail réalisé.

D- La régulation sociale du métier

La régulation sociale est le processus d'élaboration et de mise en œuvre de règles encadrant le travail et les travailleurs (de Terssac, 2012). C'est « l'enjeu de la professionnalisation d'un groupe social affirmant l'appartenance à un métier, mais aussi la condition de son implantation et sa reconnaissance » (Osty, 2003 :165) dans l'organisation.

L'établissement de règles est ainsi un terrain où se jouent des négociations entre l'individu avec son groupe de pairs qui se reconnaissent d'un métier et l'organisation qui poursuit une mission. Dans cette dynamique de régulation, la tension découle d'aspirations différentes, parfois concurrentes. Pour les travailleurs, les règles doivent assurer l'autonomie et le contrôle par le groupe de l'activité, alors que pour l'organisation, il s'agit plutôt de standardisation et d'efficacité organisationnelle. Quelle que soit sa visée, la règle vise à orienter et situer l'action (de Terssac, 2012).

E- Synthèse du concept de métier

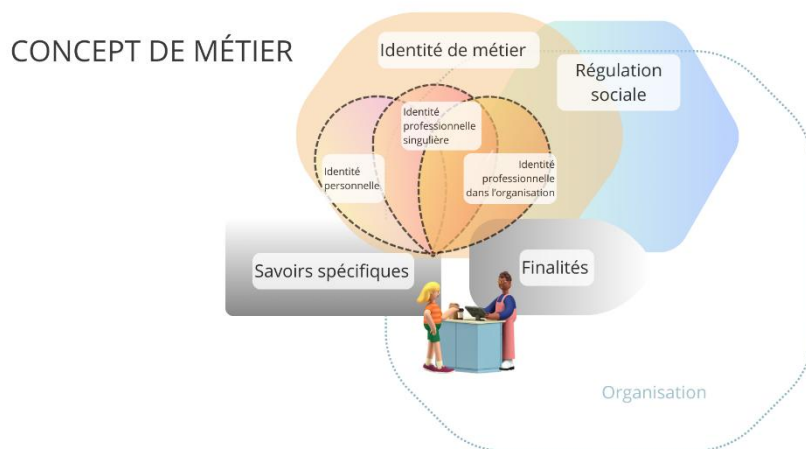


Figure 1 : Schéma synthétique du concept de métier

L'ensemble des composantes présentées ci-dessus interagissent pour construire l'image du métier qu'exerce un professionnel, comme le synthétise le schéma ci-dessus.

IV- Méthodologie de l'étude de cas

Dans l'objectif d'accéder à des informations étendues sur le travail de formateurs de terrain, nous avons sélectionné au sein d'une entreprise formatrice dans le domaine de l'industrie, domaine qui s'investit de manière conséquente dans la formation professionnelle en Suisse, deux personnes mandatées pour la formation. Les profils des deux personnes, décrits plus bas, ont été sélectionnés afin de nous offrir une perspective de comparaison entre des situations contrastées (Albarello, 2022).

A- Michel, formateur de stagiaires en informatique

Âgé de 46 ans, Michel a suivi une double formation d'électricien et d'informaticien. L'entreprise actuelle est son troisième employeur dans laquelle il occupe le rôle de maître de stage depuis une dizaine d'années. La décision de former des informaticiens a été prise par l'entreprise à la suite d'une vacance de poste pour raison médicale. Les personnes en formation sont contractuellement rattachées au centre de formation local, le centre de formation professionnelle neuchâtelois (CPNE), et effectuent un stage d'une année dans l'entreprise, encadrées par Michel.

Il y a en permanence deux apprentis informaticiens en stage avec un décalage de six mois dans leur parcours de formation. Le stage se déroule sur les deuxième et troisième années de leur apprentissage qui en compte quatre. Les stagiaires sont présents trois jours par semaine dans l'entreprise, les deux autres jours se déroulent au CPNE. Michel a été désigné pour encadrer les apprentis en raison de la proximité de son âge avec celui des stagiaires. Il a suivi une formation obligatoire d'une semaine (40 heures), avec des formateurs dans d'autres corps de métier, présentant des bases d'outils pédagogiques et d'accompagnement de jeunes en formation.

B- Marie, formatrice en entreprise pour les polymécaniciens

Marie est âgée de 27 ans et travaille depuis 11 ans dans la même entreprise que Michel où elle a effectué un apprentissage de polymécanicienne. Après un passage dans différents départements, elle occupe depuis un peu moins de trois ans le poste d'adjointe du responsable de la formation au sein d'un département qui forme une quarantaine d'apprentis au certificat fédéral de capacité (CFC) en polymécanique.

Marie est détentrice d'un brevet fédéral d'experte en production, puis, à la suite de sa nomination à son poste actuel, a suivi le cours obligatoire de 40 heures et obtenu le certificat de formatrice à titre principal (CFP) au terme d'une formation de 600 heures à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP). Les apprentis dont elle s'occupe sont au bénéfice d'un contrat avec son entreprise pendant les quatre années de formation. Ils sont présents dans l'entreprise trois jours par semaine, suivent deux jours hebdomadaires de cours au CPNE et participent à des cours interentreprises (CIE) organisés par Swissmechanic qui est l'organisation du monde professionnel (ORTA) de la branche professionnelle. La plupart des apprentis formés dans ce dispositif se voit proposer un contrat d'engagement par l'entreprise au terme de leur formation.

C- Des entretiens semi-directifs

Un entretien semi-directif a été organisé avec Michel, puis Marie, dans les bureaux de l'entreprise. Ces entretiens visaient à couvrir les aspects suivants en lien avec les composantes de métier rappelées entre parenthèses :

- Parcours professionnel jusqu'au poste actuel (identité de métier)
- Description de l'activité réalisée dans le cadre du poste (savoirs spécifiques, finalité du métier)
- Perception de l'importance accordée au poste dans l'entreprise et le système de formation (identité dans l'organisation, régulation sociale)

Les entretiens ont fait l'objet d'enregistrements audios, puis de retranscriptions intégrales épurées⁵. Les retranscriptions ont ensuite fait l'objet d'une analyse interprétative des contenus qui combine une approche déductive reposant sur les quatre composantes du concept de métier identifiées précédemment à une approche inductive permettant à ces composantes d'évoluer suivant le contenu des entretiens (Moscarola, 2018). Les résultats de cette analyse sont présentés dans la suite de ce texte.

V- Apports de la recherche

A- Le métier vécu de formateur

Dans l'intention de proposer une approche comparative des deux cas étudiés, les indices relatifs aux composantes du métier de formateur, repérés dans les entretiens semi-directifs, sont présentés ci-dessous en les mettant en dialogue.

⁵ Le logiciel Whisper via la plateforme HumaNum (<https://www.huma-num.fr/>) a été utilisé pour une première retranscription.

B- Les savoirs spécifiques au métier

Les savoirs spécifiques au métier de formateurs sont rarement explicités au moyen de termes techniques chez Michel. Des indices apparaissent au travers d'exemples pratiques ou de récits d'anecdotes qui donnent à voir la réalisation de tâches et indirectement les savoirs à mobiliser. De son côté, le vocabulaire utilisé par Marie pour décrire son activité de formatrice est varié et précis. Elle arrive régulièrement à présenter les modalités mises en œuvre ainsi que la finalité visée. Certains savoirs à mobiliser apparaissent explicitement, les autres sont aussi à inférer depuis le discours. Les discours analysés ont été regroupés pour les deux formateurs en quatre sous-catégories de savoirs :

1- Savoir relationnel ou social

Notamment parce qu'aucun temps n'est spécifiquement alloué pour la formation dans son cahier des charges, Michel place les apprentis rapidement en situation au contact des collègues du département d'informatique, mais aussi des « clients » internes à l'entreprise, destinataires des prestations du département. Dans ce contexte, Michel est parfois amené à « défendre » les apprentis face à des collègues pas toujours conscients d'avoir à faire à une personne en formation. Il s'intéresse de manière large au parcours de l'apprenti, en l'accompagnant dans ses questionnements plus personnels, ce qui lui permet parfois de « les récupérer » lorsqu'ils doutent sur leur choix professionnel ou vivent des situations personnelles délicates. Il doit ainsi être capable de faire preuve d'écoute, d'empathie, de sens du dialogue envers les différents acteurs internes à l'entreprise.

Nous retrouvons ces dimensions chez Marie pour qui faire preuve d'empathie et « d'avoir un côté social » fait partie du travail, car elle voit son activité au-delà de la seule formation à un métier (« on leur apprend un métier, mais on les voit surtout grandir »). Consciente des compétences à mobiliser pour entretenir un dialogue de qualité, elle a notamment « fait une formation en communication, pour apprendre à bien parler ». Elle doit aussi faire preuve de flexibilité afin de permettre aux apprentis de gérer la transition entre le contexte de l'école obligatoire et l'apprentissage qui impose un rythme (« c'est quand même assez contraignant dans le sens où ils commencent entre 7h et 7h45 ») et des conditions (« On leur demande d'être debout toute la journée ») exigeantes. L'écoute et le dialogue sont au centre de son accompagnement qui évolue et se distancie en fonction de l'autonomisation de l'apprenti (« ce qu'on essaie d'atteindre, c'est qu'en quatrième année, ils soient quasiment en autonomie »).

2- Savoir pédagogique

En faisant référence plusieurs fois à l'expérience du métier de base, Michel positionne le savoir expérientiel comme un impondérable à sa mission de formateur. Afin de transmettre ce savoir, il mobilise différentes stratégies qui vont d'une modalité transmissive, très directive, à l'échange plutôt informel où l'apprenti et lui « cherchent ensemble » des solutions. Le dispositif mis en place vise à ce que deux stagiaires soient toujours engagés, mais avec un décalage de six mois dans leurs parcours de formation, ce qui permet de mettre en place un apprentissage entre pairs, du plus expérimenté qui est en stage depuis six mois vers le dernier arrivé dans l'entreprise. Michel veille à ce que les échanges dans ce cadre se fassent régulièrement.

Quant à Marie, elle déploie aussi plusieurs approches pédagogiques dans sa pratique de formatrice. Les choix sont articulés aux situations, ainsi qu'aux objectifs qui

évoluent en cours de formation, selon le degré d'autonomie des apprentis. Il y a cependant en permanence le souci d'encourager et d'accompagner l'apprenant vers une pratique réflexive. Dès les apprentissages de base (limage, fraisage, pointage, etc.), elle souligne qu'il importe de « leur montrer les différentes méthodes, procédures qu'ils ne connaissent pas, les faire pratiquer, leur réexpliquer si besoin, [...] avoir des réflexions avec eux sur les différentes stratégies d'usinage ou de pratique selon les pièces ». Le niveau de réflexivité attendu augmente en parallèle de la maîtrise des gestes techniques et elle soutient ce développement par le questionnement : « essayer de questionner, questionner, questionner, questionner, jusqu'à ce qu'il y ait un tilt et il fait, ah ben, il faut que je fasse ça ». Cherchant à renforcer l'autonomie, elle va jusqu'à échanger les rôles, « c'est eux qui faisaient, si on veut, qui donnaient les ordres, qui avaient le rôle de l'enseignant ».

Marie déclare explicitement la finalité de ces approches qui visent à ce que pour les apprentis, « ça soit une réflexion autonome et qu'ils apprennent à avoir cette autocritique et puis d'arriver à avoir cette autonomie ». Apparaît donc une capacité à mobiliser des approches pédagogiques variées au service de finalités claires. Une partie de ces compétences a été acquise dans la formation de 600 heures évoquée plus haut où Marie dit avoir appris à « créer la structure d'un cours, comment l'évaluer, comment mettre en place des objectifs pédagogiques ou liés aux compétences ».

3- Savoir pour l'évaluation ou le recrutement

Le maître de stage participe à l'évaluation de l'apprenti en complétant une grille d'évaluation élaborée par le centre professionnel. Cette démarche est répétée trois fois durant l'année dans une perspective de progression. Michel est donc amené à repérer les difficultés et les progressions de l'apprenti, puis à échanger avec l'apprenti et le formateur du centre professionnel dans une approche de co-évaluation qui requiert des capacités d'analyse et de communication. Ces savoirs sont également mobilisés par Michel dans la phase de recrutement où il analyse tous les dossiers reçus et reçoit chaque candidat pour un entretien avant de sélectionner les futurs stagiaires.

Par son travail, Marie cherche également à rendre l'apprenti capable de s'auto-évaluer. Cet apprentissage se fait par un accompagnement précisément construit que Marie décrit ainsi : « on arrive à un moment donné où on a eu plusieurs indicateurs positifs qui montrent que le contrôle, il est OK. Et à ce moment-là, on arrête, nous, de contrôler derrière eux ». Elle précise que ce qui est visé est que les apprentis soient « en autonomie et on appelle ça, du coup, ils deviennent autocontrôleurs ». L'évaluation par la formatrice est une activité avec une fonction structurante, selon elle : « les évaluer, c'est d'apporter un cadre, un cadre aussi à cette formation. Et je pense que si on ne met pas de cadre, ça peut aussi créer un effet inverse où ils ont l'impression d'être paumés, de ne pas plus pouvoir nous faire confiance ». On voit dans ces propos une connaissance de plusieurs formes et finalités de l'évaluation, et Marie indique également dans quel état d'esprit l'évaluation est à réaliser : « c'est nécessaire pour avoir une bonne posture de formateur de savoir évaluer, recadrer, mais être bienveillant ».

4- Savoir organisationnel

C'est à Michel que revient la responsabilité d'organiser le travail des apprentis qui effectuent leur stage dans l'entreprise. Il veille à ce que les tâches qui leur incombent soient adaptées à leur stade de formation, leur permettant de gagner en confiance en réalisant des tâches avec un impact réel et de « voir qu'ils progressent ». Il varie

également dans ce qu'il attribue aux stagiaires entre des tâches répétitives à maîtriser et des tâches plus ponctuelles qu'il ne fait que survoler avec eux. Le département de formation de Marie étant considéré comme une unité organisationnelle productive à part entière dans l'entreprise, elle explique que « le suivi des heures, tout ce qui est lié à une entreprise au final, en fait, les entretiens annuels, etc. enfin, tout ce côté bureaucratie qui fait partie de l'organisation, ça reste et fait partie intégrante du travail ». Des compétences managériales sont requises pour mener à bien ces activités (capacité de planification, de délégation, d'organisation, de conduite et suivi d'entretiens de qualification, etc.). Enfin, à la croisée de la dimension organisationnelle et pédagogique, l'allocation du travail se fait chez Marie, comme chez Michel, dans une visée progressive : « on organise aussi leur travail en fonction de leurs difficultés ».

C- L'identité de métier

Pour la composante identitaire du métier de formateur, nous avons considéré, chez Marie et Michel, à la fois la dynamique au sein de l'entreprise et celle au sein du système de formation en repérant dans les discours les éléments relevant de ces deux sphères. Dans les deux situations, des indices apparaissent pour les trois sous-dimensions identitaires découlant des repères théoriques, mais une quatrième sous-dimension en lien avec l'identité de la communauté de formateurs de terrain a émergé des propos de Marie.

1- Identité personnelle

Cette sous-dimension identitaire met au jour des différences significatives dans les trajectoires de Michel et Marie, en particulier du point de vue motivationnel. Michel a effectué deux apprentissages, électricien, puis informaticien, qui était « sa passion » l'ayant conduit à travailler pour deux entreprises avant d'arriver dans l'organisation actuelle. La transition vers la formation se produit à la suite d'un contexte particulier et n'est pas de son initiative, même s'il aimait bien « donner son expérience aux gens ». Il suit le cours obligatoire d'une semaine, avec des contenus pédagogiques qu'il dit ne pas avoir aimés. Il n'y a plus eu d'autre formation « pour former » pendant les 11 années d'exercice de la fonction de maître de stage. Alors que Michel arrive dans la formation par « accident », Marie a toujours souhaité former. Apprendre (« Un truc qui m'anime beaucoup, j'adore apprendre ») et transmettre semblent des éléments moteurs de son parcours. En dehors de son activité professionnelle, elle donne des cours et s'est fixé comme objectif d'en faire son activité principale : « j'ai déjà émis à la fin de mon apprentissage le souhait de travailler dans la formation. C'est quelque chose qui m'anime depuis longtemps. Dans diverses associations, j'ai donné des cours à des enfants, etc », « je savais où je voulais aller ». Toutefois, son métier premier, polymécanicienne, est aussi le fruit d'un choix délibéré et d'un intérêt marqué (« J'ai toujours un peu baigné là-dedans, dans la transmission [...] mais la mécanique fait quand même partie d'une de mes passions »), ce qui fait que le poste de formatrice en entreprise correspond à l'atteinte d'un but que Marie s'était fixé.

2- Identité professionnelle singulière

Pour Michel, il y a une nette différence entre un maître d'apprentissage, comme Marie, et son rôle de maître de stage. Celle-ci se situe dans les moyens mis à disposition par l'entreprise et aussi dans la responsabilité que le formateur endosse sur le parcours de l'apprenti : « Moi, je ne suis pas maître d'apprentissage. Je suis maître de stage », « la grosse différence avec Marie, c'est qu'elle est engagée pour

former des apprentis, avec une équipe, un team complet, une infrastructure, un budget. Nous, ce n'est pas du tout ça ». Si Michel apprécie certains côtés de sa fonction de formateur, notamment les échanges « avec les jeunes qui arrivent là-dedans, qui donnent une dynamique qui est cool », il se perçoit avant tout comme informaticien : « je suis engagé pour faire de l'informatique, pas pour faire de la formation ». Ainsi, pour conjuguer ses deux missions, il reproduit le modèle qu'il a connu durant son apprentissage en plaçant rapidement les apprentis au sein des équipes, il les considère comme des collègues (« Moi, c'est des collègues »), ce qui lui permet de trouver un équilibre. Il voit sa fonction comme une tâche parmi d'autres : « C'est une tâche, parmi mes tâches normales, j'ai une tâche, je m'occupe des stagiaires. » « Mes collègues forment autant les stagiaires que moi ». Cela dit, il tisse des liens avec ces stagiaires qui semblent perdurer au-delà du stage (« J'ai des apprentis que je vois encore maintenant hors de leur CFC, ils sont professionnels, ils vivent »).

La représentation identitaire de Marie, la manière de se considérer comme professionnelle, est très différente. Lorsqu'on lui demande comment elle se présente à des inconnus, Marie répond clairement formatrice et précise « c'est quand même le cœur du métier ». Elle se voit comme une « coach » qui accompagne les apprentis en adoptant des postures différentes (directrice, facilitatrice, évaluatrice, ...) selon le contexte et la finalité visée. La notion d'équipe est importante, qu'elle voit en incluant également les parents. Sa mission est autant de former à un métier que d'accompagner la personne en développement (« on leur apprend autant un métier que la vie », « on est hyper contents quand nos apprentis font la Matu »), ce qui l'amène à soutenir l'autonomie des apprentis tout au long de leur parcours : « la partie que je sais qu'ils savent déjà que ce soit eux qui la fassent directement et qu'il y ait ce côté plus d'échange », « voir jusqu'où va leur réflexion puis de la développer aussi en faisant donc réfléchir par eux-mêmes ». Même si les contraintes institutionnelles sont bien présentes, sa priorité est donnée à la mission formatrice : « j'aime bien dire que mes clients, au final, c'est mes apprentis. »

3- Identité professionnelle dans l'organisation

Au sein de l'entreprise, le rôle de formateur de Michel n'est pas formalisé (« Rien dans le contrat, je n'ai pas d'étiquette en plus ou en moins. ») et il ne dispose pas de ressource, en temps par exemple, pour exercer sa fonction. Il est placé devant une injonction de production qui le met en tension avec son mandat de formation : « Il faut que la balance soit équilibrée. Sinon, je passe mon temps à former l'apprenti. Mais je n'ai pas le temps de faire mon boulot et inversement. » Pour lui, l'intégration de stagiaire « ne faisait pas partie de la politique d'entreprise » qui ne compte pas sur ce moyen pour renouveler son personnel, ce qui se confirme par le fait que les stagiaires ne sont pas engagés par la suite. Alors que cette double injonction place Michel sous une certaine tension, il en va autrement pour Marie.

Elle identifie clairement les deux rôles que l'entreprise lui attribue : « j'ai deux casquettes, on va dire ça comme ça. C'est que, autant on forme, autant on gère un département ». La combinaison de ces deux attentes semble toutefois assez naturelle chez Marie : « on gère autant l'humain que la production, que les budgets, que le marketing, que le recrutement, que les finances. Et au milieu de tout ça, on forme », et elle sent que son rôle et son département sont reconnus et même soutenus par l'entreprise à tous les niveaux (« notre directeur général du groupe, c'était lui qui portait cette vision de la formation »).

En ce qui concerne les relations avec le centre professionnel, elles sont limitées et ont même diminué pour Michel. Le suivi scolaire des stagiaires n'est clairement pas

dans ses priorités et la diminution des contacts avec les acteurs du centre est simplement constatée : « Avant, je voyais quand même un peu plus, par exemple les experts, j'allais voir les experts à la défense, des choses comme ça [...] Il n'y a plus, il y a moins de contacts ». Marie évoque, elle, trois milieux concernés par la formation des apprentis, le milieu de production, le centre professionnel et les cours interentreprises (CIE), qu'elle souhaite voir mieux se coordonner : « le but c'est que les trois zones de formation, parce qu'il y a l'entreprise formatrice l'école et les CIE, puissent un peu plus se coordonner et communiquer entre elles par aussi l'idée de projets transversaux ».

Elle regrette une coordination des apprentissages pas toujours optimale (« on se retrouve à leur montrer des choses qu'ils n'ont pas encore vues à l'école et où ils voient des choses à l'école que nous, on n'a pas encore vues en pratique ») et cela provient en partie du fait que la communication avec le centre professionnel n'est pas institutionnalisée (voir aussi la partie suivante sur l'identité de la communauté de métier) : « notre interlocuteur, si on veut, en vrai, il n'y en a pas vraiment ». Marie dit souhaiter une réelle collaboration avec le centre professionnel, qui soit utile aux parties engagées dans la formation (« il y avait une séance annuelle en début d'année où c'était toujours, si on veut, la même explication. [...] Donc, ce n'était pas vraiment utile au sens propre ». Actuellement, des séances sont organisées en cas de difficultés chez l'apprenti (« quand il y a un souci avec un apprenti, on est convoqué »), mais, étant en relation proche avec les apprentis, elle n'apprend que peu de chose lors de ces séances.

4- Identité de la communauté de métier

Si Michel n'évoque aucun contact avec d'autres formateurs en entreprise, Marie explique qu'avec des formateurs d'autres entreprises, des séances ont été organisées pour échanger sur les expériences vécues (« on faisait déjà des séances entre nous par habitude en fait, tout simplement, pour transmettre un peu nos expériences, pour... pour voir comment agir selon ce qui se passe »). Ces rencontres entre pairs ont évolué lorsque des difficultés de communication sont apparues avec le centre professionnel.

Les formateurs ont ressenti le besoin « d'avoir une discussion avec l'école et d'avoir quelque chose de plus transparent, on les a intégrés à ces séances et puis ça s'est fait maintenant naturel ou même eux maintenant sont convaincus du bienfait de ces séances ». Le groupe a pris alors conscience de l'avantage d'aborder la situation de manière collective : « dans ce changement, de pouvoir, si on veut, allier nos forces et être d'accord avec une seule direction, c'est quand même un avantage ». Même s'il n'existe pas d'association professionnelle de formateurs (il en existe pour le métier de base), ces propos indiquent l'émergence d'une forme d'identité collective liée à l'activité de formation.

D- La finalité du métier

Le stage que Michel encadre est un passage obligatoire prescrit dans la réglementation de la formation, « s'il n'y a pas ce stage qui est fait, ils n'ont pas de CFC ». Cette obligation de passer par un stage pratique au cours de la formation donne le sens au stage qui permet de plonger l'apprenti dans la « vraie vie ». C'est dans cette optique que Michel considère ses stagiaires comme des collègues et les place en situation de production, au sein des équipes professionnelles qui prennent en charge la formation autant que lui. Cette manière de faire, se former en faisant, amène selon Michel l'apprenti à ressentir une certaine fierté : « on voit qu'ils sont fiers de ce qu'ils ont fait ». Ainsi, pour Michel, la fonction sociétale de son activité

est de permettre à l'apprenti d'expérimenter le milieu de production auquel il se destine.

Pour Marie, qui encadre les apprentis pendant les quatre années de formation, la finalité de son travail est de permettre à l'apprenti de devenir un professionnel autonome : « on essaye de faire en sorte qu'ils soient le plus autonome possible pour que quand ils arrivent à la fin, ce soient des professionnels, tout simplement ». Cet objectif se matérialise au travers de la diplomation de l'apprenti (« notre priorité à nous, c'est qu'ils aient leur CFC »), mais aussi de l'intégration des attentes et de la culture du milieu de production qui diffèrent du milieu scolaire : « qu'à l'école, on leur a appris, enfin voilà, c'est l'école, mais qu'un 4 ou un 5, c'était bien. Malheureusement, dans le monde du travail, en tout cas dans notre métier, un 5, il n'est pas OK, si on veut, parce que le client, il ne sera pas d'accord d'acheter une pièce qui vaut un 5, malheureusement et il voudra une pièce qui vaut 6 ».

De manière indirecte, mais fortement liée, le travail de formation vise à renouveler la main d'œuvre de manière efficiente au sein de l'entreprise qui engage sur le long terme la grande majorité des apprentis polymécaniciens qu'elle forme : « ça nous permet de créer de la main d'œuvre qui correspond à nos valeurs, qui est habituée à notre entreprise ».

E- La régulation sociale du métier

Michel relève que les règles qui encadrent le stage sont fixées par le canton et ses services de la formation. Il revient plusieurs fois sur le changement de cadre ayant ramené la durée des stages de deux ans à une année. Selon lui, la situation d'avant était plus en adéquation avec la finalité d'immersion dans le monde de la production. Elle permettait un meilleur tuilage entre apprentis, ainsi qu'une meilleure relation avec le centre de formation professionnelle et ses acteurs. Il pense que ce changement était dû à une volonté de renforcer les dispositifs de formation duale (« le canton de Neuchâtel a décidé que non, les stages, ce n'est pas plus d'un an [...] C'était de forcer les sociétés à passer en dual »).

Ce changement a affecté sa motivation, car il n'y voit pas de justification en lien avec son contexte (« ça c'est un peu le truc qui est un peu démotivant », « quand ils ont voulu faire passer de deux à un an, sachant que j'ai bien vu que c'était purement politique »). On devine une forme de frustration par rapport au contexte et à ses règles sur lesquelles il dit ne pas avoir d'influence. Par exemple, les jours au centre de formation sont les mêmes en troisième et quatrième année, avec pour conséquence deux jours hebdomadaires sans stagiaire en entreprise, et ses appels au changement n'ont pas eu d'effet : « On a déjà demandé X fois. Comme ça, on couvre la zone. C'est-à-dire qu'on a peut-être trois jours, on a les deux apprentis, puis un ou deux jours, on n'a personne ». Enfin, Michel exprime un regret sur la diminution de la reconnaissance sociale du diplôme de base, le CFC, en informatique qui semble ne plus suffire comme critère d'engagement dans ce domaine : « un CFC ne suffit plus, on va dire, c'est triste à dire, il ne suffit plus pour la sélection ».

Selon Marie, le cadre prescriptif de formation est fixé par l'ORTRA (organisation du travail) de la branche, qui est une association professionnelle chapeautant les professionnels de la branche, en l'occurrence *Swissmecanic* pour les polymécaniciens. Elle reconnaît une certaine autonomie laissée aux entreprises formatrices dans ce cadre. Les objectifs de formation sont donnés, mais il subsiste une marge de manœuvre sur les moyens de les atteindre (« il y a un plan de formation, tout simplement, qui est donné par l'ORTRA [...] pour être très transparente, il y a des compétences, des critères qu'ils doivent faire. Puis après,

dedans, nous, on fait un peu notre petite cuisine [...] c'est nous qui organisons, à nous de nous adapter, puis de trouver des exercices ou de quoi faire pour qu'ils puissent avoir ses compétences »). Il existe deux formes de contrôle externe sur le travail de la formatrice. La première se fait au travers d'évaluations réalisées en externe (« ils vont à l'école. Ils font leurs examens de fraisage, tournage, perçage et pneumatique [...] c'est évalué par l'école et des experts externes. », « et le TPI, le travail pratique individuel, qui permet de valider leur CFC à la fin. Là, c'est aussi où ils évaluent notre travail, s'il réussit ou pas. Et là, c'est aussi évalué par des experts externes, des experts cantonaux. ») et la seconde consiste en des audits au sein de l'entreprise par des experts externes (« on va être évalué et audité par notre ORTRA pour valider si oui ou non on donne correctement nos cours »).

VI- Formateur de terrain : un nouveau métier ?

A- Des réalités diverses

Bien que Michel et Marie forment tous deux des apprentis, les contextes de l'un et de l'autre sont sensiblement différents et doivent rester à l'esprit lors de l'analyse. Si Marie, en tant que maître d'apprentissage, suit les apprentis pendant les quatre années de formation (à l'instar de la très grande majorité des formateurs en entreprise) et a suivi une formation de 600 heures, Michel ne les suit que pendant une année en tant que maître de stage et n'a suivi que la formation obligatoire de 40 heures. Il y a toutefois aussi des points communs à ces contextes : dans les deux cas, les apprentis sont salariés de l'entreprise, ils alternent trois jours sur site et trois jours au centre de formation professionnelle, sont amenés à réaliser des prestations de production et ont comme supérieur hiérarchique le formateur en entreprise qui n'est cependant pas le seul employé au contact duquel l'apprenti se forme. Ces contextes influent sur la manière de concevoir et de réaliser le travail de formation, mais il reste possible de procéder à une analyse comparative des composantes du métier qui se révèlent dans les résultats présentés plus haut.

B- Un nouveau regard pour voir ce qui change

Au travers des quatre composantes du métier (savoirs spécifiques, identité de métier, finalité du métier et régulation sociale), notre démarche donne accès à un autre angle de lecture de l'activité des formateurs en entreprise que celle disponible jusqu'ici. Ce nouveau regard permet de questionner l'image actuelle de la pratique de ces acteurs centraux du système de formation en alternance.

Dans la législation suisse, mais c'est également le cas dans les pays voisins, les prescriptions relatives à la fonction de formateur en entreprise, qu'il s'agisse de maître de stage ou de maître d'apprentissage, se limitent à exiger une qualification pour le métier de base, quelques années d'expérience et une brève formation pour l'entrée en fonction. Il n'existe aucun dispositif d'accompagnement à l'entrée en fonction des nouveaux formateurs en entreprise, ni aucune obligation de formation continue en lien avec l'exercice de l'activité de formation.

Nous pouvons encore relever qu'en Suisse, aucune donnée statistique relative à la population de formateurs en entreprise n'est disponible (Lamamra et al., 2019), ce qui amène à considérer la fonction de formateur en entreprise comme un point aveugle du système de formation dual. Faisant écho à ce constat, il est également intéressant de relever que peu de recherches sont conduites sur cette population de travailleurs, pourtant au centre du système de formation en alternance.

Le rapport de recherche de Lamamra et al. (2019), qui s'appuie sur une étude entre 2014 et 2017 à large échelle auprès des formateurs de six cantons romands, brosse un rare portrait du travail de ces professionnels. Ce rapport présente de manière synthétique la fonction de formateur en entreprise en abordant notamment les questions de voies d'accès, conditions d'exercice, missions et rôles. Si ce travail contribue à mieux comprendre la fonction, il se termine par 12 pistes d'action visant à soutenir les formateurs de terrain dans cinq directions : reconnaître la fonction, favoriser la collaboration, préciser les rôles et responsabilités, renforcer la formation et s'équiper pour relever les défis. Notre approche du travail des formateurs de terrain par le prisme des composantes du métier recouvre ces cinq directions et vise à mettre en lumière des indices qu'un déplacement s'opère vers un nouveau métier.

C- Des savoirs en mutation

Afin de pouvoir former, on trouve chez Michel et Marie la nécessité de maîtriser les savoirs techniques du métier auquel se forment les apprentis, ainsi que des capacités relationnelles telles que l'écoute et le dialogue. Le souci de proposer un accompagnement aligné sur les besoins et la progression de l'apprenti ressort également dans les deux récits qui mentionnent la mobilisation de compétences organisationnelles, notamment dans la distribution du travail aux apprentis.

Si l'évaluation est présentée comme un geste technique chez Michel, elle s'élargit et devient un objet de formation en vue de l'autonomisation de l'apprenti chez Marie. De manière générale, l'action pédagogique de Marie est orientée vers le référentiel de compétences avec une attention marquée sur le développement de la capacité réflexive de l'apprenti. Cette orientation, qui était plutôt revendiquée par les formateurs du centre de formation, est nouvelle dans le milieu de l'entreprise. Notons que cet élargissement des objectifs de formation au-delà du seul apprentissage technique requiert la mobilisation d'un spectre de compétences étendu par le formateur, ainsi qu'une évolution de la manière dont il perçoit son rôle, autrement dit son identité professionnelle discutée dans la partie suivante.

D- Renforcement d'une identité de formateur : des indices d'un déplacement

Pour Besozzi, les modalités d'accès à la fonction de formateur en entreprise se situent généralement dans « un entre-deux, ni complètement volontaire, ni complètement contraint » (Besozzi, 2024, p. 49), ce qui correspond au parcours de Michel, entré en fonction à la suite d'un événement imprévu. Le stage étant un passage obligé dans la formation, il conçoit son rôle comme un accompagnateur du jeune dans son immersion dans le monde professionnel. Michel le considère comme un collègue et sa mission consiste essentiellement à lui proposer une expérience en situation réelle de production, autre que les considérations théoriques scolaires, mieux à même de le préparer à la « vraie vie ».

Dans ses travaux sur les formateurs en entreprises, Besozzi (2024) propose un outil de classification typologique des formateurs en entreprise suivant deux axes. L'axe horizontal correspond au degré de satisfaction ressenti dans la fonction formatrice et l'axe vertical indique la manière dont le formateur perçoit l'apprenti, entre élève et travailleur. Il en résulte une catégorisation de l'ensemble des formateurs en entreprise en quatre types qu'elle désigne par *entrepreneur de soi*, *résigné*, *reconverti* et *garant du métier* qui se situent schématiquement ainsi :

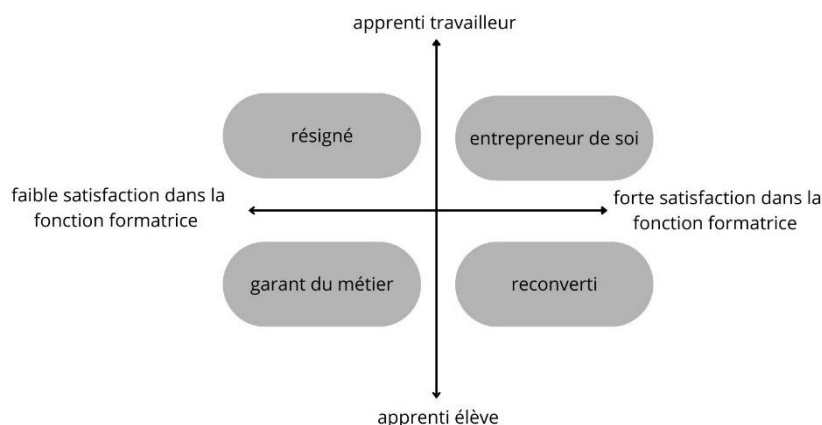


Figure 2 : Typologie des formateurs en entreprise adaptée de Besozzi (2024)

Dans cette classification, Michel se rapproche de la catégorie *résigné*, sans toutefois s'y inscrire pleinement, car des indices de satisfaction, notamment du point de vue relationnel, sont présents. La reconnaissance par l'organisation de l'engagement de Michel dans la formation est faible et correspond aux principaux résultats de recherche (Lamamra et al., 2019 ; Peycelon, 2018). Ce constat, ainsi que l'injonction principale qui lui est faite de produire et non de former l'amènent à se considérer principalement comme informaticien et non formateur.

Si l'outil proposé par Besozzi peut fonctionner dans les nombreuses situations qu'elle a étudiées, il est difficile de l'exploiter dans le cas de Marie dont le profil identitaire laisse apparaître une forte satisfaction dans la fonction formatrice, mais une prise en compte des deux dimensions de l'apprenti (élève et travailleur) dont elle accompagne globalement le parcours de formation. Dans sa perception, les injonctions à produire et à former ne sont pas contradictoires, mais bien complémentaires. L'organisation reconnaît pleinement son rôle et la mission de formation semble être un objectif stratégique déclaré. On voit donc que Marie se distance des représentations identitaires observées jusqu'ici, se revendiquant comme formatrice à part entière et consciente de son rôle dans le dispositif en alternance. Au-delà de la situation individuelle de Marie, il est intéressant de noter qu'une identité collective de formateurs de terrain, différentes donc de celle rattachée au métier de base, semble émerger au travers d'une communauté de pairs naissante et porteuse d'objectifs et de besoins partagés.

E- Une finalité qui s'élargit

Si la fonction sociale essentielle que Michel attribue à sa fonction, la préparation des apprentis au métier et à son milieu d'exercice, correspond à la finalité traditionnellement dévolue à la sphère entreprise du dispositif de formation professionnelle en alternance, le discours de Marie montre que sa conception de la mission de formation conserve cette dimension en l'élargissant. Elle prend en compte plusieurs dimensions qui sortent du milieu de production, telles que le parcours scolaire ou les aspirations de formation subséquente de l'apprenti afin de l'accompagner dans son développement personnel.

F- Régulation sociale : des règles en négociation

Si pour Michel les règles sont dictées d'en haut et semblent immuables, il apparaît que pour Marie et ses collègues formateurs en entreprise le collectif représente un levier capable d'amener les partenaires de formation à discuter et à considérer leurs points de vue. Ce faisant, les formateurs en entreprise se donnent les moyens de devenir acteurs du processus qui élabore les règles et le cadre du dispositif de formation professionnelle, processus qui était jusqu'ici exclusivement piloté par les centres de formation et les organisations du monde du travail (associations professionnelles).

G- Les conditions permettant le déplacement

Notre analyse confirme globalement des résultats de recherches précédentes sur l'activité de formateurs en entreprise et les défis qu'elle représente. Il apparaît toutefois, dans le croisement de ces deux situations, des indices d'un écartement dans les compétences mobilisées et dans la dynamique identitaire (Kaddouri et Hinault, 2014) par rapport à ce qui a été observé jusqu'ici (Lamamra et al., 2019). Certes, il importe de rester prudent sur la portée des observations et se méfier de toute tentative de généralisation.

Les conditions dans lesquelles exercent Michel et Marie correspondent cependant aux standards pratiqués ailleurs en Suisse, elles ne sont ni moins, ni plus favorables. Les difficultés et limites relevées par Michel et, dans une moindre mesure par Marie, le sont également dans les études précédentes. Se pose alors la question d'identifier ce qui permet à Marie de dépasser la tension entre produire et former, de chercher à collaborer de manière constructive avec le centre de formation ou encore de contribuer à fédérer ses pairs formateurs autour d'enjeux communs. Au-delà de la motivation intrinsèque, dont des indicateurs de la force ont été relevés, et sans modification du cadre de son activité, il faut imaginer que Marie trouve le chemin de ce développement dans l'autonomie qu'elle s'autorise par rapport au prescrit, rassurée par la reconnaissance que son organisation apporte à sa mission de formation. Notons encore que les pistes d'actions évoquées plus haut (Lamamra et al., 2019) pourraient certainement contribuer à soutenir Marie dans son développement.

Conclusion

Nous avons vu que dans le champ de la formation professionnelle en Suisse, les dispositifs de formation en alternance structurent le parcours de l'apprenti dans une articulation entre le milieu de l'entreprise et celui du centre professionnel en passant par des cours interentreprises situés à l'interface. Ces dispositifs, qui se retrouvent à quelques variations près dans la plupart des pays occidentaux, confient un rôle central mais peu formalisé aux formateurs de terrain.

Les recherches montrent que tant au niveau des prescriptions qu'à celui de l'entreprise, peu d'éléments définissent les attentes envers cette fonction ou les moyens et ressources à mobiliser pour réaliser la mission de formation qui revient aux formateurs en entreprise. Les recherches, peu nombreuses, sur cette activité ont cependant montré que l'expertise du métier auquel se forment les apprentis ne suffit pas et que former la relève en entreprise nécessite la mobilisation de compétences spécifiques.

Avec une entrée par le prisme des composantes du métier, notre recherche confirme la mobilisation par les formateurs en entreprise de compétences spécifiques à

l'activité de formation, mais elle pointe également des indices d'un déplacement possible vers une identité de formateur en établissement qui se renforce, voire se fédère au sein d'une communauté de pairs prête à jouer un rôle dans la négociation des règles qui fixent le cadre de la formation professionnelle en Suisse, et donc de l'activité de formateur en entreprise. En observant des signaux de renforcement des trois axes (les compétences spécifiques, l'identité de métier et la régulation sociale) considérés par Osty (2003) comme les piliers du concept de métier, il nous semble possible de défendre que les conditions d'émergence d'un nouveau métier de formateur de terrain sont en passe d'être repérées.

Afin de dépasser ce stade, il s'agirait donc désormais d'enquêter à une échelle plus large afin de voir si le déplacement vers l'installation d'un métier émergent de formateur de terrain se dessine plus globalement dans le champ de la formation professionnelle en Suisse ou dans d'autres contextes. Nous avons vu aussi que cette émergence prend place à la marge du cadre de formation, portée par l'énergie et la volonté de la formatrice, et une autre piste à explorer consisterait alors à confronter les autres acteurs à cette évolution afin de voir si et comment l'ensemble du système de formation pourrait s'adapter, avec quels impacts sur la formation des apprentis, afin de contribuer au développement de ce nouveau métier.

Références

- Albarello, L. (2022). Chapitre 2. L'étude de cas : pertinence et validité. Dans *Enquêter dans les métiers de l'humain* (vol. 2, p. 27-36). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0027>
- Besozzi, R. (2024). *Former des apprenti.e.s : à la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise*. Éditions Alphil.
- Besozzi, R., Perrenoud, D. et Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 75(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5771887>
- Clot, Y. (2008). Conclusion. Métier : du mot au concept. Dans *Travail et pouvoir d'agir* (p. 249-268). Presses universitaires de France.
- Daele, A., Rossier, A. et Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4074>
- de Terssac, G. (2012). La théorie de la régulation sociale : repères introductifs. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (45). <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1476>
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (2022). Métier (Trade, craft). Dans *Orientation et insertion professionnelle* (p. 288-294). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0288>
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C. et Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>
- Gremion, C. (2021). Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle. *Formation et pratiques*

- d'enseignement en questions.*
https://www.academia.edu/91341037/Quelle_alternance_pour_quelle_professionnalisation_Etude_de_deux_dispositifs_de_formation_professionnelle
- Gremion, C. et Paor, C. de. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation : comment évaluer la professionnalité émergente ?* De Boeck supérieur.
- Kaddouri, M. et Hinault, A.-C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 28(1), 15-18. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0015>
- Lamamra, N., Duc, B. et Besozzi, R. (2019). Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise : Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle. *HEFP*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5772380>
- Lechaux, P. (2016). L'alternance en formation : le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 5(1), 38-49.
- Maleyrot, É. (2022). *Les tuteurs de stage dans les métiers adressés à autrui : entre don de soi, transmission du métier et évaluation des stagiaires*. l'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
<https://doi.org/10.7202/013911ar>
- Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2022). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants : regards internationaux*. Presses universitaires du Midi.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans *Alternances en formation* (p. 7-37). De Boeck.
- Moscarola, J. (2018). Chapitre 8. Les approches qualitatives classiques. *Business Science Institute*, 166-190.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses universitaires de Rennes.
- Peycelon, M. (2018, 28 novembre). *Devenir maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise* [thesis, Lyon]. <https://theses.fr/2018LYSE2094>
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88.
<https://doi.org/10.7202/1009061ar>
- Tissioui, M. (2008). Essai de modélisation du processus de naissance des métiers : cas des métiers de soins. *Management & Avenir*, 17(3), 234-258.
<https://doi.org/10.3917/mav.017.0234>
- Wenger, M. (2022). *Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse* [thèse de doctorat, Université de Lausanne]. <https://iris.unil.ch/handle/iris/194160>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
<https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Entretiens

Entretien avec Michel, Entreprise formatrice (informatique), Saint Blaise, Suisse,
31.10.2025

Entretien avec Marie, Entreprise formatrice (polymécanicien), Saint Blaise, Suisse,
24.11.2025

I- Realidades y rupturas socio-educativas / Socio-educational realities and ruptures



Changer l'école, changer la société de la contribution des *Cahiers Pédagogiques*

Changing schools, changing society the contribution of the *Cahiers Pédagogiques*

Jean-François MARCEL⁶

UMR EFTS - Université Toulouse Jean-Jaurès - Toulouse, France

<https://orcid.org/0000-0001-7368-3437>

jean-francois.marcel@univ-tlse2.fr

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7661>

DOI : 10.25965/trahs.7661

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Résumé : Ce texte documente le changement de, dans et par l'école, que la revue française *Les Cahiers Pédagogiques* donne à voir au travers de son site internet. L'analyse empirique du site se déploie sur deux volets : - le premier présente le mouvement pédagogique fondateur et la revue, puis il met au jour le changement qu'ils promeuvent, sur la base de ses visées et des modalités d'accompagnement annoncées, - le second volet cible le changement tel qu'il est mis en l'œuvre, c'est-à-dire tel que la revue choisit de le faire vivre au travers de ses publications (à partir d'un corpus de 300 titres, d'une grille d'analyse du changement et d'une analyse thématique de contenu). Il développe les objets du changement et les modalités d'accompagnement du changement qui sont privilégiées. Enfin, une troisième partie, par la mise en regard du changement tel qu'il est promu et du changement tel qu'il est mis en œuvre, débouche sur une esquisse du changement tel qu'il est donné à voir par « Les Cahiers pédagogiques ».

Mots clés : *Cahiers pédagogiques*, changement, école, engagement militant, société

Resumen: Este texto documenta el cambio en la escuela, dentro de ella y a través de ella, que la revista francesa *Les Cahiers Pédagogiques* muestra en su sitio web. El análisis empírico del sitio se desarrolla en dos partes : - la primera presenta el movimiento pedagógico fundador y la revista, y luego pone de manifiesto el cambio que promueven, basándose en sus objetivos y en las modalidades de acompañamiento anunciadas, - la segunda parte se centra en el cambio tal y como se lleva a cabo, es decir, tal y como la revista decide plasmarlo a través de sus publicaciones (a partir de un corpus de 300 títulos, una tabla de análisis del cambio y un análisis temático del contenido). Desarrolla los objetos del cambio y las

⁶ Jean-François Marcel est professeur émérite à l'Université Toulouse Jean-Jaurès où, pendant deux mandats, il a dirigé l'UMR EFTS. Préalablement, il a été directeur de la Recherche à l'ENSFEA (École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole) puis directeur de l'École Doctorale CLESCO. Il a été également responsable d'un parcours de Master du département des Sciences de l'éducation et de la formation (Recherches et Expertises en Éducation et Formation) et élu à la Commission Recherche de l'Université. Par ailleurs, il a dirigé la revue internationale Les Dossiers des sciences de l'éducation et plusieurs collections scientifiques. Ses recherches portent sur l'accompagnement du changement et l'émancipation dans des contextes diversifiés (enseignement, formation, travail social, médico-social, etc.). A cet effet, il mobilise, de manière privilégiée, la démarche de recherche-intervention.

modalidades de acompañamiento del cambio que se privilegian. Por último, una tercera parte, al comparar el cambio tal y como se promueve y el cambio tal y como se lleva a cabo, da lugar a un esbozo del cambio tal y como lo presenta « Les Cahiers pédagogiques ».

Palabras clave: Cuadernos pedagógicos, cambio, escuela, compromiso militante, sociedad

Resumo: Este texto documenta a mudança na escola, pela escola e através da escola, que a revista francesa *Les Cahiers Pédagogiques* apresenta no seu site. A análise empírica do site divide-se em duas partes : - a primeira apresenta o movimento pedagógico fundador e a revista, depois revela a mudança que promovem, com base nos seus objetivos e nas modalidades de acompanhamento anunciadas, - a segunda parte centra-se na mudança tal como é implementada, ou seja, tal como a revista decide apresentá-la através das suas publicações (a partir de um corpus de 300 títulos, de uma grelha de análise da mudança e de uma análise temática do conteúdo). Desenvolve os objetos da mudança e as modalidades de acompanhamento da mudança que são privilegiadas. Por fim, uma terceira parte, ao comparar a mudança tal como é promovida e a mudança tal como é implementada, conduz a um esboço da mudança tal como é apresentada pela revista *Les Cahiers pédagogiques*.

Palavras chave: *Cahiers pédagogiques*, mudança, escola, compromisso militante, sociedade

Abstract: This text documents the change in, within, and through schools, as presented by the French journal *Les Cahiers Pédagogiques* on its website. The empirical analysis of the website is divided into two parts: - the first presents the founding educational movement and the journal, then highlights the change they promote, based on its aims and the support measures announced, - the second part focuses on change as it is implemented, i.e., as the journal chooses to bring it to life through its publications (based on a corpus of 300 titles, a change analysis grid, and a thematic content analysis). It develops the objects of change and the preferred methods of supporting change. Finally, a third part, by comparing change as it is promoted and change as it is implemented, leads to an outline of change as presented by *Les Cahiers pédagogiques*.

Keywords: *Les Cahiers pédagogiques* (educational notebooks), change, school, activism, society

Introduction

Le 10 mars 2023, le Monde consacrait un article à celle qu'il désignait comme « La revue des revues », en l'intitulant « Les *Cahiers pédagogiques* s'acharnent à changer l'école et la société »⁷. Cet « acharnement au changement » apparaît comme un écho pertinent aux « modèles renouvelés » de « l'éducation contemporaine » qui donnent son titre à la présente livraison⁸. Dès lors, ce texte s'inscrit dans la dynamique d'une des questions⁹ de la problématique du numéro mais, plutôt que ses conséquences, il documente « les changements éducatifs » que les *Cahiers Pédagogiques* (désormais les *Cahiers*¹⁰) donnent à voir au travers de leur site internet¹¹. Cette recherche¹² circonscrit son volet empirique aux éléments rendus publics par la revue et, par là-même, accessibles à tous.

L'analyse empirique du site se déploie sur deux volets. Le premier concerne le « changement promu » par la revue. Il présente d'abord le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP) en tant que mouvement pédagogique fondateur, puis la revue elle-même, à partir d'une brève histoire et de sa ligne éditoriale. A la suite du repérage des « autres publications » envisagées comme complémentaires à la revue, est mis au jour le changement que nous qualifions de « promu » par le CRAP et les « Cahiers », sur la base des visées de ce changement et des modalités d'accompagnement annoncées.

Le second volet cible le « changement mis en œuvre », tel que *Les Cahiers* choisissent de le faire vivre au travers de leurs publications. Afin de le documenter, nous avons constitué un corpus regroupant près de 300 titres des différentes publications présentées par le site et, en mobilisant une grille d'analyse du changement (en 4 dimensions), nous l'avons soumis à une analyse thématique de contenu. Nous avons prolongé cette présentation des objets du changement donnés à voir par les « Cahiers » par une mise au jour des modalités d'accompagnement du changement qui étaient privilégiés, et ce à partir d'une analyse thématique de contenu des résumés des revues.

La troisième partie permet la mise en regard des deux précédentes (le changement tel qu'il est promu et le changement tel qu'il est mis en œuvre) et autorise la formalisation d'une esquisse du changement tel qu'il est donné à voir par les *Cahiers*.

7 https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/10/les-cahiers-pedagogiques-s-acharnent-a-changer-l-ecole-et-la-societe_6164876_3232.html

8 « L'éducation contemporaine : des problèmes anciens et nouveaux dans des modèles renouvelés ». Ce sont 2 extraits de l'appel à contributions de la revue accessible à : <https://www.unilim.fr/trahs/7362&file=1/>

9 « Quelles sont les conséquences des changements éducatifs actuels ? », *Idem*.

10 Nous tenons à remercier chaleureusement M. Richard Etienne, Professeur émérite de l'Université de Montpellier, qui nous a fait l'amitié de relire attentivement une version précédente de ce texte et de nous partager quelques suggestions pertinentes et constructives. Il est important de rappeler l'engagement, long et important, que Richard Étienne a consacré au CRAP et aux « Cahiers ».

11 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

12 Par ailleurs, les « Cahiers » ont, bien sûr, fourni le corpus de recherches adoptant des thèmes différents, comme le corps (Riondet, 2010), le tourisme éducatif (Riondet, 2012) ou la culture littéraire (Chartier, 1996), principalement sur une période couvrant leur naissance (1945) jusqu'au tournant de 1968. Rajoutons toutefois qu'une étude a investi un thème plus récent, celui de l'éducation prioritaire (Riondet, 2016).

I – Le « changement promu » par les « Cahiers »

Pour cerner le changement promu par les *Cahiers*, ce paragraphe présente d'abord le CRAP (à partir des 14 mots-clés de sa plaquette et des 12 principes de sa charte) avant d'analyser la revue à partir de son histoire et de sa ligne éditoriale.

1.1 – Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP)

Comme l'indique la page d'ouverture, le CRAP est une association qui défend les principes de l'éducation nouvelle¹³. Elle assume d'être une association militante et engagée qui, toutefois, préserve son indépendance par rapport aux syndicats, aux partis politiques ou aux ministères.



Illustration 1 : Le logo du CRAP

Pour caractériser le CRAP, examinons tout d'abord sa plaquette de présentation¹⁴ déclinée en 14 mots-clés :

 Un mouvement militant Le but du CRAP est de contribuer à l'évolution de l'enseignement et de la formation pour une société démocratique. Les adhérents sont des acteurs du monde éducatif, de la maternelle à l'université.	 Des actions Le CRAP édite des publications, en particulier la revue <i>Cahiers pédagogiques</i>, et anime un site internet. Il organise des réunions publiques, des colloques, des actions de formation, des Rencontres d'été.
Une revue Les <i>Cahiers pédagogiques</i> croisent les regards, entre récits de pratiques et approches théoriques, outils et dispositifs pour les apprentissages et comptes rendus de recherche. Une référence pour les pédagogues.	Un site Pour diffuser idées et actions, promouvoir et vendre nos publications, mais aussi donner accès à des compléments aux dossiers de la revue, à des textes d'actualité, à une revue de presse, nos archives. Il est consulté par 5 000 visiteurs par jour.
Des pratiques au quotidien développer des compétences, pour former des citoyens actifs, évaluer autrement, au service des apprentissages, assumer une autorité éducative, transmettre les valeurs démocratiques, assurer le rôle de passeurs culturels.	Des positions politiques Pour une école démocratique, juste, efficace. Pour une école qui soit l'affaire de tous, ouverte aux partenariats avec les associations d'éducation populaire, les parents d'élèves, les acteurs culturels.
Réagir et résister Nous apportons la contradiction aux décisions politiques (lorsqu'elles mettent en cause le service public d'éducation, aux simplismes médiatiques, aux conservatismes en tout genre, aux nostalgies d'un passé idéalisé).	Proposer L'association et la revue se veulent un laboratoire d'idées pour suivre et accompagner les expérimentations et innovations pédagogiques, pour débattre des perspectives à long terme.
Un fonctionnement associatif Les orientations et les décisions sont prises par un bureau hebdomadaire et un conseil d'administration. Une assemblée générale réunit les adhérents une fois par an. Un réseau de correspondants académiques anime les activités locales du CRAP-Cahiers pédagogiques.	Une gestion professionnelle Le CRAP-Cahiers pédagogiques, ce sont aussi des salariés qui assurent l'édition des publications, la gestion des abonnements et des commandes au numéro, le fonctionnement quotidien de l'association.
Se questionner Méfiants envers les slogans, refusant dogmes et références obligées, nous sommes ouverts à tous les débats, attentifs aux marges de manœuvre pour demain comme aux utopies nouvelles pour l'avenir.	Partager des valeurs L'éducabilité de tous, tout au long de la vie; la coopération et la solidarité dans les apprentissages comme dans la vie commune; une égale considération pour toutes les cultures, la promotion de l'ouverture culturelle.
Indépendance Nous défendons notre autonomie de pensée et d'action à l'égard des syndicats et des partis comme de l'institution.	Ouverture Nous participons à des collectifs, avec divers partenaires, mouvements pédagogiques et d'éducation populaire, syndicats, associations de parents, etc.

Changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école

13 Rappelons brièvement que « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle » est officiellement créée en 1921, lors du Congrès de Calais, en se fédérant autour de l'opposition avec la « pédagogie traditionnelle ». Elle se développe sans parvenir toutefois à dépasser une contradiction inhérente à tout projet éducatif « entre le principe de liberté – « nul n'apprend et ne grandit à la place de quiconque » – et le principe d'éducabilité – « nous devons tout mettre en œuvre pour que chaque enfant puisse apprendre et grandir ».
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm>

14 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/wp-content/uploads/2025/05/CRAP-Plaquette-2025-3.pdf>

Illustration 2 : La plaquette du CRAP

Le CRAP est un mouvement militant indépendant fondé sur des valeurs éducatives partagées (nous y reviendrons). Il s'engage résolument dans le débat sociétal au travers de prises de position politiques, n'hésitant pas à « réagir et résister ». Il privilégie une posture de questionnement face aux dogmatismes et d'ouverture à différents partenariats. Son fonctionnement est associatif mais ne se limite pas au bénévolat¹⁵ et assume la gestion de personnels salariés¹⁶. Son objectif est de contribuer à étayer les « pratiques au quotidien » des acteurs de l'éducation. Pour ce faire, il développe une politique de publication (avec notamment la revue les « Cahiers Pédagogiques ») tellement identitaire que son titre est accolé au nom de l'association : CRAP-Cahiers pédagogiques), l'animation d'un site et des actions de formation.

Le fondement axiologique du militantisme de l'association est décliné dans une charte de 12 principes¹⁷. Parce que « l'école et la société font des enfants et des adultes des acteurs dans la construction de leurs savoirs et de leurs choix », les changements que promeut le CRAP dépassent l'école pour investir la société tout entière : « changer l'école » parce que l'engagement pédagogique « ce sont des valeurs mises en action » et « changer la société », parce que « tout ne se joue pas à l'école et qu'il faut aussi faire advenir une société plus juste ».

Ces changements sont fondés sur « la justice et l'équité sociales » et défendent l'éducabilité, la laïcité, la coopération et le respect de l'autre au service « (d')une démocratisation réelle du savoir dans une école inclusive ». En effet, pour le CRAP, une école républicaine « se doit d'être démocratique en permettant la réussite de tous » et, pour ce faire, « prendre en compte tous les élèves dans leur diversité ». Une vigilance s'exerce à propos de l'évaluation qui « doit être rééquilibrée au service des apprentissages des élèves »

En tant qu'acteur éducatif militant, la contribution choisie par le CRAP est d'abord de « fournir des ressources, donner à penser et à agir, à tous ceux qui se sentent concernés par ces questions et qui veulent faire évoluer l'école » ainsi que de prendre position dans les débats sociétaux¹⁸.

Le CRAP s'engage aussi dans la formation envisagée comme « un droit mais aussi un devoir » car l'association soutient la thèse selon laquelle « les acteurs de l'éducation, dont les enseignants, exercent un métier qui s'apprend collectivement et individuellement tout au long de la carrière » et appelle à « un système éducatif qui donne plus d'autonomie aux équipes et qui fait confiance aux acteurs de l'éducation ».

15 Aucun auteur, coordonnateur de dossier ou de hors-série ou encore membre du comité de rédaction n'est rémunéré.

16 Indispensables au fonctionnement technique de la revue.

17 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/principes.pdf>

18 Voir à ce propos la partie du site qui expose les « positions » de l'association par rapport à l'actualité : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/categories/nos-positions/>

1.2 – Les Cahiers pédagogiques

1.2.1 Petite histoire d'une revue

Cette brève histoire s'alimente aux propos du « trio féminin » qui est aujourd'hui aux responsabilités des « Cahiers » et du CRAP¹⁹, dans le cadre de l'entretien qu'elles ont accordé le 16/12/2025 au site du Café Pédagogique²⁰ à l'occasion de l'anniversaire des 80 ans de la revue²¹.

Elles rappellent la fragilité économique²² qui a jalonné toute l'existence de la revue et de l'association et qui perdure²³, « les problématiques financières sont toujours là, l'équilibre fragile, qui nous tient et fait que l'on veut encore et toujours y croire » mais qui renforcent leur adhésion et leur engagement au service « d'une idée qui nous rassemble toujours malgré les divergences : l'école peut - et doit - contribuer à transformer la société ». Une idée qui se traduit dans et par « Une revue en mouvement, attentive aux évolutions du monde et de l'école ».

Elles rappellent que « la revue naît en 1945, dans le sillage des classes nouvelles de Gustave Monod²⁴ » et que « Dès l'origine, la revue porte une conviction forte : l'éducation n'est pas seulement un champ professionnel, c'est un projet politique, un projet humain, un projet social ». Cette conviction prendra en 1976, la forme d'une devise devenue identitaire : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société »²⁵.

19 La rédactrice en cheffe Cécile Blanchard, la présidente du CRAP-Cahiers *pédagogiques*, Alexandra Rayzal, et Hélène Limat.

20 https://www.cafepedagogique.net/2025/12/16/les-cahiers-pedagogiques-soufflent-leurs-80-bougies/?utm_campaign=Lexpresso_16-12-2025&utm_medium=email&utm_source=Expresso

21 Il s'agit de la seule source mobilisée hors du site de la revue.

22 Les numéros des *Cahiers* (comme de la plupart des « Autres publications ») sont présentés en détail sur le site mais ne sont pas en accès libre, ils sont destinés à la vente.

23 « La publication, rapporte sa rédactrice en chef, Cécile Blanchard, a été « durement éprouvée par les périodes de confinement, malgré un pic de fréquentation du site Internet », en raison notamment de la baisse des abonnements des centres d'information et de documentation des établissements scolaires, qui restent sa principale source de financement. A cela s'ajoutent la diminution de la subvention ministérielle, qui, d'environ 20 % des ressources en 2020, est passée à 15 %, les difficultés communes à toutes les revues, avec la hausse des coûts, mais aussi le départ à la retraite d'une génération militante, la lassitude ambiante du corps enseignant, la droitisation de l'opinion sur l'éducation... Cette accumulation fait planer une menace sur la pérennité de la revue, qui a dû licencier, en 2022, trois collaborateurs sur six » (https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/10/les-cahiers-pedagogiques-s-acharnent-a-changer-l-ecole-et-la-societe_6164876_3232.html)

24 « Le titre originel des *Cahiers pédagogiques* est « Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré ». Ces Dossiers sont créés au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale au moment où la commission Langevin-Wallon réfléchit à une réforme d'envergure de l'École française. C'est dans ce contexte que Gustave Monod (1885-1968), directeur de l'enseignement du second degré, annonce, dans une circulaire datant du 20 août 1945, le lancement de classes expérimentales, les classes nouvelles, créées dans l'objectif d'élaborer une nouvelle forme d'enseignement, de réfléchir aux programmes et d'introduire une réforme des structures » (Riondet, 2013a).

25 Les deux termes de ce slogan ne sont bien sûr pas hiérarchisés, ils sont à envisager indissociables et interdépendants, selon la « boucle récursive » chère à Edgard Morin.

Cahiers pédagogiques

Changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école

Illustration 3 : Le logo et la devise de la revue

Les trois responsables défendent cette devise comme porteuse d'un engagement à deux niveaux interdépendants :

- au niveau de la société :
l'école ne peut pas tout faire. Elle évolue dans une société traversée de tensions, d'inégalités, d'injustices. Pour qu'une école émancipatrice existe, il faut une société qui en crée les conditions : confiance dans ses enseignants et éducateurs, soutien matériel, reconnaissance du travail éducatif, lutte contre les discriminations (...).
- au niveau de l'école :
l'école, malgré tout, est un lieu pour transformer le monde. Parce qu'elle forme des citoyens, parce qu'elle peut être un espace de coopération plutôt que de compétition, parce qu'elle peut faire émerger des jeunes capables de penser, de débattre, d'imaginer, de créer.

Cet engagement fait de la revue un espace vivant et dynamique « où les idées et les expériences se rencontrent, se frottent, se bousculent parfois »²⁶ mais sans perdre de vue la boussole fondatrice « d'une école plus juste, plus ouverte, plus exigeante ».

1.2.2 La ligne éditoriale

Après avoir revendiqué l'ancrage du CRAP et de ses publications au cœur « de l'éducation nouvelle, de ses principes et de ses finalités », ce texte²⁷ précise l'engagement des Cahiers :

ils n'ont cessé d'œuvrer, dans l'indépendance de leur comité de rédaction, pour un système éducatif et des pratiques qui visent l'épanouissement des individus et la justice sociale, et luttent contre l'échec scolaire sous toutes ses formes.

Leur orientation est revendiquée, en lien avec le développement des pratiques : « pour les enseignants et tous les acteurs de l'école, ils constituent un outil et une ressource de formation ». Son opérationnalisation se traduit par la réunion d'auteurs différents

des bénévoles, chercheurs, praticiens, parents, élèves, qui apportent une expérience, une réflexion, des résultats de recherche. C'est le croisement de ces points de vue qui constitue l'orientation éditoriale et la spécificité des *Cahiers pédagogiques*.

Ainsi, le travail éditorial est collectif et chaque dossier « n'est pas une simple juxtaposition d'articles indépendants, mais un ensemble de textes sélectionnés ».

²⁶ En cela, elle reste fidèle à ses débuts : « La revue est un forum de discussions et d'échanges souvent vifs, un lieu où chacun peut témoigner et réfléchir, en relatant des expériences professionnelles faites d'essais et d'erreurs, de déboires autant que de réussites » (Chartier, 1996).

²⁷ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/affiches/LigneEditorialeCP.pdf>



Illustration 4 : Dessin de Charb²⁸ pour les Cahiers

1.2.3 Les « autres » publications

Mentionnons brièvement les publications complémentaires des « Cahiers » qui sont prioritairement éditées sous un format numérique, avec la mise à disposition d'une série de « Webinaires »²⁹ et de « Podcasts »³⁰, et la présentation de numéros « Hors-Séries Numériques »³¹ (réservés aux adhérents), de « Petits Cahiers »³² et de livres³³ (destinés à la vente). Notons leur présentation uniformisée qui se décline en titre, sommaire détaillé et court résumé.

1.3 – Le changement promu

Les visées du changement promu par les *Cahiers* sont synthétisées dans son slogan : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ». Elles insistent sur l'importance que la société attribue à son école, au travers de son soutien (y compris financier), de sa confiance en ses personnels, de sa reconnaissance envers son action. Elle pourra ainsi, de manière indépendante, mobiliser son énergie au service de ses objectifs de justice, d'ouverture, d'exigence. Elle accueillera tous les élèves, dans leur diversité pour construire des citoyens aptes à penser, à débattre, à imaginer, à créer.

Au service de ces visées, les *Cahiers* promeuvent des modalités d'accompagnement du changement en lien avec le développement des pratiques, en se positionnant comme un outil de formation, en fournissant des ressources, en donnant à penser et à agir à tous qui veulent faire évoluer l'école, au travers de témoignages, de points de vue croisés, de prises de position dans les débats sociétaux.

II – Étudier le changement mis en œuvre par les *Cahiers*

Ce paragraphe cible la démarche de recherche en convoquant un cadre d'analyse, en décrivant le corpus empirique et en explicitant les choix méthodologiques de l'analyse.

28 Charb était un des dessinateurs de Charlie Hebdo qui, pendant 20 ans, dessinait régulièrement dans les *Cahiers*, ce que l'on peut considérer comme un indicateur du militantisme et de l'engagement de la revue. Rappelons que Charb a été assassiné dans les locaux de *Charlie Hebdo* le 7 janvier 2015.

29 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-webinaires/#top>

30 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/categories/les-podcasts/>

31 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/categories/les-hors-serie-numeriques/>

32 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/categories/les-hors-serie-numeriques/>

33 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/categories/les-livres/>

2.1 – Un cadre d’analyse du changement

Étudier le changement peut recourir à des approches différentes (Germier, 2014) comme, par exemple, se focaliser sur ses temporalités (la chronologie du processus et le repérage de phases, Latiri Dardour, 2006) ou sur son ampleur (en distinguant le changement incrémental et le changement radical, Savoie *et al.*, 2004). Ces deux approches sont principalement adaptées à l’étude du changement au niveau d’une organisation, celle d’un établissement scolaire par exemple.

Dans le cadre de cet article, le changement concerne l’école, entendue dans une acception globale, proche de système scolaire ce qui correspond à une échelle différente (Étienne, 2010 ; Baluteau, 2013 ; Dupriez, 2015). Dès lors, nous privilégierons deux caractéristiques du changement que nous pourrions désigner comme le changement « de quoi ? » (sa nature, ce sur quoi il porte) et le changement « comment ? »³⁴ (ses modalités d’accompagnement).

Dans nos précédents travaux (Marcel, 2014), nous avons défini la nature du changement à partir de 4 dimensions, interreliées, qui permettent son repérage :

- la dimension des acteurs, tant individuels que collectifs, qui se trouvent concernés, affectés, mobilisés, voire entravés, par le changement,
- la dimension de l’action et des pratiques, tant individuelles que collectives, qui renvoie à de nouvelles manières d’agir se déployant en contexte de changement,
- la dimension des artefacts, des produits du changement, c’est-à-dire les nouvelles ressources, les nouveaux dispositifs, les nouveaux modes d’organisation, les nouvelles règles, etc.,
- la dimension des connaissances et des savoirs, aussi bien en termes de développement ou d’apprentissages, qu’en termes de circulation et de capitalisation, autant de processus corrélés aux dynamiques du changement.

Bien sûr, si ces dimensions sont caractérisées à partir des nouveautés potentielles générées par le changement (ce qui renvoie plutôt au cas du changement choisi), rien n’exclut, qu’à l’inverse, ces dimensions puissent se retrouver sclérosés, en particulier dans le cas d’un changement subi.

Pour ce qui concerne les modalités du changement, nous aurions pu examiner ses sources. Elles peuvent être d’origines externes ou d’origines internes mais requièrent, le plus souvent, d’être envisagées dans l’articulation des deux (Bernoux, 2002, 2010). C’est exactement le cas ici, où, si le CRAP peut être considéré comme une association « externe » au système éducatif, elle est majoritairement composée d’acteurs de l’école et, au travers de ses publications, s’adresse aux acteurs de l’école (ce qui lui confère une « internalité » certaine). En revanche, nous allons nous consacrer à documenter comment les *Cahiers*, à partir de leur caractéristique interface, mettent en œuvre des stratégies, actionnent des leviers pour générer ou accompagner le changement (Bedin, 2013 ; Marcel, 2015, 2016).

2.2 – Le corpus empirique

Nous avons constitué un corpus principal à partir de 204 numéros figurant sur le site (de juin 1998 à décembre 2025) sachant que 20 sont manquants sur le site et que nous avons dédoublé les numéros comportant deux sous-dossiers. Les titres sont envisagés comme des indicateurs de l’attention que les *Cahiers* portent à leur

34 Titre inspiré de celui de Rey (2016).

thématique dans leur projet de changement. L'ensemble de ces titres composent l'image du changement qui est donnée à voir et rendue publique au travers du site.

Pour chaque numéro, nous avons retenu principalement les titres mais également les résumés de présentation. Ces résumés ont eu deux fonctions principales :

- accompagner la catégorisation du titre lors de l'analyse thématique en fournissant un degré de précision supplémentaire,
- documenter les modalités d'accompagnement du changement (second volet des résultats) qui sont souvent régulièrement présentes dans ces courts textes.

Ce corpus principal a été complété par l'ajout des titres des 56 « Hors-Série Numériques » et ceux des 32 « Petits Cahiers » (soit un total de 292 titres).

2.3 – Les choix méthodologiques

La documentation des dimensions du changement est alimentée par les titres, les 204 de la revue pour le corpus principal (et la première analyse) complété par ceux des 56 « Hors-Série Numériques » et ceux des 32 des « Petits Cahiers » qui constituent le corpus complémentaire (et qui ont été injectés dans un second temps de l'analyse). Cette analyse thématique de contenu combine une démarche d'abord déductive (les premières catégories sont fournies par la grille (acteurs, actions, artefacts, connaissances) prolongée par une démarche inductive qui découpe les catégories principales en sous-catégories.

Dans un souci d'être au plus près des choix éditoriaux des *Cahiers*, nous avons choisi, dans le corps du texte, de faire précéder chaque présentation des catégories d'analyse par le « répertoire » des titres qui a permis de la repérer. Ces encadrés comportent donc les titres des revues (précédés par leur numéro) et sont complétés par les titres des « Hors-Séries Numériques » et des « Petits Cahiers » dont la nature et le numéro sont, chaque fois, indiqués. Bien sûr, l'intitulé de l'encadré (en gras), correspond à la dénomination de la sous-catégorie que nous avons retenue. Rajoutons enfin que l'ordonnancement des titres est piloté par une logique thématique et ne respecte donc pas la chronologie de parution.

Les modalités du changement, quant à elles, ont été mises au jour selon une analyse thématique inductive du corpus constitué par les 204 résumés des revues et les catégories d'analyse s'appuient sur des extraits significatifs de ces textes.

III – Documenter le « changement à l'œuvre »

Les premiers paragraphes documentent ce changement que les *Cahiers* donnent à voir par les titres de leurs publications, en se répartissant selon les 4 dimensions de la grille d'analyse : les acteurs, l'action (et les pratiques), les artefacts et les connaissances (et savoirs). L'ensemble dessine la mosaïque du changement mis en œuvre par les « Cahiers » au travers des thématiques traitées.

Le cinquième paragraphe met au jour les modalités d'accompagnement de ce changement que défendent les *Cahiers*.

3.1 – Acteurs et changement

Dans cette première dimension du changement, les *Cahiers* ciblent principalement deux catégories d'acteurs (même si nous aurons l'occasion de nuancer un peu cette

partition), les enseignants et les élèves. Cette dimension correspond à 53 titres (tous supports confondus) soient 18 % de l'ensemble des corpus.

3.1.1 – Les enseignants

Le changement donné à voir par les *Cahiers*, au niveau des enseignants, investit trois volets :

Un métier, une identité
N° 380 – Notre métier, notre identité
N° 514 – Enseignant : un métier qui bouge
Hors-Série 33 – Enseignant : quel métier !
N° 562 – Profs : exécutants ou concepteurs ?
N° 426 – L'autorité
N° 557 – L'autorité éducative
N° 579 – Respect !
N° 542 – Bienveillants et exigeants
N° 582 – L'humour à l'école
N° 436 – Aider les élèves ?
Hors-Série 22 – Aider et accompagner les élèves dans et hors l'école
N° 452 – L'esprit d'équipe
N° 548 – Des collectifs enseignants connectés
N° 564 – La coéducation permanente
Hors-Série 35 – Les portraits de Monique Royer

Au-delà des réflexions sur « le métier » et ses évolutions, se profile la carte d'identité d'un enseignant pleinement acteur de son travail, dont la relation à l'élève est basée sur l'autorité et le respect mais sans jamais être exempte de bienveillance et d'humour. Une posture d'aide (plutôt attendue dans le champ thérapeutique que dans le champ pédagogique) est même esquissée. Notons également la dimension collective du travail enseignant et l'importance des groupes professionnels (en présentiel et en distanciel) qui ouvre sur une coéducation, enrôlant familles et partenaires.

Une carrière
N° 418 – Premiers pas dans l'enseignement
Hors-Série 43 – Débuter dans l'enseignement
Hors-Série S7 – Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter dans l'enseignement
Hors-Série 47 – Ressources pour débiter
N° 429-430 bis – De la retraite

De manière plus technique ou administrative, la carrière enseignante est également documentée, principalement dans les phases, les plus sensibles, d'entrée dans le métier et de sortie (avec la retraite).

La formation des enseignants (et des acteurs éducatifs)

N° 435 – Enseigner, un métier qui s’apprend

Hors-Série 17 - Quelle formation pour les enseignants ?

Hors-Série - Nouvelles formes de formation continue

N° 416 – Analysons nos pratiques 2

N° 370 – Faut-il avoir peur de l’autoformation ?

Hors-Série 23 - Animer des formations

Petit cahier n° 21 – Conseils aux futurs profs (et aux autres)

Petit cahier n° 30 – Devenir professeur(e) des écoles

Petit cahier n° 32 – Devenir CPE³⁵

Petit cahier n° 23 – Devenir personnel de direction

Une dernière catégorie souligne l’importance de la formation des enseignants (PLC et PE) et même des autres acteurs éducatifs (CPE, personnel de direction)³⁶ en rappelant fermement qu’enseigner est « un métier qui s’apprend » et en interrogeant ou en examinant différentes modalités de formation (analyse des pratiques, auto-formation, formation continue).

3.1.2 – Les élèves

La figure de l’élève

N° 575 – Le bien-être à l’école

N° 556 – Sujets à émotions

N° 497 – Le corps à l’école

N° 538 – La parole des élèves

N° 490 – Le temps d’apprendre

N° 429-430 – Cette fameuse motivation...

Petit cahier n° 2 – La coopération entre élèves en primaire

N° 386 – Esprit critique es-tu là ?

N° 555 – Droits des enfants, droits des élèves

N° 486 – Culture de l’école, cultures des jeunes

N° 468 – As-tu fait tes devoirs ?

N° 475 – L’entrée en 6^e

Hors-Série 45 - Cheminements d’élèves et parcours avenir

La figure de l’élève que donnent à voir les *Cahiers* est particulièrement riche et regroupe la prise en compte de son bien-être, de ses émotions, de son corps, de sa parole, de ses temporalités d’apprentissage, de sa motivation ou de ses relations sociales (avec la coopération). Elle défend le développement de l’esprit critique et se montre soucieuse de ses droits et de ses cultures. Elle aborde enfin deux dossiers qui s’avèrent parfois sensibles, voire problématiques, ceux des devoirs et de l’entrée en 6^{ème}.³⁷

35 CPE : Conseiller Principal d’Éducation.

36 D’où la nuance précédente.

37 La 6^{ème} est la première année du collège, elle correspond à des élèves âgés d’environ 12 ans.

La diversité

- N° 526 - Inclure tous les élèves
- N° 592 - Peut-on inclure sans exclure ?
- N° 487 - Filles et garçons à l'école
- N° 552 - Les dys³⁸ dans la classe
- N° 496 - Décrocheurs, décrochés
- N° 444 - Décrocheurs... comment raccrocher ?
- N° 473 - Enfants d'ailleurs, élèves en France
- N° 558 - Les élèves migrants changent l'école
- Hors-Série 21 - A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs
- Petit cahier n° 28 - Accueillir et inclure les élèves allophones

Cette figure de l'élève, pourtant déjà très consistante, se colore d'arc-en-ciel quand elle se voit complétée par une insistance marquée sur le respect et la prise en charge de sa diversité. Sur la base d'une inclusion qui n'exclut personne, cette diversité couvre aussi bien le genre, les difficultés cognitives, les trajectoires scolaires, les origines, les statuts juridiques, les modes de vie ou la langue maternelle. Le portrait de l'élève, en lien avec le changement, est particulièrement riche, précis et détaillé.

3.2 – Action, pratiques et changement

La dimension de l'action dessine un changement à l'œuvre déployé en 4 tableaux. Le premier concerne les ressources pédagogiques mobilisables dans les pratiques enseignantes, le deuxième expose différentes méthodes au service de ces pratiques, le troisième se focalise sur les pratiques relatives à la prise en charge du groupe-classe tandis que le dernier cible les pratiques d'évaluation. Cette dimension correspond à 49 titres (tous supports confondus) soient 17 % de l'ensemble des corpus.

3.2.1 – Des ressources pour les pratiques enseignantes

- Des ressources pour les pratiques
- N° 369 - Du bon usage des manuels
- N° 450 - Images
- Hors-Série 62 - Recherches et pratiques n° 1
- N° 498 - Apprendre avec le numérique
- N° 448 - Le jeu en classe
- Petit cahier n° 10 : Jouer en classe
- N° 502 - Par ici les sorties !
- N° 570 - Apprendre dehors
- N° 585 - Apprendre avec la nature
- Petit cahier n° 4 : C'est la rentrée ! Comment commencer l'année ?

Les ressources données à voir présentent une variété de supports pédagogiques (entendus au sens large) touchant des domaines assez différents : les manuels, les images, le numérique, le jeu ou même la nature. Elles dessinent une action pédagogique non routinisée et capable de se diversifier.

³⁸ L'expression DYS regroupe es troubles tels que : dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dysorthographe et dyspraxie.

3.2.2 – Des démarches en pratiques

Des démarches en pratiques

- N° 373 – Décrire dans toutes les disciplines
- N° 590 – Observer et écouter les élèves
- N° 511- Observer la classe ?
- N° 566 - Co-intervention : à deux dans la classe
- N° 401 – Débattre en classe
 - Hors-Série 56 - Le débat en classe : mode d'emploi
- N° 483 – Attention aux consignes !
- N° 551 - Expliciter en classe
- N° 409 – Expérimenter
- N° 508 – Apprendre à chercher, chercher pour apprendre
- N° 393 – Accompagner, une idée neuve en éducation
- N° 572 – Entretiens en milieu scolaire
- N° 567 - Enseigner l'attention
- N° 474 – Aider à mémoriser
 - Petit cahier 17 : Apprendre à mémoriser
 - Petit cahier n° 29 – Enseigner les compétences psychosociales
- N° 577 – Que nous apportent les méthodes ?

La diversité des ressources est prolongée par celles des démarches, entendues ici comme des catégories de pratiques : décrire, observer, écouter, co-intervenir, débattre, formuler des consignes, expliciter, expérimenter, chercher, accompagner, recourir à des entretiens. Elles sont complétées par des démarches finalisées par le développement cognitif (attention, mémorisation) ou psychosocial des élèves.

3.2.3 – Pratiques de prise en charge du groupe-classe

Pratiques de prise en charge du groupe classe

- N° 406 – Faire la classe au quotidien
- N° 591 – Organiser le travail de la classe
- N° 589 – Tu la gères, ta classe ?
- N° 454 – Enseigner en classe hétérogène
 - Hors-Série 55 - Différencier sa pédagogie
- N° 501 -Quand la classe est difficile
 - Hors-Série 14 - Face aux classes difficiles
- N° 366 – Quand les élèves posent problème
- N° 480 – Travailler avec les élèves en difficulté
- N° 576 – Former les élèves à la coopération
- N° 505 - Mieux apprendre avec la coopération
- N° 481 – La classe, pour apprendre et vivre ensemble
- N° 385 -Travailler aussi en grand groupe
- N° 524 – Le pari du collectif
- N° 584 – À quoi sert le groupe ?
 - Petit cahier n° 12 : Faire travailler les élèves en groupe
 - Petit cahier n° 27 – Comment ne pas faire des groupes de niveau

Les pratiques de prise en charge du groupe-classe occupent une place particulière et attestent de l'importance accordée à la dimension pédagogique du métier d'enseignant. Il s'agit d'investir le quotidien de la classe, son organisation ou sa gestion. Il s'agit aussi d'adapter ses pratiques à l'hétérogénéité (en différenciant sa pédagogie), aux classes difficiles ou aux élèves en difficultés. La dimension sociale groupe-classe est particulièrement travaillée au travers de la coopération, du vivre

ensemble, du collectif et des différentes modalités de regroupement (grand groupe, groupes, groupes de niveau).

3.2.4 – Pratiques d'évaluation

Pratiques d'évaluation

N° 438 – L'évaluation des élèves

Hors-Série 39 - L'évaluation en classe

N° 568 – L'évaluation pour apprendre

N° 491 – Évaluer à l'heure des compétences

Petit cahier n° 3 – Évaluer sans note au collège

Une focale spécifique est accordée aux pratiques d'évaluation et des enjeux qui lui sont corrélés. Elle prend en compte sa contribution à l'apprentissage et interroge ses évolutions que ce soit pour évaluer les compétences ou pour abandonner les notes.

3.3 – Artefacts, produits et changement

La dimension des artefacts renvoie aux produits du changement, plus précisément ici aux formes de structuration du système, aux différents segments qui composent le premier volet, à l'organisation de l'établissement et de ses différents dispositifs (2^{ème} volet) qui est ici complétée par un troisième volet contextuel : les partenaires de l'école. Cette dimension correspond à 56 titres (tous supports confondus) soient 19 % de l'ensemble des corpus.

3.3.1 - Des segments du système scolaire

Des segments du système scolaire

N° 365 – L'école rurale, une école d'avenir

N° 456 – L'école maternelle aujourd'hui

N° 517 – Tout commence en maternelle

N° 583 – Où va l'école maternelle ?

N° 515 – Vers l'école du socle commun

N° 404 bis – Des pistes pour changer le collège

N° 428 – De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'École

Hors-Série 51 -ULIS, unité locale pour l'insertion scolaire

N° 459 – L'école à l'épreuve du handicap

Petit cahier n° 18 : Réussir en Segpa³⁹

N° 445 – Où en sont les ZEP ?

N° 499 – Quelle éducation prioritaire ?

N° 484 – Au lycée professionnel

N° 376/377 – Quelle pédagogie pour les lycées ?

Hors-Série 50 – Le bac hier et aujourd'hui

N° 493 – Le lycée, entre collège et supérieur

Hors-Série 25 – Quelle pédagogie dans le supérieur ?

N° 547 – Des alternatives à l'école

Hors-Série 29 – Apprendre en prison

Remarquons ici que les *Cahiers* donnent à voir un changement qui couvre intégralement l'ensemble des « segments » du système : l'école rurale, l'école maternelle, l'école du socle commun, le collège, l'enseignement spécialisé (ULIS,

³⁹ La section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) accueille des élèves de la sixième à la troisième présentant des difficultés scolaires.

Segpa), l'éducation prioritaire, les lycées (y compris professionnels), et même, avec le bac⁴⁰ comme interface, l'enseignement supérieur. Rajoutons même deux cas particuliers de l'école « hors système scolaire », à savoir les formes de scolarisation alternatives ou l'école en prison.

3.3.2 – L'établissement et ses dispositifs

L'établissement

N° 458 – Diriger un établissement scolaire

Hors-Série 48 - Espace et architecture scolaire

N° 539 - Pouvoir d'agir et autonomie, de l'école au lycée

N° 385 bis – Comment faire avec les réformes

N° 509 – Ce qui fait changer un établissement

N° 411 – Quand les élèves se mettent en danger

Le niveau de l'établissement est également investi de manière intensive, son pilotage ou son architecture mais surtout sa marge d'autonomie (en termes d'action, de mise en œuvre des réformes, de modalités d'évolution ou de prévention pour les élèves).

La vie scolaire

N° 415 – Existe-t-il une vie scolaire ?

N° 485 – La vie scolaire : l'affaire de tous ?

N° 523 - Le climat scolaire

Petit cahier n° 13 : Lutter contre le harcèlement à l'école et au collège

Petit cahier n° 11 : Gérer les conflits à l'école et au collège

N° 532 - Justice et injustices à l'école

N° 451 – La sanction

Petit cahier n° 5 : Sanctions et discipline au collège

Le secteur de la vie scolaire est largement reconnu et fait l'objet d'une attention particulière, à la fois dans son organisation (son « existence », « l'affaire de tous ») et dans ses missions en lien avec le climat scolaire, la lutte contre le harcèlement, la gestion des conflits, les questions de justice, de discipline et de sanctions.

Des dispositifs innovants ou pluridisciplinaires

N° 413/414 – Pratiquer les IDD⁴¹, les TPE⁴², les PPCP⁴³

Hors-Série 9 - Les PPRE⁴⁴, nouveau visage de l'aide individualisée

N° 528 - Mettre en œuvre les EPI⁴⁵

Hors-Série 10 - Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?

N° 537 - Classe inversée

Petit cahier n° 26 – Des classes flexibles

Au sein de l'établissement, les principaux dispositifs pluridisciplinaires sont mis en lumière (IDD, TPE, PPCP, EPI, HVC) prolongés par des dispositifs innovants comme la classe inversée ou les classes flexibles.

40 Le baccalauréat, souvent appelé bac, est un diplôme national sanctionnant la fin des études secondaires générales, technologiques ou professionnelles.

41 IDD : Itinéraires De Découverte.

42 TPE : Travail Personnel de l'Élève.

43 PPCP : Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.

44 PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative.

45 EPI : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.

Des dispositifs d'orientation

N° 463 – L'orientation

N° 504 – Le sens de l'orientation

Petit cahier n° 14 : De conseil de classe, pour quoi faire ?

Hors-Série 19 – Quelles alternatives au redoublement

N° 457 – La validation des acquis de l'expérience

Rajoutons les dispositifs en charge de la mission d'orientation, incluant le Conseil de classe et les dispositifs de VAE⁴⁶.

Des dispositifs numériques

N° 482 – Le Web 2.0 et l'école

N° 446 – Le numérique à l'école

Hors-Série 38 – Enseigner en primaire avec le numérique

Hors-Série 57 – Enseigner à distance

Enfin, sont investis les dispositifs relevant du numérique, à la fois dans leur modalité présentielle et distancielle.

3.3.3 – Les partenaires de l'école

Les partenaires de l'école

N° 465 – École et familles

Hors-Série 41 – Les parents et l'école

Petit cahier n° 22 – Avec les parents

N° 520 – École et milieux populaires

N° 420 bis – Des relations entre l'école et les élus

N° 447 – École, milieux et territoires

N° 421 – Des partenaires pour l'école

Petit cahier n° 20 – Pistes pour le périscolaire

Nous avons ouvert les artefacts aux partenaires de l'école car leurs niveaux et formes de participation sont, sans conteste, un produit des évolutions et du changement. Nous trouvons d'abord les parents et les familles (y compris de milieu populaire), les élus (en lien avec les territoires) et plus largement l'ensemble des partenaires (dont une partie est mobilisée dans les temps périscolaires).

3.4 – Connaissances, savoirs et changement

La dimension des savoirs et des connaissances se déploie sur 3 volets. Elle investit d'abord ce qui relève du savoir à enseigner au travers des programmes scolaires (volet 1), mais, surtout, couvre un large empan des disciplines scolaires prolongées par des objets de savoirs plus spécifiques (volet 2).

Le 3ème volet est différent des précédents puisqu'il regroupe les savoirs et les connaissances mis à disposition des acteurs éducatifs pour nourrir leurs informations, leurs réflexions et leurs prises de position.

Cette dimension, de loin la plus importante en quantité, correspond à 134 titres (tous supports confondus) soit 46 % de l'ensemble des corpus.

⁴⁶ VAE : Validation des Acquis de l'Expérience.

3.4.1 – Les programmes scolaires

Les programmes scolaires

N° 507 – Questions aux programmes

N° 479 – Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire

N° 439 – Quel socle commun ?

Hors-Série 11 - Le socle commun... mais comment faire ?

Hors-Série 20 - Socle commun et travail par compétences – balises et boussole.

N° 476 – Travailler par compétences

N° 580 – Vers une éducation numérique

N° 461 – STG, quelle rénovation ?

Ce premier volet concerne la sphère de la prescription des savoirs à enseigner. Elle questionne les programmes puis investit les apprentissages fondamentaux, le socle commun, l'introduction des compétences, le numérique ou la rénovation de la filière STG⁴⁷. Plutôt qu'un balayage systématique des différentes prescriptions, « Les Cahiers » privilégient un ciblage des points sensibles, des évolutions soulevant questions ou problèmes.

3.4.2 - Disciplines scolaires (et objets de savoir transversaux)

A la différence du volet précédent et son approche ciblée, « Les Cahiers » investissent l'ensemble des disciplines scolaires d'une manière quasi systématique. Même si la répartition quantitative n'est pas égalitaire en nombre de titres consacrés, la revue donne à voir une reconnaissance envers chacune des disciplines scolaires, indépendamment de la stigmatisation sociale de certaines d'entre-elles⁴⁸.

Nous avons choisi de séparer cette catégorie de la précédente (les programmes) car les entrées sont différentes, mais nous pouvons toutefois les considérer comme en partie interdépendantes et, surtout, complémentaires, car mettre la focale sur des savoirs disciplinaires ne peut faire l'économie de la délimitation de leur champ qu'opèrent les programmes. Rajoutons enfin que, si les disciplines scolaires maillent ce paragraphe, certains objets de savoirs, connexes ou pluridisciplinaires les débordent parfois (tout en se situant dans la catégorie des savoirs enseignés).

⁴⁷ Le bac technologique, série « Sciences et Technologies de la Gestion » (STG) prépare à l'ensemble des activités tertiaires d'une entreprise ou d'une administration.

⁴⁸ Relevons l'absence étonnante du terme de didactique (au moins sur son volet pratique) dans l'ensemble mais plus précisément dans cette partie du corpus.

Français (maîtrise de la langue)
 N° 453 – Étudier la langue
 N° 522 – Tous compétents en français
 N° 489 – Faire du français sans exclure
 N° 440 – Orthographe
 Petit cahier n° 7 : La dictée, les dictées
 Français (lecture, écriture, oral)
 N° 495 – Maîtrise de la langue. Compétence 1 du socle commun
 Petit cahier n° 1 – L'apprentissage de la lecture en primaire
 N° 422 – Apprendre à lire, quoi de neuf ?
 N° 442 bis – La lecture en questions
 N° 565 – Lire, comprendre
 N° 516 – Devenir lecteur
 Hors-Série 36 – Vers une pédagogie de la lecture
 N° 578 – Écrire pour être lu
 N° 518 – Enseigner, former : écrire
 N° 544 – Les écrits de travail des élèves
 N° 400 – Oser l'oral
 N° 553 – Pédagogie de l'oral
 Français (étude des œuvres)
 N° 417 – Poésie poésies
 N° 420 – Enseigner la Littérature
 Hors-Série 42 – Littérature et numérique
 N° 462 – La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?
 Hors-Série 61 – Enseigner avec la littérature jeunesse
 N° 549 – Usages des livres jeunesse
 N° 519 – A l'école du théâtre
 Petit cahier n° 25 – Faire du théâtre
 N° 512 – Quel cinéma !
 N° 382 – La bande dessinée
 N° 506 – A l'école de la bande dessinée

Nous avons distingué 3 sous-catégories pour la discipline « français », de loin la plus quantitativement travaillée. A la suite de la discipline dans sa globalité (incluant l'orthographe), nous trouvons une focale importante sur le trinôme lecture / écriture / oral pour terminer avec ce que nous avons regroupé dans la fréquentation des œuvres, c'est-à-dire poésie, littérature, littérature jeunesse, théâtre, cinéma et même bande dessinée.

Information-documentation,
 N° 404 -Quoi de neuf à la doc ?
 N° 536 - Éduquer aux médias et à l'information
 N° 470 - Les élèves et la documentation
 Hors-Série 27 - Développer les compétences dans les pratiques documentaires
 N° 434 - L'actualité du monde et la classe
 Petit cahier n° 9 : former les élèves à vérifier les informations
 Hors-Série 15 - Travailler sur la presse écrite à l'école
 Hors-Série 49 - Travailler avec le dessin de presse
 Petit cahier n° 16 : Animer un média scolaire

La discipline information-documentation s'ouvre à l'étude des questions d'actualité et, surtout aux médias disponibles (presse écrite, dessin de presse) ou à concevoir et animer.

Philosophie, laïcité, morale
 N° 432 - La philo en discussion
 Petit cahier n° 15 : Animer un débat philosophique
 N° 513 - Quelle éducation laïque à la morale ?
 N° 431 - La laïcité à l'école aujourd'hui
 Petit cahier n° 8 : Faire vivre la laïcité
 Hors-Série 44 - Rencontrer le fait religieux à l'école
 Hors-Série 30 - Faire vivre une morale laïque

Nous avons étendu la philosophie aux thématiques de morale, de laïcité et de fait religieux.

Enseignement moral et civique
 N° 477 - Questions sensibles et sujets tabous
 N° 550 - Former l'esprit critique
 N° 530 - Former les futurs citoyens
 N° 433 - La démocratie dans l'école
 Hors-Série 59 - Combattre les inégalités scolaires : faire avancer concrètement la démocratisation

Ces thématiques ne sont évidemment pas totalement étanches par rapport à l'enseignement moral et civique, englobant les questions sensibles mais aussi l'esprit critique, la citoyenneté, la démocratie et la lutte contre les inégalités.

Histoire, géographie, économie
 Hors-Série 28 - Développer les compétences en histoire-géographie
 Hors-Série 37 - Enseigner en histoire-géographie avec le numérique
 N° 471 - Apprendre l'Histoire
 N° 546 - L'histoire à l'école : enjeux
 Hors-Série 32 - Apprendre les langues et cultures de l'antiquité
 Hors-Série 34 - 14-18 : quel centenaire dans nos classes ?
 N° 460 - Enseigner la géographie aujourd'hui
 N° 559 - L'aventure de la géographie
 N° 442 - Éducation à l'Europe
 N° 472 - Les sciences économiques et sociales
 N° 554 - L'économie à l'école

Nous avons regroupé l'histoire-géographie (largement présentes ensemble ou séparément) avec l'économie qui recueille 2 occurrences.

Mathématiques

N° 529 - Des maths pour tous

N° 427 - Enseigner les maths aujourd'hui

Petit cahier n° 24 - Comment enseigne-t-on les maths ?

Hors-Série 31 - Compétences et mathématiques

N° 466 - Mathématiques : la question du sens

N° 573 - Les maths, est-ce que ça compte ?

Les mathématiques sont abordées *versus* élève (« pour tous ») comme *versus* enseignant en abordant les questions des compétences, du sens et de l'importance de la discipline (« est-ce que ça compte »)

Disciplines scientifiques, écologie, santé

N° 469 - Faire des sciences physiques et chimiques

N° 533 - Créer et expérimenter en sciences et technologie

Petit cahier n° 31 - Faire des sciences avec La main à la pâte

Hors-Série 58 - Enseigner la science aujourd'hui

N° 443 - La culture scientifique

N° 560 - Urgence écologique : un défi pour l'école

Petit cahier n° 6 : Des petits gestes à l'écocitoyenneté

N° 405 - L'éducation au développement durable

N° 478 - L'éducation au développement durable : comment faire ?

N° 571 - L'alimentation et l'école

N° 561- L'éducation à la sexualité

Hors-Série 24 - Éducation à la santé

Au-delà des disciplines scientifiques traditionnelles (sciences, physique, chimie, technologie) nous avons rajouté l'écologie (incluant le développement durable) et l'éducation à la santé (incluant alimentation et sexualité).

Les langues

N° 437 - Des langues bien vivantes

N° 534 - Enseigner les langues aujourd'hui

N° 423 - 75 langues en France, et à l'école ?

Hors-Série 18 - Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen

Remarquons que la discipline « langue vivante » n'est ici jamais déclinée en langue spécifique. Ainsi, « Les Cahiers » donnent à voir une discipline qui, sans être homogène, présente des problématiques communes à différentes langues.

Les disciplines artistiques

N° 371 - Le monde de l'art à l'école

N° 402 - Des grandes œuvres pour tous

N° 464 - Les arts à l'école

N° 492 - Les arts, quelle histoire !

Hors-Série 40 - Enseigner les arts avec le numérique

N° 535 - Arts et culture : quels parcours ?

Hors-Série 8 - La culture, c'est pas du luxe !

N° 569 - Enseigner la créativité ?

Un peu comme pour les langues, les disciplines artistiques (complétées par la culture ou la créativité) sont envisagées dans leur globalité en défendant qu'elles présentent également des préoccupations communes.

L'EPS

N° 441 - L'EPS, embarras et inventions

N° 574 - Ce qui s'apprend en EPS

Hors-Série 26 - Développer les compétences en EPS

La discipline EPS⁴⁹ n'est pas absente (même avec 3 occurrences). Si l'une aborde les difficultés et les solutions pour les résoudre, les 2 autres se préoccupent de « ce qui s'apprend » ou se construit (pour les compétences).

Les approches pluridisciplinaires

N° 521- Croiser des disciplines, partager des savoirs

N° 541 - Les tâches complexes à la loupe

N° 510 - Des tâches complexes pour apprendre

Petit cahier n° 19 - Faites des projets !

Enfin, le « croisement » des disciplines est aussi donné à voir par les *Cahiers*, principalement en ce qui concerne leur mobilisation au service des « tâches complexes » ou des « projets ».

3.4.3 - Les savoirs comme ressources

Cette catégorie s'émancipe largement des savoirs « à » enseigner. Il s'agirait plus généralement de savoirs « pour » enseigner, de savoirs et de connaissances proposés aux acteurs éducatifs, dans une logique d'information voire de formation, pour alimenter leurs réflexions et leurs prises de décision.

Pédagogie, apprentissages

Hors-Série 52 - L'éducation nouvelle

N° 525 - Pédagogie : des utopies à la réalité

N° 503 - Actualité de la pédagogie différenciée

Hors-Série 54 - Petit dictionnaire des mots de l'éducation

Hors-Série 53 - Actualité de Jean-Pierre Astolfi

N° 527 - Neurosciences et pédagogie

N° 563 - Actualité de la métacognition

N° 593 - Intelligence artificielle et pédagogie

N° 500 - Apprendre au XXI^{ème} siècle

N° 531 - S'embarquer dans les apprentissages

N° 494 - L'erreur pour apprendre

N° 367/368 - Apprentissages et socialisation

N° 381 - L'intelligence, ça s'apprend ?

N° 408 - Savoir, c'est pouvoir transférer ?

Un premier volet documente largement le champ pédagogique avec « l'éducation nouvelle », « des utopies aux réalités », « la pédagogie différenciée », « les mots de l'éducation » ou « l'actualité » de la pensée d'un chercheur, didacticien et pédagogue⁵⁰. Il confronte la pédagogie aux neurosciences, à la métacognition et à l'intelligence artificielle. Enfin une focale est mise sur l'apprentissage : son actualité, son démarrage, le rôle de l'erreur, celui de la socialisation, son rapport à l'intelligence et l'importance du transfert.

Contributions aux débats sociétaux

Hors-Série 46 - Antidotes contre les mensonges et les idées reçues

⁴⁹ EPS : Éducation Physique et Sportive.

⁵⁰ Jean-Pierre Astolfi.

N° 581- Qu'est-ce que l'excellence ?

N° 467 – Égalité des chances ou école démocratique ?

N° 488 – Violences, l'école en cause ?

Hors-Série 16 - Les rythmes scolaires

N° 449 – Qu'est-ce qui fait changer l'école ?

Hors-Série 13 - Mai 68 et l'école, vus par les Cahiers pédagogiques

Le deuxième volet livre une contribution nettement politique en fournissant des arguments en lien avec les débats sociétaux, des « antidotes contre les mensonges et les idées reçues » à propos de l'excellence, de l'école démocratique, de la violence, des rythmes, des pistes de changement. Notons la focale historique consentie à « Mai 68 ».

L'ouverture à d'autres systèmes scolaires

N° 428 bis – L'école en Italie

N° 434bis –L'école en Angleterre

N° 449bis –L'école au Québec

N° 452bis –L'école en Suisse

N° 458 bis –L'école au Maghreb

N° 479 bis –L'école au Japon

Hors-Série 12 - L'école ailleurs...

Enfin, le troisième volet assume une large ouverture à l'international en proposant une sorte de *benchmarking* de « l'école ailleurs ». Les systèmes scolaires investis sont d'abord localisés dans le continent européen (Italie, Angleterre, Suisse) mais débordent sur les autres continents : africain (Maghreb), américain (Québec) ou asiatique (Japon). Ce volet permet d'examiner ce qui se fait à l'étranger et d'interroger ou d'inspirer notre propre système.

3.5 – Les modalités du changement⁵¹

Les *Cahiers* installent la pratique des enseignants comme épicerie du changement, en privilégiant un mode propositionnel ou incitatif. Ainsi nous trouvons « de nombreuses propositions pratiques » (422), des « propositions concrètes pour la classe » (417) comme « des propositions de séquences et d'exercices dans les classes » (373), des « exemples de pratiques pédagogiques » (367-68) voire « des solutions que les professeurs pouvaient apporter à des problèmes qui se posent dans toutes les matières » (376-377) ou « des outils » (367-68).

La pratique est également mobilisée comme un matériau d'enquête « nous sommes allés « sur le terrain » pour voir » (385bis), de réflexion (« réfléchir sur sa pratique », 427) et de validation (« des pistes de réflexions solides articulées à des dispositifs de travail expérimentés », 400).

Ces réflexions sont largement alimentées par « les éclairages théoriques les témoignages » (426), « des repères historiques et bibliographiques pour aller visiter ailleurs » (417). Elles ont pour vocation de devenir « une source d'inspiration, d'envies, de « possibles » (417) mais aussi « (d')apporter quelques repères et quelques réponses » (376-377). Elles promeuvent « l'analyse (432) et suscitent « le débat » (422).

51 Rappelons que ce paragraphe, à la différence du précédent qui s'appuyait sur les titres, est alimenté par une analyse thématique de contenu inductive du corpus constitué par les résumés des revues (dont les numéros sont mentionnés à chaque extrait mobilisé).

Aux antipodes d'une approche normative, « Les Cahiers » revendiquent une démarche d'accompagnement du changement empreinte de modestie et d'humilité. Ainsi, ils « proposent une analyse des avantages et inconvénients des choix qui ont été faits, et sont prudentes sur les effets observés. Plusieurs, livrent modestement leurs outils » (436). « L'objectif est que cet ensemble de réflexions nous aide (!) à faire des choix individuels et collectifs plus éclairés » (436) en évitant toute « conclusion définitive » (428).

Dans cet accompagnement, les *Cahiers* dotent les acteurs éducatifs d'un haut statut que résume la question posée dans le numéro 435 : « Le dispositif de formation initiale et continue va-t-il confier aux enseignants un espace qui leur permettra d'améliorer leurs compétences professionnelles ou servira-t-il à leur transmettre les directives venant de leur hiérarchie et les savoirs descendant de l'université ? ». Ces acteurs portent et assument le changement, « les solutions ne se déduiront pas naturellement » (426). Et, pour ce faire, les formes collectives de travail, de réflexion, de formation sont défendues, une invitation à « cheminer ensemble dans leurs histoires, leurs interprétations et analyses » (366) : « De nombreux témoignages nous montrent comment professeurs de disciplines et documentalistes peuvent travailler en cohérence et se former ensemble » (404). L'hétérogénéité de ces collectifs apparaît même comme une ressource, y compris avec l'apport de ceux en début de carrière : « Quelle place pour les enseignants, et notamment pour les débutants, dans cette inflation d'interrogations sur leurs pratiques ? » (416) ou « les néo titulaires interrogent ainsi sur notre mission d'enseignants et sur notre pédagogie qu'au nom de l'expérience, les anciens ne prennent souvent plus la peine de remettre en question » (418).

3.6 – Le « changement mis en œuvre » par les *Cahiers*

Relevons en premier lieu, le maillage particulièrement serré auquel l'ensemble des thématiques, portées par les titres, soumet l'école. C'est particulièrement le cas avec la dimension des artefacts qui investit systématiquement l'ensemble des niveaux et des dispositifs et avec la dimension des connaissances où plusieurs numéros ont été consacrés à chacune des disciplines scolaires (avec le parti-pris original de la transversalité des langues vivantes et des disciplines artistiques). Ce souci, voire cette stratégie, de chasser les angles morts (pas encore abordés ou traités il y a longtemps) donne à voir une revue pleinement concernée et investie dans sa participation à l'avenir de l'école, une démarche pro-active et militante au service du changement qui semble se doter d'une responsabilité assumée : « Les Cahiers » se veulent des partenaires à part entière de l'amélioration de l'école (et de la société).

Dans le cadre de cette dynamique de changement qu'elle suscite et alimente, la revue donne à voir et promeut des acteurs dotés d'un haut statut. La figure de l'élève est à ce titre assez remarquable, et nous pouvons dire que les *Cahiers* ont concrètement prolongé la loi d'orientation de 1989 et placé l'élève « au centre » de leurs préoccupations. La figure de l'enseignant n'a pas grand-chose à envier à celle de l'élève. C'est celle d'un professionnel autonome et responsable, doté d'un esprit critique mis au service de décisions, d'initiatives et d'innovations. Sa formation fait l'objet de toutes les attentions, aussi bien la formation institutionnelle que la formation « buissonnière », celle proposée par la revue à l'aide des « savoirs ressources ».

Dans cette logique, les *Cahiers* consentent une place importante aux pratiques des enseignants, ils se tiennent à leurs côtés dans le quotidien de leurs classes. Les modalités d'accompagnement du changement sont largement explicites à ce propos :

les pistes envisagées, les exemples fournis ou les propositions formulées sont précautionneusement prémunis de toute velléité normative.

IV – Changer l'école, changer la société

En préambule de ce dernier paragraphe, notons que nous n'avons relevé que 8 occurrences du terme de « changement(s) » (1 de « changer ») et 3 de celui de « transformation(s) » sur l'ensemble de notre corpus, et ce, principalement dans les résumés des revues. Nous pourrions dire que pour les *Cahiers*, le changement ne s'inscrit pas dans les mots (des titres ou des résumés) mais dans les pratiques au quotidien qu'ils accompagnent.

4.1 – Du changement promu au changement mis en œuvre

La mise en regard du changement tel qu'il est promu par les *Cahiers* et du changement tel qu'il est mis en œuvre met au jour une forte cohérence. S'ils se différencient au niveau de leur focale, ils se positionnent surtout dans une complémentarité : le changement mis en œuvre apparaît comme une opérationnalisation assumée du changement promu.

Au travers des textes que le site donne à voir (plaquette et charte du CRAP, histoire et ligne éditoriale de la revue), le changement est effectivement promu, en particulier par le slogan : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ». A l'opposé d'une posture passive, attentiste ou sclérosée, il promeut en engagement éducatif et citoyen qui érige les *Cahiers* en acteur social de plein exercice. Il positionne l'école, à la fois en tant qu'objet et en tant que levier du changement dans une interrelation constructive avec la société, autour des objectifs de justice, d'ouverture et d'exigence.

Les enseignants jouissent d'une confiance et d'une reconnaissance sociales tandis que les *Cahiers* se positionnent comme accompagnateurs du changement (outil de formation, pourvoyeur de ressources pour penser et agir). En suivant, le changement mis en œuvre dessine la figure d'un professionnel autonome, pro-actif et responsable dont la formation, tant institutionnelle que « buissonnière » (proposée à l'aide des « savoirs ressources ») est érigée en priorité. Les modalités de son accompagnement se déclinent au travers de pistes, d'exemples ou de propositions, rigoureusement prémunis de toute velléité normative.

Par ailleurs, quand le changement promu s'inscrit dans le travail au quotidien en revendiquant le développement des pratiques comme levier principal, sa mise en œuvre prend le relais, d'abord autour de la classe en investissant de manière systématique les savoirs à enseigner, au travers des programmes mais surtout d'un très large panoptique des disciplines scolaires. Il investit ensuite le niveau de l'établissement et de ses différents dispositifs avant de procéder à un véritable maillage de l'ensemble des segments du système scolaire (complété par un *benchmarking* international).

Enfin, le changement promu donne pour mission à l'école d'accueillir tous les élèves, dans leur diversité et sans discrimination, pour préparer des citoyens capables de penser, de débattre et de créer. Le changement mis en œuvre s'inscrit parfaitement dans ce prolongement et la figure de l'élève qu'elle donne à voir, positionne clairement l'élève « au centre » des préoccupations des enseignants, de l'école (et, par conséquent, de la société tout entière).

Cette mise en regard permet de défendre la consistance et la cohérence du changement que les *Cahiers* donnent à voir au travers de leur site. Ils assument ainsi

leur positionnement indépendant, engagé, vigilant et militant, de contributeurs aux changements de l'école et de la société.

4.2 – Esquisse du changement que donnent à voir les *Cahiers*

Nous concluons cet article par la caractérisation du changement qu'il a permis de mettre au jour à partir des matériaux empiriques disponibles sur le site des « Cahiers ». Cette esquisse prendra la forme d'une dizaine de traits appuyés :

1) Un changement d'abord

Pour les *Cahiers*, le changement constitue une véritable éthique, une sorte de sacerdoce laïque. Il s'agit de prévenir toute résignation et toute passivité : refusant de subir les évolutions, les *Cahiers* vont « réagir et résister » et prendront ainsi leur part au changement, à partir d'un engagement documenté, réfléchi, critique et responsable.

2) Un changement au nom de valeurs fortes

Ils défendent un changement fondé sur un corpus axiologique (éducabilité, laïcité, coopération, respect de l'autre), hérité de l'Éducation nouvelle et fondé sur des idéaux de justice et d'ouverture en préservant un seuil d'exigence rigoureux. En cela, ils assument leur militantisme, et entrent en lutte ou en résistance pour défendre et promouvoir ces valeurs, incontestablement dotées d'une dimension identitaire (que renforce leur vigilance à la préservation de leur autonomie et de leur indépendance).

3) Un changement politique

Ce changement accède à un niveau politique car il est, ici, envisagé de manière globale. Son ambition est large car, s'il cible l'école, ou plus exactement le système scolaire dans son ensemble, c'est dans son rapport avec la société tout entière.

4) Un changement collectif

Au service d'une « démocratisation réelle du savoir » et à l'opposé d'une approche néolibérale, basée sur l'individualisme et la compétition, les *Cahiers* défendent un changement pour et par le collectif. Cette dimension imprègne fortement les figures de l'élève (et du groupe classe) et de l'enseignant (dans ses équipes et ses réseaux) et, si l'on suit Paolo Freire, l'oriente vers la sphère de l'émancipation.

5) Un changement pour l'élève

Ce changement positionne l'élève au centre de ses objectifs et de ses dynamiques. Il est pensé pour tous les élèves, dans leur diversité, sans exclusion ni discrimination. A partir d'un élève « acteur de son savoir », il vise à lui permettre de devenir un citoyen éclairé, critique et informé, actif et créatif.

6) Un changement par les enseignants

Les enseignants sont les principaux leviers du changement. Ce sont des professionnels soucieux de leurs élèves, très compétents car leur formation est exigeante. Ils méritent une confiance accrue de leur institution comme de la société dans son ensemble.

7) Un changement accompagné

En plus de leur formation institutionnelle, les *Cahiers* accompagnent les enseignants engagés dans le changement par une formation qualifiée de « buissonnière ». Elle se nourrit d'informations, d'expériences partagées, d'expérimentations, de témoignages, etc. et atteste que les *Cahiers* se tiennent aux côtés des enseignants, sans ingérence, comme simple pourvoyeur de ressources potentielles.

8) Un changement dans et par les pratiques au quotidien

Ce changement n'a rien de spéculatif, il dépasse le registre du texte pour se focaliser sur celui de l'action. Les pratiques enseignantes (et des personnels éducatifs), dans le quotidien des classes et des établissements, constituent le réacteur du changement, elles en constituent simultanément l'objet et le levier.

9) Un changement au plus près des savoirs à enseigner

Les *Cahiers* réfutent fermement la caricature d'une école qui délaisserait les savoirs, qui n'assumerait plus sa fonction d'instruction. Le changement promu et mis en œuvre procède à un maillage rigoureux et régulièrement réactualisé des disciplines scolaires, sans exception. Il donne à voir une école accordant une place privilégiée aux savoirs à enseigner, sans toutefois négliger le volet pédagogique⁵² du métier d'enseignant.

10) Un changement cohérent et consistant

Ce changement, et c'est ce qui en fait sa force, est particulièrement cohérent. Le changement promu pilote le changement mis en œuvre qui le précise et l'opérationnalise. Sa consistance tient d'abord dans toutes les thématiques qui sont investies et qui, pareil une mosaïque (aux joints résistants), couvrent toutes les facettes du système éducatif et de ses relations avec la société. Elle tient aussi dans le message qu'est en mesure de transmettre publiquement le site au cœur de cet article qui expose et surtout explicite le changement que donnent à voir les *Cahiers*.

52 Incluant le « savoir vivre ensemble » et à la citoyenneté en actes.

Annexes

Cahiers Pédagogiques n°600 4 pistes pour l'école du futur



Cahiers Pédagogiques n°593 Intelligence artificielle et pédagogie



Références

- Baluteau, F. (2003). *École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.
- Bedin, V. (coord.). (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des Sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Bernoux, P. (2002). Le changement dans les organisations : entre structures et interactions, *Relations industrielles*, 57 (1).
- Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement*, Seuil.

- Chartier, A-M. (1996). Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des Cahiers pédagogiques (1945-1958), *Hermès, La Revue*, CNRS Éditions, 1996/2, 20, p. 205-212.
- Dupriez V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* De Boeck.
- Étienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire*. Berlin, Allemagne : EUE^[L]_[SEP].
- Germier, C. (2014). Étudier le changement en sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, 35, p. 21- 56.
- Latiri Dardour, I (2006), *Pilotage du changement organisationnel et recherche intervention en univers hostile D'un modèle à phases à un modèle à options, sur le cas de la joint venture SGHQ en Chine*, Thèse de doctorat, Sciences de gestion, École des Mines, Paris.
- Marcel, J-F. (2014), Analyser le changement dans les lycées agricoles in Marcel, J-F (dir.), *Lycées agricoles en changement. Regards pluriels*, p. 11-23, Educagri Editions.
- Marcel, J.-F. (Ed.) (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Educagri Editions.
- Marcel, J.-F. (2016). Les Sciences de l'éducation à l'école du changement. In J.-L. Rinaudo et P. Tavignot (Dir.), *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets* (pp. 215-226). L'Harmattan.
- Rey O. (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, ENS de Lyon : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>
- Riondet, X. (2010) Le « corps » à l'École dans la revue Les Cahiers pédagogiques : description foucaldienne et enjeux de la nouvelle configuration scolaire des Novateurs (1958-1989), *STAPS*, 2010/3, 89, p. 115-124
- Riondet, X. (2012). Le « tourisme éducatif » dans la revue Les Cahiers pédagogiques. Réflexions autour d'un autre rapport au monde in Brougère, G. et Fabbiano, G. (dir.), *Tourisme et apprentissages, Actes du colloque de Villetaneuse*, EXPERICE, Université Paris 13, p. 133-141.
- Riondet, X. (2013a) Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945, 46, 2013-3, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, p. 113-136.
- Riondet, X. (2013b). Une approche des rapports entre pédagogie et science dans Les Cahiers pédagogiques entre 1945 et 1968 », *Éducation et didactique*, 7-3, p. 9-30
- Riondet, X. (2016). L'éducation prioritaire vue des Cahiers pédagogiques, *Diversité*, 186, 2016. p. 30-36.
- Savoie, A. et al, (2004). Le changement organisationnel, in Brangier, E., Lancry, A. et Louche, C. (dir.), *Les dimensions humaines du travail. Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. Presses Universitaires de Nancy.
- Trémoulinas, A. (2006). *Sociologie des changements sociaux. La Découverte*.



La noción de gratuidad en la educación mexicana: consideraciones conceptuales de un viejo reto educativo, 1857-2019

The notion of free education in Mexico: conceptual considerations of an old educational challenge, 1857-2019

José Eduardo CRUZ BELTRÁN⁵³

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo - Pachuca, México

<https://orcid.org/0000-0003-2401-3917>

joseeduardocruzbeltran@upnhidalgo.edu.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7674>

DOI : 10.25965/trahs.7674

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este estudio analiza, a través de la metodología de la historia conceptual, el postulado de la educación gratuita en México. Con un enfoque historiográfico, mediante revisión de debates legislativos, los resultados indican cierta ambigüedad del término durante el México decimonónico hasta la necesidad de su explicitación reciente sobre sus alcances y limitaciones. En el artículo, mediado por las discusiones parlamentarias de las constituciones de 1857, 1910 y las reformas a la Ley General de Educación desde el último tramo del siglo XX, se enuncia la gratuidad, junto con la laicidad y obligatoriedad, como elemento fundamental de los derechos educativos universales. Se concluye sobre la importancia del método histórico como herramienta para comprender un concepto, que a fuerza de saberse conocido, requiere comprenderse ante el cuestionamiento mediático de sus implicaciones reales.

Palabras clave: historia de la educación, educación gratuita, constitución política, investigación histórica, acceso a la educación

Résumé : Cette étude analyse, à travers la méthodologie de l'histoire conceptuelle, le postulat de l'éducation gratuite au Mexique. Avec une approche historiographique, à travers l'examen des débats législatifs, les résultats indiquent une certaine ambiguïté du terme au cours du XIX^e siècle au Mexique, jusqu'à la nécessité récente d'en expliciter la portée et les limites. Dans cet article, qui s'appuie sur les discussions parlementaires relatives aux constitutions de 1857 et 1910 et aux réformes de la loi générale sur l'éducation depuis la fin du XX^e siècle, la gratuité, tout comme la laïcité et l'obligation scolaire, est énoncée comme un élément fondamental des droits éducatifs universels. Il conclut sur l'importance de la méthode historique comme outil pour comprendre un concept qui, bien que connu, doit être compris face à la remise en question médiatique de ses implications réelles.

⁵³ Es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (México). Maestro en Educación, maestro en Historia y doctor en Ciencias Sociales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades y Tecnología (México). Sus líneas de investigación son el estudio de manuales escolares e Historia política de la educación.

Mots clés : histoire de l'éducation, enseignement gratuite, constitution politique, recherche, accès à l'éducation

Resumo: Este estudo analisa, através da metodologia da história conceptual, o postulado da educação gratuita no México. Com uma abordagem historiográfica, por meio da revisão de debates legislativos, os resultados indicam certa ambiguidade do termo durante o México do século XIX até a necessidade de sua recente explicitação sobre seus alcances e limitações. No artigo, mediado pelas discussões parlamentares das constituições de 1857, 1910 e pelas reformas da Lei Geral da Educação desde o final do século XX, a gratuidade é enunciada, juntamente com a laicidade e a obrigatoriedade, como elemento fundamental dos direitos educacionais universais. Conclui-se sobre a importância do método histórico como ferramenta para compreender um conceito que, por ser conhecido, precisa ser compreendido diante do questionamento da mídia sobre suas reais implicações.

Palavras chave: história da educação, educação gratuita, constituição política, investigação, acesso à educação

Abstract: This study analyzes, through the methodology of conceptual history, the postulate of free education in Mexico. With a historiographical approach, through a review of legislative debates, the results indicate a certain ambiguity of the term during nineteenth-century Mexico, leading to the need for its recent clarification regarding its scope and limitations. The article, mediated by parliamentary discussions of the constitutions of 1857 and 1910 and reforms to the General Education Law since the latter part of the 20th century, states that freed education, is a fundamental part of universal educational rights. It concludes with the importance of the historical method as a tool for understanding a concept that, despite being well known, needs to be understood in the face of media questioning of its real implications.

Keywords: history of education, free education, political constitution, historical research, access to education

- El artículo tercero dice que la educación debe ser gratuita
¿Ustedes qué opinan de eso?:
- Es bueno porque así todos los niños pueden aprender.
 - Está bien que ayuden a todos los niños para que entren a la escuela, ¿no?
- Que no sólo las personas con más dinero puedan aprender.
- Sí, aunque no tengas dinero para ir a la escuela, puedas ir.
Manuel Ricardo Bravo
("La participación de los niños en su educación", 2022).

Introducción

Estudiar el tema de la gratuidad en México como forma de democratización del acceso al conocimiento permite develar un antiguo rezago de la educación tradicional como problemática histórica, y que va a desplegarse en esta comunicación, a partir del análisis crítico del concepto como parte sustancial de los modelos pedagógicos del país.

Durante los últimos treinta años, el debate social sobre la noción de gratuidad ha experimentado una constante reactivación cada ciclo escolar. Estas discusiones, en lo que conocemos particularmente como cuotas escolares, gravitan entre el mandato constitucional de la educación gratuita, y el requerimiento de las instituciones educativas por allegarse de recursos de operatividad. Esto ha ocasionado una polémica mediática generalizada en el que se pone de manifiesto que el concepto no ha sido explícitamente delimitado de una forma más apropiada para que autoridades, familias y la percepción pública comprendan a cabalidad lo que es y sus limitaciones técnicas, no necesariamente conceptuales.

La discusión recae en que han sido temas pendientes de los agentes legislativos para hacer valer el principio constitucional de la gratuidad ya que según se muestran en ciertas iniciativas, las escuelas de educación básica condicionan las inscripciones. Han sido queja de las familias los cobros que consideran excesivos, cuando se da por sabido que la educación es gratuita y al grado de concebir las llamadas cuotas voluntarias como ilegales. Ante la disyuntiva que las mismas escuelas exponen respecto a los requerimientos económicos por concepto de mantenimiento, reparación o adquisiciones, se considera conveniente plantear qué se entiende por gratuidad en la educación, en qué rubros se aplica la gratuidad y en cuáles no hay margen para su cabida en los aspectos educativos.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo trae a discusión, a través de la historia conceptual, cómo se ha comprendido la gratuidad de la educación mexicana a partir de sus cartas magnas. Se plantea como problema de investigación que al existir posturas encontradas al respecto, y que condujeron a una reforma a la Ley General de Educación que desplegó las concepciones específicas respecto a la gratuidad, el concepto perdió la esencia con la que fue formulada desde la constitución de 1857, en donde figura como antecedente la libertad de enseñanza, y posteriormente en el la de 1917 en que la idea se acompañó de una oración que hoy se considera paradigmática: la educación en México "es laica, gratuita y obligatoria".

Lo anterior orilla a cuestionar dichas concepciones recientes y a través de una metodología de revisión conceptual contribuir a la comprensión de cómo fue concebida la gratuidad como un factor relevante de la educación. Identificada la complejidad que encierran las distancias temporales, la articulación del debate estará centrada en apreciar ciertas consideraciones para entender cómo se reformuló en fechas recientes y por último, mantener su vigencia como parte de las

políticas públicas en la materia. Se encuentra relevante el presente estudio en la medida que permite entender la evolución del concepto, con lo cual se concluye que las disposiciones educativas tuvieron un origen distinto al que fueron creadas por lo que convierte al mismo en una manipulación propia de su tiempo.

Asimismo, se destaca la importancia de la metodología histórica como pieza significativa en este trabajo, pues el enfoque radica en tener observancia sobre un concepto específico, que vio modificado su sentido a lo largo de los años, y que en tiempos presentes tuvo como consecuencia cierta ambigüedad en el término, por no definirse en las leyes fundamentales sobre lo que es. El resultado deviene en una connotación abstracta debido a su conocimiento parcializado. De esta forma cabe preguntarse ¿cómo fue concebida la idea de educación gratuita en el México decimonónico, particularmente en la construcción de las Cartas Magnas?, ¿Qué factores incidieron en la modificación de su conceptualización?, ¿ha contribuido su indefinición o ambigüedad en que algunos sectores educativos consideren a la gratuidad como un mito?

El trabajo descansa metodológicamente en la figura de Reinhardt Koselleck y la historia conceptual. La premisa fundamental es que los conceptos son objetos de estudio histórico y cada término lleva consigo una pluralidad de significados, concepciones o interpretaciones que se adecuan a la realidad cambiante. De tal manera que el significado de la palabra y su uso no necesariamente se corresponde con la realidad. Es trabajo del historiador, desentrañar la estratificación temporal de cada concepto, sus variaciones y usos para comprender y explicar su permanencia y cambio (Sánchez-Prieto, 2012: 489-490).

Estudios previos han referido de manera tangencial el tema de la gratuidad. Ruiz (2012), la destacó, junto con la obligatoriedad, como dos de las condiciones que fortalecen la construcción del derecho a la educación pues ambas tienen un carácter reglamentario, de aplicación masiva, resultado de políticas públicas nacionales y como forma de asegurar la asistencia a la escuela.

Barba (2013), centró la atención en el laicismo, entre otras identificaciones, con la axiología constitucional dispuesta en el artículo tercero, como parte fundamental en la formación histórica del Estado mexicano, sin abordar propiamente la gratuidad.

De vuelta con Ruiz, en su estudio se plantea con mayor amplitud el concepto de gratuidad como parte de los discursos internacionales a mediados del siglo XX en la Organización de las Naciones Unidas. Define gratuidad como la exención de pago respecto a la educación obligatoria que imparte el Estado. No obstante advirtió que el concepto se presenta de manera indistinta, ausente o limitado, aunque sí se le da el reconocimiento en función de la enseñanza y su universalidad. A partir de estas premisas, analizó ciertos estudios para referir, por ejemplo, que la gratuidad podría expresarse en programas sociales como entrega de útiles, transporte, alimentación o atención a la salud. Aquí es donde sale a la luz la ambigüedad del término. En primera instancia porque la educación se ve trastocada en familias pobres y porque la gratuidad se negocia a través de prácticas implícitas entre padres y autoridades mediante las cuotas escolares donde han existido prácticas poco reguladas (Ruiz, 2012: 55-56).

Es a partir de las definiciones académicas donde se comprende la gratuidad, exención del pago de matrícula, también llamada colegiatura, ya que se pone en tensión al cuestionar la obligación del pago de cuotas o aportaciones voluntarias. Se ha nombrado ambiguo el concepto porque este no está explicitado en los debates constitucionales. Esta indefinición ha orillado a que sea el principio más vulnerado,

respecto a los otros dos laicismo y obligatoriedad, ya que responde a implicaciones directas en el gasto familiar.

Para abonar a esta percepción se tomaron como punto de partida las iniciativas de reforma a la Ley General de Educación para prohibir las donaciones y sancionar a aquellas autoridades que exijan dinero bajo cualquier índole (Gaceta Parlamentaria, 2012).

En vista de que no han podido prohibirse, en 2022 se levantó un punto de acuerdo parlamentario para exhortar a la Secretaría de Educación Pública el cobro excesivo de las cuotas, el condicionamiento del acceso al servicio educativo y la vigilancia de su aplicación correcta en las escuelas públicas con la finalidad de transparencia, rendición de cuentas y garantizar el ingreso al alumnado. Nuevamente se refiere que las cuotas son voluntarias, no son obligatorias y por ende, no se puede condicionar la educación con aquellas (Gaceta Parlamentaria, 2023).

De ahí que en este estudio se aborden algunas consideraciones históricas para sustentar dicha argumentación. El objetivo radica en identificar los puntos coyunturales que dieron sentido a la gratuidad a través del discurso constitucional, donde se observan articulaciones o antagonismos, pero particularmente la evolución del concepto como aspecto histórico desde el México decimonónico al contemporáneo.

Lo que se estudia con la gratuidad, es sostener que esta obtuvo un desplazamiento de significado que en términos de Koselleck se denomina “periodo bisagra”, esto es, el significado original se transformó. En términos metodológicos el historiador alemán propuso que todos aquellos conceptos referidos a situaciones sociales o políticas no podían ser comprensibles sin comentarios críticos, y por ende, tanto la conceptualización como la comprensión van unidas (Koselleck, 2009: 95).

I- La gratuidad en la historiografía del artículo tercero constitucional

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ha sido objeto de interés académico en distintos ámbitos; particularmente del educativo y del derecho constitucional. A propósito del centenario de la Carta Magna de 1917, cien años después, los estudios se volcaron a debatir desde diversos puntos de vista para asir a cabalidad el artículo en cuestión. Especialmente interesa, el que se refiere a la historicidad del mismo, esto es, cómo se ha abordado el 3° constitucional desde una perspectiva de investigación histórica. Dado que las tendencias historiográficas aumentan con las coyunturas temporales, varios de los trabajos provienen del año 2017, como enseguida, habrá de abordarse.

Frente a los estudios históricos generales de Marván (2017), Garciadiego (2017), en torno a la constitución de 1917, enfocada en el entramado del congreso constituyente que la elaboró, se perfilan algunos aspectos centrales en torno al artículo tercero referidos a que, a diferencia de otros, este tuvo una discusión más enconada y una votación con muchos sufragios en contra. En volúmenes conmemorativos al artículo tercero, podemos entrever que el tema de la gratuidad no está desligado de los otros aspectos de la obligatoriedad y la laicidad así como que la antigüedad del término aplicado al actual territorio mexicano tiene sus orígenes en determinadas escuelas o ayuntamientos de la Nueva España como el colegio de las Vizcaínas, en la Ciudad de México, o la secundaria auspiciada por la sociedad patriótica de Veracruz (Vertiz, 2017).

Morales (2017), por su parte, también encontró algunos atisbos del establecimiento de la gratuidad en los primeros años del México independiente, cuando en 1831 se establecerían por cuenta del estado escuelas y colegios públicos. Quintas (2017) añade que en 1842 se establecería una junta legislativa para decretar la educación obligatoria y gratuita entre los 7 y los 15 años de edad. Hernández, Pérez y Trujillo (2017), con el ejemplo del estado de Chihuahua, documentaron decretos municipales de escuelas con cargos al erario hacia 1824 así como que en 1861 la legislación de la entidad incluía impuestos para sostener las escuelas públicas así como instar a las familias para dar donativos.

Soberanes (2018), puso en contexto histórico el tema de la gratuidad, en función de la educación superior y con un detenimiento entre su promulgación en 1917 y una de sus reformas en 1946 en el sentido de que “toda Educación” impartida por el Estado debía ser gratuita, y por ende, con la apertura de la obligatoriedad en el nivel superior, está quedó en entredicho y fue motivo de algunas querellas legales. Años más tarde, Barba (2019) hizo una exploración histórica más profunda respecto a la génesis del artículo tercero, desde el punto de vista de sus reformas. Aquí se incluyen algunas menciones tangenciales respecto a la gratuidad en sentido histórico.

En el texto de Robledo (2017) se hallan más pistas que en el afán de analizar las discusiones legislativas al artículo tercero, desplegó una serie de aproximaciones históricas lo más abarcadoras posibles para llegar a 1917. EL autor enlistó diversas disposiciones en las leyes mexicanas, desde 1823 a 1889 donde registra la gratuidad desde un proyecto general de instrucción pública de 1823 a la ley de instrucción de 1865 que para el autor fue aquí donde se reforzó el principio de que quien no pudiera pagar su educación, el gobierno administraría la educación pública elemental. A esta perspectiva, puede sumarse un texto clásico como el de Ernesto Morales Meneses, quien igualmente atisba pistas de la gratuidad en el Imperio mexicano cuando la prensa de la época argumentó que si la instrucción impuesta por el gobierno era obligatoria, “debe dar simultáneamente el medio adecuado a los padres carentes de recursos” (Morales, 1983: 159).

Un balance de lo anterior permite entrever el reconocimiento que Reinhart Koselleck (2004) le da a los conceptos y su relación con sus circunstancias. En tal sentido, la revisión historiográfica preliminar reporta que el término no ha sido estudiado en un sentido exclusivo, sino que su abordaje histórico responde a la circunstancia sobre la cual fue concebido el artículo tercero constitucional. Otra conclusión preliminar, es que hay un supuesto entendimiento de la gratuidad ya que puesto junto con el de la obligatoriedad y la laicidad, esto presume de cierta obviedad. En función de que los debates mediáticos del presente han sugerido una falta de claridad de lo que debe o no considerarse como educación gratuita, se torna preciso volcar la mirada hacia la Historia, como una forma de comprender cómo han llegado los hechos al presente (Marrou, 1994).

II- La noción de gratuidad en la constitución de 1857

Los conceptos emergen como parte de la idiosincrasia de la sociedad. Estos, al igual que las imágenes o los monumentos, no son reconstruidos de forma independiente de los hechos históricos, sino en diálogo con estos. Koselleck estableció la idea de concepto fundamental en aquellos que en el transcurso del tiempo, constituían un objeto de la investigación histórica. Por tanto, son los que se han conservado pero con un significado modificado (Koselleck, 2009: 93).

Al leer los debates constituyentes para la conformación de las cartas magnas del país, es posible constatar que debe considerarse a la gratuidad, como en su momento

se ha hecho con los términos laica y obligatoria, como hijos de su tiempo. Si hay un elemento que definió la gratuidad en el siglo XIX mexicano, fue sin duda la intervención de la Iglesia y el Estado respecto a la educación. La palabra gratuidad no es sencilla develarla en la constitución de 1857. La discusión giró en términos de que la educación es libre. Manuel Fernando Soto Pastrana, abogado nacido en la entonces villa de Tulancingo, hoy estado de Hidalgo, fue el principal orador en el debate. Definió la libertad de enseñanza como parte de los derechos sociales, como “garantía para el desarrollo de ese don precioso que hemos llamado inteligencia”. El orador, articuló posteriormente el asunto de la inteligencia y los talentos juveniles y puso entonces a la miseria y la pobreza como trabas por la falta de libertad, para consignar finalmente: “bajad hasta la familia del estudiante pobre, examinad lo que en ella pasa y comprenderéis la situación [...] con una educación casi abandonada.” (Zarco, 1957: 462).

Viene enseguida una fase persuasiva:

Si la familia no puede desempeñar este derecho, le corresponde a la municipalidad [...]. Cuando ni la familia ni la municipalidad pueden proporcionar la educación, este derecho le corresponde al Estado, porque el Estado no es más que la suma de las fuerzas individuales (Zarco, 1957: 464).

Puso a continuación una ponderación, que con tres padres de familias que se asociaran se proporcionaría una cantidad suficiente al docente, quien podrá educarlos a todos por el beneficio de la asociación. Esto también aplicaría para que las entonces municipalidades dispusieran fondos suficientes para abrirán cátedras. Es a cierta altura del discurso que Soto puso sobre la mesa la relación de la enseñanza con la gratuidad.

Señores, la ilustración de todos los hombres acaudalados le interesa demasiado a la República [...]. Facilitémosles el medio de instruirse votando la libertad de la enseñanza. Esta misma libertad hará que muchos hombres, impulsados por el amor que profesan a la ciencia, abran cátedras para instruir por sí mismo o por medio de otros a los jóvenes, gratuitamente [...]. La libertad de enseñanza hará que muchos padres de familia instruidos, y muchas veces pobres, puedan educar por sí mismos a sus hijos en el hogar doméstico; hará también que muchas personas acomodadas y piadosas puedan legar algunas cantidades para la apertura de cátedras en las poblaciones en que vivieron (Zarco, 1957: 465).

Soto dibujó pues, un contexto en que hay un Estado que poco puede proporcionar la educación, una desigualdad respecto a las municipalidades que pueden o no proporcionarla, y por ello recurre a personas caritativas, o padres asociados que puedan contribuir al pago de las cátedras o que, con garantía constitucional, puedan educar ellos mismos a sus hijos. Este precepto constitucional de la libertad de enseñanza fue cuestionado y tamizado a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX para después reformularse a como es conocido en la actualidad.

No obstante, hubo claridad hacia quienes se concentró la gratuidad a mediados del siglo XIX, las clases menesterosas. La *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, de corte liberal, en el Distrito Federal así lo expuso en su artículo 2. De tal suerte que, de acuerdo con Barba (2019), la legislación entre 1861 y 1910 tuvo como rasgo distintivo la progresión sobre los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. El mismo autor refirió otros ejemplos a lo largo del siglo, que enunciaron el concepto, junto

con los otros dos, aunque sin ahondar en ellos. Robledo (2017), abundó en las ideas de gratuidad planteadas en el siglo XIX.

Abrir escuelas a la clase necesitada como obligación del Estado, o bien, referir que las escuelas gratuitas eran aquellas sostenidas por los gobiernos, incluso algunos particulares o corporaciones religiosas. Robledo concluye en que “los liberales no definieron la gratuidad”, aunque sí le otorgaron características y lo aplicaron en lo práctico, mientras que los conservadores la aceptaron y la ofrecieron en ciertos templos católicos. Había que considerar que, para entonces, la mayoría de las familias mexicanas vivían en la pobreza y no todas podían costear la escuela (Robledo, 2017: 115). Este autor encuentra en el Porfiriato, y de manera concreta en el congreso nacional de instrucción pública de 1889 la explicitación de los principios educativos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, cuya aplicabilidad, fue un reto para los gobiernos liberales.

Una revisión documental de los discursos generados por el Primer Congreso Nacional de Instrucción celebrado entre diciembre de 1889 y marzo de 1890 trajo sólo como resultado que los preceptos de educación laica, gratuita y obligatoria fueran de aplicación uniforme en todo el país, tema en que los participantes al congreso estuvieron de acuerdo (Hermida, 1975).

III- Los límites del concepto gratuidad en la constitución de 1917

Lo ocurrido el año anterior al 5 de febrero de 1917 puede verse como un tránsito entre la continuidad del orden establecido en la constitución de 1857 y la progresión al adelanto jurídico en las nuevas formas de concebir al país. De acuerdo con Javier Garciadiego, Carranza y su grupo vieron en la del 57 una carta anacrónica, alejada ya de las nuevas problemáticas nacionales, inoperante (Garciadiego, 2016: 1188).

La propuesta del artículo tercero constitucional pasó de retomar el principio de la enseñanza libre planteado en la constitución del 57 con el añadido “pero que será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismo establecimientos”. La discusión parlamentaria sobre dicho artículo, y que fue aprobado el 9 de diciembre de 1916 tuvo otras especificaciones:

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial (Diario, 2016: 771).

No dejó de especificarse que “en los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria” (Diario, 2016: 771).

El debate se centró particularmente en el concepto de laicidad. Se sugirió, por ejemplo, fuera sustituida por el concepto de enseñanza racional. Fue discutida la idea de que en las aulas no se trataran asuntos religiosos y que se respetara en ellas las creencias “por erróneas, absurdas o irracionales que sean” (Diario, 2016: 640). Otro orador, Alfonso Cravioto, refirió que la libertad de enseñanza, era un derivado de la libertad de opinión, sólo que el Estado debe mantenerse neutral en los asuntos religiosos. Refirió que si bien el principio databa de 1833, fue hasta 1857 cuando se elevó al rango constitucional.

Al referirse al concepto de educación gratuita, Cravioto la definió como natural: “porque uno de los pretextos, una de las razones de que el pueblo mexicano no tenga educación suficiente, es que carece de los elementos económicos necesarios para

adquirir dicha educación; así es que es deber del gobierno impartirla” (Diario, 2016: 693). Cerró su participación con el asunto central, en el cual, las escuelas públicas serán frecuentadas por fieles de todas las religiones además de la obligatoriedad y gratuidad en ellas.

Al cederle la palabra al diputado Félix Palavicini, este refirió su desacuerdo por la redacción que incluía el asunto de las corporaciones religiosas impedidas para establecer escuelas puesto que contravenía al “principio liberal de libertad de enseñanza que contiene la carta del 57”. (Diario, 2016: 699). Es decir, el artículo a todas luces era contradictorio: habrá libertad de enseñanza pero la Iglesia no la tiene permitida y con ello una afrenta al primer jefe, Venustiano Carranza: “¿Qué aprobamos? ¿Aprobamos que hay libertad de enseñanza? No, porque a continuación todo el artículo niega esa libertad (Diario, 2016: 701).

La contrapropuesta era eliminar la redacción que refería tal prohibición y mantener la característica de laicidad en los establecimientos oficiales, y gratuita en la enseñanza primaria. Tal postura no fue aceptada. Obtuvieron la mayoría los del pensamiento radical. Se argumentó que la carta del 57 había sido moderada en el término libertad de enseñanza y eso permitió la entrada de la reacción conservadora.

La ley del progreso es crear reformas y transformar. Así, ciudadanos diputados, el artículo 3° de la Constitución de 57, que es el mismo presentado en el proyecto de reformas [...] respondía de una manera admirable a las necesidades sociales de a que tiempo [...] pero obedeciendo a las leyes del progreso, los preceptos de aquel artículo 3° ya no son suficientes a satisfacer las necesidades de la sociedad actual (Diario, 2016: 768).

Por ende, los diputados aclararon la discusión. No era prohibir la enseñanza de la religión, y el artículo tercero no lo hacía; hay libertad para enseñar todas las religiones existentes. La exigencia del artículo es que esta no se haga en ningún plantel educativo sino en el hogar o en el templo, y que los representantes religiosos no tengan injerencia en la educación nacional, esto es, la restricción para no enseñar credos en las escuelas (Diario, 2016: 770). Ignacio Marván interpretó que la discusión del artículo tercero giró más en lo político que en lo social, propiamente. Quienes apoyaban la redacción radical, fue para imprimirle el sello revolucionario, de ahí que algunos carrancistas, entre ellos su yerno Cándido Aguilar, votaran a favor de esta y no de la propuesta de Carranza como la defendieron Cravioto o Palavicini (Marván, 2017: 127).

Finalmente, el artículo tercero fue aprobado con 99 votos y 58 en contra. Garciadiego afirmó en que el tratamiento de los temas educativo y religioso fueron de los más tensos en el congreso constituyente, a diferencia del resto de artículos donde hubo un ambiente más sereno (Garciadiego, 2016: 1250). La aplicación de dicho artículo comenzó a desplegarse a partir de las leyes generales de educación expedidas en un periodo de 1940 a 1993, y en adelante.

IV- Persistencia anacrónica: la gratuidad en la ley general de educación, 1993-2019

De acuerdo con Barba, al artículo tercero constitucional le fueron identificadas cinco reformas previas a la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, en la cual se limitó la gratuidad a la educación impartida por el Estado y a su vez, amplió la libertad de la educación privada (Barba, 2019a: 298). Sus modificaciones han sido producto de las coyunturas históricas a lo largo del siglo XX y XXI tanto para

orientaciones políticas y sociales como para sustento de los gobiernos en turno. Fue la Ley General de Educación de 1993 la que incorporó la equidad como parte de los principios del derecho a la educación y la responsabilidad del Estado en garantizarlos (Barba, 2019a: 303).

Otro argumento para continuar el estudio a partir de la LGE de 1993 fue por establecer de manera explícita el derecho a la educación (Ruiz, 2012: 48). Mantener en vigor el artículo tercero constitucional, se configura, a estas alturas, más como una respuesta ideológica al postulado de “hizo justicia la Revolución”, que por la gravitación a la educación como derecho humano universal. En 1993 se presentó la Ley General de Educación que contenía algunas precisiones respecto a la educación gratuita. En su artículo sexto refiere que “las donaciones destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo”. (Ley General de Educación, 1993: 2).

En el año 2013 se propuso reformar dicho artículo. El anterior fue modificado en la forma siguiente: “Queda prohibido condicionar la prestación de los servicios educativos a cargo del Estado a la entrega de aportaciones, cuotas, donaciones, dádivas o cualquier otro tipo de contraprestación en numerario, bienes o servicios”. De tal manera que en el artículo 75, eso representó una infracción. (Diario, 2013: 62-63). Finalmente fue modificado en su redacción para referir esencialmente que si bien se mantenía la prohibición de pago que impida o condicione la prestación del servicio educativo y se especificaron además que: “las autoridades educativas [...] establecerán los mecanismos para la regulación, destino, aplicación, transparencia y vigilancia de las donaciones o cuotas voluntarias”, así como

en ningún caso se podrá condicionar la inscripción, el acceso a la escuela, la aplicación de evaluaciones o exámenes, la entrega de documentación a los educandos o afectar en cualquier sentido la igualdad en el trato a los alumnos, al pago de contraprestación alguna (LGE, 2017: 2).

La reforma al artículo cambió radicalmente en la reforma de 2019. El artículo 6 dejó de hablar de la gratuidad para referirse a la obligatoriedad, y luego pasarlo al séptimo. En el despliegue de la definición de educación universal, inclusiva y pública se especificó que al ser un servicio público garantizado por el Estado, volvían a añadirse las especificidades, en lo esencial, de la primera redacción de 2013, y la de 1993, como a continuación se cita:

- Se prohíbe el pago de cualquier contraprestación que impida o condicione la prestación de este servicio en la educación que imparta el Estado.
- No se podrá condicionar la inscripción, el acceso a los planteles, la aplicación de evaluaciones o exámenes, la entrega de documentación a los educandos al pago de contraprestación alguna, ni afectar en cualquier sentido la igualdad en el trato a los educandos, y
- Las donaciones o aportaciones voluntarias destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestación del servicio educativo. Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, definirán los mecanismos para su regulación, destino, aplicación, transparencia y vigilancia, además tendrán la facultad de apoyarse en instituciones que se determinen para tal fin (LGE, 2024: 4).

A manera de redondear la argumentación, resulta interesante ver que los debates de 1916 sobre la laicidad se redujeron a una escueta redacción en la ley: [Educación] laica, al mantenerse por completo ajena a cualquier doctrina religiosa. De cualquier

manera, en la época contemporánea del artículo tercero, se explicitaron las barreras económicas como factores de la desigualdad en los que los estudiantes con recursos limitados tienen menores posibilidades de incorporación a niveles superiores.

En suma, la publicación del texto constitucional del artículo tercero funge como una reivindicación legislativa en cuanto al derecho y la responsabilidad del Estado, y no fue sino hasta épocas recientes, en que el concepto de la gratuidad tuvo que ser caracterizado aunque todavía no definido.

V- Discusión

Con las referencias anteriores observamos que el concepto de gratuidad se enfila a lo que Buendía y Rivera, lo denominaron como parte del discurso simbólico político (Buendía y Rivera, 2024: 2). La gratuidad se asume así como un mito racionalizado y por ende una aspiración política. Las concepciones discursivas de la gratuidad han sido cuestionadas en función de sus posibilidades reales para ser implantada. Se entiende como un derecho, como un bien, incluso como una conquista. El debate, desde luego, tiene su arista más enconada en la educación superior: la eliminación progresiva de cobros y la diversificación de fuentes de financiamiento.

En este sentido, la gratuidad se asocia con la equidad y la igualdad de oportunidades educativas para los distintos niveles educativos. Los autores antes referidos insisten en la gratuidad como un mito organizacional ya que se requiere previamente contar con una valoración en los efectos académicos y económicos para el Estado, y que en términos reales, el acceso a la educación está supeditado a los recursos económicos de los estudiantes, de ahí que en México aún no se materializan dichas oportunidades (Buendía y Rivera, 2024: 9).

La ambigüedad con la que se trató el concepto de gratuidad orilló a que en tiempos recientes, las leyes generales de educación se ocuparan no de definirla, no de explicitar qué fue verdaderamente, sino las condiciones para garantizarla. No se dice qué es, y en los debates, se vio como un concepto natural. Fue evidente que la controversia se centró más en la laicidad. Ahora, ocupa fuertes debates mediáticos respecto a la educación básica y la atención académica en la educación superior donde se cuestiona el concepto en términos de igualdad (Colorado, 2006).

Para cimentar con mayor fuerza este argumento, se encuentra en que:

Pese a que en la letra se señala que la EMS, debe ser gratuita, esto dista de ser una realidad, debido a que, aún en las escuelas del sector público a las que acceden los estudiantes de bajos recursos económicos [...] son condicionados por ciertos pagos [...]. (Pons, Hernández y Hernández, 2022: 339).

En este sentido, vuelve a referirse que si bien las cuotas pueden ser necesarias, el Estado no siempre garantiza el adecuado funcionamiento de cada centro escolar, entre ellos, construcción de espacios, mantenimiento del edificio, entre otros rubros (Pons, Hernández y Hernández, 2022: 339).

En el momento en que la gratuidad es objeto de debates jurídicos, comienza a dibujarse en la literatura, un requerimiento de explicitarla. Se entiende como la exención de colegiaturas, sin extenderse a otros servicios relacionados como el material educativo, la alimentación o el transporte. De ahí que las cuotas están prohibidas, aunque se permitan donaciones o aquellas tengan el carácter de voluntarias. En un sentido amplio, se comprende que la gratuidad refiere la eliminación de obstáculos económicos que incidan en la permanencia en la escuela de los estudiantes.

La gratuidad exige pues los costos de la matrícula, aunque la intención es extenderla hacia costos indirectos como los ya señalados. Ha sido a partir de la investigación académica que la gratuidad se entiende cuando la construcción y mantenimiento así como las partidas presupuestales para el salario de los docentes es obligatorio por parte del Estado (Díaz, Valdez y Hernández: 2022: 368).

Para Soberanes (2018), en cambio, la gratuidad se asume como una garantía para ligarla con la condición de hacerla accesible progresivamente. Es deber del Estado prestar el servicio educativo y proporcionarlo de manera gratuita, al eximir de los pagos matriculares. En la misma opinión se encuentra Manuel Gil Antón, quien declara que la gratuidad no conlleva un acto de filantropía sino para la accesibilidad, es decir, que a la escuela tuvieran acceso sin distinción de origen o condición social (Gil, 2017: 94). En este sentido, Arzola establece que el artículo tercero, es fruto de su tiempo, pero sus modificaciones dejan al margen su contenido esencial y define que la gratuidad tiene como fin evitar las exclusiones y abrir la oportunidad para que todos accedan a los servicios educativos (Arzola, 2017:173).

Para Koselleck los significados de las palabras pueden determinarse exactamente mediante definiciones, pero los conceptos sólo pueden ser interpretados. Explicado para el presente trabajo, la gratuidad reúne las características de un estado de cosas previamente dadas. Es un concepto que va más allá de su función descriptiva, esto es, su agrupación semántica, escapan a la definición, y por ello se estudian en su contexto. Ante la complejidad que el autor concede a la premisa de que se define lo que no tiene historia, la gratuidad, por ende, no ha podido explicarse porque tiene historia, porque en cualquier caso, fue concebida según las circunstancias y ha sido hasta la época presente en que apenas sí pudo dibujarse una comprensión de la misma (Koselleck, 2009: 102).

La gratuidad tuvo que especificarse en su individualidad porque había una insuficiencia del concepto en relación con determinados acontecimientos. Se rompe con ello un esquema en el que esta se entendía como que el pago, por ejemplo, a los docentes, que ya no era asuntos de las familias sino del Estado. No obstante, en la poca vigilancia de las cuotas escolares, el término ha transformado su significado y se ha invocado a su idealización -la exención de que los alumnos sólo deben asistir a clase, sin mayor preocupación que el aprendizaje- para dejar al Estado la carga educativa y no convertirse en un ejercicio de corresponsabilidad, en el que se incluye desde luego, que las familias proporcionen los requerimientos necesarios, incluidos los económicos, para asegurar la asistencia y el aprovechamiento escolar.

Conclusiones

En conclusión, esta investigación partió de una invaluable perspectiva hacia el complejo proceso de la conceptualización del término educación gratuita. Los conceptos entran en los resabios de las sociedades a través del tiempo, y en ese tránsito pudo verse modificada su significación. Koselleck planteó que la clarificación de los conceptos en historia, llevan a la aclaración de la política. Las definiciones dejan de ser abstractas. Ya no se desconoce el significado. De ahí la relevancia del estudio: con el conocimiento previo de los acontecimientos, las palabras cuya conceptualización debe investigarse, se entiende en la historia conceptual como una manera de comprender el contexto político y social.

Las lecciones clave de esta investigación están centradas en que un concepto no puede fijarse de manera definitiva. Eso es lo que motivó a elegir el concepto de gratuidad como problema de investigación, ya que el laicismo y la obligatoriedad, centro de muchos debates, son temas contundentes, discutibles en términos políticos

o sociales pero cuyo significado no está a modificación explícita, a diferencia de la gratuidad. Lo anterior motivó a preguntarse, ¿cómo se entendió el término en México, a lo largo del tiempo? Entre su naturalidad, su significado nunca pudo reducirse a algo fijo.

Aunque permanecen abiertas algunas preguntas, de este modo, será requerido se exprese abiertamente el uso actual del concepto gratuidad. Koselleck concluyó en que si bien el significado de una palabra permanece constante, las circunstancias cambian, y esto se traduce en que el significado se distancie, por lo que la realidad debe ser nuevamente conceptualizada. Esta investigación pretendió contribuir al estudio del concepto de gratuidad para revelar que este no tuvo una definición de manera explícita, pero sí poseyó una continuidad. Si como argumentó Koselleck, un concepto “acarrea experiencias acumuladas”, pero “eventualmente llegó a separarse por completo del contexto de la experiencia” (Koselleck, 2004: 37), en suma, la gratuidad como tal no es inalterable, aunque más bien fue discutida en la pérdida del vigor con la que fue generada, ya que como el artículo tercero mismo, ha sido reformado en virtud de las circunstancias de su tiempo. De ahí la importancia del método histórico como una vía de acercamiento a los problemas del presente y no mantenerla sólo como disciplina de asuntos ajenos a la realidad educativa cotidiana.

Referencias

- Arzola, D. (2017). “El artículo tercero y la política educativa en México, una lectura ‘entre líneas’ del texto constitucional”. En Trujillo, J. y Dino, L. (eds.), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 161-175.
- Barba, B. (2014). “Axiología constitucional y proyecto educativo en México”. *Perfiles educativos*, vol. 36, núm. 146, octubre-diciembre, pp. 116-133. Disponible en:
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/46032/41204 (Consultado el 29 de agosto de 2025).
- Barba, J. (2019a). “Artículo tercero constitucional: génesis, transformación y axiología”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, enero-marzo, pp. 287-316. Disponible en:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100287 (Consultado el 26 de agosto de 2025).
- Barba, J. (2019b). “La construcción del derecho a la educación en México”. *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 166, octubre-diciembre, pp. 162-180. Disponible en:
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58948/52335 (Consultado el 27 de agosto de 2025).
- Bravo, M. (2022). “La participación de los niños en educación”, en Vértiz, M. (ed.). *El tercero constitucional a debate*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 509-531.
- Buendía, A. y Rivera, D. (2024). “El mito de la gratuidad en la educación superior mexicana. Acercamientos a la comprensión de un cambio de política”. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 32, núm. 34, julio, pp. 1-24. Disponible en:
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8501/3385> (Consultado 29 de agosto de 2025).

- Colorado, A. (2006). “Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. Historia y actualidad en la Universidad Veracruzana”. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, enero-junio, pp. 1-44. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/155/256> (Consultado, 28 de agosto de 2025).
- Diario. (2016). *Diario de los debates del congreso constituyente. 1916-1917. Tomo I*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Cultura.
- Diario (2013). *Diario de los Debates. Órgano oficial de la cámara de diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. Poder Legislativo Federal, año II, primer periodo, sesión 4. Disponible en <https://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/62/2do/1P/Ord/sep/00L62A2P104.html>. Consultado: 1 de septiembre de 2025.
- Díaz, M.; Valdez, D. y Hernández, M. (2022). “Principios constitucionales del derecho a la educación”, en Vértiz, M. (ed.). *El tercero constitucional a debate*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 363-377.
- Gaceta Parlamentaria (2013). “Que reforma los artículos 6° y 67 de la Ley General de Educación y 218 del Código Penal Federal, a cargo del diputado Jaime Chris López Alvarado del grupo parlamentario del PRI”. Disponible en <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/62/2012/oct/20121002-II.html#Iniciativa6> (Consultado: 3 de septiembre de 2025).
- Gaceta Parlamentaria (2023). “Con punto de acuerdo, para exhortar a la SEP y a sus homólogas de las 32 entidades federativas a fortalecer las acciones que impidan el acceso al servicio educativo, derivado del pago de cuotas escolares en educación básica y media superior y se vigile la correcta aplicación de los ingresos obtenidos mediante dicho concepto, a cargo del diputado Raymundo Atanacio Luna, del Grupo Parlamentario de Morena”. Disponible en: <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/65/2023/feb/20230228-V.html#Proposicion14>) (Consultado: 2 de septiembre de 2025).
- Garciadiego, J. (2017). “¿Por qué, cuándo, cómo y quiénes hicieron la constitución de 1917?”, *Historia Mexicana*, vol. 66, núm. 3, enero-marzo, pp. 1183-1270. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312017000101183 (Consultado: 29 de agosto de 2025).
- Hermida, Á. (comp.) (1975). *Primer congreso nacional de instrucción, 1889-1890*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Hernández, G.; Pérez, F. y Trujillo, J. (2017). “Pinceladas a la normatividad educativa en Chihuahua, preludio de la constitución política de 1917”, en Trujillo, J. y Dino, L. (eds.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 49-60.
- Gil, M. (2017). “‘La mal llamada’: de un proyecto educativo de nación a un programa de instrucción”, Trujillo, J. y Dino, L. (eds.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 93-104.

- Koselleck, R. (2004). "Historia de los conceptos y conceptos de la historia". *Ayer*, vol. 53, núm. 1, pp. 27-45. Disponible en: <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/koselleck-historia-de-los-conceptos-y-conceptos-de-historia/2472> (Consultado el 1 de septiembre de 2025).
- Koselleck, R. (2009). "Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana". *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, núm. 223, pp. 92-105.
- Ley General de Educación (1993). En *Gaceta del Gobierno. Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de México*, tomo CLVI, no. 86. Disponible en: <https://share.google/LCvYF9qooRcdGuRG> (Consultado: 1 de septiembre de 2025).
- LGE (2017). "Ley General de Educación. Texto vigente. Última reforma publicada 22-03-2017". Disponible en: <https://share.google/kg5B5sgygkXvJQpsI> (Consultado: 1 de septiembre de 2025).
- LGE (2024). "Ley General de Educación. Texto vigente. Última reforma publicada 07-06-2024". Disponible en: <https://share.google/bri9PPxMk5D779KeR> (Consultado: 1 de septiembre de 2025).
- Marrou, H. (1994). "La utilidad de la historia". En Zermeño, G. (1994) (Comp.). *Pensar la historia. Introducción a la teoría y metodología de la Historia en el siglo XX*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, pp. 187-202.
- Marván, I. (2017). *Cómo hicieron la Constitución de 1917*. México: Secretaría de Cultura, Fondo de Cultura Económica.
- Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Porrúa.
- Morales, H. (2017). "Artículo Tercero constitucional: entre el anhelo y la historia (1857-1917)", en Trujillo, J. y Dino, L. (eds.), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 13-28.
- Pons, L.; Hernández, M. y Hernández, L. (2022). "Obligatoriedad y calidad educativa del nivel medio superior". En Vértiz, M. (ed.). *El tercero constitucional a debate*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 325-344.
- Quintas, J. (2017). "La conformación del artículo tercero en las constituciones mexicanas hasta 1917". En Trujillo, J. y Dino, L. (eds.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 29-47.
- Robledo, H. (2017). "Génesis de la obligatoriedad, gratuidad y laicidad en México: 1917", en Trujillo, J. y Dino, L. (eds.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 105-118.
- Ruiz, M. (2012). "Derecho a la educación. Política y configuración discursiva". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, enero-marzo, pp. 39-64. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100003 (Consultado: 29 de agosto de 2025).

- Sánchez-Prieto, J. (2012). “Reinhart Koselleck: la interdisciplinariedad de la Historia”. *Memoria y civilización*, vol. 15, pp. 475-499. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/entities/publication/4c4a0b04-f165-4a4d-9287-279545e9a2af> (Consultado: 30 de agosto de 2025).
- Soberanes, J. (2018). “La gratuidad de la educación pública en la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Cuestiones constitucionales”. *Revista Mexicana de Derecho constitucional*, núm. 39, julio-diciembre, pp. 323-343. Disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/12658/14201> (Consultado: 29 de agosto de 2025).
- Vértiz, M. (2017). “Reformas educativas y cambio institucional a través de la historia en México”. En Vértiz, M. (ed.). *Ensayos históricos sobre reformas educativas en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp.10-36.
- Zarco, F. (1957). *Crónica del congreso extraordinario constituyente [1856-1857]*. México: El Colegio de México.



Estudiar racializad(as-os): internalización de estereotipos y prejuicios racistas entre estudiantes afromexicanos

Studying while racialized: internalized racist stereotypes and prejudices among afro-mexican students

Alejandra Azucena RAMÍREZ LÓPEZ⁵⁴

Benemérita Universidad de Puebla - Puebla, México

<https://orcid.org/0000-0001-5576-847X>

alejandraramlp@gmail.com

Belem QUEZADA DÍAZ⁵⁵

Universidad Autónoma del Estado de Morelos - Cuernavaca, México

<https://orcid.org/0000-0002-9378-1111>

belem@uaem.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7695>

DOI : 10.25965/trahs.7695

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo reflexionar acerca de la internalización de estereotipos y prejuicios racializados dentro del ámbito escolar para develar los procesos de racialización que se han construido sobre las poblaciones afromexicanas y sus efectos. Enmarcada en el enfoque cualitativo y participativo, se realizaron talleres en cuatro instituciones educativas de municipios de la Costa Chica de Oaxaca donde la población es mayoritariamente afrodescendiente. A partir de la técnica de la fotointerpretación se realizaron dinámicas lúdicas y reflexivas con las y los jóvenes. A partir de la aproximación teórica de los estudios de las juventudes, el racismo y el análisis de la experiencia escolar se pudo dilucidar como el dispositivo escolar puede reproducir jerarquías raciales. Los resultados dan cuenta de que las y los jóvenes afromexicanos han internalizado estereotipos y prejuicios sobre su capacidad intelectual, disciplina y

⁵⁴ Dra. En Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y es Profesora adjunta de la línea de investigación Jóvenes y Sociedades Contemporáneas en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Se enfoca en el estudio de juventudes, racismo, discriminación, procesos de racialización y migración en México y América Latina, con énfasis en poblaciones afromexicanas, particularmente en la Costa Chica de Oaxaca

⁵⁵ Licenciada y Maestra en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y Doctora en Psicología por el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la misma universidad. Actualmente es Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la UAEM y es parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. En los últimos años ha desarrollado una línea de investigación sostenida en la Costa Chica de Oaxaca, centrada en juventudes afromexicanas, racismo, discriminación y procesos de racialización.

su corporalidad, lo cual impacta en su autovaloración, trayectoria escolar y proyecto de vida. Como conclusión principal se subraya la importancia de visibilizar las desigualdades y promover espacios de relación en el ámbito escolar que permitan la dignificación de las identidades afrodescendientes.

Palabras clave: escuela, racismo, estudiantes afromexicanos, estereotipos, prejuicios

Résumé : La présente recherche vise à réfléchir à l'internalisation des stéréotypes et des préjugés racialisés dans le cadre scolaire, afin de mettre en lumière les processus de racialisation construits autour des populations afro mexicaines et leurs effets. Inscrite dans une approche qualitative et participative, l'étude s'appuie sur la réalisation d'ateliers dans quatre établissements scolaires situés dans des municipalités de la Costa Chica de Oaxaca, où la population est majoritairement afro-descendante. À partir de la technique de la photo-interprétation, des dynamiques ludiques et réflexives ont été menées avec les jeunes. En mobilisant les apports théoriques des études sur les jeunesses, le racisme et l'analyse de l'expérience scolaire, il a été possible de montrer comment l'institution scolaire peut fonctionner comme un dispositif reproduisant des hiérarchies raciales. Les résultats indiquent que les jeunes afromexicain·e·s ont internalisé des stéréotypes et des préjugés concernant leurs capacités intellectuelles, leur discipline et leur corporalité, ce qui affecte leur auto-évaluation, leur trajectoire scolaire et leur projet de vie. En conclusion, l'étude souligne l'importance de rendre visibles les inégalités et de promouvoir, dans l'espace scolaire, des lieux de relation favorisant la dignification des identités afro-descendantes.

Mots clés : école, racisme, élèves afro mexicains, stéréotypes, préjugés

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a internalização de estereótipos e preconceitos racializados no âmbito escolar, a fim de revelar os processos de racialização construídos sobre as populações afromexicanas e seus efeitos. Inserido em uma abordagem qualitativa e participativa, o estudo envolveu a realização de oficinas em quatro instituições de ensino localizadas em municípios da Costa Chica de Oaxaca, onde a população é majoritariamente afrodescendente. A partir da técnica de fotointerpretação, foram desenvolvidas dinâmicas lúdicas e reflexivas com jovens participantes. Com base nos aportes teóricos dos estudos sobre juventudes, racismo e análise da experiência escolar, foi possível evidenciar como a escola pode atuar como um dispositivo de reprodução de hierarquias raciais. Os resultados indicam que jovens afromexicanos internalizaram estereótipos e preconceitos relacionados à sua capacidade intelectual, disciplina e corporalidade, impactando sua autoavaliação, trajetória escolar e projeto de vida. Como principal conclusão, destaca-se a importância de tornar visíveis as desigualdades e de promover, no espaço escolar, ambientes de convivência que contribuam para a dignificação das identidades afrodescendentes.

Palavras chave: escola, racismo, estudantes afromexicanos, estereótipos, preconceitos

Abstract: The objective of this research is to reflect on the internalization of racialized stereotypes and prejudices within the school environment to unveil the racialization processes that have been built on Afro-Mexican populations and their effects. Framed within the qualitative and participatory approach, workshops were conducted in four educational institutions in municipalities of the Costa Chica of Oaxaca where the population is mostly Afro-descendant. Using the technique of photo-interpretation, playful and reflective dynamics were carried out with young people. Based on the theoretical approach of youth studies, racism and the analysis

of the school experience, it was possible to elucidate how the school system can reproduce racial hierarchies. The results show that Afro-Mexican youth have internalized stereotypes and prejudices about their intellectual capacity, discipline and corporeality, which impacts their self-esteem, school career and life project. As a main conclusion, the importance of making inequalities visible and promoting spaces for relationships in the school environment that allow for the dignification of Afro-descendant identities is emphasized.

Keywords: school, racism, Afro-Mexican students, stereotypes, prejudices

Introducción

En las últimas décadas, en los sistemas educativos se han experimentado profundas transformaciones relacionadas con la implementación de modelos pedagógicos que retomen discursos sobre inclusión y equidad, lo cual busca democratizar el acceso al conocimiento. En el contexto de América Latina, dichas transformaciones se tienen que inscribir, necesariamente, en escenarios marcados por desigualdades históricas tanto económicas, como socioculturales y raciales. En este marco, la educación contemporánea se configura como un espacio que se encuentra atravesado por tensiones entre discursos modernizadores y prácticas que reproducen exclusiones persistentes.

En México habitan en promedio 3.1 millones de personas que se reconocen como afrodescendientes, es decir 2.4% de la población nacional (INEGI, 2024). El reciente reconocimiento constitucional de los Pueblos Afromexicanos ha implicado la atención en las condiciones de vida de estas poblaciones, que solían estar invisibilizadas. Esta invisibilización, ocultó sus condiciones de vivienda, educación y empleo, que suelen estar marcadas por la desigualdad y por históricos procesos de racialización que naturalizan dichas desigualdades.

Este texto tiene el objetivo de reflexionar acerca de la internalización de estereotipos y prejuicios racializados dentro del ámbito escolar para develar los procesos de racialización que se han construido sobre las poblaciones afromexicanas y sus efectos. Para ello, se realizaron talleres con jóvenes de telesecundaria y bachillerato en dos municipios de la Costa Chica de Oaxaca, en los que la población afrodescendiente es superior al 80%. Estos talleres estuvieron enfocados en dialogar sobre ¿qué son los prejuicios?, ¿qué son los estereotipos?, ¿qué es la racialización y cómo el racismo afecta la vida cotidiana? Así, a través de elementos lúdicos las personas jóvenes nos compartieron su perspectiva sobre estos temas, pero también develaron los prejuicios y estereotipos que *han aprendido* o que les *corresponden* por *ser afro*.

La Costa Chica es una región de Oaxaca que comparte características culturales e históricas con parte de la franja costera del estado de Guerrero. En ella habita población indígena, mestiza y afrodescendiente, lo que la hace una región pluriétnica y multicultural, pero también una región desigual donde las oportunidades de vida no son homogéneas para todos los habitantes pues están marcadas por una jerarquización étnica que se legitima desde prejuicios y estereotipos racializados que se atribuyen a los diferentes grupos que habitan este espacio.

En la región de la Costa Chica sigue vigente una escala socioorganizativa...Dicha escala se nutre a su vez de estereotipos, estigmas y prejuicios que conforman el imaginario sobre los otros. Por ejemplo, se considera a los afrodescendientes como “perezosos y violentos”, los indígenas son “trabajadores pero atrasados” (por el uso de la lengua materna), y los mestizos y “blancos” son percibidos como inteligentes pero “aprovechados” y “abusivos” (Quecha, 2017: 61).

Las tensiones entre grupos étnico-raciales suelen ser comunes pues lo que se pone de manifiesto en ellas, es la lucha por el acceso a bienes, oportunidades y servicios. Es por ello, que en las ciudades de la región, es común que haya mayor población mestiza, pues es donde se centralizan las oportunidades de estudio y empleo, mientras que en las localidades rurales muchas veces habitan un mayor número de pueblos indígenas y afrodescendientes.

La educación y el empleo, en muchas de las localidades rurales de la Costa Chica, son instituciones a las que las y los jóvenes acceden de manera desigual. Pese a que el grado de escolaridad (10.9) de las personas afromexicanas es superior al promedio nacional, 10 años, es decir poco más de secundaria terminada (INEGI, 2024). Análisis especializados sugieren que en las comunidades con mayor población afrodescendiente (de 40 a 70%) este número desciende a 7.7 años (MUAFRO, 2022). En este contexto, aunque la mayoría de las niñas y los niños estudian -86.1% de las personas de entre 3 y 17 años asiste a la escuela- este número disminuye conforme aumenta la edad (INEGI, 2024).

Este dato se corresponde a observaciones etnográficas que afirman que en este contexto, la educación media superior y superior, son un privilegio pues requieren de los esfuerzos económicos del grupo doméstico, por lo que compiten con otras prácticas juveniles como la migración, ya que en estas localidades se considera que tanto estudiar como migrar son formas de ascenso social (Quiroz y Ortiz, 2013). Pese a ello, muchas familias prefieren la migración que la escolarización, pues asumen que constituye una inversión a corto plazo y más certera (Ramírez y Quezada, 2022). Trabajos como el de Medrano (2024) dan cuenta por ejemplo, de cómo algunos jóvenes universitarios afromexicanos, terminan accediendo a empleos precarizados similares a sus pares no escolarizados. Es por ello que, aunque muchos jóvenes generan planes educativos a largo plazo, pocos logran llevarlos a cabo y concluir una carrera universitaria, debido a que sus condiciones sociales y económicas lo vuelven una meta compleja (Urteaga y Ramírez, 2023; Ramírez y Quezada, 2024).

A las carencias económicas que afectan los procesos educativos de esta población, que en las comunidades de estudio se vive con un salario promedio de 3.8 mil pesos mensuales, se suman otras problemáticas que tienen que ver con el racismo estructural y cotidiano que se vive en las escuelas, tanto en el currículo educativo, como en la práctica docente, la convivencia entre pares y la infraestructura educativa (Masferrer, 2018, 2023).

Frente a estas problemáticas es importante prestar atención al racismo que se presenta en la dimensión escolar, en sus distintos niveles y manifestaciones para comprender la trama que lo teje, con la finalidad de desentrañarla. Aunque reconocemos que el racismo toma potencia en su dimensión estructural, creemos que analizar sus expresiones más cotidianas puede ayudar a generar espacios escolares en los que se promueva el respeto a la diversidad. Sin embargo, también reconocemos que dichos análisis no son suficientes para eliminar las desigualdades educativas estructurales por lo que este trabajo responde a una suma de esfuerzos.

Este artículo contribuye al campo de estudios sobre racismo y educación en México al analizar la experiencia escolar de juventudes afromexicanas desde la perspectiva de la internalización de estereotipos y prejuicios racializados. A diferencia de trabajos centrados en manifestaciones explícitas de discriminación, esta investigación pone el acento en los procesos cotidianos y simbólicos mediante los cuales el racismo se incorpora en la subjetividad juvenil. Asimismo, el estudio aporta evidencia empírica situada en contextos rurales de la Costa Chica de Oaxaca, y dialoga con debates contemporáneos sobre desigualdad educativa, racialización y juventudes en América Latina.

I- Experiencia escolar racializada. Conceptos clave

En principio nos gustaría señalar que este trabajo toma como perspectiva teórica los estudios de juventud. En este sentido, comprendemos a las personas jóvenes más allá de su edad biológica, priorizando sus relaciones sociales y formas de estar juntos

y crear culturas juveniles (Urteaga, 2011). Desde esta perspectiva, la condición juvenil puede ser definida como

...conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente “acordadas” que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes. La condición se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que se asumen como “naturales” al orden vigente y tienden a naturalizarse como “propias” o inherentes a esta franja etaria. Entonces, la condición juvenil alude a los mecanismos tanto estructurales como (especialmente) culturales que enmarcan los procesos de inserción de sujetos concretos, considerados jóvenes, en una dinámica sociocultural histórica y geopolíticamente configurada (Reguillo, 2010:401).

Este enfoque, reconoce la heterogeneidad de las juventudes, pues alude a la dimensión estructural tanto como al conjunto de prácticas culturales que definen la condición juvenil. Las condiciones que marcan las formas juveniles pueden ser no sólo diferentes sino también desiguales, pues están definidas por la articulación de capitales desde la que cada persona joven despliega sus formas de ser y estar en la realidad social. En este sentido el género, la clase social, la condición étnico-racial e incluso la geografía, son importantes para dar cabida a condiciones juveniles particulares.

La importancia de comprender las especificidades de la condición juvenil en distintos contextos implica prestar atención a las juventudes rurales (Sánchez, 2022), las juventudes étnicas (Urteaga y Cruz Salazar, 2020) y las juventudes afrodescendientes (Ramírez, 2021), por mencionar algunos ejemplos. En esta línea de ideas, es importante mencionar que en espacios rurales como la Costa Chica, la escuela ha sido un marcador de juventud fundamental, pues aumenta la moratoria de ingreso al trabajo. Así, podemos pensar a las juventudes antes mencionadas “en diálogo con la educación, con la migración, con las tecnologías y con la lógica de consumo” (Urteaga y Cruz Salazar, 2020: 37). Esta mirada sugiere poner en el centro la experiencia juvenil como construcción propia de subjetividad.

Si el ámbito escolar es central en la articulación de lo juvenil en la Costa Chica oaxaqueña, entonces, la experiencia escolar se convierte en un punto nodal de la vivencia del *ser joven*. Desde la perspectiva de Dubet y Martucelli, la escuela adquiere importancia porque produce subjetividad, por esta razón, “en la medida que posee esta capacidad, la escuela también tiene el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan” (Dubet y Martucelli, 1997:1). Este enfoque propone pensar la experiencia escolar como una forma de creación cultural que se internaliza en las disposiciones del actor social (Dubet y Martucelli, 1997). La experiencia escolar en este caso se encuentra marcada tanto por el proceso de socialización que se enseña a través del currículo educativo y las normas y valores culturales en vigor, así como por el proceso de socialidad, desde el que se definen las formas de estar juntos entre pares y reapropiarse de la institución escolar (Moreno, 2016).

La experiencia escolar no está libre de desigualdades, sino que tiene la capacidad de multiplicarlas como consecuencia de la naturalización de privilegios y estereotipos que canalizan y definen las trayectorias escolares (Dubet, 2001). Para Bourdieu y Passeron (1996) la escuela tiene el poder de reproducir las lógicas del sistema en la que se inserta la acción pedagógica que su vez, “constituye una violencia simbólica

en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.45). Este enfoque permite pensar la experiencia escolar como parte del sistema de reproducción de desigualdades sistémicas que implica mayores oportunidades para algunos grupos sociales, naturalizadas desde el dispositivo escolar.

En sus análisis sobre jóvenes estudiantes, Saraví (2015) detecta que en México contemporáneo existen dos formas de vivir la experiencia escolar: la escuela total, dotada de posibilidades y oportunidades, y la escuela acotada, limitada en múltiples niveles como su nombre lo indica. La clase social ha sido fundamental para pensar las desigualdades educativas en el contexto mexicano pues: “La construcción del otro y la otredad se ligan a la dimensión moral de la experiencia de clase, en otros términos, nuestra experiencia cotidiana de cómo la gente trata y valora al otro” (Bayón y Saraví, 2019:71).

Desde esta perspectiva, la experiencia escolar puede ser entendida también como una experiencia de clase que permite dilucidar los estigmas escolares que se crean alrededor de las clases populares. Sin embargo, en América Latina es complejo separar las nociones de racismo y clasismo por la imbricación que tienen (Tipa, 2023). Este fenómeno es evidente en trabajos como los de Cerón Anaya (2022) e Iturriaga (2024) en los que se presenta la racialización en las experiencias de clase. Es relevante, por lo tanto, tomar en cuenta otras formas de desigualdad que no se reducen a la clase social para comprender los entornos escolares en México desde perspectivas más complejas que dan cabida a los análisis del racismo en la educación.

Trabajos como los de Navia y Czarny (2024), Velasco (2016), Masferrer (2023) y Tipa (2024) ponen en evidencia la necesidad de pensar en el binomio racismo-educación, como una de las condiciones estructurales que producen y reproducen la desigualdad en México. En este trabajo, retomamos esta necesidad para analizar la experiencia escolar haciendo énfasis en los procesos de racialización que se encarnan en las poblaciones afrocostachuquenses. Pues es justamente desde ellos que se legitiman y naturalizan las desigualdades estructurales educativas que posteriormente tienen efectos, por ejemplo, en la magnitud con la que se ha acelerado la migración, o en la precarización laboral de las personas jóvenes afrodescendientes.

El racismo puede ser entendido como estructura de poder que produce desigualdad y aunque puede manifestarse a través de procesos de racialización, estos últimos no necesariamente se traducen en racismo. Definamos, desde la perspectiva de Iturriaga:

El racismo implica rechazo, jerarquización, dominación e inferiorización de unos hacia otros, lo que profundiza las desigualdades y las justifica, al hacerlas parecer naturales. Esa jerarquía permite aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otros. El racismo es una relación social de poder y dominación que se manifiesta en comportamientos repetitivos que se consideran normales y se sostienen con mecanismos aprendidos desde la infancia (Iturriaga, 2018:11).

El racismo opera en el orden de las relaciones de poder jerarquizando socialmente a los grupos sociales y dotando de privilegios a algunos, mientras este sistema precariza a otros por razón de su condición étnico-racial. En este orden de ideas, el racismo se basa en la noción de que las razas humanas existen, y aunque en la

actualidad sabemos que esto no es así, dicha noción sigue operando en la realidad social jerarquizando a algunos grupos sociales sobre otros. Para el caso mexicano, por ejemplo, la noción de mestizaje invisibilizó a la población afrodescendiente que quedaron fuera de las representaciones sociales del México mestizo.

Cuando se habla de invisibilización, se hace referencia a aquello que no es visto, que es ignorado, a pesar de formar parte de un lugar, una situación o una comunidad, como lo es la sociedad. Tal es el caso de las colectividades afrodescendientes, de quienes se desconocen sus contribuciones sociales, económicas y culturales a la construcción de diversas sociedades (Iturralde, 2018:26).

Desde la perspectiva de Moreno Figueroa (2022) la política del mestizaje que invisibilizó a las poblaciones afrodescendientes manteniéndolas por décadas en la marginación social, histórica y política, impulsó en México un “racismo anti-negro”, desde el que se estructuran y naturalizan relaciones sociales de desigualdad.

El racismo se expresa como una serie de procesos estructurales y sistemáticos, así como de prácticas diversas de exclusión e injusticia que se activan en respuesta a los valores que se le dan a los rasgos faciales y a las características del cuerpo. Dichos rasgos y características físicas son históricamente específicos y por lo tanto relativos y arbitrarios, es decir, que han adquirido relevancia y atención históricamente; éstas usualmente se refieren al color de piel, las facciones y el tipo de cabello, pero también pueden incluir estilos de peinado, olores y movimientos corporales, accesorios, lenguas y vestimenta (Moreno, 2022:99).

Así, el racismo opera produciendo exclusión, desigualdad, jerarquización y dominación. Mientras que los procesos de racialización no necesariamente se manifiestan en opresión e injusticia, por lo que “para que exista racismo es condición necesaria que quienes lo ejerzan estén en posiciones estructurales de poder, a partir de las cuales puedan fijar las identidades de los Otros, inferiorizar sistemáticamente, determinar y organizar las acciones en su contra” (Gall, et al., 2022:49).

Ahora bien, es importante apuntar ¿por qué no todos los procesos de racialización implican racismo? Los procesos de racialización pueden ser entendidos como “una forma muy particular y específica de ver y etiquetar los cuerpos de las personas en términos de “razas” (Gall, et al., 2022:52). Responden por lo tanto a las imágenes que se crean sobre un determinado grupo social como una lectura de los cuerpos. Desde esta perspectiva, el cuerpo debe ser entendido como una producción sociocultural que a su vez es capaz de producir cultura.

El cuerpo es la representación del cuerpo, el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los marcos culturales (con sus códigos) que lo hacen visible, Más que tener un cuerpo o ser un cuerpo, nos convertimos en un cuerpo y lo negociamos, en un proceso entrecruzado en nuestro devenir sujetos, esto es, individuos, ciertamente, pero dentro de unas coordenadas que nos hacen identificables, reconocibles, a la vez que nos sujetan a sus determinaciones de ser, estar, parecer o devenir (Torras, 2015:20).

Los procesos de racialización pueden pasar por todos los cuerpos signándolos de manera diferencial desde estereotipos que supuestamente caracterizan a las

distintas poblaciones. Así, el cuerpo de una persona indígena, blanca o morena puede ser leído desde procesos de racialización sin que en todos los casos impliquen una relación de opresión que se traduzca en racismo. Sin embargo, en el caso de las poblaciones afrodescendientes, los procesos de racialización han producido significaciones estigmatizadas sobre sus cuerpos que los asocian con estereotipos negativos. Por lo que para el caso de las personas afromexicanas estos procesos sí se han traducido en racismo manifestado en prácticas de invisibilización, estigmatización, rechazo y exclusión, entre otras (Urteaga y Ramírez, 2020).

Al seguir los procesos de racialización podemos observar cómo las lógicas del racismo –la asignación biocultural de valor a grupos humanos (sus cuerpos, atributos, productos, espacios, culturas) que da la apariencia innata de permanencia (por ejemplo: “los Negros son flojos porque son Negros”)– se mantienen mientras se ocultan y transforman cotidianamente. Racializar es así la manera en la que la falsa idea de raza se activa y perpetúa legitimando al racismo como proceso opresor para la distribución de recursos y privilegios (Moreno, 2022:100).

Essed (2001) apuntaba que el análisis del racismo cotidiano es central en la experiencia de las personas afrodescendientes, pues muchas de sus prácticas cotidianas terminan convirtiéndose en experiencias de racismo. La importancia de pensar en la cotidianidad radica en desentrañar las formas más internalizadas en las que el racismo se reproduce en el día a día. Desde esta óptica, la escuela es un espacio central para comprender cómo se manifiestan distintas formas de racismo en el espacio social.

Para el caso de este trabajo, nos interesa centrarnos en la internalización de prejuicios y estereotipos racializados desde los que se vive la experiencia escolar de jóvenes afro-oaxaqueños. Dicha internalización es importante porque se manifiesta en lo que Moreno y López Chávez (2023) denominan *racismo internalizado*, una forma de violencia simbólica en la que la persona racializada internaliza y reproduce los procesos de racialización que se han producido de su corporalidad. Para realizar este análisis se realizaron talleres en escuelas telesecundarias y en bachilleratos de la Costa Chica, en localidades con población mayoritariamente afromexicana como se describe en el siguiente apartado, con el objetivo de conocer la internalización de estereotipos y prejuicios racializados en la experiencia escolar.

II- Marco metodológico

En México, los trabajos sobre racismo son recientes (Moreno, 2016) por lo que no hay una tradición metodológica que apunte a cómo trabajar respecto a este tema. Quizá es por ello que cada investigadora/investigador, adapta los recursos que considera importantes para acercarse al tema. Quecha (2020) en su trabajo con infancias, ha optado por pedirles que realicen dibujos para comprender dinámicas racistas. Iturriaga (2016) realizó talleres de fotointerpretación para conocer prejuicios racializados con estudiantes. Mientras Masferrer (2018, 2023) ha realizado talleres sobre el racismo con profesores en escuelas primarias. En esta investigación nos guiamos por la herramienta de la fotointerpretación, pues gracias al trabajo etnográfico de Iturriaga (2016) identificamos que esta técnica era adecuada para el aula pues impulsaba el diálogo entre el alumnado. Desde su propia experiencia, “técnicas como la fotointerpretación resultan muy útiles para conocer opiniones ya que...las personas al “inventar” un relato sobre un desconocido revelan sus estereotipos más fácilmente” (Iturriaga, 2016:207).

Para el caso de la investigación de la que se desprende este texto, se realizó trabajo de campo en dos municipios de la Costa Chica de Oaxaca durante 2023-2024. Si bien se realizaron diversas herramientas de investigación como parte de la pesquisa, los resultados que se analizan en este artículo provienen de los talleres realizados en dos telesecundarias y dos bachilleratos. El objetivo de dichos talleres era conocer la información que tenían las y los estudiantes respecto a cómo los prejuicios y los estereotipos pueden producir racismo. Para realizarlos, se solicitó a cada institución el permiso para realizar la actividad de forma que en inicio fueran ellos quienes decidieran con qué grupo o grupos podríamos trabajar. Así, tuvimos la oportunidad de trabajar con un grupo de tercero de telecuendaria, un grupo de tercero de secundaria, un grupo de tercer semestre de bachillerato, y uno de quinto semestre. Finalmente el ejercicio se realizó con 156 jóvenes estudiantes, 60% mujeres y 40% varones. Por lo que los resultados que se presentan están enfocados en las respuestas de jóvenes que tienen entre 14 y 18 años de edad. Cada uno de los talleres tuvo una duración de dos horas y se dividió en cuatro etapas que se enuncian a continuación.

Etapas 1.-Se realizó la presentación de las talleristas y del grupo, para hacerlo se llevó a cabo una dinámica para reconocer prejuicios internalizados. El juego consistía en presentarnos y decir tres aspectos de nuestra vida, dos que fueran ciertos y uno falso. Por ejemplo: *Soy Ana, me gusta comer verduras, salgo a correr todas las tardes y disfruto escuchar música*. Posteriormente, de manera grupal tenían que decidir qué información era verdadera y cuál falsa. De esta manera pudimos analizar cómo leemos a primera vista a las personas a través de los prejuicios.

Etapas 2.-Realizamos un segundo ejercicio lúdico en el que pedimos a las y los estudiantes que se dividieran por equipos, posteriormente les mostramos una foto en la que aparecían 5 jóvenes con distinto color de piel, ojos y forma del cabello (un joven rubio, una mujer morena mestiza, un hombre afrodescendiente, una mujer blanca y una mujer afrodescendiente). “Imaginemos que todos ellos son migrantes que salieron para estudiar y trabajar”, comentamos mientras proyectamos la imagen y les pedimos que discutieran entre ellos las siguientes preguntas hasta ponerse de acuerdo: ¿De dónde sería cada una de esas personas jóvenes? pueden ponerles un nombre para apoyarse, ¿quién creen que sea el más divertido?, ¿el más fuerte?, ¿el más inteligente?, ¿a quién regañan más los maestros? Se les sugirió que si así lo deseaban y les daba tiempo, podían agregar cuáles consideraban que eran las cualidades y los defectos de algunos de los personajes de la imagen. El objetivo de estas preguntas era escudriñar entre los prejuicios y estereotipos que existen sobre la población afrodescendiente, pero también sobre otros grupos, para poder explicar cómo los procesos de racialización cruzan por todos los cuerpos, aunque no en todos los casos producen racismo.

Etapas 3.-Se le pidió a cada equipo que expusiera sus conclusiones sobre la imagen respondiendo las preguntas.

Etapas 4.-Expusimos un material visual sobre qué son los prejuicios, qué son los estereotipos y qué es el racismo. La exposición se realizó de manera interactiva para crear un diálogo sobre los efectos de los procesos de racialización en la vida de los pueblos afrodescendientes. Esta parte del taller fue muy rica en la mayoría de los casos debido a que llevó a la reflexión de pensar que muchas veces internalizamos estos estereotipos considerando que son inherentes a nosotros.

A través de este taller pudimos recabar información sobre los prejuicios y estereotipos racializados que internalizan las y los jóvenes estudiantes. Posteriormente se llevó a cabo un diálogo con algunas jóvenes afromexicanas universitarias con quienes discutimos algunas de las cuestiones encontradas en dicho ejercicio para reforzar el material de los talleres para futuras ocasiones.

Para realizar el análisis de los datos se utilizaron dos ejes fundamentales que forman parte de los procesos de racialización que cruzan por la educación de personas jóvenes afro-oaxaqueñas, entendidos como formas de entender la diferencia desde una base corporal, desde la que se dota a los cuerpos de supuestas características físicas, morales, etcétera. 1) Los prejuicios y 2) los estereotipos racializados.

Van Dijk (2003) propone que para comprender el racismo como sistema de desigualdad social es crucial analizar las prácticas cotidianas en las que descansa la ideología del racismo como sistema de ideas y valores internalizados. El análisis que se presenta a continuación representa un esfuerzo por comprender los procesos de racialización desde los que se desprenden las lógicas de internalización de prejuicios y estereotipos sobre estudiantes afrocostachiquenses.

Una de las dimensiones donde se puede identificar el racismo es en la *doxa*, en “lo que decimos” (Iturriaga, 2016:207). Castellanos sostiene que las imágenes racistas son producidas a través de estereotipos entendidos como

una construcción del Otro en el marco de ciertas estructuras de poder que fija las diferencias y las vuelve intrínsecas, homogeneizando y reduciendo al grupo a un conjunto de rasgos que distorsionan su identidad (Castellanos, 2003:37).

La función de los estereotipos influye en los juicios que hacemos sobre las personas, operando en la cotidianidad a través de prácticas y discursos. Por ello, Gall, et al afirman que “la fuerza de los estereotipos racistas está en su repetición” (2022:57). Los prejuicios, por su parte, “hacen referencia a las percepciones, valoraciones o actitudes producto de las reacciones afectivas o emocionales que tenemos frente a los estereotipos” (Gall, et al., 2022:57). En este sentido, los prejuicios pueden definir con qué personas nos sentimos más cómodas y cuáles nos agradan o nos desagradan.

Es importante señalar que el trabajo de campo se desarrolló a partir de una relación previa de las investigadoras con la región de la Costa Chica y con procesos comunitarios locales, lo cual facilitó la construcción de un ambiente de confianza durante los talleres. Esta cercanía permitió generar espacios de diálogo abiertos y participativos; sin embargo, también implicó una reflexión constante sobre la posición de las talleristas y su influencia en las dinámicas grupales y en las respuestas del estudiantado. La reflexividad metodológica fue clave para interpretar los discursos y prácticas observadas, reconociendo que la producción de información es siempre relacional y situada.

III- Estudiar racializad(as-os). Reflexiones sobre prejuicios y estereotipos

A través de los talleres llevados a cabo en las escuelas telesecundarias y los bachilleratos, tuvimos acceso a la *doxa* de estudiantes afrocostachiquenses que nos permitieron identificar los prejuicios y estereotipos que han internalizado sobre sus corporalidades. Estos procesos no operan únicamente desde instancias institucionales, sino que se producen y reproducen también en las interacciones entre pares, configurando un entramado de significaciones que incide directamente en la experiencia educativa.

En principio, cuando realizamos el primer juego para “descubrir” qué en nuestra presentación era mentira, surgieron los primeros estereotipos racializados entre compañeros. Algunos por ejemplo, mencionaban que les gustaba leer o estudiar a lo que en coro los demás respondían: “esa es la mentira”. Pues un estereotipo asociado a la población afrocostachiquense es que no son buenos para el estudio (Ramírez,

2021). Por otro lado, cuando mencionaban que les gustaba correr o practicar algún deporte, en todos los casos se asumió que era real, aún cuando las y los jóvenes señalaban que esa era la mentira porque no les gustaban los deportes, frente a esta respuesta algunos de sus pares apuntaban: *¿cómo no te van a gustar los deportes si somos buenos para eso?*, nuevamente, un estereotipo racializado, retomado como positivo por los jóvenes y encarnado como capital corporal (Wacquant, 2006), aparecía en este ejercicio lúdico.

Posteriormente, cuando las y los estudiantes comenzaron a juntarse en equipos para dialogar el siguiente ejercicio, las risas emergían a lo ancho del salón. Discutían entre ellas y ellos y bromeaban acerca de que los personajes afrodescendientes tuvieran el nombre de sus compañeros “más morenos”. Este fenómeno se dio en los cuatro grupos, al igual que el hecho de decidir que por lo menos una de las personas afrodescendientes era de un pueblo cercano a sus comunidades. Se mencionaron por ejemplo los nombres de Santa María Cortijos, San Nicolás, Santiago Tapextla, El Faro, Corralero y Santo Domingo Armenta. A través de este diálogo se evidenció el hecho de que reconocían que los personajes afrodescendientes eran similares a ellos, por eso podían ser de esas comunidades o tener los nombres de sus compañeras-compañeros. Sin embargo, también quedó en evidencia que hacían uso de los nombres de sus pares en forma de burla, por lo que los nombres que se utilizaban eran generalmente del equipo contrario, como ellos mismos mencionaban. Este juego representaba más que una rivalidad real, un racismo internalizado, sutil para quienes jugaban al respecto, pero cruel para quienes eran nombrados en el juego que definía quiénes cubrían con rasgos y prejuicios racializados para ser considerados afrodescendientes.

Las bromas, los chistes, los juegos son formas de manifestación del racismo comunes en las escuelas de la Costa Chica que tienden a naturalizarse en el aula. Pese a que sus efectos pueden afectar la autoestima y la autopercepción de quienes reciben estas bromas (Masferrer, 2023; Ramírez, 2021).

Finalmente, cuando los equipos pasaron uno a uno a exponer sus respuestas, éstas nos permitieron indagar más sobre los estereotipos racializados que han configurado los procesos de racialización de la población afromexicana en esta región. En este sentido, estudiar “racializad(as-os)” implica reconocer que la experiencia escolar de las juventudes afromexicanas se encuentra atravesada por tensiones entre el discurso de inclusión que caracteriza a los modelos educativos contemporáneos y la persistencia de viejas problemáticas asociadas al racismo estructural. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, se configura como un escenario clave en la reproducción de desigualdades raciales que continúan marcando las trayectorias educativas en contextos rurales y racializados.

a) De la Costa ¿y de qué otros lados?

Respecto a la pregunta de dónde crees que sean cada uno de los personajes, los jóvenes rubios provenían de acuerdo con sus respuestas de Argentina, Estados Unidos, Australia, Francia y Canadá. La joven blanca con cabello oscuro por su parte “podía ser de...” Ciudad de México, Guadalajara, Tijuana y Puebla. Por su parte, los jóvenes afrodescendientes (que en su mayoría fueron nombrados como sus compañeros-compañeras de clase), tenían, en sus imaginarios, procedencia de pueblos de la región como Santa María Cortijos, San Nicolás, Santiago Tapextla, El Faro, Corralero y Santo Domingo Armenta, aunque también fueron mencionadas ciudades como Acapulco, países como Brasil, Venezuela, Colombia y Cuba, así como el continente africano, confundido en muchos casos con un país. Estas respuestas apuntan al fuerte proceso de meztizaje mexicano que se ha vivido en México, pues

la imagen de la mujer blanca con cabello negro fue asociada con la figura de una mujer mestiza proveniente de la ciudad; mientras que los jóvenes afrodescendientes, fueron asociados, con personas de sus mismas comunidades, pero también con personas de otros países.

Iturralde (2018) plantea que la extranjerización es una de las manifestaciones racistas a las que se enfrentan las personas afrodescendientes en México, pues las representaciones de *lo mexicano* generalmente están asociadas a la figura del mestizo proveniente de la mezcla entre españoles e indígenas. En palabras de Moreno Figueroa:

El mestizaje es tan constitutivo del tejido social que también se le puede definir como la lógica que moldea la experiencia racializada de la cotidianidad, es decir, que moldea las relaciones íntimas, la vida pública y las estructuras sociales, políticas y económicas, y así la totalidad de la experiencia del racismo en México (2022:95).

Esta pregunta nos permitió conocer lo cerca y lo lejos que las y los estudiantes consideran que se encuentra la afrodescendencia desde su propia experiencia, al combinarse respuestas que apuntaban a que por ejemplo, el joven afrodescendiente era de una comunidad costachiquense, pero la joven era de Brasil o viceversa.

b) Fuertes y divertidos

Wacquant (2007) partía en su análisis sobre boxeadores de la idea de que el cuerpo culturizado podía ser reconstruido como un recurso para acceder a otros capitales: económico, social y simbólico. Esto puede reconfigurar un estigma en una cualidad, tal como pasa en el caso de las personas jóvenes afrocosteñas quienes consideran, en su mayoría, que sus cuerpos son más fuertes, más atractivos y más divertidos.

Durante este ejercicio, la discusión apuntó constantemente a que el cuerpo afrodescendiente tiene mayor fuerza física y en muchos casos es por ello, más atractivo. Esta cualidad fue mencionada por todos los equipos, quienes señalaron que el más fuerte de los personajes de la imagen era el joven afrodescendiente. También sugirieron que por ello era más atractivo, o que quizá era menos guapo que el joven rubio, pero era más fuerte y por lo tanto mejor partido.

La belleza equiparada con la blanquedad fue también una constante entre los equipos que afirmaban que las personas rubias eran mucho más bonitas, aunque no necesariamente más atractivas. Los trabajos de Moreno (2012) han dado pauta para pensar en lo importante que es la representación de la belleza amestizada en México, fenómeno que también se pone en evidencia en los trabajos de Tipa (2020), quien plantea que los medios de comunicación utilizan como figura latina, a personas blancas con cabello oscuro.

Respecto a la pregunta ¿quién es el más divertido? Las respuestas variaron entre la chica y el chico afrodescendiente, pero la mayoría consideraron que una característica de estas poblaciones es ser “fiesteros, divertidos y alegres”. Estas cualidades en momentos se tornaban como defectos pues señalaban que era por esa razón que muchas veces las y los profesores les regañaban en clase “porque no se tomaban las cosas en serio” ó “siempre estaban jugando”.

c) “No somos tan inteligentes por eso nos regañan más los maestros”

El racismo de la inteligencia, de acuerdo con Bourdieu (2006) es una manifestación del racismo que sostiene los privilegios de las clases dominantes al sugerir que ciertos grupos tienen mayores disposiciones o capacidades para aprender e incorporar el capital cultural y que otros, por lo tanto, tienen mayor dificultad para ello.

La falta de capacidad escolar es justo uno de los estereotipos racializados que fueron mayormente mencionado por las y los jóvenes estudiantes y que permite entrever una forma de racialización que se presenta constantemente en su experiencia escolar. Las respuestas ¿quién es el más inteligente? y ¿a quién regañan más los maestros? Permitieron dar cuenta de dos situaciones: 1) La mayoría de los equipos consideró que la joven de piel blanca y cabello oscuro (considerada como mestiza) era la más inteligente, aunque una minoría señaló que la mujer rubia era quien tenía mayor inteligencia. 2) Los maestros, regañaban más a la chica y el chico afrodescendiente de acuerdo con los imaginarios de estos jóvenes.

El hecho de que blancos y mestizos sean considerados más inteligentes y las personas afrodescendientes más divertidas y alegres, fueron estereotipos racializados intrínsecamente ligados al hecho de que el profesorado siempre regañaba más a estos jóvenes. Quintero (2014) quien realizó un trabajo con estudiantes afrocolombianos, señala que es justamente el mecanismo “de mayor severidad” una de las prácticas racistas que operan cotidianamente en el aula, pues profesoras y profesores tienden a ser más severos con la población afrodescendiente, al considerar que necesitan más disciplina.

Los estereotipos asociados a la falta de inteligencia y a la supuesta indisciplina de las y los jóvenes afromexicanos aparecen de manera recurrente en la experiencia escolar. Estas representaciones no solo influyen en la percepción que docentes y pares tienen del estudiantado, sino que también son internalizadas por las propias y los propios jóvenes, quienes llegan a asumirlas como explicaciones “naturales” de su desempeño escolar. De este modo, la experiencia educativa se ve atravesada por una forma de violencia simbólica que limita la autovaloración y condiciona las trayectorias escolares.

Estos estereotipos racializados, dan pauta para pensar en el racismo internalizado (Moreno y López Chávez, 2023) que constituye parte de la vivencia escolar de las personas jóvenes afrocosteñas. Aprender, corporalizando estereotipos racializados, se convierte en un reto más que se articula a la falta de infraestructura educativa y la falta de representación en los libros de texto. De modo, que es en la cotidianidad donde la institución educativa funciona como reproductor de dinámicas racistas, pues se configura en un entramado de procesos de racialización que se viven en la experiencia escolar y juvenil afrocosteña.

Es relevante apuntar que en el análisis de los talleres es posible distinguir entre procesos de racialización que operan en el plano simbólico y cotidiano (como la asignación de atributos corporales o el uso de bromas y apodos) y aquellos momentos en los que dichas racializaciones se traducen en prácticas racistas. Estas últimas se manifiestan cuando los estereotipos se articulan con relaciones de poder institucional, particularmente en el trato docente, las prácticas disciplinarias y las expectativas diferenciadas sobre el desempeño escolar de las y los estudiantes afrodescendientes. Esta distinción analítica permite comprender cómo el racismo escolar no se reduce a actos explícitos de discriminación, sino que se reproduce a través de dinámicas normalizadas en la vida cotidiana.

IV- Desigualdad y Procesos de Racialización. Algunas conclusiones

Comprender cómo opera el racismo en el ámbito escolar, más allá de las manifestaciones explícitas de violencia, lleva al análisis de los procesos de racialización. Particularmente, en las y los jóvenes afromexicanos de la Costa Chica de Oaxaca, se observa una trama articulada de gestos, discursos y prácticas que reproducen estereotipos y prejuicios raciales. En este sentido, la escuela se encarna como dispositivo que válida simbólicamente las estructuras y jerarquías sociales vigentes.

Dentro de los hallazgos de la presente pesquisa se encuentra que las y los jóvenes afrocostachiquenses dan cuenta de los estereotipos que operan a partir del color de piel y que incluso, han internalizado como parte identitaria. Esta violencia simbólica es producto del racismo internalizado, el cual actúa, interpela y modela las aspiraciones y expectativas de vida, en una edad donde el proyecto de vida se gesta. Lo anterior se suma a las violencias estructurales, reproduciendo lógicas racistas en el espacio escolar, comprometiendo la intención formativa de la educación, así como la autovaloración y las trayectorias de vida de las y los jóvenes.

El análisis en este contexto permite cuestionar las implicaciones de la práctica educativa. Incluir el reconocimiento de la diversidad cultural o la historia afrodescendiente de nuestro país es necesario, pero no suficiente para la desarticulación de estructuras que legitiman la marginación y precariedad. Bajo esta reflexión, se debe promover que las prácticas pedagógicas y las interacciones sociales en el ámbito educativo generen condiciones para el respeto de todas las identidades y la dignificación de aquellas que han sido invisibilizadas, además de habilitar procesos de reidentificación y justicia epistémica.

La escuela, más allá de un rol transmisivo y de reproducción social, puede convertirse como un lugar de transformación social. Sobre todo, en comunidades atravesados por desigualdades sociales históricas, la escuela puede ser un espacio para desnaturalizar la jerarquización racial de los cuerpos y practicar nuevas formas de aprender y ser. Así, analizar la internalización del racismo en el ámbito escolar permite cuestionar el papel de la educación como espacio de reproducción de desigualdades, pero también como un potencial lugar de transformación social. En contextos marcados por desigualdades históricas, como la Costa Chica de Oaxaca, la escuela puede convertirse en un espacio clave para desnaturalizar la jerarquización racial de los cuerpos, siempre que se acompañe de prácticas pedagógicas críticas que reconozcan y dignifiquen las identidades afrodescendientes.

A la luz de los resultados expuestos, se da cuenta de la necesidad de repensar la educación contemporánea desde una perspectiva crítica que incorpore explícitamente la dimensión racial como eje estructurante de las desigualdades educativas. Reconocer la persistencia del racismo resulta fundamental para avanzar hacia modelos educativos que no sólo amplíen el acceso, sino que garanticen condiciones reales de justicia educativa, reconocimiento y dignidad para las poblaciones históricamente racializadas.

Finalmente, este trabajo subraya la necesidad de fortalecer investigaciones situadas y participativas que recuperen las experiencias de las y los estudiantes racializados que lleven a generar acciones para la transformación de la práctica educativa. En el caso de las juventudes afromexicanas, visibilizar los procesos de racialización en el ámbito escolar constituye un paso indispensable para cuestionar los límites de ellos modelos educativos contemporáneos y para abrir debates orientados a la

construcción de una educación equitativa, intercultural y socialmente comprometida.

Referencias

- Bayón, M. C., & Saraví, G. (2019). "La experiencia escolar como experiencia de clase, fronteras morales, estigmas y resistencias". *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 68-85. <https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Bourdieu, P. (2005). "El racismo de la inteligencia. Archipiélago". *Cuadernos de crítica de la cultura*, (66), 45-48.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanzas*. México: Editorial Laia.
- Castellanos, A. (2003). "Imágenes racistas en ciudades del sureste". En A. Castellanos (Coord.), *Imágenes del racismo*. México: Plaza y Valdés, pp. 35-142.
- Cerón-Anaya, H. (2022). "Mestizaje, blanquitud, racialización y clase: Un nuevo entendimiento de las inequidades sociales en México". *Sociológica (México), Nueva Época*, 37(106), 157-190.
- Dubet, F. (2001). "Desigualdades multiplicadas". *Revista Brasileira de Educação*, (17), 5-16.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1997). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Essed, P. (2001). "Towards a methodology to identify converging forms of everyday discrimination. United Nations". <https://www.un.org/womenwatch/daw/csw/essed45.htm>
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., & Rodríguez, J. (2022). *El racismo: Recorridos conceptuales e históricos*. México: UNAM-SURXE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). "Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas Afrodescendientes". https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PerAfro24.pdf
- Iturralde, G. (2018). "Invisibilidad. Las personas afrodescendientes y el racismo". En G. Iturralde & E. Iturriaga (Coords.), *Caja de herramientas para identificar el racismo en México*. México: Integra-Afrodescendencias, pp. 25-34.
- Iturriaga, E. (2016). *Las élites de la Ciudad Blanca: Discursos racistas sobre la otredad*. México: UNAM.
- Iturriaga, E. (2018). "¿Qué es el racismo y por qué es importante hablar de él?". En G. Iturralde & E. Iturriaga (Coords.), *Caja de herramientas para identificar el racismo en México*. México: Integra-Afrodescendencias, pp. 7-13.
- Iturriaga, E. (2024). *¿Y tú qué haces aquí? Color de piel y racismo en la clase alta mexicana*. México: UNAM.
- Masferrer, C. (2018). "Racismo y discriminación en contextos escolares de Oaxaca: Mixtecos y afromexicanos". *Diario de Campo*, (5), 137-165. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/14706>

- Masferrer, C. (2023). *Racismo y antirracismo costeño: Memoria, educación y niñez de personas mixtecas y afromexicanas*. México: Secretaría de Cultura-INAH.
- Medrano, M. (2024). Experiencias narrativas de las juventudes afrocosteñas de Oaxaca en el contexto universitario (Undergraduate thesis). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
<https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/tesis%3A5414>
- Moreno, H. C. (2016). *Quieto, atento y obediente: Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.* México: UNAM.
- Moreno Figueroa, M. (2012). “Linda morenita: El color de la piel, la belleza y la política del mestizaje en México”. *Entretextos*, 4(11), 1-12.
<https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201211576>
- Moreno Figueroa, M. (2016). “El archivo del estudio del racismo en México”. *Desacatos*, (51), 92-107.
<https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1585/1287>
- Moreno Figueroa, M. (2022). “Entre confusiones y distracciones: Racismo antinegro en México”. *Estudios Sociológicos*, 40, 87-118.
<https://doi.org/10.24201/es.2022v40.2084>
- Moreno, M., & López Chávez, A. (2023). “A la mejor yo soy auto-racista: Un acercamiento al estudio del racismo internalizado en México”. *Revista Euro Latinoamericana de Análisis Social y Político*, 6(6), 82-108.
<https://doi.org/10.35305/rr.v3i6.94>
- Mujeres Afromexicanas en Movimiento (MUAFRO). (2022). *Desigualdad territorializada: Afromexicanas en el Censo 2020*. ILSB.
<https://afromexicanas.mx/desigualdad-territorializada/>
- Navia, C., & Czarny, G. (2024). “Racismo en educación superior: Tensiones y posicionamientos éticos”. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)
- Quecha, C. (2017). “El racismo y las dinámicas interétnicas: Una aproximación etnográfica entre afromexicanos e indígenas en la Costa Chica de México”. *Revista Antropología del Sur*, (8), 149-168.
<https://doi.org/10.25074/rantros.v4i8.761>
- Quecha, C. (2020). “Experiencias intergeneracionales sobre el racismo: Un estudio entre afromexicanos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca”. *Boletín de Antropología*, 35(59), 35-59.
<https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a04>
- Quintero, O. (2014). “El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá”. *Universitas Humanística*, (77), 71-94.
- Quiroz, H., & Ortiz, L. (2013). “Los jóvenes neorrurales de la Costa Chica”. In H. Quiroz (Coord.), *Contexto de los jóvenes neorrurales de la Costa Chica de Guerrero*. México: UAEM / Juan Pablos Editor, pp. 67-91.
- Ramírez, A. A. (2021). “Negrito, chimeco y feo: Experiencias del racismo cotidiano de las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña”. In J. Típa, S. Velasco, & U. Nuño (Coords.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en México: Cuerpos, medios y educación*. México: CUNorte / Universidad de Guadalajara / UPN, pp. 35-59.

- Ramírez, A. A., & Quezada, B. (2024). "Etnicidad y afrodescendencia entre los estudiantes de antropología en México. Cuicuilco". *Revista de Ciencias Antropológicas*, 31(89), 159-179.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/21244>
- Ramírez, A. A., & Quezada, B. (2022). "La migración como expectativa laboral de la juventud afromexicana en la Costa Chica Oaxaqueña". *Desidades*, 4(34), 141-156. <https://doi.org/10.54948/desidades.voi34.52989>
- Reguillo, R. (2010). "La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares". In R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 394-429.
- Sánchez, D. (2022). "La condición juvenil rural en los territorios agrícolas". *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (22), 103-125.
<https://doi.org/10.12795/anduli.2022.i22.06>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS-FLACSO.
- Tipa, J. (2020). "Latino internacional, no güeros, no morenos: Racismo colorista en la publicidad en México". *Boletín de Antropología*, 35(59), 130-153.
<https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a08>
- Tipa, J. (2023). "Las formas elementales del racismo en el contexto educativo en México". *Ciencia y Educación*, 7(2), 77-87.
<https://doi.org/10.22206/CYED.2023.V7I2.PP77-87>
- Tipa, J. (2024). "La percepción y las experiencias del racismo entre estudiantes de antropología en la Ciudad de México". *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 8(3), 11-37. <https://orcid.org/0000-0001-5213-5757>
- Torras, M. (2015). "El delito del cuerpo: De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia". In E. Muñiz (Comp.), *El cuerpo: Estado de la cuestión*. México: UAM-X, pp. 11-36.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción de la realidad: Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM-I / Juan Pablos Editor.
- Urteaga, M., & Cruz Salazar, T. (2020). "Estudios sobre las juventudes indígenas: Hacia una epistemología de lo juvenil étnico". In T. Cruz Salazar & M. Urteaga (Coords.), *Juventudes indígenas en México: Estudios y escenarios socioculturales*. México: ECOSUR / UNICAH / CESMECA / ENAH, pp. 23-50.
- Urteaga, M., & Ramírez, A. A. (2020). "Cuerpos jóvenes afromexicanos: Entre la invisibilización y la resistencia". In L. Valladares & M. de la Cruz (Coords.), *Activismo, diversidad y género: Derechos de las mujeres indígenas y afromexicanas en tiempos de violencia en México*. México: UAM / Juan Pablos Editor, pp. 347-379.
- Urteaga, M., & Ramírez, A. A. (2023). "Gestionando el deseo: Aspiraciones de estudios superiores en jóvenes afromexicanos de la Costa Chica". In G. Czarny, C. Navia, S. Velasco, & G. Salinas (Coords.), *Racismo y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. México: CLACSO / UPN, pp. 301-336.
- van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. España: Ariel.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas: Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Argentina: Siglo XXI.

II- Entre desigualdades y resiliencia educativa / Between inequalities and educational resilience



Entre promesses renouvelées et mépris persistant : résistances maternelles face aux inégalités scolaires contemporaines

Between renewed promises and persistent didain: maternal resistance to contemporary educational inequalities

Assia LABSIS

Université Aix-Marseille - Marseille, France

<https://orcid.org/0009-0008-4765-0197>

assia.l@hotmail.fr

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7708>

DOI : 10.25965/trahs.7708

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Résumé : Alors que les réformes éducatives valorisent l'innovation, l'inclusion et la flexibilisation des apprentissages, les familles issues des quartiers populaires subissent toujours des logiques structurelles de relégation. À partir d'une enquête de terrain menée à Marseille, cet article interroge la façon dont l'école contemporaine, en dépit des modèles renouvelés, reproduit des formes anciennes de domination. Il éclaire les résistances éducatives invisibilisées portées par les mères des milieux populaires. L'article s'appuie sur une enquête qualitative menée entre 2021 et 2023 dans les quartiers populaires de Marseille. Le matériau empirique repose sur 252 entretiens approfondis avec des mères, complétés par des observations participantes. L'analyse adopte une posture réflexive située, inscrite dans les approches critiques et intersectionnelles en sciences sociales. Les récits maternels recueillis révèlent une désillusion progressive face à une école perçue comme un lieu de tri social, spatial et symbolique. Les mères déploient des stratégies de contournement (privé, IEF, soutien informel), souvent coûteuses et inégalement reconnues. Loin d'émanciper, l'école fragilise les familles : tensions conjugales, surcharge mentale, isolement social. Ces mères subissent des jugements disqualifiants liés à leur genre, leur origine ou leur classe, mais formulent aussi une contre-expertise éducative. Elles portent une lucidité politique qui éclaire les angles morts des politiques éducatives, et dénoncent un apartheid scolaire invisibilisé, malgré les discours de modernisation. En valorisant les savoirs situés des mères des quartiers relégués, cet article appelle à repenser les politiques éducatives à partir des marges, et à reconnaître les résistances invisibilisées comme formes légitimes d'expertise.

Mots clés : inégalités scolaires, résistances maternelles, relégation urbaine, violence symbolique, contre-expertise éducative

Resumen: Mientras las reformas educativas promueven la innovación, la inclusión y la flexibilización del aprendizaje, las familias de los barrios populares siguen enfrentando lógicas estructurales de relegación. A partir de una investigación de campo realizada en Marsella, este artículo interroga cómo la escuela contemporánea, a pesar de los modelos renovados, reproduce formas antiguas de dominación. Ilumina las resistencias educativas invisibilizadas sostenidas por

madres de entornos populares. El artículo se basa en una investigación cualitativa realizada entre 2021 y 2023 en barrios populares de Marsella (sur de Francia). El corpus empírico incluye 252 entrevistas en profundidad con madres, complementadas con observaciones participantes. El análisis adopta una postura reflexiva situada, inscrita en enfoques críticos e interseccionales de las ciencias sociales. Los relatos maternos revelan una desilusión progresiva frente a una escuela percibida como un espacio de selección social, espacial y simbólica. Las madres despliegan estrategias de contorno (escuela privada, educación en casa, apoyo informal), a menudo costosas y poco reconocidas. Lejos de emancipar, la escuela debilita a las familias: tensiones conyugales, sobrecarga mental, aislamiento social. Estas madres son objeto de juicios descalificadores por su género, origen o clase, pero también elaboran una contra-experticia educativa. Portan una lucidez política que revela las zonas ciegas de las políticas educativas, y denuncian un apartheid escolar invisibilizado, a pesar de los discursos de modernización. Al valorar los saberes situados de las madres de los barrios relegados, este artículo llama a repensar las políticas educativas desde los márgenes y a reconocer sus resistencias como formas legítimas de experticia.

Palabras clave: desigualdades escolares, exclusión urbana, resistencia materna, violencia simbólica, contraexperticia educativa

Resumo: Enquanto as reformas educacionais valorizam a inovação, a inclusão e a flexibilização das aprendizagens, as famílias dos bairros populares continuam a sofrer lógicas estruturais de relegação. Com base numa pesquisa de campo realizada em Marselha, este artigo investiga como a escola contemporânea, apesar dos modelos renovados, reproduz formas antigas de dominação. Destaca as resistências educativas invisibilizadas protagonizadas por mães de meios populares. O artigo baseia-se numa investigação qualitativa realizada entre 2021 e 2023 nos bairros populares de Marselha (sul da França). O corpus empírico inclui 252 entrevistas aprofundadas com mães, complementadas por observações participantes. A análise adota uma postura reflexiva situada, inscrita em abordagens críticas e interseccionais das ciências sociais. Os relatos maternos revelam uma desilusão progressiva diante de uma escola percebida como um espaço de triagem social, espacial e simbólica. As mães mobilizam estratégias de contorno (ensino privado, ensino domiciliar, apoio informal), muitas vezes onerosas e pouco reconhecidas. Longe de emancipar, a escola fragiliza as famílias : tensões conjugais, sobrecarga mental, isolamento social. Essas mães são alvo de julgamentos desqualificadores relacionados ao seu gênero, origem ou classe, mas também constroem uma contra-expertise educativa. Elas carregam uma lucidez política que revela os pontos cegos das políticas educacionais e denunciam um apartheid escolar invisibilizado, apesar dos discursos de modernização. Ao valorizar os saberes situados das mães dos bairros relegados, este artigo propõe repensar as políticas educacionais a partir das margens e reconhecer essas resistências como formas legítimas de expertise.

Palavras chave: contra-expertise educativa, desigualdades escolares, exclusão urbana, resistência materna, violência simbólica

Abstract: While educational reforms promote innovation, inclusion, and flexible learning, families from disadvantaged neighborhoods continue to face structural forms of relegation. Based on fieldwork conducted in Marseille (Southern France) this article questions how contemporary schooling, despite renewed models, reproduces old forms of domination. It sheds light on the invisible educational resistances led by working-class mothers. This article draws on qualitative research carried out between 2021 and 2023 in Marseille's low-income neighborhoods. The empirical data includes 252 in-depth interviews with mothers, supplemented by

participant observation. The analysis adopts a situated reflexive posture, rooted in critical and intersectional approaches in the social sciences. The maternal narratives reveal a growing disillusionment with a school system perceived as a site of social, spatial, and symbolic sorting. Mothers engage in avoidance strategies (private schools, homeschooling, informal support), which are often costly and poorly recognized. Far from emancipating, school weakens families: marital tensions, mental overload, and social isolation. These mothers face disqualifying judgments based on gender, origin, or class, yet they also develop a form of educational counter-expertise. They carry a political lucidity that highlights the blind spots of educational policies and denounce an invisible school apartheid, despite modernizing discourses. By valuing the situated knowledge of mothers from relegated neighborhoods, this article calls for a rethinking of educational policies from the margins and for recognition of their resistances as legitimate forms of expertise.

Keywords: educational counter-expertise, educational inequalities, maternal resistance, symbolic violence, urban relegation

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les systèmes éducatifs contemporains connaissent des mutations profondes. Sous l'effet combiné des réformes curriculaires, de l'introduction des technologies numériques, de l'hybridation des modalités d'enseignement ou encore des discours sur l'inclusion, l'école fonctionne désormais comme un espace en constante reconfiguration. Ces transformations, largement portées par les institutions nationales et les organismes internationaux, sont souvent envisagées comme des leviers de démocratisation du savoir, d'individualisation des parcours et de réduction des inégalités. Elles s'inscrivent dans un récit réformateur qui tend à présenter l'école comme capable de se renouveler pour répondre aux défis sociaux contemporains, et à devenir, par sa modernisation, plus équitable. Pourtant, dans les quartiers populaires, et tout particulièrement au sein des familles issues de l'immigration, la promesse égalitaire de l'école républicaine se heurte à des logiques persistantes de relégation.

Derrière les innovations pédagogiques ou les rhétoriques participatives, les mécanismes d'exclusion, de stigmatisation et de tri scolaire demeurent intacts, voire se recomposent sous des formes plus discrètes et plus difficiles à objectiver. Ce décalage entre discours réformateurs et expériences vécues alimente un profond sentiment d'injustice chez les familles les plus exposées aux inégalités scolaires. Ce paradoxe soulève une question centrale : que font réellement ces transformations éducatives aux familles les plus vulnérables, et comment celles-ci les interprètent-elles depuis leur position sociale ?

Cet article propose d'aborder cette question à partir d'un point de vue trop souvent ignoré dans les recherches éducatives : celui des mères issues des quartiers relégués. Actrices centrales de la scolarité des enfants, elles demeurent pourtant largement absentes des analyses qui continuent de privilégier le regard institutionnel ou professionnel. En se concentrant sur leur expérience quotidienne du système scolaire, il s'agit de mettre en lumière les formes de résistance éducative, les logiques d'engagement invisibilisées et les savoirs critiques qu'elles produisent, souvent en décalage avec les injonctions institutionnelles et fréquemment disqualifiés dans les interactions avec l'école.

Cette recherche s'inscrit dans une posture épistémologique située, croisant la sociologie qui critique l'éducation (Bourdieu, Dubet, Duru-Bellat), l'intersectionnalité (Crenshaw, Hooks) et les *Subaltern Studies* (Spivak), afin de penser conjointement les rapports de pouvoir à l'œuvre dans les relations entre école, familles et territoires, et d'analyser les effets conjoints des rapports de classe, de genre et de race dans les parcours éducatifs. En replaçant les mères au centre de l'analyse, cet article propose de considérer leur parole non comme une illustration marginale, mais comme une contre-expertise éducative : un savoir situé, produit depuis la marge, qui permet de rendre visibles les angles morts des politiques éducatives contemporaines et les violences symboliques qu'elles génèrent. Loin d'être « *démissionnaires* », ces femmes apparaissent comme des actrices lucides et actives, engagées dans une lutte éducative inégale, souvent méprisée par l'institution, mais essentielle à la compréhension des inégalités scolaires actuelles.

L'article s'organise en trois temps. Il présente d'abord les choix méthodologiques et les ancrages théoriques de l'enquête. Il propose ensuite une analyse des stratégies déployées par les mères face aux inégalités scolaires contemporaines. Enfin, il discute la portée politique et scientifique de ces résistances maternelles, en les

appréhendant comme des formes légitimes de production de savoir à partir des marges.

I- Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, compréhensive et critique, ancrée dans une épistémologie du point de vue et une logique d'enquête située. Elle vise à faire émerger la parole des mères issues des quartiers populaires, non comme objets d'étude passifs, mais comme sujets sociaux actifs et productrices de savoirs expérientiels. La méthodologie mobilisée articule une démarche empirique ancrée, une réflexivité située et un engagement sociologique, dans le sillage des travaux de la sociologie critique, des études intersectionnelles et des *Subaltern Studies*.

Le terrain d'enquête a été mené entre 2021 et 2023, dans plusieurs quartiers populaires de Marseille, principalement situés dans les 13^e, 14^e, 15^e et 16^e arrondissements, reconnus comme des espaces de relégation urbaine, marqués par la pauvreté, la ségrégation scolaire et une forte concentration de populations issues de l'immigration postcoloniale. Ces territoires cumulent des formes de précarité matérielle, symbolique et politique, faisant d'eux des lieux d'observation privilégiés pour saisir les inégalités scolaires contemporaines. Ce choix de terrain s'explique par leur dimension exemplaire dans les logiques de relégation scolaire, mais aussi par la densité des pratiques parentales alternatives qui y émergent.

Le corpus est composé de 252 entretiens approfondis avec des mères, menés dans une diversité de contextes : centres sociaux, halls d'immeuble, logements, associations de quartier. Ces entretiens semi-directifs ont permis de recueillir des récits de vie éducatifs denses, articulant trajectoires scolaires des enfants, expériences institutionnelles, stratégies maternelles et représentations de l'école. Le cadre souple des entretiens a permis aux mères de s'exprimer librement, souvent pour la première fois, sur leur rapport à l'école, au savoir et à la réussite.

La posture de la chercheuse est explicitement située. Elle adopte une réflexivité permanente, assumant les tensions entre proximité sociale et distanciation analytique. Cette posture implique une reconnaissance des rapports de pouvoir qui traversent l'enquête, et une attention aux conditions de parole des enquêtées. Elle ouvre l'accès à des éléments d'analyse difficilement accessibles dans des dispositifs plus formels, tout en exigeant une vigilance constante quant aux effets de projection, de sur-interprétation ou d'identification. Cette posture réflexive s'inscrit dans une éthique de la recherche attentive à la vulnérabilité des personnes interrogées, à la restitution fidèle de leur point de vue, et à la reconnaissance de leur contribution intellectuelle. L'analyse des données s'est appuyée sur une démarche de codage empirico-thématique, informée par les matériaux recueillis et en dialogue constant avec les cadres théoriques mobilisés.

Ce travail a permis de faire émerger plusieurs catégories d'analyse (désillusions scolaires, stratégies de contournement, épuisement maternel, jugement institutionnel, contre-expertise). Ce codage a été élaboré progressivement, à partir d'un double mouvement d'agrégation empirique et de mise en tension théorique. L'approche a été nourrie par des allers-retours constants entre terrain, littérature scientifique et posture réflexive, permettant de produire une analyse ancrée, rigoureuse et située des logiques éducatives dans les contextes de relégation.

II- Cadre d'analyse

L'analyse proposée dans cet article s'inscrit dans une lecture critique du fonctionnement scolaire à partir du concept d'apartheid scolaire (Félouzis et al., 2005 ; Van Zanten, 2011), entendu comme un processus systémique de séparation et de hiérarchisation des élèves selon leur origine sociale, territoriale et raciale, sous couvert de neutralité républicaine. Ce concept permet de penser ensemble les logiques de ségrégation urbaine, de relégation scolaire, et de disqualification institutionnelle qui structurent l'expérience éducative dans les quartiers populaires. Il désigne moins une volonté explicite de discriminer qu'un agencement de dispositifs - sectorisation, affectations scolaires, orientations précoces, stéréotypes professionnels - qui aboutissent à une organisation ségrégative de l'école. Cette approche permet de dépasser une lecture individualisante ou culturaliste des difficultés scolaires, pour interroger les logiques structurelles qui les produisent, les masquent et les légitiment.

Ce cadre théorique est articulé à une grille d'analyse en cinq axes, construite à partir des matériaux empiriques recueillis et mise en tension avec les travaux de la sociologie de l'éducation, des études critiques de la race et des approches féministes intersectionnelles. Le premier axe interroge le basculement des mères, du mythe républicain d'ascension sociale vers une désillusion scolaire, face à un système perçu comme injuste et discriminant. Le deuxième explore les stratégies maternelles de survie éducative, par lesquelles les mères tentent de contourner ou d'aménager les effets de l'apartheid scolaire. Le troisième analyse les effets de déséquilibre familial produits par l'école, entre surcharge mentale, tensions intrafamiliales et isolement social. Le quatrième se penche sur le mépris institutionnel et les mécanismes de disqualification symbolique visant les mères, souvent à l'intersection de rapports de genre, de classe et de race. Enfin, le cinquième axe met en lumière les contre-expertises éducatives formulées depuis la marge, comme formes de savoirs critiques invisibilisés mais porteurs d'alternatives. En adoptant cette grille d'analyse, il s'agit de replacer l'expérience des mères non pas à la périphérie du champ éducatif, mais en son centre, comme prisme d'intelligibilité des inégalités scolaires contemporaines.

III- Résultats

A- Une école disqualifiante : du rêve d'ascension à la désillusion ordinaire

L'école française continue d'être perçue, notamment par les familles issues des classes populaires et de l'immigration postcoloniale, comme une promesse d'ascension sociale, de reconnaissance et de réussite. Cette croyance initiale dans la méritocratie scolaire s'ancre dans un récit républicain puissant, relayé par les institutions, les médias et les discours pédagogiques dominants, qui érigent l'école en espace de neutralité et de réparation sociale.

Nombre de mères rencontrées dans le cadre de cette recherche témoignent de leur propre adhésion passée à ce mythe éducatif : elles ont cru, sincèrement, que l'école serait pour leurs enfants un levier d'émancipation et une échappatoire aux assignations sociales et raciales. Pourtant, cette confiance initiale se heurte rapidement à la réalité d'un système marqué par le tri précoce, la stigmatisation, et la relégation systématique. Dès l'école primaire, certaines mères décrivent un

traitement différencié de leurs enfants, notamment en fonction de leur lieu de résidence, de leur nom, de leur apparence ou de leur comportement perçu comme « trop turbulent ».

Ces enfants sont fréquemment perçus à travers le prisme du soupçon, du déficit ou de la menace, et non comme des élèves porteurs de potentiel. Cette disqualification repose souvent sur une combinaison de facteurs raciaux, sociaux et spatiaux qui renvoient à une lecture biaisée des élèves issus des quartiers relégués. Les affectations scolaires, en particulier au collège, constituent un tournant décisif. Les familles découvrent alors l'ampleur des inégalités territoriales, les logiques de sectorisation punitive, et l'impuissance à contester une orientation imposée dans un établissement stigmatisé.

« Quand mes enfants étaient en primaire, en comparaison avec le collège, je dormais tranquille. Mais dès qu'ils sont entrés au collège, j'ai commencé à mal dormir, en fait, toute l'année du CM2, j'étais pas bien déjà... J'entendais trop d'histoires. Des bagarres, des vols, des gamins qui se manquent de respect entre eux mais aussi envers les adultes... Je me disais : « Comment ils vont s'en sortir là-dedans ? Est-ce qu'ils vont tenir ? » Je voulais les mettre ailleurs, mais où ? Je n'avais pas les moyens du privé, et en plus il faut gérer les trajets, on est tellement mal desservi ici, c'est drôle quand même quand tu y penses, tu sais que c'est dangereux, c'est la jungle, mais tu n'as pas le choix que de mettre tes enfants et tu les mets quand même et tu subis et tu espères qu'ils s'en sortiront indemne. » (H, femme mariée, 51 ans, 2 enfants (11,13 ans), Auxiliaire de puériculture).

Le sentiment d'injustice se construit progressivement, nourri par les expériences accumulées d'indifférence institutionnelle, de non-écoute des plaintes parentales, et d'une communication unilatérale de l'école vers la famille. Les mères relatent des réunions parents-professeurs marquées par la condescendance, des bulletins scolaires pauvres en explications, ou encore des refus répétés de demandes de rendez-vous. Ce rapport asymétrique creuse un fossé de défiance. Il transforme la relation éducative en espace de conflit, où la parole maternelle est systématiquement minorée, suspectée d'incompétence, voire pathologisée. Cette désillusion est rarement immédiate : elle s'inscrit dans une temporalité longue, marquée par une accumulation de tensions, de micro-violences et de disqualifications symboliques, jusqu'à un point de bascule. Cette désillusion prend parfois la forme d'un événement déclencheur : une exclusion jugée injuste, une altercation avec un personnel scolaire, ou encore la révélation d'une orientation professionnelle dévalorisante.

« Dès la 6ème, on me répétait que mon fils n'irait qu'en pro. Non mais en 6ème ? ! Comment ils peuvent savoir ça aussi tôt ? !. Ils ne lui ont jamais laissé sa chance. Pas de soutien, pas d'accompagnement, rien. Juste des remarques « Il n'a pas le niveau, il faut être réaliste madame ! ! ». Ils se moquaient de moi, j'ai vécu une souffrance. Moi, je dis que c'est eux qui l'ont poussé là-dedans. Ils n'ont jamais essayé de voir plus loin pour lui. » (K, femme mariée, 47 ans, 3 enfants (9,13,16 ans), Caissière).

Dans ces moments, certaines mères expriment une profonde colère mêlée à un sentiment d'impuissance, voire de trahison. L'école, loin d'incarner un lieu neutre de transmission du savoir, devient un espace de violence symbolique, où s'exerce un pouvoir normatif sur les corps, les parcours et les aspirations, structuré par des logiques imbriquées de classe, de race et de genre. Ce processus de désillusion n'est pas uniforme : il varie selon les parcours scolaires des enfants, les trajectoires migratoires des familles, ou encore le capital culturel mobilisable par les mères.

Toutefois, un point commun ressort : la prise de conscience progressive que l'école, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui dans les quartiers relégués, ne tient pas ses promesses. Elle reproduit, sous des formes renouvelées, les hiérarchies sociales existantes, tout en disqualifiant les aspirations légitimes des familles populaires. Cette rupture de confiance ne conduit pas nécessairement au retrait passif, mais plutôt à une redéfinition du rapport à l'institution : les mères, loin de se résigner, entament souvent un processus de repositionnement actif, lucide et souvent douloureux, que la section suivante vient analyser à travers les stratégies concrètes de protection, d'ajustement et de résistance déployées par les mères.

B- Stratégies du quotidien : bricoler, contourner, résister

Face à la disqualification institutionnelle et à la relégation scolaire de leurs enfants, les mères des quartiers populaires ne restent pas passives. Bien au contraire, elles mobilisent un ensemble de stratégies pour tenter de contourner les effets les plus brutaux du système éducatif. Ces stratégies ne relèvent pas d'un projet de rupture, mais d'une série d'ajustements situés, souvent contraints, qui relèvent d'un travail éducatif invisible. Ce sont des gestes pragmatiques, pensés pour préserver l'intégrité scolaire, psychique ou sociale des enfants dans un environnement perçu comme hostile. Elles constituent ce que l'on peut qualifier de tactiques de survie éducative : des formes de résistance discrète, incarnée, inégalement efficace mais politiquement signifiante. Certaines mères optent pour l'inscription dans l'enseignement privé, malgré des conditions économiques souvent précaires. Ce choix n'est pas dicté par une adhésion idéologique, mais par une volonté de sortir leurs enfants de collèges publics perçus comme violents, ségrégués ou abandonnés par l'institution.

« Le privé, c'est cher, mais on s'organise. Mon mari fait des heures en plus, (...) à côté de son boulot. On fait ce qu'il faut. Parce qu'on sait que c'est le prix à payer pour qu'ils aient une bonne éducation, dans un cadre sain. C'est un effort, mais on préfère ça plutôt que de les mettre dans des écoles où c'est la jungle. » (A, femme au foyer, 42 ans, 4 enfants (9,13,16,18 ans)).

Pour d'autres, c'est l'instruction en famille (IEF) qui devient une solution de dernier recours. Ces parcours révèlent un effort considérable de réappropriation du pouvoir éducatif, souvent dans des conditions d'isolement et de tension institutionnelle forte, au prix d'une charge mentale et logistique immense, et parfois de conflits juridiques avec l'Éducation nationale.

« Pour mes deux grands, j'ai fait l'école à la maison jusqu'au collège. Ça demandait beaucoup d'efforts, mais c'était une belle expérience. Je pouvais leur apprendre comme je voulais, sans stress, sans les laisser à des inconnus. Aujourd'hui, avec

la nouvelle loi, ça aurait été impossible. Alors pour les suivants, on a choisi le privé, c'était la seule solution. » (A, femme au foyer, 42 ans, 4 enfants (9,13,16,18 ans)).

D'autres stratégies prennent la forme de déménagements contraints, de demandes de dérogation, ou de faux domiciles pour échapper à l'assignation territoriale. Ces pratiques de micro-contournement révèlent une connaissance située des rouages institutionnels, acquise au fil de l'expérience. Certaines mères s'engagent dans le tissu associatif. Le soutien scolaire informel constitue également une pratique répandue. Certaines mères mobilisent l'entraide familiale, les solidarités communautaires ou les ressources numériques pour accompagner leurs enfants. Il arrive que des enfants soient envoyés temporairement chez un proche, dans un autre quartier ou une autre ville, pour bénéficier d'un meilleur environnement scolaire.

Ces arrangements, souvent invisibles dans les statistiques, témoignent d'un investissement éducatif intense, d'un refus de l'assignation à l'échec, et d'une volonté de maintenir vivante une forme d'espoir éducatif, malgré tout. Ces stratégies ne sont pas sans coût. Elles impliquent des sacrifices économiques, affectifs, et sociaux considérables. Elles peuvent aussi générer un isolement vis-à-vis des institutions scolaires, voire une défiance accrue. L'implication maternelle, pourtant manifeste, est rarement reconnue par l'institution. Pire encore, elle peut être interprétée comme une ingérence, une agressivité ou un manque de légitimité éducative. Certaines mères racontent avoir été « *remises à leur place* » lors de réunions, accusées d'être trop envahissantes ou trop revendicatives.

Ces formes de bricolage éducatif, souvent précaires mais tenaces, révèlent une expertise du quotidien, construite dans la marge et contre les assignations normatives. Elles illustrent que les mères des quartiers relégués ne subissent pas passivement l'échec scolaire de leurs enfants, mais déploient des ressources multiples pour leur offrir des alternatives, même limitées. Ces stratégies témoignent d'un rapport actif, critique et ajusté à l'institution scolaire, ouvrant la voie à une redéfinition de l'expertise éducative, depuis les marges.

C- Une charge invisible : l'école comme facteur de pression familiale et d'isolement maternel

Au-delà des effets scolaires immédiats, l'enquête révèle que l'institution scolaire agit comme un vecteur de déstabilisation de la sphère familiale, en particulier dans les foyers des quartiers relégués. Loin d'être un simple lieu d'apprentissage, l'école s'infiltré dans l'espace domestique, en imposant aux mères une série de responsabilités diffuses mais constantes : accompagnement pédagogique, déchiffrement des prescriptions scolaires, anticipation des échéances, gestion des tensions liées à la scolarité. Ce travail éducatif, rarement nommé comme tel, pèse de façon inégale selon les rapports de genre, de classe et d'origine. De nombreuses mères décrivent un épuisement psychique et physique, lié à leur mobilisation constante pour suivre, comprendre et ajuster le parcours scolaire de leurs enfants. Cette fatigue n'est pas seulement due au volume de tâches, mais à l'angoisse continue de « mal faire » face à une institution qui juge sans accompagner. Elle repose presque exclusivement sur leurs épaules, les pères étant souvent en retrait, par désengagement, mais aussi du fait de normes genrées ancrées. L'école produit ainsi une forme d'injonction à la maternité éducative totale, où la mère doit à la fois être pédagogue, psychologue, médiatrice et stratège.

« Je suis mère célibataire, je me suis occupée de mon fils, seule, depuis sa naissance, son père est parti, et en treize ans, mon fils a eu deux fois des nouvelles de lui, avec la promesse, qu'il allait venir le voir mais qui finit en déception, (...). Je n'ai aucune aide financière, j'ai aménagé mon planning et ma vie entière pour mon fils, pour être là quand il sort de l'école. Et le combat s'est poursuivi même avec l'école, je suis épuisée, je pleure souvent de ma situation, surtout quand je vois que mon fils va finir en pro, j'ai l'impression d'avoir échoué. » (N, femme, 40 ans, 1 enfant (13ans), Aide soignante.)

Cet investissement maternel intense s'accompagne souvent de tensions intrafamiliales. Certaines mères relatent des conflits récurrents avec leurs enfants : refus d'aller à l'école, disputes autour des devoirs, perte de confiance mutuelle. D'autres évoquent l'impact sur la relation conjugale : désaccords éducatifs, sentiment de solitude dans la prise de décision, voire séparation.

Loin d'être un allié de la famille, l'école devient un facteur de tension, un point de friction dans l'espace domestique. Ce déséquilibre est aggravé par la culpabilisation constante des mères, tenues pour responsables des difficultés scolaires. Plusieurs enquêtées rapportent des remarques de professionnel.les les accusant de « laxisme », de « désintérêt » ou d'« ignorance ». Ces jugements sont souvent empreints de stéréotypes racialisés et classistes, renforçant la fragilité sociale des mères. Certains témoignages mettent en lumière les effets d'isolement induits par ces parcours scolaires heurtés : tensions avec l'établissement, conflits avec d'autres parents, auto-retrait de certaines familles du système éducatif. L'école, en prétendant intégrer, produit de la solitude, de la honte et du silence.

Face à cette pression, certaines mères adoptent des postures de suradaptation : éviter de poser des questions, ne pas contester une décision, masquer leur incompréhension. D'autres, au contraire, développent une radicalité critique, en rompant partiellement ou totalement avec l'institution. Ces réponses contrastées révèlent un rapport déséquilibré à l'école, où le pouvoir est unilatéral et les marges de négociation réduites à peau de chagrin. Ces constats invitent à penser l'école non seulement comme un lieu de reproduction sociale, mais aussi comme un acteur de fragilisation familiale. Ses effets invisibles, rarement mesurés, pèsent lourd dans les trajectoires des mères et dans la construction de leurs savoirs critiques, que la section suivante vient interroger.

D- Mépris institutionnel et disqualification des mères

Au fil des entretiens, une constante émerge avec une acuité particulière : le sentiment de mépris éprouvé par les mères dans leurs interactions avec l'institution scolaire. Ce mépris n'est pas seulement perçu ; il est incarné dans les pratiques ordinaires, récurrent et systémique. Il se manifeste à travers des gestes, des paroles, des silences, des refus, et par une disqualification symbolique qui relègue les mères à une position d'infériorité, d'illégitimité ou d'ignorance supposée. La plupart des mères rencontrées disent s'être senties, à un moment ou un autre, infantilisées ou humiliées dans leur relation avec les professionnel.les de l'école. Des phrases comme « *vous ne comprenez pas* », « *c'est notre rôle* », ou encore « *ce n'est pas votre place* » reviennent dans leurs récits. Il leur est souvent difficile de faire entendre leurs inquiétudes ou propositions, d'autant plus lorsqu'elles s'expriment avec émotion,

accent, ou maladresse linguistique. La barrière de langage ou de registre n'est pas prise en compte par l'institution ; elle est interprétée comme un déficit, voire un soupçon d'incompétence.

Le mépris prend aussi la forme d'un déni de leur expertise parentale. De nombreuses mères expliquent qu'elles connaissent très bien leurs enfants - leurs forces, leurs fragilités, leurs besoins - mais que cette connaissance est systématiquement ignorée par l'institution. Leur parole est souvent jugée suspecte, affective, irrationnelle, face à un discours professionnel perçu comme objectif et rationnel. Certaines rapportent que leurs alertes précoces sur des troubles d'apprentissage, du harcèlement ou des signes de mal-être ont été minimisées, niées ou renvoyées à leur responsabilité individuelle.

« On savait qu'il y avait un problème, mais personne ne nous écoutait. Elle était en primaire, et on nous disait juste qu'elle était « lente », qu'elle « manquait de concentration ». J'ai essayé d'alerter, mais chaque fois, c'était la même chose : « Elle doit faire plus d'efforts ». Et moi, je culpabilisais. Je me disais que c'était peut-être moi qui n'en faisais pas assez. Et ça a été un combat pendant plusieurs années, les enseignants se moquaient de moi, que c'est moi qui rendais malade ma fille, heureusement que je ne les ai pas écoutés car elle a bien été diagnostiquée multi-dys à l'entrée du collège. » (N, femme au foyer mariée, 39 ans, 2 enfants (5,12ans), ex-auxiliaire de puériculture)

Ce mépris scolaire est aussi socialement et racialement situé. Les mères issues de l'immigration postcoloniale, notamment maghrébine, noire ou comorienne, font l'objet de stéréotypes persistants : supposées « démissionnaires », « surprotectrices », « ignorantes » ou « envahissantes », elles sont enfermées dans des catégories disqualifiantes. Cette racialisation des rapports éducatifs est rarement nommée, mais elle s'exprime dans les attentes implicites, les jugements hâtifs et les exclusions symboliques. Certaines mères disent avoir été écartées des conseils de classe, informées tardivement de décisions importantes, ou rendues responsables de comportements scolaires sans dialogue préalable. Le sentiment de mépris est d'autant plus fort qu'il se heurte à un investissement maternel intense et souvent invisible. Ce paradoxe, être à la fois soupçonnée d'absentéisme et accusée d'ingérence quand on s'implique, nourrit un malaise profond et une défiance durable. Il entraîne parfois un retrait partiel ou total de la relation école-famille, perçu non comme un désengagement, mais comme une protection nécessaire face à une institution vécue comme hostile.

Enfin, ce mépris institutionnel ne repose pas uniquement sur des attitudes individuelles : il est structurel, produit par une organisation scolaire hiérarchique, centralisée, peu formée à la diversité des rapports familiaux et des registres d'engagement parental. Il révèle un rapport de pouvoir inégal, dans lequel la voix des mères n'a de place qu'à condition d'être traduite dans les codes dominants, neutralisée, ou transformée en « partenariat acceptable ». Loin d'être anecdotiques, ces expériences de disqualification questionnent la légitimité démocratique de l'institution scolaire. Elles appellent à une reconfiguration profonde du rapport aux familles, à leurs savoirs, et à leurs formes situées d'engagement, souvent ignorées dans les politiques éducatives.

E- Une lucidité politique : penser l'école depuis les marges

Si les mères rencontrées expriment colère, désillusion ou retrait face à l'institution scolaire, leur parole ne se réduit pas à un registre plaintif. Elle constitue une véritable contre-expertise éducative, fondée sur l'expérience, l'observation fine du fonctionnement scolaire et une lucidité politique rarement reconnue. Ces savoirs situés, construits dans la marge, permettent de penser autrement l'école, non depuis ses normes officielles, mais à partir de ses effets concrets sur les corps, les familles et les trajectoires. À travers leurs récits, les mères déploient une critique argumentée du système éducatif : elles analysent les logiques d'orientation précoce, les biais racistes dans le traitement des élèves, les effets délétères de la carte scolaire, l'injustice des inégalités de moyens entre établissements. Certaines comparent les parcours de leurs enfants à ceux d'autres familles ou d'autres quartiers, développant une analyse structurelle de l'école, bien au-delà de leur propre cas. Leurs diagnostics sont clairs, souvent lucides, nourris d'expériences cumulées.

« On dit souvent que l'école est la même pour tous, mais ce n'est pas vrai. Elle favorise ceux qui en comprennent les codes, qui savent comment répondre aux attentes. Nous, on a su jouer avec les règles pour que nos enfants ne soient jamais pénalisés. Mais je pense souvent aux autres, à ceux qui ne savent pas, aux mères qui pleurent parce qu'elles voient leur enfants échouer, sans comprendre à quel moment ils ont décroché, et pourquoi. Les parents, dans les quartiers Nord, ils ne connaissent pas les règles. » (F, femme mariée, 51 ans, 4 enfants (12,18,22,24 ans))

Ces mères ne sont pas des militantes professionnelles, mais elles formulent une pensée critique en actes : dans leurs choix éducatifs, dans leurs récits, dans leurs gestes quotidiens. Certaines créent des groupes de soutien informels, participent à des collectifs de parents ou à des mobilisations locales contre une fermeture de classe ou une affectation injuste. Ces engagements discrets relèvent d'un activisme éducatif, politique et émotionnel, souvent invisibilisé car éloigné des canaux classiques de reconnaissance. Ces résistances sont d'autant plus puissantes qu'elles s'appuient non sur des ressources institutionnelles ou scolaires, mais sur des ressources informelles : entraide familiale, capital relationnel local, mémoire collective, intuition éducative, résilience affective.

Elles inventent, dans des conditions de forte adversité, des formes d'agency maternelle qui redéfinissent l'implication éducative, en dehors des cadres prescrits. Certaines mères racontent comment elles ont redonné confiance à leur enfant, trouvé un appui chez un.e enseignant.e « allié.e », ou transformé un échec scolaire en occasion de repenser les priorités familiales. Ces formes de savoir et d'engagement ne sont ni reconnues ni valorisées par l'institution. Au contraire, elles sont perçues comme illégitimes, car non conformes aux normes scolaires dominantes. La critique maternelle dérange : parce qu'elle vient d'un lieu social dominé, parce qu'elle prend une forme non académique, parce qu'elle échappe au contrôle institutionnel. C'est précisément pour cette raison qu'elle constitue une forme politique de savoir subalterne, au sens de Spivak ou Harding.

Loin d'être un déficit d'implication, les mères interrogées manifestent une intelligence éducative issue de la marge, qui permet de révéler ce que l'école tend à

invisibiliser : ses propres violences symboliques, ses logiques d'exclusion, et son incapacité à penser avec ceux qu'elle relègue. Ces contre-expertises, lorsqu'elles sont prises au sérieux, offrent des pistes concrètes pour repenser les politiques éducatives, non pas depuis le haut, mais depuis les marges, en écoutant celles et ceux qui subissent les inégalités les plus profondes, et qui, pour cette raison même, sont les mieux placées pour les nommer.

IV- Discussion / Réflexions

Les résultats présentés dans cet article confirment l'hypothèse selon laquelle l'institution scolaire, loin de corriger les inégalités sociales, contribue à les reproduire, les renforcer et les légitimer, en particulier dans les quartiers populaires marqués par des formes imbriquées de relégation urbaine, sociale et raciale. Loin d'être de simples « victimes » du système, les mères rencontrées apparaissent comme des actrices critiques, engagées dans une lutte éducative quotidienne, complexe et coûteuse, dont les formes sont souvent invisibles, disqualifiées, ou interprétées à rebours.

Cette étude éclaire ainsi les paradoxes des réformes éducatives contemporaines. Sous couvert de modernisation, celles-ci prétendent promouvoir l'inclusion, l'autonomie des acteurs, la coéducation ou l'individualisation des parcours. Mais elles sont perçues, sur le terrain, comme des dispositifs de tri, de standardisation, et de mise à distance des familles populaires. Les mères interrogées ne remettent pas en cause le principe même de l'école ; elles dénoncent l'écart entre l'idéal méritocratique et les pratiques concrètes d'exclusion, souvent masquées sous des injonctions de participation ou d'implication parentale. Ce décalage nourrit un sentiment de trahison, d'autant plus douloureux que ces familles avaient, au départ, investi l'école comme levier d'émancipation.

En cela, les résultats prolongent les analyses classiques de la sociologie qui critique l'éducation, en particulier celles de Bourdieu et Passeron (1970), sur la reproduction scolaire, ou de Duret (2002), sur les épreuves d'injustice. Mais ils déplacent aussi le regard, en centrant l'analyse sur les mères, dans une perspective intersectionnelle, qui articule classe, genre et race. Cette approche permet de révéler des formes spécifiques de disqualification éducative qui visent non seulement les élèves, mais aussi leurs parents, et plus particulièrement leurs mères, souvent perçues comme responsables par défaut de la réussite ou de l'échec scolaire. La centralité de la figure maternelle ne relève pas seulement d'un fait empirique (les mères étant plus présentes dans les entretiens et les interactions scolaires), mais d'une assignation genrée, historiquement construite, qui individualise et féminise la responsabilité éducative. Cette charge, renforcée par les discours normatifs sur la « parentalité responsable », produit une surcharge mentale et affective considérable, transformant les mères en intermédiaires permanentes, souvent isolées, entre l'école et leurs enfants. Cette division sexuée du travail éducatif mérite d'être davantage étudiée comme un angle mort majeur des politiques éducatives.

Un autre apport majeur de cette recherche est de mettre au jour des formes de résistance ordinaire, souvent niées, disqualifiées ou interprétées comme des signes de défaillance parentale. Les stratégies de contournement, ou d'auto-organisation ne relèvent pas d'un militantisme structuré, mais d'une politique du quotidien (Scott, 1990), faite d'astuces, d'ajustements, de ruses et de solidarités discrètes. Ces pratiques, situées, précaires mais actives, ne visent pas nécessairement à subvertir l'école, mais à en protéger les enfants, à la contourner, à préserver une dignité

éducative malgré l'adversité. En effet, l'un des apports originaux de cet article est de revaloriser les savoirs situés des mères, non comme simples témoignages, mais comme formes légitimes d'intelligence éducative.

En mobilisant leurs expériences, leurs analyses et leurs intuitions, ces femmes développent une contre-expertise, émotionnelle, politique et critique, qui mérite d'être reconnue. Cette démarche s'inscrit dans une volonté de décolonisation des savoirs en éducation, rompant avec les logiques descendantes qui ignorent ou rééduquent les marges. Les mères deviennent ici productrices de sens et d'alternatives, capables d'identifier les angles morts des politiques publiques et de formuler d'autres manières de penser l'école.

Ces résistances ne sont pas sans limites. Elles sont inégalement distribuées selon le capital culturel, économique, les ressources linguistiques, le statut administratif ou les réseaux sociaux mobilisables. Elles peuvent aussi entraîner du repli, de l'isolement, voire un épuisement éducatif. La critique institutionnelle, lorsqu'elle n'est pas entendue, relayée ou soutenue, peut se retourner contre celles qui la formulent. Il est donc nécessaire de penser les conditions politiques de leur reconnaissance : espaces d'écoute, médiations institutionnelles, alliances interprofessionnelles. Il ne suffit pas de visibiliser les résistances : il faut les rendre audibles et transformables.

Enfin, cette recherche invite à réinterroger en profondeur la place de l'école dans les quartiers populaires. Non comme un sanctuaire républicain abstrait, mais comme une institution traversée de rapports de pouvoir, de normes implicites et de violences symboliques. Reconnaître cela ne revient pas à fragiliser l'école, mais au contraire à la renforcer, en l'ouvrant à d'autres formes de relation, de savoir et de co-construction éducative. Il est temps de cesser de parler à la place de ces familles, et d'accepter qu'elles puissent penser, critiquer et transformer l'école, non malgré leur position dominée, mais précisément depuis celle-ci.

Conclusion

Cette recherche, centrée sur les mères issues des quartiers populaires de Marseille, met en lumière les formes invisibilisées de résistance, de savoirs et de souffrance éducative que produit l'institution scolaire contemporaine. Loin de confirmer l'image stigmatisante de familles « *démissionnaires* » ou « *éloignées de l'école* », elle révèle au contraire l'intensité de leur engagement, la complexité de leurs stratégies, et la pertinence de leurs diagnostics.

En partant du point de vue de ces mères, l'article propose un renversement du regard : ce ne sont pas les familles qu'il faut « rééduquer », mais bien l'école qu'il faut interroger. Loin de ses promesses républicaines, l'école apparaît ici comme un espace de tri, de relégation et de disqualification, qui fragilise les liens familiaux, dévalorise les savoirs populaires et désactive les critiques. Pourtant, dans ces marges reléguées, des contre-expertises éducatives émergent, fondées sur l'expérience, la solidarité et une lucidité politique affûtée. Ces résultats appellent à une reconnaissance pleine et entière des savoirs situés produits par les mères des quartiers relégués.

Il ne s'agit pas seulement de leur donner la parole, mais bien de repenser les politiques éducatives à partir de leurs analyses, de leurs vécus et de leurs propositions. Cette démarche implique de sortir des logiques descendantes, d'ouvrir l'école à d'autres formes de co-construction, et de reconnaître les résistances non

comme des déviances, mais comme des contributions légitimes au débat éducatif. En valorisant ces paroles marginalisées, cette recherche s'inscrit dans une démarche de justice cognitive et sociale, en lien avec les approches critiques, féministes et postcoloniales en sciences de l'éducation. Elle constitue ainsi une invitation à penser l'école non plus contre les familles populaires, mais avec elles, en partant de ce qu'elles savent, vivent et inventent chaque jour, au cœur des inégalités.

Références

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- Félouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Kakpo, S. (2012). *École et familles populaires : Sociologie de la coéducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Yale University Press.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Terrail, J.-P. (1997). *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux*. La Dispute.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- van Zanten, A. (2011). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.



Modelos renovados, desigualdades persistentes. Socialización política diferenciada en la educación superior mexicana

Renewed models, persistent inequalities.
Differentiated political socialization in Mexican higher education

Mariana Guadalupe MOLINA FUENTES⁵⁶

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Azcapotzalco (UAM-A) - Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0000-0001-9954-2843>

mgmf@azc.uam.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7631>

DOI : 10.25965/trahs.7631

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: El presente artículo explora los procesos de socialización política en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas, bajo la premisa de que los modelos educativos renovados configuran orientaciones diferenciadas en el estudiantado. En ese orden de ideas, se propone que la expansión del nivel superior no ha democratizado el acceso al conocimiento y la formación ciudadana; por el contrario, esta ha generado nuevas formas de diferenciación política e ideológica que se entrelazan con otras desigualdades estructurales. La conjetura que guía estas reflexiones es que las IES funcionan como espacios diferenciados, en los que se construyen orientaciones políticas, concepciones sobre la ciudadanía, y expectativas sobre la participación en el espacio público de manera profundamente desigual. Así pues, la promesa de justicia educativa a través de innovaciones pedagógicas y tecnológicas se ve rebasada por procesos de exclusión sustantiva, que se reflejan en la preparación de las juventudes para su ejercicio profesional y su participación política.

Palabras clave: desigualdades, educación superior, IES, juventudes, modelos educativos renovados, socialización política universitaria

Résumé : Le présent article explore les processus de socialisation politique au sein des institutions d'enseignement supérieur (IES) mexicaines, en partant du postulat

⁵⁶ Profesora visitante en el Área de Sociología de las Universidades de la UAM-Azcapotzalco. Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Participa en proyectos de investigación financiados por la SECIHTI, y ha publicado trabajos sobre socialización de creencias en el espacio educativo, laicidad educativa, educación moral y conservadurismos contemporáneos. Integrante de la Red de Investigación e Intervención Educativa (RIIE) y el Grupo de Trabajo "Religiones y sociedad. Tensiones, diversidades y movilizaciones en debate" (CLACSO). Cofundadora del Grupo de Trabajo "Derechas religiosas y conservadurismo en la vida pública de México" (Instituto Mora) y el Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre secularización y laicidad (UNAM). Ha impartido cursos en la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Mora, y el Tecnológico de Monterrey.

selon lequel les modèles éducatifs renouvelés façonnent des orientations différenciées chez les étudiants. Dans cette perspective, il est avancé que l'expansion de l'enseignement supérieur n'a pas démocratisé l'accès au savoir ni à la formation citoyenne; au contraire, elle a engendré de nouvelles formes de différenciation politique et idéologique, étroitement imbriquées avec d'autres inégalités structurelles. L'hypothèse qui guide ces réflexions est que les IES fonctionnent comme des espaces différenciés, au sein desquels se construisent de manière profondément inégale des orientations politiques, des conceptions de la citoyenneté et des attentes quant à la participation à l'espace public. Ainsi, la promesse de justice éducative portée par les innovations pédagogiques et technologiques se voit dépassée par des processus d'exclusion substantielle, lesquels se reflètent dans la préparation des jeunes à l'exercice professionnel et à la participation politique.

Mots clés : inégalités, enseignement supérieur, IES, jeunes, modèles éducatifs renouvelés, socialisation politique universitaire

Resumo: O presente artigo explora os processos de socialização política nas Instituições de Ensino Superior (IES) mexicanas, partindo do pressuposto de que os modelos educacionais renovados configuram orientações diferenciadas entre o corpo discente. Nessa perspectiva, propõe-se que a expansão do ensino superior não tenha democratizado o acesso ao conhecimento nem à formação cidadã; ao contrário, tenha gerado novas formas de diferenciação política e ideológica, que se articulam com outras desigualdades estruturais. A conjectura que orienta estas reflexões é a de que as IES funcionam como espaços diferenciados, nos quais se constroem, de maneira profundamente desigual, orientações políticas, concepções sobre a cidadania e expectativas quanto à participação no espaço público. Assim, a promessa de justiça educacional por meio de inovações pedagógicas e tecnológicas é superada por processos de exclusão substantiva, refletidos na preparação das juventudes para o exercício profissional e para a participação política.

Palavras chave: desigualdades, ensino superior, IES, juventudes, modelos educacionais renovados, socialização política universitária

Abstract: This article explores the processes of political socialization in Mexican Higher Education Institutions (HEIs), under the premise that renewed educational models configure differentiated orientations among students. In this regard, it is proposed that the expansion of higher education has not democratized access to knowledge and civic formation; on the contrary, it has generated new forms of political and ideological differentiation that intertwine with other structural inequalities. The conjecture guiding these reflections is that HEIs function as differentiated spaces, in which political orientations, conceptions of citizenship, and expectations regarding participation in the public sphere are constructed in a profoundly unequal manner. Thus, the promise of educational justice through pedagogical and technological innovations is surpassed by processes of substantive exclusion, which are reflected in the preparation of young people for their professional and political participation.

Keywords: inequalities, higher education, HEIs, youth, renewed educational models, university political socialization

Introducción

Las IES mexicanas atraviesan por un momento de profunda transformación. Las últimas dos décadas han sido escenario de cambios significativos en los modelos pedagógicos, la flexibilidad curricular, la incorporación de tecnologías digitales, las modalidades híbridas y a distancia, y la implementación de reformas educativas (Didriksson, 2008; Rama, 2021). La pandemia de COVID - 19 aceleró vertiginosamente algunos de esos procesos (Lloyd, 2020; Alcántara, 2020); sin embargo, las problemáticas históricas del sistema educativo nacional persisten. Así lo muestran las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación, las brechas digitales, la vulnerabilidad de ciertos grupos poblacionales, y los múltiples mecanismos de segregación económica, cultural, y de género, entre otras (Casillas et al., 2007; De Garay & Del Valle, 2012).

Ante este escenario, vale la pena preguntarse por el papel que desempeñan las IES como espacios de socialización política. Estas instituciones no sólo transmiten conocimientos disciplinares y desarrollan las habilidades profesionales; también configuran las orientaciones políticas del estudiantado, sus concepciones de ciudadanía, sus ideas de justicia, y sus expectativas de participación en el espacio público (Bourdieu & Passeron, 1979; Dubet, 2005). Así pues, resulta fundamental cuestionar si la renovación de los modelos educativos ha impulsado valores cívicos compatibles con la democracia, el pluralismo y la justicia social o si, por el contrario, ha reproducido y quizás profundizado las desigualdades estructurales (Villa Lever, 2013; Blanco, 2014).

Esta interrogante cobra especial relevancia en un momento histórico caracterizado por el fortalecimiento de grupos conservadores, reaccionarios y de derechas tanto a nivel nacional como global⁵⁷. En años recientes, varios países de la región latinoamericana han experimentado el ascenso de fuerzas políticas que promueven agendas conservadoras en lo social y neoliberales en lo económico. Este fenómeno se manifiesta en los procesos electorales, en los movimientos sociales, e incluso en el espacio mediático (Mudde & Rovira, 2017; Ellner, 2019). Dichas condiciones hacen imperativo explorar las orientaciones políticas del estudiantado universitario, una parte significativa de las juventudes que habrán de moldear el futuro del país en las próximas décadas.

Para dar cuenta de ese panorama y explorar de qué manera incide en las orientaciones estudiantiles, la literatura sobre educación superior en México ha documentado ampliamente la heterogeneidad de la población estudiantil universitaria en términos de sus características socioeconómicas, sus trayectorias educativas, sus prácticas culturales y sus planes a futuro (De Garay, 2001; Guzmán & Saucedo, 2015). Empero, poco se reflexiona sobre los procesos mediante los cuales se construyen sus posiciones políticas y la posible influencia del tipo de IES en el que se desarrollan. Este artículo tiene como propósito contribuir a esa discusión, analizando la importancia de los modelos educativos renovados en dichos procesos. Para ello se reconoce el carácter multidimensional y dinámico de las orientaciones políticas juveniles (Converse, 1964; Baldassarri & Gelman, 2008); es decir, que los

57 Este fenómeno puede observarse también en otras regiones globales. En América Latina destacan los gobiernos de Jair Bolsonaro en Brasil y Javier Milei en Argentina; en Europa, el fortalecimiento de fuerzas como Vox en España, Fratelli d'Italia en Italia y la Agrupación Nacional en Francia; en Asia, el liderazgo nacionalista de Narendra Modi en India y el avance de gobiernos conservadores en Filipinas; en África se registran tendencias similares en países como Uganda y Nigeria, en los que actores políticos conservadores han ganado una influencia significativa en la agenda pública y legislativa.

sujetos pueden posicionarse en diferentes puntos del espectro político dependiendo del ámbito específico que se explora, y que no necesariamente se mantienen estables a lo largo de su trayectoria biográfica (Sears & Levy, 2003).

Es importante anotar que este texto se deriva de un proyecto de investigación en curso, en el que se propone analizar los procesos de socialización política en la educación superior a partir de tres niveles: (a) el macro, centrado en el desfase entre la lógica de las IES y las transformaciones sociales que influyen en las creencias⁵⁸ estudiantiles; (b) el meso, que aborda a las IES como espacios de disputa en los que las interacciones cotidianas inciden en la configuración de valores y orientaciones políticas; y (c) el micro, enfocado en las concepciones estudiantiles sobre espacio público, pluralismo, democracia, justicia social, ciudadanía, y las expectativas profesionales. Actualmente se explora la posibilidad de realizar este ejercicio entre estudiantes de las cuatro carreras⁵⁹ que se adscriben a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM -A), con un grupo de control; en fases posteriores se espera replicarlo en otras IES.

Por motivos de espacio y de alcance, este texto se centra únicamente en el nivel macro. Analíticamente, esta decisión permite situar experiencias universitarias específicas con base en las dinámicas estructurales que las condicionan, enfatizando las brechas entre las promesas institucionales de movilidad social y las realidades de precarización laboral, incertidumbre económica, y reconfiguración de los mercados ocupacionales (Mora & De Oliveira, 2009; Standing, 2011). Metodológicamente, se ha optado por esta vía debido a que la investigación se encuentra en una fase inicial. A diferencia de los niveles meso y micro, que requieren de datos primarios que se encuentran en proceso de producción, el macro permite articular el análisis a partir de información secundaria. Así pues, este artículo se organiza en cinco apartados:

1. El primero presenta algunas coordenadas para problematizar el tema de interés. Para ello se establece un diálogo con la producción académica sobre las desigualdades en la educación superior, las IES como espacio de socialización política, y el carácter multidimensional de las orientaciones políticas.
2. En el segundo se reflexiona sobre la reconfiguración de la educación superior mexicana, identificando sus problemáticas actuales y ubicando las particularidades de la UAM-A en la amplia oferta de IES en la Ciudad de México.
3. El tercero presenta el diseño metodológico mediante el cual se explorarán los desfases entre la lógica institucional y las creencias estudiantiles, incorporando algunos datos obtenidos en fuentes secundarias.
4. El cuarto discute las posibles implicaciones de que los modelos de educación superior operen como mecanismos de reproducción de desigualdades, a pesar de su retórica democratizadora.
5. Por último, se presentan algunas consideraciones para el trabajo a realizar en el marco del proyecto de investigación antes referido.

⁵⁸ La categoría *creencias* abarca un espectro amplio de convicciones políticas, concepciones sociales, y expectativas.

⁵⁹ Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Economía, y Licenciatura en Administración.

Este artículo problematiza la capacidad de las nuevas formas de organización en la educación superior para promover la justicia en ese ámbito. Aquí se estipula que las IES no han logrado romper con la lógica de reproducción y legitimación de las desigualdades, a pesar de los profundos procesos de cambio en su retórica, la apuesta por la digitalización, la flexibilidad curricular, y el aumento en la cobertura (Brunner, 2012). Empero, y dado que la investigación en la que se inscribe este trabajo se encuentra en curso, dicha conjetura debe entenderse como provisional.

La construcción de este argumento exige cuando menos de un andamiaje teórico para conceptualizar las IES como espacios diferenciados de formación política, un recuento de los procesos de estratificación en la educación superior, un diagnóstico del panorama actual, y un análisis de las contradicciones entre los discursos de democratización educativa y las dinámicas estructurales de exclusión. En ese orden de ideas, el siguiente acápite constituye el punto de partida de dichas reflexiones.

I- Educación superior, socialización política, y desigualdades estructurales

La literatura académica reconoce la educación superior como un espacio de socialización por excelencia (Weidman, 2006; Mayhew et al., 2016). Ello implica que, además de moldear competencias profesionales, las universidades operan como instituciones que construyen relaciones y orientan las disposiciones del estudiantado hacia el mundo social, sus concepciones sobre el orden político deseable, y sus expectativas sobre la participación en la vida pública (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Para comprender dichos procesos, aquí se propone retomar algunas de las tradiciones teóricas que han abordado los vínculos entre educación, reproducción social, y configuración de subjetividades políticas.

1.1. Entre la reproducción y la transformación social. La universidad como espacio de socialización

La obra seminal de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) sobre la reproducción social a través del sistema educativo constituye un referente insustituible para pensar el papel de las IES en la configuración de las orientaciones políticas del estudiantado. Estos autores argumentaron que dicho sistema opera como un mecanismo de reproducción de las estructuras de clase existentes mediante la *violencia simbólica*⁶⁰. Esto significa que las instituciones educativas no son espacios neutrales; por el contrario, imponen el capital cultural de los grupos dominantes presentándolo como legítimo y universal. Dicha imposición oculta su carácter arbitrario, y por tanto la distribución desigual de capitales culturales heredados que se asumen como méritos individuales (Bourdieu, 1986; Lareau & Weininger, 2003).

Ahora bien, que la violencia simbólica opere de manera sistemática de ninguna manera significa que las instituciones educativas sean espacios homogéneos o carentes de conflicto. La teoría de los campos, desarrollada también por Bourdieu (1988), permite comprender que estas funcionan simultáneamente como espacios de reproducción y como campos de lucha simbólica. En este marco de tensiones y

60 La *violencia simbólica* consiste en la imposición de significados y clasificaciones de los grupos dominantes que, al ser percibida como legítima por los dominados, reproduce relaciones de poder sin recurrir a la fuerza física.

disputas, el concepto de *habitus*⁶¹ es particularmente útil para comprender que las experiencias educativas cristalizan en disposiciones duraderas, que orientan las percepciones y las prácticas de los sujetos (Bourdieu, 1990).

En esa lógica, las universidades no sólo transmiten contenidos explícitos sobre política, ciudadanía o justicia; también promueven esquemas de percepción sobre el mundo social. Estos influyen en las orientaciones ideológicas profundas (Reay et al., 2005) aunque, por supuesto, no las determinan. En ese mismo sentido, debe señalarse que los procesos de socialización política no se restringen a un solo espacio; se extienden a través de la familia, las amistades, los ámbitos laborales, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y las redes sociodigitales. Además, los sujetos no reproducen dichos esquemas de manera automática. En este artículo se retoma esa lógica para sostener que la configuración de orientaciones políticas en las IES mexicanas no puede entenderse como un proceso mecánico de transmisión cultural, sino como el resultado de la intersección entre las estructuras institucionales, las disposiciones previas del estudiantado, y las contradicciones propias del campo educativo.

La perspectiva bourdiana ha sido objeto de numerosas críticas por su énfasis en los mecanismos de reproducción, en detrimento de los procesos de resistencia y transformación (Nash, 1990; Jenkins, 1992). Especialistas como François Dubet (2005) han señalado la importancia analítica de la capacidad de agencia de los sujetos y las contradicciones internas de las instituciones educativas. Al respecto, el autor identifica principios de justicia que entran en tensión, tales como el mérito, la autonomía de los sujetos, y la igualdad de oportunidades. Esas tensiones generan experiencias escolares fragmentadas e incluso contradictorias, que distan de un proceso de reproducción simple (Dubet & Martuccelli, 2000).

Desde esa perspectiva, las y los estudiantes no son receptores pasivos de la socialización institucional; por el contrario, desarrollan su experiencia educativa mediante la integración a una comunidad, la competencia por posiciones y credenciales, y la construcción de sentido y subjetividad (Dubet, 1994). En este artículo se suscribe esa posición. Las interacciones entre estudiantes, docentes y personal administrativo generan dinámicas complejas, en las que se negocian concepciones sobre las libertades y responsabilidades académicas, la participación política, el espacio público, y otras cuestiones de orden social que trascienden cualquier proyecto institucional unificado (Kent, 2009).

Adicionalmente, debe destacarse que la socialización política universitaria no opera en el vacío (Jennings et al., 2009; Flanagan & Levine, 2010). Algunas investigaciones sobre estudiantes de nivel superior en México han documentado que las experiencias universitarias están influidas por los capitales culturales familiares, las trayectorias educativas, y las condiciones socioeconómicas (De Garay, 2001; Casillas et al., 2007). Ello significa que las orientaciones políticas del estudiantado no resultan de un proceso de socialización institucional unilateral, sino de la articulación entre múltiples procesos que se desarrollan a lo largo del tiempo (Niemi & Hepburn, 1995).

61 El *habitus* refiere al conjunto de disposiciones duraderas incorporadas mediante la experiencia social, que orientan las percepciones, pensamientos y acciones de los sujetos sin determinarlas mecánicamente. En ese sentido, pueden pensarse como mediaciones entre las estructuras objetivas y las prácticas individuales.

1.2. Orientaciones políticas multidimensionales: más allá del espectro izquierda – derecha

Una vez establecida la naturaleza de las IES como espacios de socialización, es necesario considerar la forma en que se conceptualizan las orientaciones políticas mismas. Tradicionalmente estas se han entendido como posiciones en un continuo que va de la izquierda a la derecha. Esta concepción, heredada de la disposición espacial de la Asamblea Nacional francesa durante la revolución, asume que existe un único eje a partir del cual se organizan coherentemente las preferencias políticas de los sujetos. Dicha idea ha sido objeto de reiterados cuestionamientos (Hinich & Munger, 1994; Benoit & Laver, 2012), pues los estudios académicos sobre actitudes políticas han mostrado orientaciones multidimensionales (Feldman & Johnston, 2014; Carmines et al., 2012).

La literatura académica ha identificado una distinción fundamental entre la dimensión económica y la moral (Kitschelt, 1994; Kriesi et al., 2008). La primera se refiere a las posiciones en torno al papel del Estado en la economía, la redistribución de recursos, las regulaciones del mercado, y las políticas de bienestar social. La segunda, en cambio, alude a las convicciones sobre temas como los derechos sexuales y reproductivos, la libertad de expresión, la laicidad del Estado, el multiculturalismo, y otras cuestiones que no pueden pensarse desde la lógica económica (Inglehart & Welzel, 2005). La investigación empírica ha mostrado que es perfectamente posible, y de hecho común, encontrar personas con posturas progresistas en una dimensión y conservadoras en la otra (Baldassarri & Gelman, 2008; Treier & Hillygus, 2009). Dicha coexistencia genera perfiles ideológicos complejos, y evidencia la necesidad de repensar las clasificaciones tradicionales.

La aplicación mecánica de categorías como *izquierda* y *derecha* se ha problematizado en numerosas ocasiones bajo el argumento de que se desarrollaron en el contexto europeo, y que por tanto resultan insuficientes para entender las especificidades de las tradiciones políticas en otras regiones (Wiesehomeier & Doyle, 2012; Zechmeister & Corral, 2013; Luna & Rovira, 2014; Roberts, 2014). El populismo latinoamericano, por ejemplo, ha articulado las demandas de redistribución económica con posiciones conservadoras en temas morales (Mudde & Rovira, 2013). Además, elementos como la relación con Estados Unidos, las políticas hacia los pueblos indígenas, o el papel de las Fuerzas Armadas en la vida política constituyen ejes de división política que no siempre se corresponden con el continuo izquierda-derecha (Morgenstern et al., 2014).

Esta multidimensionalidad adquiere características particulares entre los sujetos de interés en este estudio, pues las investigaciones sobre juventudes en México han documentado la coexistencia de orientaciones aparentemente contradictorias. Entre ellas destacan la alta valoración de la democracia combinada con bajos niveles de confianza en las instituciones políticas; las demandas de intervención estatal en la economía junto con críticas al autoritarismo gubernamental; y la reivindicación de derechos individuales y colectivos que no siempre resultan compatibles (Corporación Latinobarómetro, 2020). Esa complejidad se acentúa por el debilitamiento de los sistemas de partidos tradicionales, la emergencia de nuevos movimientos sociales, y la reconfiguración de las identificaciones políticas (Temkin et al., 2006; Moreno, 2009). En el marco de esta investigación, dicha complejidad no se piensa como un problema metodológico a resolver sino como una condición constitutiva que debe ser analizada. En ese sentido, las orientaciones multidimensionales del estudiantado muestran que las IES operan como espacios en los que se entrelazan diversas lógicas políticas, sin que estas necesariamente generen coherencia.

Como se ha mencionado anteriormente, las creencias y orientaciones políticas no constituyen estructuras adquiridas de una vez y para siempre, sino constructos en reelaboración permanente (Converse, 1964; Zaller, 1992). Por ello, la teoría de la socialización política ha transitado de los modelos de transmisión intergeneracional relativamente mecánicos hacia aproximaciones que enfatizan la agencia y la reflexividad (Sears & Levy, 2003; Sapiro, 2004). En esa lógica, la experiencia universitaria puede entenderse como un espacio en el que se producen encuentros, tensiones, y reflexiones que pueden modificar o fortalecer las orientaciones previas (Dey, 1997; Mariani & Hewitt, 2008).

Algunas investigaciones en la materia han registrado cambios significativos en las orientaciones políticas del estudiantado a lo largo de su trayectoria educativa. Estas transformaciones pueden responder a diversos factores, como la exposición a nuevas ideas, el encuentro con pares de orígenes sociales distintos, la participación en movimientos estudiantiles, y las relaciones con docentes que fungen como referentes intelectuales (Newcomb et al., 1967; Pascarella & Terenzini, 1991; Antonio, 2004; Bowman, 2011). Adicionalmente, debe considerarse que estos procesos ocurren en una etapa de transición a la adultez, la construcción de proyectos de vida autónomos, las primeras experiencias laborales, y a menudo el distanciamiento respecto de las familias de origen (Arnett, 2000). Investigaciones más recientes confirman estos hallazgos mediante diseños metodológicos robustos (Scott, 2022; Simon, 2022).

1.3. Desigualdades estructurales y estratificación institucional. Socialización política diferenciada en la educación superior mexicana

Los procesos de socialización descritos anteriormente no ocurren en un vacío institucional; por el contrario, están atravesados por desigualdades estructurales. La educación en México presenta desigualdades manifiestas en todo el sistema, una condición especialmente visible en el nivel superior (Solís, 2013; Blanco, 2014). En ese sentido, las universidades conforman un campo altamente estratificado, en el que se reproducen e incluso se exacerban dichas asimetrías (Acosta, 2005; De Garay y Del Valle, 2012). Ello genera experiencias educativas diferenciadas en el estudiantado, y debe tomarse en cuenta como base para comprender los procesos de socialización política universitaria.

Una primera dimensión de desigualdad es el acceso mismo a la educación superior. A pesar de la amplia expansión de la matrícula en las últimas décadas, el ingreso a las IES todavía está condicionado por el origen, el capital cultural familiar, y múltiples factores de desigualdad estructural (Solís et al., 2013; Blanco et al., 2014). Además, debe considerarse que las tasas de cobertura presentan variaciones significativas según la entidad federativa, el tamaño de la localidad de residencia, y el nivel socioeconómico del hogar⁶² (ANUIES, 2020). A ese acceso diferenciado se suma una segmentación institucional que reproduce y profundiza las desigualdades sociales (Brunner & Uribe, 2007). El sistema de educación superior mexicano presenta una heterogeneidad institucional que incluye, entre otras, universidades públicas de investigación, universidades públicas estatales, institutos tecnológicos, universidades interculturales, universidades privadas de élite y de absorción de

62 Quienes provienen de los quintiles de ingreso más altos tienen varias veces más probabilidades de acceso que quienes se ubican en los más bajos (Villa Lever, 2013). Esta desigualdad se refuerza por las deficiencias acumuladas en niveles educativos previos (Solís, 2018).

demanda, instituciones confesionales, y varias modalidades híbridas (ANUIES, 2020).

Ahora bien, las y los estudiantes no se distribuyen aleatoriamente entre estos tipos institucionales; existe una correspondencia sistemática entre la posición social de origen y la IES de destino (De Garay, 2001; Solís, 2013). Así, por ejemplo, las universidades privadas de élite concentran a estudiantes de los sectores socioeconómicos altos (Olivier, 2007); las públicas de mayor prestigio reclutan sobre todo a personas de sectores medios y medios altos, que han tenido acceso a educación básica de calidad; y las de absorción de demanda, tanto públicas como privadas, reciben predominantemente a sectores populares y medios bajos, que no lograron ingresar a otras opciones (Silva, 2012). Esta segmentación genera circuitos educativos diferenciados, que reproducen y legitiman las desigualdades (Solís et al., 2013).

Como es de esperarse, la estratificación institucional tiene consecuencias en los procesos de socialización política. Cada tipo de institución configura un espacio social específico, con composiciones estudiantiles particulares, culturas diferenciadas, y orientaciones educativas divergentes (Clark, 1998; Tierney, 2008). Por ejemplo, las universidades públicas de investigación tienden a promover valores asociados con el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la responsabilidad social (Ordorika, 2006), mientras que las de absorción de demanda suelen priorizar la formación técnica (Tuirán & Quintanilla, 2012). Por su parte, las universidades privadas de élite enfatizan frecuentemente el liderazgo, el emprendimiento, y la excelencia individual (Levy, 1986), y las que además son confesionales articulan la formación académica con valores morales y religiosos específicos (Muñoz, 2009).

Estas diferencias no son sólo discursivas; se materializan en experiencias educativas concretas que moldean las orientaciones políticas del estudiantado. Ello se debe a que la composición social de las poblaciones estudiantiles genera espacios de socialización entre pares con características específicas (Gurin et al., 2002; Chang et al., 2006). Un sujeto que transita por una universidad pública masificada interactúa cotidianamente con personas de orígenes sociales diversos, lo que potencialmente le expone a perspectivas políticas variadas (Antonio, 2001). En cambio, quienes estudian en universidades privadas de élite experimentan una socialización entre pares relativamente homogénea en términos de clase social, lo que puede reforzar perspectivas políticas concordantes con su posición privilegiada (Walpole, 2003). Esto último ocurre también en las instituciones confesionales, donde las orientaciones morales y políticas se legitiman a través del compromiso religioso (Gross & Simmons, 2009).

Las diferencias en los recursos materiales y simbólicos de cada institución inciden también en la socialización política (Arum & Roksa, 2011). Las universidades con mayores recursos pueden ofrecer a sus estudiantes espacios de participación estudiantil, actividades culturales, acceso a conferencias y eventos académicos, intercambios internacionales, y múltiples oportunidades de desarrollo que amplían sus horizontes políticos e intelectuales (Pike et al., 2011). Por el contrario, aquellas con recursos limitados pueden apenas garantizar la oferta de cursos básicos, lo que restringe las posibilidades de formación integral (Dill & Soo, 2005). En otras palabras, las diferencias materiales se expresan en la capacidad institucional para generar espacios de socialización política enriquecedora (Pascarella & Terenzini, 2005). Lo que se señala hasta este punto es que la estratificación institucional no opera como un simple mecanismo distributivo; esta constituye una variable que condiciona activamente el tipo de socialización política que experimente cada grupo

de estudiantes. Dicha premisa es central para el análisis que se desarrolla en los apartados siguientes.

1.4. Modelos educativos renovados. Innovaciones, desigualdades, y fragmentación de la experiencia universitaria

Una vez examinada la estratificación institucional y sus consecuencias para la socialización política, es preciso considerar otro factor de igual importancia: las transformaciones recientes de la educación superior han aumentado la complejidad de los procesos de socialización política universitaria (Hodges et al., 2020; Dhawan, 2020). Prueba de ello son la incorporación masiva de tecnologías digitales, la expansión de modalidades híbridas y a distancia, y la adopción de modelos pedagógicos centrados en competencias. Dichas innovaciones están reconfigurando las experiencias universitarias de maneras que apenas comienzan a estudiarse y comprenderse (Williamson et al., 2020; Bao, 2020).

Los discursos oficiales sobre estas transformaciones enfatizan su potencial para democratizar el conocimiento, con el argumento de que las tecnologías digitales rompen barreras geográficas y socioeconómicas (Selwyn, 2011). Además, las modalidades flexibles supuestamente permiten el acceso a la educación superior para personas con responsabilidades laborales o familiares (Salmon, 2013). En esa lógica, los nuevos modelos pedagógicos prometen una personalización del aprendizaje que respeta los ritmos y estilos individuales (Means et al., 2013). No obstante, es necesario problematizar estas narrativas, analizando las contradicciones y ambivalencias de los modelos educativos renovados (Castañeda & Selwyn, 2018). Lejos de eliminar las brechas educativas, la incorporación de tecnologías digitales puede estar generando nuevas formas de desigualdad (van Dijk, 2020). El acceso diferenciado a dispositivos tecnológicos, conexión a internet, espacios adecuados para el estudio, y competencias digitales previas reproduce en el espacio virtual las desigualdades que caracterizan al espacio físico (DiMaggio & Hargittai, 2001; Warschauer, 2003). Así, los sectores populares experimentan la digitalización de manera radicalmente distinta que quienes se ubican en los privilegiados (Lloyd, 2020).

Por otro lado, las modalidades digitales e híbridas reconfiguran los espacios de interacción entre estudiantes, reduciendo los encuentros presenciales que fungen como espacios de socialización política (Means et al., 2014). Actividades como la participación en movimientos estudiantiles, los debates en las aulas, las discusiones en pasillos y cafeterías, e incluso los conflictos que ocurren en la convivencia cotidiana constituyen experiencias formativas, difíciles de replicar en entornos virtuales (Haythornthwaite & Andrews, 2011). En ese orden de ideas, la fragmentación de la experiencia universitaria que resulta de dichas modalidades debilita la capacidad de las instituciones educativas como espacios de socialización política colectiva (Garrison & Kanuka, 2004).

Esta condición parece complementarse con algunas transformaciones pedagógicas contemporáneas, que apuestan por el aprendizaje autodirigido, las competencias individuales, y la personalización de las trayectorias educativas. Todo ello parece conducir a una individuación de la experiencia universitaria, que necesariamente entra en tensión con concepciones colectivas sobre la política y la ciudadanía (Peters, 2007; Biesta, 2010). En otras palabras, la idea de la universidad como espacio de formación de un colectivo estudiantil con identidades compartidas ha sido desplazada por otra en la que cada estudiante construye su trayectoria de manera

más bien aislada (Clegg, 2010). Este cambio tiene implicaciones que exceden al ámbito educativo, pues la capacidad de construir proyectos colectivos es central en la participación política democrática (Biesta, 2007).

Adicionalmente, debe considerarse que el paso por la universidad se ubica en un contexto más amplio cuyas características repercuten también en la socialización política estudiantil. Ejemplo de ello es la precarización del trabajo docente y la proliferación de contrataciones por horas, lo que transforma las relaciones pedagógicas y limita las posibilidades de acompañamiento formativo que solían caracterizar a la educación superior (Kezar y Sam, 2010; Musselin, 2013; Anaya, 2024). El correlato de este fenómeno es el desinterés de algunos sectores del estudiantado con respecto a las actividades académicas, un reflejo de las percepciones sobre la utilidad de la educación superior en contextos de incertidumbre laboral (Mann, 2001; Kuh, 2009). Desde la perspectiva que se desarrolla en este artículo, dichos procesos no son independientes entre sí. Por el contrario, estos se retroalimentan de maneras que profundizan la desigualdad en la socialización política. La precarización docente, la fragmentación de las experiencias universitarias y la individuación del aprendizaje convergen en un escenario en el que la capacidad de las IES para generar espacios de formación política colectiva se debilita de manera sistemática.

Todos estos elementos generan experiencias universitarias diferenciadas, que complejizan la configuración de las orientaciones políticas del estudiantado. Así pues, los modelos educativos renovados no operan como mecanismos simples de reproducción o de transformación social, sino como espacios en los que coexisten lógicas múltiples y en los que el alumnado se confronta con expectativas, discursos, y realidades frecuentemente divergentes (Archer, 2008). Aquí se argumenta que para comprender los procesos de socialización política universitaria en la actualidad es necesario considerar esas contradicciones, así como explorar el modo en que diferentes grupos de estudiantes piensan y viven la educación superior.

II- Estratificación y diferenciación del sistema de educación superior mexicano. El caso de la UAM – Azcapotzalco (UAM-A)

Para situar las contradicciones identificadas en el apartado anterior en un escenario concreto (es decir, para pasar del nivel teórico al contextual), es preciso considerar que la educación superior mexicana ha atravesado por profundos procesos de cambio entre los que destacan la expansión acelerada de la matrícula, la creciente diferenciación institucional, las reformas educativas y la incorporación de nuevas modalidades pedagógicas. Estas transformaciones no han sido lineales ni homogéneas; por el contrario, han generado un sistema altamente estratificado en el que coexisten instituciones con características, orientaciones, y poblaciones estudiantiles marcadamente disímiles.

2.1. De la democratización formal a la segmentación del sistema

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el sistema de educación superior experimentó una expansión sin precedentes. En la década de 1970 atendía a menos del 5% de la cohorte de edad correspondiente; para 2020, ese porcentaje pasó a cerca del 40% (ANUIES, 2020). Dicho crecimiento respondió a múltiples factores, como las demandas sociales de acceso al nivel superior; las presiones demográficas;

la necesidad de fuerza laboral calificada; y las políticas públicas orientadas explícitamente a incrementar la cobertura (Rodríguez, 1998; Kent, 2009). Sin embargo, ello no significó una reducción significativa de las desigualdades estructurales. De hecho, el aumento de la matrícula estuvo acompañado por procesos de diferenciación y estratificación institucional que reprodujeron dichas desigualdades (Acosta, 2005; Villa Lever, 2013). Las IES no siguieron un modelo único, lo que generó distinciones en virtud de los tipos institucionales, las orientaciones, las poblaciones atendidas, y la calidad de la oferta educativa (Brunner & Uribe, 2007).

En esa tesitura, la diferenciación institucional del sistema de educación superior en México puede analizarse a través de varias dimensiones. En términos de su carácter público o privado, el segundo experimentó un intenso crecimiento a partir de la década de 1990⁶³. Así, la consolidación de universidades privadas de élite ocurrió a la par del surgimiento de instituciones de absorción de demanda, que ofrecen una calidad variable para sectores de clase media y media baja (Olivier, 2007). En cuanto a la orientación, el sistema incluye universidades centradas en la generación de conocimiento, la profesionalización, el desarrollo de liderazgos, la formación docente, la educación a distancia, y la atención a poblaciones indígenas, entre otras modalidades (Tuirán & Quintanilla, 2012). Esta diversidad responde a necesidades educativas diferenciadas; empero, crea circuitos segmentados en los que estudiantes de distintos orígenes sociales acceden a tipos institucionales específicos, lo que repercute en sus trayectorias educativas y laborales (Solís, 2013).

Este fenómeno opera mediante la jerarquización de las IES en cuanto a su prestigio, recursos, y el valor simbólico de las credenciales que otorgan (Gil et al., 2009). En la cúspide del sistema se ubica un número reducido de instituciones de élite públicas y privadas. Estas concentran recursos significativos, reclutan estudiantes de sectores medios y altos, y cuentan con una planta docente de tiempo completo, con altos niveles de formación. Ello les permite ofrecer credenciales con un alto valor en los mercados laborales. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ejemplo, opera de facto como una institución selectiva a pesar de su carácter público y gratuito, especialmente en las carreras con mayor demanda. Entre las privadas se encuentran el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), que restringen su acceso mediante la aplicación de colegiaturas inaccesibles para la mayor parte de la población (Olivier, 2007).

En un nivel intermedio se encuentran las universidades públicas estatales, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), los institutos tecnológicos federales, y algunas universidades privadas. Estos espacios atienden fundamentalmente a sectores de clase media, ofrecen educación de calidad aceptable con recursos limitados, y otorgan credenciales con valor moderado en el mercado laboral (De Garay, 2001). Por último, en la base del sistema se encuentran instituciones públicas masificadas, con recursos severamente limitados, y privadas de absorción de demanda, que operan con lógicas más empresariales. Estas incorporan predominantemente a estudiantes de sectores populares, que no lograron su acceso a opciones de mayor prestigio (Silva, 2012).

Como puede adivinarse, la estratificación tiene consecuencias que trascienden lo formativo. Cada espacio institucional configura experiencias educativas específicas,

63 En 1980, aproximadamente el 85% de la matrícula se concentraba en instituciones públicas. Tres décadas más tarde, esa proporción había descendido a cerca del 65% (ANUIES, 2020).

socializa en valores y disposiciones diferenciadas, y prepara a sus estudiantes de maneras cualitativamente distintas para su inserción en la vida social, política y laboral (Walpole, 2003; Arum & Roksa, 2011). Las universidades de élite forman sujetos con habilidades de liderazgo, confianza en sus capacidades, expectativas de ocupar posiciones de alto rango, y redes sociales que facilitan su acceso a ellas (Rivera, 2015); las intermedias forman profesionales competentes con expectativas de movilidad social moderada (Pascarella & Terenzini, 2005); y las que se ubican en la base suelen reproducir las desventajas de origen, pues sus experiencias formativas no compensan las deficiencias acumuladas en la trayectoria educativa (Ezcurra, 2011). Lo que resulta relevante para los fines de este estudio es que la jerarquía institucional no opera de manera neutral con respecto a los procesos de socialización política: la posición de una IES en el sistema influye de antemano en las posibilidades formativas de sus estudiantes en dimensiones que van más allá de lo profesional.

2.2. Transformaciones recientes y persistencia de desigualdades en la educación superior

En las primeras décadas del siglo XXI se gestaron varios intentos por modificar el sistema de educación superior, anclados en debates más amplios sobre su papel en el desarrollo nacional. Un caso paradigmático en ese sentido es el de la reforma constitucional de 2019, que comprometió al Estado mexicano a garantizar el acceso universal a dicho nivel educativo (DOF, 2019). Esta se aprobó en el marco del proyecto de la denominada Cuarta Transformación (4T), que plantea orientar las políticas educativas hacia la reducción de desigualdades (Alcántara, 2020). Para lograr ese objetivo se fundaron nuevas IES públicas; así se estableció la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC), para atender a poblaciones excluidas en distintas zonas de la Ciudad de México (UNRC, 2021). Su modelo educativo enfatizó la flexibilidad curricular, la vinculación con las comunidades, y un conjunto de aproximaciones pedagógicas centradas en el aprendizaje activo. Sin embargo, y como ha ocurrido históricamente con intentos similares, las brechas entre las aspiraciones originales y las condiciones de implementación han generado experiencias complejas (Olivier, 2007).

A partir de 2020, la pandemia por COVID-19 aceleró varias de las transformaciones que hasta entonces se habían desarrollado de manera gradual. El cierre de instalaciones y la transición forzada a modalidades remotas impactaron de manera diferenciada a las IES, en virtud de sus recursos tecnológicos y de las características de sus estudiantes (Alcántara, 2020; Lloyd, 2020). Las universidades mejor posicionadas transitaban de manera relativamente rápida, aprovechando su infraestructura tecnológica previa y sus recursos para capacitar al personal docente. En cambio, aquellas con limitaciones más severas enfrentaron procesos marcados por la improvisación y la precarización de las experiencias educativas (Casanova, 2020). Al respecto, las investigaciones realizadas durante y después de la pandemia documentaron ampliamente las desigualdades en la educación a distancia (Lloyd, 2020; Plá, 2020). Algunas encuestas mostraron que proporciones significativas del estudiantado no contaban con computadora propia; las condiciones de conectividad fueron variables (Sánchez et al., 2020); y en un amplio número de casos fue necesario compartir espacios reducidos con familias numerosas. Estas desigualdades materiales impactaron en el aprendizaje de los contenidos disciplinares, pero también en los procesos de socialización universitaria (Beaunoyer et al., 2020). Las evaluaciones diagnósticas realizadas por Mejoredu (2023) documentaron las consecuencias de esta transición en los aprendizajes del estudiantado mexicano.

Tras el retorno gradual a la presencialidad, entre 2022 y 2023, muchas IES incorporaron modalidades híbridas que combinan elementos presenciales y remotos (Hodges et al., 2020). Ello presenta múltiples variantes según la institución, el programa educativo, y las características de cada comunidad académica. Sin embargo, las interrogantes en torno a la manera en que afectan las dimensiones de socialización colectiva, y que resultan fundamentales para la formación política, continúan vigentes (Williamson et al., 2020).

2.3. La Universidad Autónoma Metropolitana en el sistema estratificado

En ese marco de interrogantes sin resolver, y dado que el objeto de estudio de esta investigación es precisamente una institución de ese tipo, cobra especial importancia examinarla en detalle. La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se fundó en 1974, como parte de un proyecto de expansión de la educación superior pública (Peñalosa, 2020). A diferencia de la oferta previamente disponible, esta IES introdujo innovaciones organizativas y pedagógicas que distaban de la rigidez tradicionalmente asociada a las universidades. Por ello, su diseño contempló una organización departamental, la integración entre docencia e investigación, y en algunos planteles un sistema modular que rompió con la fragmentación disciplinar (López et al., 2000). La UAM – A, inaugurada al mismo tiempo que las unidades Iztapalapa (UAM-I) y Xochimilco (UAM-X), adoptó la estructura departamental pero mantuvo un modelo pedagógico cercano al tradicional (UAM-A, 2021).

En sus cinco décadas de existencia, dicha unidad se ha consolidado en el sistema de educación superior mexicano ofreciendo programas en ciencias básicas e ingeniería, ciencias sociales y humanidades, y ciencias y artes para el diseño (UAM-A, 2021). A decir de algunos autores, este espacio no alcanza el prestigio ni los recursos de otras instituciones (Gil et al., 2009); su proceso de admisión es menos competitivo que el de las carreras más demandadas de la UNAM, pero más que el de muchas universidades públicas estatales (Chaín et al., 2001). Esto genera una población estudiantil relativamente heterogénea, en la que coexisten personas de clase media con sectores populares, para quienes representa una oportunidad de movilidad social (De Garay & Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012).

La División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) de la UAM-A, donde se ubican las licenciaturas en Sociología, Economía, Administración y Derecho, atrae estudiantes que se interesan por comprender los fenómenos sociales, políticos y económicos contemporáneos (UAM-A, 2021). Curricularmente, estos programas retoman las teorías sociales, el análisis crítico, y la comprensión de estructuras de poder. En consecuencia, esta orientación curricular configura experiencias formativas que, al menos en hipótesis, generan un impacto político distinto al de las carreras que se ubican en las otras Divisiones (Guzmán & Saucedo, 2015).

Es menester señalar que la cultura institucional de la UAM-A se ha caracterizado históricamente por un activismo estudiantil relevante (Ordorika, 2006). La organización estudiantil, las asambleas, y las movilizaciones en torno a demandas específicas constituyen experiencias de socialización política que marcan el ambiente universitario, y que conllevan aprendizajes sobre organización colectiva y participación política (Reguillo, 2017). A pesar de ello, algunas investigaciones recientes sugieren que la participación estudiantil en organizaciones políticas o movimientos sociales ha disminuido en las últimas décadas, un fenómeno atribuible a transformaciones más amplias en las formas de participación juvenil (Nateras, 2010).

En la Ciudad de México, la UAM-A se caracteriza por tres aspectos fundamentales: es pública y gratuita; combina investigación con docencia; y tiene una tradición de pensamiento crítico en ciencias sociales (Acosta, 2000). Si se le compara con la UNAM tiene un menor prestigio, pero también un tamaño más reducido que facilita la interacción entre estudiantes y docentes. En cuanto a otras IES públicas, es indudable que esta cuenta con mejores condiciones materiales y calificación docente. Por otro lado, a diferencia de las universidades privadas, la UAM-A es económicamente accesible y no se centra exclusivamente en preparar al alumnado para el empleo inmediato. (ANUIES, 2020).

Esta posición específica en el sistema de educación superior tiene implicaciones para los procesos de socialización política que constituyen el foco de la investigación que da origen a este artículo. Quienes estudian en la UAM-A experimentan una socialización diferente a la de instituciones de élite, en las que el privilegio se naturaliza con frecuencia. Empero, esta es distinta también de la que ocurre en instituciones de la base del sistema, en las que predomina el escepticismo sobre las posibilidades de movilidad social (Solís, 2013). Ello se debe a que la heterogeneidad de la población estudiantil les expone a perspectivas políticas diversas. Además, la orientación hacia el pensamiento crítico puede promover cierto grado de reflexividad en torno al orden social.

III- Promesas institucionales, realidades estructurales. Breve recuento del diseño metodológico

Dados los procesos de socialización política que se han descrito y la posición específica de la UAM-A en el sistema estratificado, el siguiente paso es precisar la manera en que se abordará empíricamente el tema. Investigar la socialización política en las IES demanda vincular las dimensiones estructurales con los procesos subjetivos mediante los cuales se configuran las orientaciones del estudiantado. Este acápite tiene como propósito presentar el proyecto de investigación en el que se inscribe el presente artículo, así como desarrollar la propuesta analítica del nivel macro. Para ello se hacen explícitas las decisiones metodológicas y se incorpora información de fuentes secundarias.

3.1. Diseño general del proyecto. Aproximación a la socialización política universitaria

El proyecto de investigación del que se desprende este artículo tiene una base metodológica mixta secuencial; es decir, integra técnicas cuantitativas y cualitativas (Cresswell & Plano, 2018). Esta decisión resulta de la complejidad de los procesos de socialización política universitaria: las primeras permiten identificar patrones en la distribución de las orientaciones políticas, establecer asociaciones entre variables, y mapear la heterogeneidad estudiantil; las segundas conllevan comprender los procesos de configuración de dichas orientaciones, identificar matices, y acercarse a las narrativas de los propios actores con respecto a sus trayectorias políticas (Tashakkori & Teddlie, 2003).

En virtud de lo anterior, el proyecto se realizará en dos fases que actualmente se encuentran en construcción. La primera será cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado para identificar orientaciones políticas multidimensionales. En el momento en que se escriben estas líneas, dicho instrumento se está elaborando a partir de tres dimensiones: (a) una política, que incluye las concepciones sobre democracia, participación política, instituciones políticas, y derechos ciudadanos; (b) una económica, en la que se consideran el papel

del Estado en la economía, la redistribución, la regulación del mercado, y las políticas de bienestar; y (c) una moral, en la que se exploran los derechos sexuales y reproductivos, la diversidad sexo genérica, la laicidad, y el multiculturalismo. Estos ejes se han incorporado con el objetivo de complejizar las orientaciones políticas, evitando reducirlas a una sola dimensión (Baldassarri & Gelman, 2008).

Ahora bien, con el objetivo de caracterizar a la población estudiantil el cuestionario incluirá variables (a) sociodemográficas, como el origen socioeconómico, el género, la identidad étnica, y las creencias religiosas; (b) de trayectorias educativas, considerando los procesos formativos previos y la situación laboral; y (c) de socialización, incluyendo grupos de pares, la participación en organizaciones, y el consumo cultural. El desafío principal de esta etapa consiste en construir un cuestionario con ítems suficientemente amplios, que además se adecuen al contexto de la Ciudad de México (Zechmeister & Corral, 2013).

La segunda fase se realizará a través de entrevistas semiestructuradas a tres tipos de actores: (a) estudiantes con diversos perfiles políticos, que se identificarán en la fase cuantitativa; (b) docentes, que interactúan con las poblaciones estudiantiles; y (c) personal administrativo, que observa las dinámicas institucionales desde posiciones específicas (Kvale, 2011). En ese orden de ideas, los guiones de entrevista habrían de explorar las trayectorias de configuración de orientaciones políticas, momentos y experiencias significativas en dichas trayectorias, contradicciones en las posiciones, y el posible impacto de la experiencia universitaria en las ideas sobre política, ciudadanía y justicia social (Seidman, 2006).

3.2. Enfocando la mirada: delimitación de la población de estudio

La investigación en comento se enfocará exclusivamente en estudiantes de carreras de ciencias sociales⁶⁴. Esta delimitación implica renunciar a la representatividad del estudiantado universitario en su totalidad, en aras de ganar profundidad analítica y comparabilidad. No obstante, y con el propósito de resaltar las particularidades de quienes se ubican en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, el trabajo de campo se realizará también en un grupo de control conformado por estudiantes de las otras Divisiones.

Así pues, la decisión de enfocarse en los cuatro programas de ciencias sociales deriva cuando menos de dos consideraciones. A diferencia de otras ramas, en las ciencias sociales las cuestiones políticas e ideológicas se articulan directamente con los contenidos (Gross & Simmons, 2009), por lo que el estudiantado experimenta procesos formativos en los que las teorías, debates y posicionamientos intelectuales están atravesados por consideraciones políticas e ideológicas (Mariani & Hewitt, 2008). Ello no necesariamente implica que estén más politizados; empero, sus procesos de socialización universitaria presentan características relevantes para los objetivos del estudio. Además, las y los estudiantes de ciencias sociales presentan mayor diversidad socioeconómica que otras áreas (Walpole, 2003). Esa heterogeneidad resulta analíticamente relevante, en tanto que permite visibilizar si los espacios institucionales y las experiencias formativas compartidas configuran orientaciones políticas más o menos similares. Desde un punto de vista práctico, la delimitación a ciencias sociales facilita replicar el estudio en instituciones que ofrecen carreras con estructuras curriculares comparables (Guzmán & Saucedo, 2015).

64 Es decir, de cuarto a sexto trimestre en el sistema UAM.

3.3. Nivel macro: la creciente brecha entre expectativas universitarias y mercados laborales

Puesto que la investigación se encuentra en una fase inicial, este artículo desarrolla el análisis del nivel macro mediante la articulación de fuentes secundarias. Al respecto, debe recordarse que este se centra en las brechas entre las IES como reproductoras de expectativas sociales y las transformaciones socioeconómicas contemporáneas (Dubet, 2005).

3.3.1. Promesas institucionales de movilidad social vs realidades de precarización laboral

Tanto en el sector público como en el privado, las IES mexicanas articulan discursos que enfatizan su papel como vehículos de movilidad social, espacios de formación de profesionales, y mecanismos de democratización de oportunidades (Blanco, 2014). Estos discursos se materializan en campañas de difusión, ceremonias institucionales, y programas educativos pensados como *inversiones*; es decir, que los recursos destinados en la formación resultarán en mejoras significativas en las condiciones de vida (Brunner, 2012).

Sin embargo, las evidencias muestran un panorama considerablemente más complejo. Cerca del 50% de quienes egresan del nivel superior se ubican en ocupaciones que no requieren dicha formación, lo que refleja un desajuste entre credenciales educativas y empleos disponibles (IMCO, 2019). Aunque ciertamente son menores que las de otros grupos, las tasas de desempleo para personas con educación universitaria han aumentado en las últimas décadas (INEGI, 2020). Además, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) muestra que buena parte de las y los profesionistas trabajan en condiciones de informalidad, sin acceso a prestaciones de seguridad social, con ingresos que apenas superan el salario mínimo, y con contratos temporales o por honorarios, que no ofrecen estabilidad (Mora & De Oliveira, 2009; INEGI, 2020). Como puede adivinarse, este fenómeno afecta de manera diferenciada a quienes egresan del nivel superior en función del tipo de institución de la que provienen, y es particularmente adverso para las personas que transitan por las de menor prestigio (Standing, 2011)⁶⁵.

Aquí se propone que el desfase entre las promesas institucionales de movilidad social y las realidades de precarización laboral incide en los procesos de socialización política universitaria. Estudiantes que invierten tiempo, esfuerzo y recursos económicos en sus estudios se enfrentan a información que muestra que sus expectativas podrían no materializarse (Ezcurra, 2011). Así, las orientaciones políticas que se configuran en este contexto pueden incluir escepticismo, demandas de mayor intervención estatal para regular los mercados laborales, o la adhesión a discursos individualistas, meritocráticos, y de emprendimiento.

65 La pandemia de COVID-19 agudizó estas tendencias. Algunas encuestas realizadas en 2020 y 2021 documentaron la pérdida masiva de empleos de medio tiempo entre estudiantes de universidad, el deterioro económico familiar, y una amplia incertidumbre en cuanto a la inserción laboral (Lloyd, 2020; Plá, 2020). Aunque ha habido una recuperación económica parcial, las tasas de empleo formal para jóvenes profesionistas se mantienen por debajo de los niveles previos a la emergencia sanitaria (INEGI, 2022).

3.3.2. Diferencias institucionales en la configuración de expectativas

Las expectativas sobre el futuro profesional, las concepciones sobre el trabajo, y las nociones de justicia laboral no son uniformes entre estudiantes de educación superior. Aunque se reconoce que estas no tienen la capacidad de moldear homogéneamente al estudiantado, aquí se estipula que ello puede estar influenciado por el tipo de IES en la que se desarrollan. Las universidades de élite públicas y privadas mantienen tasas de inserción laboral relativamente favorables para quienes egresan de ellas, con acceso a posiciones de mayor calidad y mejor remuneradas (Rivera, 2015). En ese sentido, las y los estudiantes de estas instituciones pueden mantener expectativas relativamente optimistas sustentadas en su conocimiento sobre trayectorias de quienes han egresado, así como en el valor simbólico de las credenciales que obtendrán (Walpole, 2003).

Como se ha advertido previamente, la UAM-A se ubica en una posición intermedia. Sus egresadas y egresados acceden a mercados laborales de calidad variable; en algunos casos se logran inserciones satisfactorias, mientras que en otros se enfrentan dificultades significativas (De Garay, 2001). Por ello, es posible que el estudiantado experimente tensiones entre sus expectativas iniciales de movilidad social y los obstáculos que habrán de encarar. Dichas condiciones pueden generar orientaciones políticas complejas, en las que se valora la educación superior pero persisten las críticas a las estructuras económicas que limitan las oportunidades disponibles.

Las IES que se encuentran en la base del sistema enfrentan las mayores dificultades en términos de inserción laboral de sus egresados y egresadas (Silva, 2012). Ello se debe a que las credenciales que otorgan tienen un valor limitado en el mercado laboral. Así, quienes estudian en estos espacios pueden desarrollar un escepticismo significativo sobre las promesas de movilidad social a través de la educación. De aquí se deriva la configuración de orientaciones políticas marcadas por críticas estructurales al orden social, o por la resignación y adaptación a expectativas reducidas (Solís, 2013).

3.3.3. Articulación con el contexto político y el fortalecimiento del conservadurismo

Las brechas entre las expectativas y las realidades antes descritas ocurren en un contexto político amplio, caracterizado por cambios de la máxima relevancia. Ejemplo de ello es el fortalecimiento de grupos conservadores y de derechas tanto en México como globalmente. Este fenómeno se articula con las experiencias de incertidumbre económica que caracterizan a las juventudes contemporáneas (Levitsky & Ziblatt, 2018; Mounk, 2018). Algunos análisis sugieren que la precarización laboral y la incertidumbre pueden generar una mayor receptividad hacia discursos políticos conservadores, que prometen restaurar las certezas a partir del orden tradicional (Mudde & Kaltwasser, 2017).

En esa lógica, jóvenes que enfrentan dificultades en su transición a la vida adulta⁶⁶ pueden identificarse con mensajes que prometen estabilidad, y que ofrecen explicaciones simples a problemas complejos, (Standing, 2011). En sentido opuesto, otros análisis enfatizan que las experiencias de precarización pueden generar

66 Por ejemplo, la independencia residencial, el empleo, o la formación de familia.

orientaciones políticas progresistas, demandando una mayor intervención estatal (Emmenegger et al., 2012).

Aquí se propone que las orientaciones políticas que se configuran entre estudiantes de nivel superior en contextos de incertidumbre no son lineales, unidireccionales, ni homogéneas. Estas dependen de múltiples factores, como sus trayectorias biográficas, sus experiencias de socialización familiar y escolar previa, la cultura institucional de las universidades por las que transitan, y los repertorios ideológicos disponibles en el espacio político nacional e internacional (Sears & Levy, 2003).

Para el caso específico de las y los estudiantes de ciencias sociales en la UAM-A, se intuye que las experiencias de socialización política institucional pueden promover orientaciones críticas hacia las estructuras económicas y políticas que generan precarización. Asimismo, se postula que la exposición a teorías sociales críticas, el énfasis en análisis estructural de desigualdades, y las tradiciones de activismo estudiantil pueden configurar marcos interpretativos orientados al escepticismo hacia el orden existente, más que hacia discursos conservadores (Ordorika, 2006). Sin embargo, esta conjetura requiere de contrastación empírica mediante los datos que se producirán en fases posteriores del proyecto.

IV-La paradoja de la innovación: modelos renovados que profundizan las desigualdades

Como se ha advertido anteriormente, la contrastación empírica del proyecto que da origen a este artículo se desarrollará en fases posteriores. Empero, el andamiaje teórico y contextual desarrollado hasta ahora permite retomar la pregunta central que orienta este número: ¿en qué medida las nuevas formas de organización educativa promueven o dificultan la justicia en la materia? La tesis que se ha desarrollado en este artículo sostiene que los modelos renovados en la educación superior mexicana operan de manera paradójica: por un lado prometen flexibilidad e inclusión; por otro, reproducen las desigualdades estructurales. Es evidente que estas afectan el acceso al conocimiento; empero, poco se habla de su incidencia en los procesos de socialización política. En esa lógica, las IES preparan a las juventudes de manera desigual para su participación en la vida pública.

Debe enfatizarse que las transformaciones contemporáneas del sistema universitario en México no han resuelto sus problemáticas históricas. La desigualdad en el acceso a la educación superior, fuertemente condicionado por el origen socioeconómico, el género, el origen étnico, la ubicación geográfica, y otros criterios de distinción, persiste a pesar de la expansión de la matrícula y de los discursos sobre democratización (Villa Lever, 2013; Blanco, 2014; Mejía, 2023). De hecho, las políticas que han promovido el crecimiento del sistema han generado una estratificación institucional que reproduce las desigualdades a través de vías aparentemente meritocráticas (Solís, 2013).

Por otro lado, la segmentación del sistema en circuitos jerarquizados opera con efectos similares a la exclusión directa, pero con mayor legitimidad simbólica (Brunner & Uribe, 2007). Cuando una persona de sectores populares logra acceder a la educación superior, pero a través de una institución precarizada, la promesa de movilidad social es difícil de alcanzar. Así pues, la inclusión formal coexiste con formas de exclusión sustantiva que limitan las oportunidades reales (Ezcurra, 2011). Dicha estratificación tiene consecuencias profundas; el estudiantado no sólo recibe formaciones disciplinares de calidad diferenciada, sino que experimenta procesos de socialización en valores, disposiciones y orientaciones políticas marcadamente distintos según el espacio institucional (Walpole, 2003; Arum & Roksa, 2011). Las

universidades de élite socializan en disposiciones de liderazgo y naturalización de privilegios; las de la base del sistema frecuentemente reproducen desventajas.

Como puede advertirse, las desigualdades históricas en la educación superior mexicana no han desaparecido. Además, a ellas se suman formas de exclusión que emergen directamente de las transformaciones contemporáneas:

1. Una primera manifestación al respecto es la incorporación de tecnologías digitales y la expansión de modalidades híbridas están generando brechas de múltiples niveles (van Dijk, 2020). En ese sentido, el acceso a dispositivos de calidad, a una conexión estable, y a espacios apropiados para el estudio reproduce las desigualdades de los espacios físicos en los digitales (Warschauer, 2003; Lloyd, 2020).
2. Estrechamente vinculado con lo anterior, la supuesta flexibilización asociada con las modalidades híbridas opera de manera contradictoria (Biesta, 2010). Para estudiantes de sectores privilegiados, con condiciones materiales apropiadas y disposición hacia el aprendizaje autónomo, la flexibilidad puede potenciar los procesos formativos. Para estudiantes de sectores populares que carecen de estas condiciones, en cambio, se convierte en una carga adicional que dificulta los procesos educativos. Adicionalmente, debe considerarse que la implementación de estas modalidades reduce las oportunidades de interacción presencial, que compensa parcialmente las desventajas de origen (Clegg, 2010).
3. Otra dimensión que refuerza esta dinámica es la precarización del trabajo docente constituye otra problemática con consecuencias profundas (Kezar & Sam, 2010; Musselin, 2013). La dependencia de la contratación por horas debilita las relaciones pedagógicas y limita el acompañamiento formativo. Dicho fenómeno afecta sobre todo a IES que atienden a poblaciones con mayores necesidades de apoyo; en otras palabras, las y los estudiantes con mayores necesidades reciben atención por parte de docentes en las condiciones más precarias (Gil & Galaz, 2009).
4. Por último, debe subrayarse que la fragmentación de la experiencia universitaria que resulta de las modalidades híbridas tiene amplias consecuencias para la socialización política (Garrison & Kanuka, 2004), puesto que reduce los espacios de interacción presencial, los encuentros informales, y la participación en organizaciones estudiantiles. Históricamente hablando, todos ellos han sido fundamentales en el proceso de socialización (Antonio, 2004; Bowman, 2011). Así, las modalidades híbridas y a distancia debilitan la capacidad de las IES para desarrollar competencias para la participación política democrática y la construcción de proyectos colectivos (Biesta, 2007).

Considerando el conjunto de manifestaciones antes descritas, aquí se argumenta que las innovaciones diseñadas para democratizar la educación superior suelen reproducir las desigualdades. Sin embargo, y a diferencia de otros, estos mecanismos de reproducción resultan más difíciles de identificar precisamente porque se presentan bajo lenguajes progresistas (Selwyn, 2016; Castañeda & Selwyn, 2018). Así, por ejemplo, los modelos renovados promueven el desarrollo de competencias para el siglo XXI y la formación de sujetos autónomos; empero, invisibilizan la transferencia de responsabilidades institucionales hacia los individuos (Clegg, 2010). La reducción de los compromisos de acompañamiento, la precarización docente, y la adopción de retóricas sobre flexibilidad para justificar sus medidas suelen ser manifestaciones de un proceso más amplio; a saber, de una

reconfiguración neoliberal que individualiza los riesgos mientras mantiene las desigualdades estructurales (Marginson, 2016).

Así pues, las transformaciones contemporáneas no están promoviendo una mayor justicia educativa, sino reconfigurando las desigualdades estructurales (Brunner, 2012). Al respecto, es menester destacar que dicha justicia no puede reducirse al acceso formal al nivel superior. Esta requiere atender la calidad de las experiencias educativas, las condiciones materiales en las que ocurren los procesos formativos, y sus consecuencias para las trayectorias vitales del estudiantado. No debe olvidarse que todo ello incide en la preparación para participar en condiciones de igualdad en la vida social y política (Dubet, 2005). Desde esa perspectiva, actualmente el sistema de educación superior mexicano está lejos de ser justo.

No obstante, sería simplista concluir que las décadas recientes han dejado consecuencias exclusivamente negativas (Dubet & Martuccelli, 2000). Las IES constituyen espacios heterogéneos y contradictorios, en los que coexisten lógicas diversas y emergen experiencias de resistencia. A pesar de sus limitaciones, las universidades públicas se erigen como espacios en los que estudiantes de orígenes diversos acceden a conocimientos, desarrollan pensamiento crítico, y se socializan en tradiciones de compromiso social susceptibles de nutrir proyectos de transformación (Ordorika, 2006). En ese orden de ideas, la cuestión no es si las IES reproducen o transforman el orden social, sino cómo y en qué condiciones pueden hacerlo (Bourdieu & Passeron, 1979).

El problema no es sencillo de comprender, y mucho menos de resolver. Este requiere de políticas que vayan más allá de la expansión cuantitativa; de inversión en instituciones que atienden poblaciones vulnerables; y de la transformación de las condiciones laborales docentes. Más aún, requiere cuestionar aquellas retóricas que presentan las innovaciones técnicas como soluciones a problemas fundamentalmente políticos, y que por tanto demandan respuestas políticas (Biesta, 2010).

V- Reflexiones preliminares. Hacia un análisis integral de la socialización política universitaria en el contexto actual

Este artículo ha desarrollado un análisis del nivel macro de los procesos de socialización política en las IES mexicanas, poniendo especial énfasis en las brechas entre promesas institucionales y realidades socioeconómicas. Aunque la investigación empírica del estudio que da origen a este texto se encuentra en una fase inicial, el análisis teórico, histórico y contextual aquí presentado permite pensar algunos argumentos sustantivos sobre la educación superior contemporánea y la formación política de las juventudes.

En ese marco, el argumento central que se ha desarrollado sostiene que los modelos educativos renovados operan de manera contradictoria. Por un lado prometen inclusión; por otro, reproducen desigualdades en tanto que preparan de manera diferenciada a las juventudes. Esta paradoja se manifiesta en múltiples dimensiones, como la estratificación institucional, las brechas digitales, la precarización docente, la fragmentación de las experiencias universitarias, y el consecuente debilitamiento de las dimensiones colectivas de socialización política.

La revisión bibliográfica desarrollada en este artículo permite ir más allá de la conjetura inicial, así como formular una propuesta interpretativa: las IES mexicanas no operan únicamente como espacios de reproducción social ni como vehículos de democratización, sino como dispositivos que producen simultáneamente la inclusión formal y la exclusión sustantiva en los procesos de socialización política. Esta

propuesta implica que el análisis de la justicia educativa no puede circunscribirse al acceso o a la calidad curricular; en ese sentido, debe considerar el modo en que las condiciones estructurales del sistema, las transformaciones tecnológicas y la precarización institucional configuran las capacidades del estudiantado para participar en la vida pública de forma desigual. Así pues, la contribución teórica de este trabajo reside en situar la socialización política como una dimensión central de la ecuación educativa en México.

En cuanto al anclaje empírico del estudio, aquí se estipula que el análisis del caso específico de la UAM-A permite ilustrar cómo se manifiestan estas tensiones en espacios institucionales concretos. El alumnado de esta universidad experimenta procesos de socialización que distan de las que se presentan en instituciones de élite, pero también en las de base. Se espera que las siguientes fases de la investigación permitan profundizar empíricamente en estas dinámicas: (a) la aplicación de cuestionarios a estudiantes de ciencias sociales generará datos sobre la distribución de orientaciones políticas multidimensionales, asociaciones entre variables sociodemográficas y posicionamientos ideológicos, y patrones de heterogeneidad del estudiantado; (b) las entrevistas a estudiantes, docentes y personal administrativo permitirán comprender los procesos de configuración de orientaciones, capturar sus contradicciones y matices, y acceder a las narrativas que los actores construyen sobre sus experiencias.

Con el propósito de realizar análisis comparativos entre distintos tipos de instituciones, en el largo plazo se espera extender el estudio a otras IES. La comparación entre diversas unidades de la UAM, universidades públicas como la UNRC y la UNAM, y privadas como la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), La Salle (ULSA), el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Panamericana (UP) permitiría explorar la socialización política diferenciada en instituciones públicas y privadas, de élite e intermedias, laicas y confesionales.

El análisis macro que se presenta en este artículo se enriquecerá con los niveles meso y micro, que serán desarrollados una vez que se cuente con datos empíricos completos. El primero se aproximará a las IES como espacios de disputa, en los que los valores y orientaciones se configuran a través de las interacciones cotidianas entre actores universitarios. El segundo analizará las concepciones sobre espacio público, ciudadanía, justicia social y expectativas profesionales entre estudiantes.

Esta agenda de investigación tiene el objetivo de contribuir a los debates académicos en torno a las transformaciones de la educación superior contemporánea, así como sobre procesos de socialización política juvenil. Fundamentalmente, aspira a generar conocimientos relevantes para el diseño de políticas educativas comprometidas con la justicia social y para reflexiones institucionales sobre el papel que desempeñan las IES en la formación de ciudadanías democráticas. En un escenario de creciente incertidumbre, comprender el modo en que las nuevas generaciones configuran sus orientaciones políticas resulta crucial.

Referencias

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. Fondo de Cultura Económica.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Anaya, P. (2024). Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 45(96), 65-86.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuario estadístico de educación superior 2019-2020*.
- Antonio, A. (2001). Diversity and the influence of friendship groups in college. *The Review of Higher Education*, 25(1), 63-89.
- Antonio, A. (2004). The influence of friendship groups on intellectual self-confidence and educational aspirations in college. *The Journal of Higher Education*, 75(4), 446-471.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Baldassarri, D., & Gelman, A. (2008). Partisans without constraint: Political polarization and trends in American public opinion. *American Journal of Sociology*, 114(2), 408-446.
- Banco Mundial. (2020). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*.
<https://www.bancomundial.org/>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424.
- Benoit, K., & Laver, M. (2012). The dimensionality of political space: Epistemological and methodological considerations. *European Union Politics*, 13(2), 194-219.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Taylor & Francis.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México/INEE.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bowman, N. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29-68.
- Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-143.
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales.
- Carmines, E., Ensley, M., & Wagner, M. (2012). Who fits the left-right divide? Partisan polarization in the American electorate. *American Behavioral Scientist*, 56(12), 1631-1653.
- Casanova, H. (2020). Educación y pandemia: El futuro que vendrá. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 1-6). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), 7-29.
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 22.
- Chang, M., Denson, N., Sáenz, V., & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 430-455.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.
- Clegg, S. (2010). Time future: The dominant discourse of higher education. *Time & Society*, 19(3), 345-364.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2023). *Evaluación diagnóstica de los aprendizajes de las alumnas y los alumnos de educación básica, ciclo escolar 2022-2023: Informe ejecutivo*. <https://www.mejoredu.gob.mx/>
- Converse, P. (1964). The nature of belief systems in mass publics. En D. Apter (Ed.), *Ideology and discontent* (pp. 206-261). Free Press.
- Corporación Latinobarómetro. (2020). *Informe Latinobarómetro 2020*.
- Cotton, D., Cotton, P., & Shipway, J. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos: Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.

- De Garay, A., & Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- Dey, E. (1997). Working with low survey response rates: The efficacy of weighting adjustments. *Research in Higher Education*, 38(2), 215-227.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). UNESCO-IESALC.
- Dill, D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). *From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases* (Working Paper Series, 15). Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Ellner, S. (2019). Pink Tide governments: Pragmatic and populist responses to challenges from the right. *Latin American Perspectives*, 46(1), 4-22.
- Emmenegger, P., Häusermann, S., Palier, B., & Seeleib-Kaiser, M. (Eds.). (2012). *The age of dualization: The changing face of inequality in deindustrializing societies*. Oxford University Press.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, S., & Johnston, C. (2014). Understanding the determinants of political ideology: Implications of structural complexity. *Political Psychology*, 35(3), 337-358.
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159-179.
- Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gil, M., & Galaz, F. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.

- Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., & Pérez, M. (2009). Cobertura de la educación superior en México: Tendencias, retos y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 31(Especial), 7-41.
- Gross, N., & Simmons, S. (2009). The religiosity of American college and university professors. *Sociology of Religion*, 70(2), 101-129.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-367.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. L. (Coords.). (2015). *Investigar los estudiantes: Teoría y realidad latinoamericana*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the net generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Haythornthwaite, C., & Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice*. SAGE Publications.
- Hinich, M., & Munger, M. (1994). *Ideology and the theory of political choice*. University of Michigan Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2019). *Compara Carreras 2019*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Trimestre 1, 2022)*.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge University Press.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Jennings, M., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782-799.
- Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización: Un análisis regional*. ANUIES.
- Kezar, A., & Sam, C. (2010). Understanding the new majority of non-tenure-track faculty in higher education: Demographics, experiences, and plans of action. *ASHE Higher Education Report*, 36(4), 1-133.
- Kitschelt, H. (1994). *The transformation of European social democracy*. Cambridge University Press.
- Kriesi, H., Grande, E., Lachat, R., Dolezal, M., Bornschier, S., & Frey, T. (2008). *West European politics in the age of globalization*. Cambridge University Press.
- Kuh, G. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

- Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. Crown.
- Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. University of Chicago Press.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, R., González, O., & Casillas, M. (2000). *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Luna, J., & Rovira, C. (Eds.). (2014). *The resilience of the Latin American right*. Johns Hopkins University Press.
- Mann, S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Mariani, M., & Hewitt, G. (2008). Indoctrination U.? Faculty ideology and changes in student political orientation. *PS: Political Science & Politics*, 41(4), 773-783.
- Mayhew, M., Rockenbach, A., Bowman, N., Seifert, T., & Wolniak, G. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works* (Vol. 3). Jossey-Bass.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education.
- Mejía, G. (2023). Educación superior y movilidad social: una propuesta de análisis desde la perspectiva socioespacial. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26).
- Mora, M., & De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: Trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267-289.
- Moreno, A. (2009). *La decisión electoral: Votantes, partidos y democracia en México*. Miguel Ángel Porrúa.
- Morgenstern, S., Polga-Hecimovich, J., & Siavelis, P. (2014). Ni chicha ni limoná: Party nationalizing leaders in Latin America. *Comparative Political Studies*, 47(14), 1919-1946.
- Mounk, Y. (2018). *The people vs. democracy: Why our freedom is in danger and how to save it*. Harvard University Press.
- Mudde, C., & Rovira, C. (2013). Exclusionary vs. inclusionary populism: Comparing contemporary Europe and Latin America. *Government and Opposition*, 48(2), 147-174.

- Mudde, C., & Rovira, C. (2017). *Populism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Muñoz, H. (2009). Oferta universitaria y empleo en México. En H. Muñoz (Coord.), *La universidad pública en México* (pp. 249-290). Miguel Ángel Porrúa/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the relationships between academics and their university. *Higher Education*, 65(1), 25-37.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Nateras, A. (2010). Jóvenes universitarios: Identidades, experiencias y subjetividades. *Sociológica*, 25(73), 221-253.
- Newcomb, T., Koenig, K., Flacks, R., & Warwick, D. (1967). *Persistence and change: Bennington College and its students after twenty-five years*. Wiley.
- Niemi, R., & Hepburn, M. (1995). The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7-16.
- Olivier, G. (2007). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Peñalosa, E. (2020). Sobre la UAM: Una visión a 45 años. *Tiempo en la casa*, 60, 1-12.
- Peters, M. (2007). Critically framing education policy: Foucault, discourse, and governmentality. En M. Peters & T. Besley (Coords.), *Why Foucault? New directions in educational research*. Peter Lang.
- Pike, G., Kuh, G., McCormick, A., Ethington, C., & Smart, J. (2011). If and when money matters: The relationships among educational expenditures, student engagement and students' learning outcomes. *Research in Higher Education*, 52(1), 81-106.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: Entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades. UDUALC.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Trentham Books.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Ned Ediciones.
- Rivera, L. (2015). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.

- Roberts, K. (2014). *Changing course in Latin America: Party systems in the neoliberal era*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México. En M. Fresán (Coord.), *Tres décadas de políticas del Estado en educación superior* (pp. 165-205). ANUIES.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2.^a ed.). Routledge.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(especial), 1-10.
- Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7, 1-23.
- Sears, D., & Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. En D. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 60-109). Oxford University Press.
- Scott, R. (2022). Does university make you more liberal? Estimating the within-individual effects of higher education on political values. *Electoral Studies*, 78, 102471. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2022.102471>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3.^a ed.). Teachers College Press.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Silva, M. (2012). Equidad en la educación superior. La necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-28.
- Simon, E. (2022). Demystifying the link between higher education and liberal values: A within-sibship analysis of British individuals attitudes from 1994-2020. *The British Journal of Sociology*, 73(5), 1028-1048. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12972>
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31(Especial), 63-95.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: El difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 40(159), 66-89.
- Solís, P., Rodríguez, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Stevens, M., Armstrong, E., & Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34, 127-151.
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1-10.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.
- Temkin, B., Salazar, R., & Ramírez, P. (2006). Explorando la dinámica del abstencionismo electoral en México: ¿valores, identificación partidista o evaluación de instituciones políticas? En *Demos ante el espejo: Análisis de la cultura política y las prácticas ciudadanas en México* (pp. 262-279). SEGOB/Universidad Nacional Autónoma de México/INM SEP/UIA.
- Tierney, W. G. (2008). *The impact of culture on organizational decision making. Theory and practice in student affairs*. Stylus Publishing.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.ª ed.). University of Chicago Press.
- Treier, S., & Hillygus, D. S. (2009). The nature of political ideology in the contemporary electorate. *Public Opinion Quarterly*, 73(4), 679-703.
- Tuirán, R., & Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. (2021). *Informe de Actividades 2021, Unidad Azcapotzalco*.
https://transparencia.uam.mx/inforganos/rg/2021/INFORME_RG_2021_21.02.22.pdf
- UNESCO. (2021). *COVID-19: Reopening and reimagining universities*. UNESCO/International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>
- Universidad Rosario Castellanos. (2021). *Universidad Rosario Castellanos: Modelo Educativo*. <https://rcastellanos.cdmx.gob.mx/>
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 81-103.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45-73.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Weidman, J. (2006). Socialization of students in higher education: Organizational perspectives. En C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 253-262). SAGE Publications.
- Wiesehomeier, N., & Doyle, D. (2012). Attitudes, ideological associations and the left-right divide in Latin America. *Journal of Politics in Latin America*, 4(1), 3-33.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Zaller, J. (1992). *The nature and origins of mass opinion*. Cambridge University Press.

Zechmeister, E., & Corral, M. (2013). Individual and contextual constraints on ideological labels in Latin America. *Comparative Political Studies*, 46(6), 675-701.



Narrativas universitarias: desigualdad e identidades

University narratives: inequality and identities

Alma Elizabeth VITE VARGAS⁶⁷

Universidad Pedagógica Nacional - Unidad 131 - Pachuca, Hidalgo, México

<https://orcid.org/0000-0002-8865-795X>

almaelizabethvitevargas@upnhidalgo.edu.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7751>

DOI : 10.25965/trahs.7751

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: En el presente documento se busca dilucidar cómo se construyen las identidades de estudiantes de licenciatura en un contexto de desigualdad imperante en las comunidades de origen. Se entiende que hay múltiples aristas en que se manifiesta la desigualdad, aquí solamente se tocan los puntos relativos al género, a las condiciones económicas, a lo relacionado con lo cultural y lo educativo y finalmente se trazan algunas líneas en que la Universidad puede contribuir. El proceso formativo que ofrece la institución permite reconstruir identidades porque las y los estudiantes pueden reconocer tanto personas como dispositivos que dejaron su impronta o aportaron contenido en las distintas etapas de vida. Se trabajó desde el análisis de las narrativas personales de escritos autobiográficos de 30 estudiantes del módulo: "Experiencias educativas e identidades" de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. UPN, Unidad 131, Hidalgo. La lectura profunda de los escritos dio lugar a la construcción de un mapa de categorías testimoniales que, con el necesario análisis onto-epistémico permitió arribar a las categorías aquí presentadas.

Palabras clave: estudiantes, desigualdad, Identidades, procesos universitarios

Résumé : Le présent document cherche à élucider comment se construisent les identités des étudiants de licence dans un contexte d'inégalité prévalent dans leurs communautés d'origine. Il est entendu que l'inégalité se manifeste sous de multiples facettes ; ici, seuls les points relatifs au genre, aux conditions économiques, ainsi qu'aux aspects culturels et éducatifs sont abordés, pour enfin tracer quelques lignes d'action par lesquelles l'Université peut contribuer. Le processus formatif offert par l'institution permet de reconstruire les identités car les étudiants peuvent reconnaître tant les personnes que les dispositifs ayant laissé leur empreinte ou apporté un contenu aux différentes étapes de leur vie. Ce travail a été réalisé à partir de l'analyse des récits personnels issus des écrits autobiographiques de 30 étudiants du module : « Expériences éducatives et identités » de la Licence en Éducation et Innovation Pédagogique, UPN, Unité 131, Hidalgo. La lecture approfondie des écrits a donné lieu à la construction d'une carte de catégories testimoniales qui, grâce à l'analyse onto-épistémique nécessaire, a permis d'aboutir aux catégories présentées ici.

⁶⁷ Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 131. Pachuca, Hgo., México.

Mots clés : étudiants, inégalité, identités, processus universitaires

Resumo: O presente documento busca elucidar como se constroem as identidades de estudantes de graduação em um contexto de desigualdade imperante nas comunidades de origem. Compreende-se que a desigualdade se manifesta sob múltiplas perspectivas; aqui, abordam-se exclusivamente os pontos relativos ao gênero, às condições econômicas, aos aspectos culturais e educacionais e, finalmente, traçam-se diretrizes sobre como a Universidade pode contribuir. O processo formativo oferecido pela instituição permite reconstruir identidades, uma vez que os estudantes podem reconhecer tanto pessoas quanto dispositivos que deixaram sua marca ou aportaram conteúdo nas distintas etapas da vida. O trabalho fundamentou-se na análise das narrativas pessoais de escritos autobiográficos de 30 estudantes do módulo "Experiências educativas e identidades" da Licenciatura em Educação e Inovação Pedagógica (UPN, Unidade 131, Hidalgo). A leitura profunda dos escritos deu lugar à construção de um mapa de categorias testemunhais que, mediante a necessária análise onto-epistêmica, permitiu chegar às categorias aqui apresentadas.

Palavras chave: estudantes, desigualdade, Identidades, processos universitários

Abstract: This document seeks to elucidate how undergraduate identities are constructed within a context of prevailing inequality in their communities of origin. It is understood that inequality manifests through multiple facets; here, only points related to gender, economic conditions, and cultural and educational factors are addressed, and finally, some lines are drawn regarding how the University can contribute. The formative process offered by the institution allows for the reconstruction of identities because students can recognize both the individuals and mechanisms that left their mark or provided content during different stages of life. This work was based on the analysis of personal narratives from autobiographical writings of 30 students from the module: "Educational Experiences and Identities" of the Bachelor's Degree in Education and Pedagogical Innovation at UPN, Unit 131, Hidalgo. A deep reading of the writings led to the construction of a map of testimonial categories which, through the necessary onto-epistemic analysis, allowed for the arrival at the categories presented herein.

Keywords: identities, inequality, students, university processes

Introducción

De acuerdo con Drucker (1994), en las últimas décadas del siglo pasado, se estaba creando la sociedad poscapitalista, este autor señala al periodo como uno de transformación, análogo a los vividos en otros siglos como en el XIII cuando los gremios se ubicaron como “nuevos grupos dominantes” o cuando floreció el Renacimiento cuyo esplendor sitúa entre 1470 y 1500. Después la Revolución Industrial entre finales de 1700 y las primeras décadas de 1800. Y de ahí hasta nuestros días comienza el dominio de la información cuando, señala Drucker (1994) al término de la Segunda Guerra Mundial, a los soldados que regresaban a Estados Unidos, se les daba dinero para estudiar en la Universidad.

A partir de entonces, producir conocimiento adquirió importancia y se ha convertido en una fuente de producción de riqueza, señala el mismo autor. Así, las Universidades adquirieron un papel protagónico como instituciones que producen y difunden nuevos conocimientos en todas las áreas. En esos primeros tiempos de expansión importaba un fin económico, como señala Bell (1976) la “sociedad postindustrial” pasó de la producción agrícola e industrial a una economía sostenida en la producción de servicios. Por tanto, importaba el conocimiento teórico y práctico que permitiera el crecimiento en las empresas. En consecuencia, la educación superior se ha visto modificada.

En esta “sociedad del conocimiento” la formación de profesionales se constituyó como un pilar, éstos tendrían que asumir competencias para manejar infraestructura tecnológica y gestión del conocimiento. Esto implicaba una nueva forma de concebir el aprendizaje, hasta antes se trataba de una cuestión netamente escolar que se desarrollaba durante los primeros años de vida, a partir de los nuevos planteamientos el aprendizaje podía concebirse como permanente y no necesariamente situado en una institución escolar.

En ese contexto se creó la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 con el propósito de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país (UPN, 1978). Como se señala en Decreto de Creación correspondiente. Una forma de dar contenido a estas nuevas concepciones fue el Sistema de Educación a Distancia implementado en los primeros años de vida institucional, con esta modalidad se acercaron contenidos a los profesores del país que, sin necesidad de estar en las aulas, mediante el autodidactismo accedían a guías y libros preparados con la intención de favorecer el autoaprendizaje.

Inicialmente la Universidad dio atención a los profesores en servicio que requerían de mayor formación en el área educativa, posteriormente el servicio se amplió a bachilleres o a otros profesionistas que por sus propias necesidades laborales necesitan formación en este ámbito.

Es así como, entre otros programas, se ofreció la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) que, con un alcance nacional, a partir del año 2012 ofrece a los estudiantes que:

- Se inicien en la construcción de una mirada crítica sobre los ámbitos en los que intervendrán como profesionales al egresar.
- Sean capaces de contextualizar, diagnosticar, analizar e interpretar diferentes problemas educativos desde un enfoque multirreferencial.
- Conciban, diseñen, desarrollen y evalúen proyectos educativos, propuestas curriculares y de intervención que atiendan a las necesidades educativas del México actual sin olvidar la dimensión histórica y su proyecto a futuro.

- Asuman una actitud crítica sobre su propio actuar, que les permita reconocerse como sujeto histórico, interrogando desde allí sus saberes como condición para promover un pensamiento problematizador, crítico, reflexivo y propositivo frente a la realidad educativa nacional, con una mirada innovadora.
- Incorporen el potencial educativo de las TIC al considerar sus posibilidades en la transformación de las estructuras paradigmáticas de los campos del saber, la innovación de las prácticas pedagógicas y la generación de nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje. (UPN, Plan de estudios LEIP, 2012)

Como se puede apreciar, lo que se perfila para los estudiantes es ambicioso, se esperan profesionales egresados de una licenciatura con capacidades para hacer lecturas críticas del ámbito en que se mueven y con la posibilidad de transformación de los espacios en que, con un claro conocimiento de los mismos, se propicien las condiciones para lograr dichas transformaciones. Por otro lado, el perfil de ingreso solicita que los aspirantes dispongan de al menos veinte horas semanales para dedicar a sus estudios, tomando en consideración que el plan de estudios contempla que los usuarios pueden ser personas cuyas condiciones de vida les exijan horarios flexibles, bajos costos y facilidades para el desarrollo de las actividades. El diseño descansa en actividades en línea, la plataforma desarrollada para tal efecto muestra las actividades, los recursos didácticos y las evaluaciones organizadas en módulos, se integran por semana cada uno de los contenidos a revisar y valorar.

La flexibilidad permite que entre el lunes y el viernes se realicen las discusiones en foros para contar con la retroalimentación pertinente y no se deje todo el trabajo para fin de semana en el entendido de que las lecturas y los productos a desarrollar tienen un tiempo de atención que no se puede obviar. Hay algunas actividades integradoras que tienen un lapso mayor para que puedan ser alojadas en la plataforma correspondiente, se exige con esta modalidad, que el estudiante tome en sus manos el proceso formativo, que formule estrategias de análisis y estudio y que fortalezca o desarrolle la autodisciplina. Otro pilar del diseño virtual es el trabajo que el tutor desarrolle durante la semana para leer, comentar, retroalimentar lo que cada estudiante desarrolle, lo que implica una dedicación temporal importante para el tutor.

En cuanto al tema central motivo de análisis en este documento que es la desigualdad y sus relaciones en la construcción de identidades, mismas que son analizadas a partir de las narrativas desarrolladas por las estudiantes, parto de reconocer que la desigualdad tiene múltiples dimensiones, en este escrito únicamente se tocan aspectos referidos al género, a la pobreza y a la pertenencia cultural como elementos básicos de identidad para dar cuenta de las condiciones en que las estudiantes se incorporan a la vida universitaria desde la virtualidad y qué puede ofrecer la institución para coadyuvar en sus planes de vida.

La pregunta que guía es ¿quiénes son las estudiantes que cursan la LEIP? En términos generales, el interés está puesto en comprender sus identidades para encontrar posteriormente formas de trabajo docente más acordes con sus características. Durante el primer módulo señalado en el Plan de Estudios, se orienta a la reflexión y reconocimiento de la trayectoria escolar de cada uno, las actividades permiten reconstruir la vida desde la infancia hasta el presente. Con ellas se propicia el acercamiento a los otros para preguntar y rehacer lo más remoto de la infancia y del lugar en que nacen y viven, se llega al final a elaborar un escrito autobiográfico sencillo, es precisamente este escrito el que tomo como base para la reflexión y la interpretación. Las voces de estas y estos estudiantes poco se han tomado en cuenta

por diversas razones, sin embargo, el que cuenten sus vidas no es sólo un trabajo escolar, además permite la proyección de un futuro diferente (Moriña, 2017).

La narrativa personal permite avivar el recuerdo, dar orden y sistematizar la experiencia vivida, de esta manera se narra una historia que entreteje acontecimientos como se recuerdan o como las personas cercanas los cuentan, se desarrolla una trama en la que aparece una imagen de lo que se quisiera haber vivido, hay una ficción interesante que en primer término habla a quien escribe, no se trata de ficción en el sentido de invención sino una interpretación de los hechos que ayuda a dar sentido a la vida, reconocer el pasado y atisbar el futuro desde este presente, es una forma de sentirse vivo señala Duccio (1999) porque en ese contar pueden aparecer sentimientos de melancolía, de compasión, de reconciliación que ayudan a encontrar otros horizontes.

Para desarrollar este escrito consideré los escritos biográficos de las estudiantes, los analicé para construir ejes que permitieran comprender estas vidas. Elaboré cuadros de doble entrada para organizar los datos, esquematicé de diversas maneras los núcleos hasta construir las relaciones mediante las perspectivas teóricas que me ayudaron a establecer los puntos nodales de trabajo. Desde estas coordenadas ontoepistémicas y metodológicas se construyeron los núcleos siguientes.

I- Aquí las niñas no salen a pasear. Apuntes en relación a la desigualdad de género

La UPN en Hidalgo está presente en varias regiones del estado a través de las llamadas subsedes de la Unidad, además de la ubicada en Pachuca, a la que se nombra como sede central están: Tulancingo, Tula e Ixmiquilpan que son las más cercanas a la capital del estado, mientras que para llegar desde la capital a Tenango, Huejutla o Jacala se emplean entre 4 y 5 horas tanto por la distancia como por el estado de las carreteras. Los seis son espacios de concentración que atienden a personas de distintas localidades. En los poblados más pequeños es común que no cuenten con servicios escolares suficientes, habrá preescolar y primaria, cuando mucho secundaria. Muchas de estas localidades son de tradición indígena, hablantes del náhuatl u otomí, comunidades donde la pobreza económica, la carencia de medios de comunicación y servicios en general, compite con la riqueza natural y cultural de los pueblos originarios.

Son mayoritariamente mujeres quienes se matriculan en este programa, por ello acudiré a sus palabras, dejando de lado lo que dicen los varones, no por abandonarlos sino porque me interesa mostrar las vicisitudes de las jóvenes que quieren superar sus condiciones de nacimiento. Aproximadamente ochenta por ciento en cada grupo son mujeres, varias son madres solteras, otras viven en pareja y es común que por una temprana maternidad sus estudios se vieran truncados, por lo que ven en este programa una posibilidad de estudiar sin dejar sus ocupaciones habituales y dedican sus tiempos libres o parte de la noche a dar contenido a las actividades demandadas por los estudios. Estas condiciones forman parte del entramado de violencia naturalizado en el que:

Nos aproximamos al embarazo adolescente y maternidades tempranas en el cruce de las desigualdades y la violencia estructural y específica de género, donde los cuerpos jóvenes, en las circunstancias de pobreza, discriminación y exclusión son apropiables de forma naturalizada por la historia latinoamericana y los estereotipos de masculinidad y femineidad tradicionales (Carosio, en Bathyány, 2023: 118).

Niñas que han crecido en ambientes donde las propias mujeres se encargan de preservar las costumbres que seguramente ellas mismas vivieron con grandes sufrimientos, pero que les han generado al mismo tiempo una identidad como mujeres sufridas, aguantadoras que, ante todo respetan y hacen respetar la posición en que la sociedad las ha colocado y que han hecho suya sin importar el trabajo y el pesar en que viven. Así, desde pequeñas las niñas aprenden, con fuertes dosis de violencia, qué les está permitido y qué prácticas les corresponden para mantener el estatus que en este tipo de espacios sociales es indispensable para ser aceptada como persona digna de respeto. Parece contradictorio que sean las mujeres las encargadas de preservar las pautas tradicionales, sin embargo, se entiende porque así se mantiene la convivencia, ellas tratan seguramente de evitar que sean los varones quienes se encarguen de señalar el lugar que cada quien ocupa en el entramado de relaciones porque de hacerlo ellos, las formas de violencia física se hacen presentes y muy visibles, en suma se trata de proteger a las más jóvenes.

Desde luego, esa violencia masculina no se erradica en espacios como los que aquí se describen. Acaso esta forma de adoctrinamiento femenino sea para evitar los golpes y vejaciones que el poder patriarcal ha concedido a los varones como libertad para “disciplinar” a las mujeres, señala Segato (2016) al referirse a los violadores como los grandes disciplinadores que ostentan una postura moralizadora, aquí esa disciplina está asociada a que los varones mandan y las mujeres obedecen. Estas ideas a las que se suma la ingesta de alcohol y la propia violencia estructural que padecen los varones sobre todo los pobres, contribuye a que a su vez tengan prácticas de violencia expresadas de distintas formas, se entendería así que las mujeres mayores pretendan evitar estos sufrimientos a sus descendientes sin advertir que hay diversos tipos de violencia y que todos tienen impacto en el desarrollo y crecimiento de las niñas y jóvenes.

Esmeralda describe:

recuerdo que mi abuelita me dijo aquí las niñas no salen a pasear, ayudan a sus mamás a hacer el quehacer, a moler el nixtamal, a hacer las tortillas, acarrear agua, a lavar la ropa, a barrer y tienes que aprender a hacer de comer y los niños se van a la milpa a sembrar maíz, frijol chile, a traer leña para que cuando lleguen del campo la comida ya esté lista (Narración autobiográfica. Esmeralda García. 2023)

En esas comunidades tanto niñas como niños tienen asignadas tareas, tienen un lugar en la estructura que difícilmente se puede recusar, se han creado configuraciones subjetivas que actúan con mucha fuerza para fijar prácticas que moldean las formas de vida. Así las niñas que miran y sufren la opresión y la violencia, aceptan e interiorizan como destino, un orden establecido, un lugar inferior, de supeditación a las normas masculinas del que pocas escapan.

Si las prácticas y las formas de pensar se vuelven tan naturales que no se pueden repensar en la mayoría de casos, éstas se convierten en reglas que difícilmente se modifican. No hay forma de rechazar lo que no se conoce, aquello que no se puede nombrar o que se ha coagulado como forma práctica inamovible. Bourdieu (2000) dice que esto es violencia simbólica, amortiguada, insensible e invisible para las víctimas y se ejerce vía el desconocimiento, el reconocimiento o el sentimiento en una lógica de dominación donde tanto el dominante como dominador admiten que esto es así y no de otra manera, en un orden de cosas naturalizado.

Por otra parte, las mujeres por tradición han sido asignadas al trabajo doméstico, generándose lo que Federici (2018) denomina el patriarcado del salario, que no es

sino una forma de dominación de los hombres sobre las mujeres a partir del control de los recursos económicos del hogar, generándose una estructura familiar que, en algún sentido, replica el mecanismo de explotación capitalista a microescala (Erazo y Aguilar en Bathyány, 2023: 617). El trabajo doméstico que no genera dinero contante y sonante es depreciado por eso mismo, es una forma más de violencia sobre estas mujeres que, antes que nada, tienen “la obligación” de mantener limpia la casa, preparar los alimentos y todo lo necesario para los demás habitantes del hogar, lo que hacen sin que se aprecie y se valore su trabajo, el cansancio no se toma en cuenta y desde luego, no hay recompensa económica posible.

Es así que las mujeres que se matriculan en el programa, lo hacen en condiciones tan complicadas e injustas como la relatada por Isabel quien no logró ingresar a la plataforma para entregar su trabajo porque:

estoy pasando por una situación familiar algo seria. El papá de mi hijo llegó tomado el día martes por la noche, se puso muy agresivo y me empezó a tirar mis cosas, mi computadora, celular, ... este módulo lo estoy recursando, y la vez pasada fue por la misma situación, ya que me dice que todo lo que tengo es por él y se lleva las cosas, me las tira, y me ha llegado a pegar (Narración autobiográfica. Rosa Juárez. 2024).

Un camino plagado de obstáculos es el que recorren a diario las estudiantes, como se infiere de este testimonio, no es únicamente el enfrentarse a lecturas y autores desconocidos, que obligan a mantener una disciplina corporal, mental y conceptual para comprender sus ideas y eventualmente incorporarlas en la comprensión del mundo propio, sino que además se ha de hacer en un clima de absoluta intranquilidad, mediado por la atención al hogar, a los hijos, a las absurdas actitudes masculinas que, de acuerdo con lo construido en lo social, son dueños absolutos de lo que hay en el hogar, por tanto se dan autorización para destruir, en este caso los útiles necesarios para el desarrollo de las actividades de la estudiante. Con ello se violenta el proceso de Isabel de varias formas: se queda sin lo indispensable para el desarrollo de sus actividades, pero también se ve trastocado su valor como mujer que aspira ser profesionista y su posición como mujer en términos generales limitada a lo que él considere pertinente, expuesta así mismo a los golpes que un abusivo uso de la fuerza física y un poder patriarcal le permite sin más a ese varón “empoderado” por el alcohol.

Otras estudiantes, muchas de ellas, como la misma Isabel tienen empleos como ayudantes en tiendas, en cocinas ajenas, en la fabricación o venta de productos y otras actividades remuneradas que no les garantizan un salario digno, pero sí la inversión en tiempo, mismo que disminuye la dedicación a la lectura, redacción y otras actividades que el programa solicita.

Por si esto fuera poco, hay otro punto que va contra las mujeres: el pensamiento de padres que menosprecian a la hija por ser mujer, para ellas no hay apoyo ni económico ni de otro tipo, consideran que no tienen que estudiar porque su destino es casarse y tener hijos, por tanto, la inversión en sus estudios no es redituable como dice Julia:

mis padres no estaban tan convencidos de que siguiera estudiando como decía mi papá para que seguir estudiando si las mujeres de todos modos nos vamos a casar, y para el hogar no necesita un certificado, estas ideas de mi padre me hacían sentir mal (Narración autobiográfica. Julia Hernández. 2024).

Así los padres condenan a estas niñas a depender de un hombre con todas las consecuencias que ello acarrea.

Ese pensamiento que es compartido por las familias, genera en las jóvenes la incomodidad por salirse de la norma para perseguir sus sueños y esto en el mejor de los casos, cuando con decisión salen de casa y del pueblo a la búsqueda de otras opciones, cuando se permiten ser libres para conocer otras formas culturales y otras personas, desde luego no es fácil andar ese camino, pero a la larga es más penoso vivir en la dependencia, en la violencia o en la pérdida de los anhelos para cumplir con el destino impuesto: ser madre y esposa a temprana edad.

Este ambiente cotidiano no es privativo de estas comunidades, ni de estos tiempos, en el siglo XVII Locke señalaba que:

las niñas deben aprender a obedecer mucho más que a argumentar e incluso admite castigos físicos para modelar esa obediencia. Vemos que en realidad las mujeres son menos “capaces”, porque se les sustrae una educación igualitaria, se las prepara de antemano para ser esposas y, cuando ya ocupan ese rol, sus aspiraciones espirituales siguen restringiéndose. El contrato matrimonial parece hipotecar una formación sesgada a las mujeres (Losiggio, 2025: 45).

Estas ideas, junto con las de otros pensadores como Rousseau, permearon el pensamiento y la acción en distintos países, no es excepción el nuestro y así se ha configurado una forma desigual y violenta para entender las relaciones entre hombres y mujeres que el paso del tiempo y los avances en el conocimiento no han logrado erradicar.

Este primer bloque de ideas, posibilita entender que, en muchas poblaciones del estado y seguramente del país, la posición de las mujeres respecto de los varones todavía es de subordinación y que es con mucha dificultad que las estudiantes logren trascender esta posición que las habita, que forma parte de su identidad y aunque luchan, tienen todo en su contra.

II- El dinero no me rendía. Apuntes en relación a la pobreza

De acuerdo con Mideros y Sánchez, la pobreza y la desigualdad sólo pueden entenderse a partir de las

manifestaciones que responden a las estructuras económica, social e institucional del país. Estas estructuras que han evolucionado a lo largo del tiempo, perpetúan dinámicas de exclusión, dependencia y baja productividad que afectan especialmente a pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes, mujeres y trabajadores informales (2024: 4).

En el nivel micro de este proceso, se puede mirar su correlato en las palabras de las estudiantes que están inmersas en contextos rurales, que pertenecen a pueblos originarios donde las actividades productivas se limitan a la agricultura de autoconsumo, al comercio de baja escala que escasamente cubren las necesidades básicas.

Como ya se puede inferir, un elemento que las estudiantes resaltan es el hecho de provenir de un espacio familiar con graves carencias económicas donde había dificultades hasta para obtener la comida, por lo que permanecer en la escuela era todo un lujo, desde la educación básica como lo señala Flor:

lo más significativo para mí estando en la primaria, fue que en tercero me gané una beca por promedio y me sentía muy feliz por eso, porque mis padres trabajaban en el campo realmente necesitábamos esa ayuda económica (Narración autobiográfica. Flor de María Muñoz. 2023).

A sus escasos nueve años ya sabía de carencias y necesidades pero también del gusto por ayudar a sus padres siendo buena estudiante. Ante esta circunstancia no se puede dejar de pensar si el sistema educativo del país tiene en cuenta estas características y todo indica que, hasta antes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la homogeneización era el piso sobre el cual se edificaba el proceso enseñanza aprendizaje. Todos por igual, los mismos contenidos, a la misma hora como si todos los niños, adolescentes o jóvenes fueran iguales, con las mismas características cognitivas y las mismas condiciones sociales. Poco se considera la desigualdad en que viven y se escolarizan quienes pertenecen a estos territorios culturales.

Si contrastamos estas condiciones de realidad con el índice de desarrollo humano (IDH) como un indicador que ubica a los sujetos en términos de esperanza de vida, educación e ingresos, advertimos un panorama que poco se corresponde con las frías estadísticas. Hidalgo se ubica en el lugar número veinticinco en un país con treinta y dos entidades y México ocupa el lugar 77 en el mundo en este mismo aspecto. Se dice que Hidalgo está en un nivel medio, desde luego a su vez Hidalgo se subdivide en municipios y entre ellos hay disparidad en relación a sus características. Sin embargo, lo que narran las estudiantes son condiciones de pobreza acuciante, como el caso de Sara:

Al terminar en segundo semestre mi papá se puso más malo, dos meses después falleció, fue una etapa muy difícil para mí y para mi familia, no sabía si iba a poder seguir estudiando porque éramos una familia de escasos recursos y la mayoría de los gastos los cubría mi papá; mi mamá, mi hermana y yo vendíamos pan y plátanos, pero no sabíamos si iba a ser suficiente para los gastos de la casa (Narración autobiográfica Sara Olivares. Octubre 2024).

La venta de pan y plátanos en una comunidad pequeña, con pocos habitantes, difícilmente es suficiente para cubrir las necesidades de una familia, por ello pasan por situaciones como la relatada por Sara quien agrega que el pan lo hacía otra persona y ellas solamente salían casa por casa a vender el producto. O la historia de Lucy que suspendió sus estudios porque

tuve que buscar trabajo para poder ayudar a mi familia y la vida no tenía el mismo sentido para mí y mi familia, dejé pasar algunos años sin estudiar hasta que empecé a cambiar y reaccionar hoy en día tomé la decisión de retomar mis estudios y espero poder terminarlos y sobre todo aprender cosas para la vida que me ayuden en un futuro (Narración autobiográfica Lucila Hernández, Septiembre 2023)

Y qué decir de Viole cuando narra:

tuve un grado donde el dinero no me rendía no pagaba renta pero el simple hecho de los pasajes era mucho, más aparte la comida y todo estaba caro, que llegué a un punto donde de plano me quede unos días sin comer y solo tomaba pura agua para poder resistir, a veces me iba caminando de la parada principal hasta mi casa o viceversa era tanto el desgaste que

sufrió mucho por esa situación al grado de empeñar mi celular para poder tener dinero para comer y mis pasajes (Narración autobiográfica. Violeta Solís. Septiembre 2023).

O la de Karla que en su intento de salir de la situación precaria que vivía en su casa, salió del poblado y fue a la ciudad en busca de trabajo, no fue nada fácil para ella asimilar que salió para poder ayudar a su mamá con los gastos y resultó lo contrario cuando era la madre quien le enviaba dinero a ella para solventar sus necesidades.

Son sólo algunos casos, pero la situación de Sara, Lucy, Viole o Karla se repite, son estudiantes que no pudieron dar continuidad a sus estudios de manera presencial y en los tiempos establecidos por el sistema educativo. Las carencias, la falta de oportunidades, los escasos recursos difícilmente hablan de un nivel medio en el índice de desarrollo humano si no tenían lo indispensable como la comida, no sólo para ellas sino para su familia completa. Los estudios en estos casos son un lujo, se puede y se necesita prescindir de ellos y dedicarse a la búsqueda de trabajo que, sin las cualificaciones necesarias, son otro obstáculo como tan claramente narra Karla, salió de su comunidad a buscar trabajo y ayudar a su madre, pero los gastos eran mayores que el salario lo que en lugar de ayudar, empeoró la situación.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INEGI, 2024), más de 60% de jóvenes entre 12 y 29 años en México se dedica a estudiar y a trabajar simultáneamente. Este Instituto establece una diferencia entre actividades permitidas y no permitidas para la niñez lo que no evita que haya niños en trabajos que dañan su salud física o moral. Para la juventud no existe esa diferencia entre empleos, sin embargo, no se habla de esas ocupaciones de jornadas amplias y exigentes con salarios míseros, donde las y los jóvenes son maltratados por decir lo menos. Tampoco es muy claro si en la informalidad se recuperan todas las experiencias por ejemplo del trabajo en casa o del trabajo no remunerado que algunos desarrollan a cambio de algún otro beneficio.

Es el caso de Elizabeth, quien señala:

a los diez años dejé de disfrutar del juego para ayudarle a mi mamá a lavar la ropa de mi hermanito recién nacido y la mía, trapear, guardar y doblar ropa, lavar trastes, cuidar de mis hermanos e incluso a los 12 años ya sabía cocinar muy bien (Narración autobiográfica. Elizabeth Valencia. Octubre 2024).

Lo que muestra es cómo a edades tan tempranas se hacen responsables de tareas que acaban con su niñez, ya no pueden disfrutar de esta etapa porque entran al mundo adulto por el tipo de tareas y responsabilidades que les encomiendan. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se calcula que en 2020 había ciento sesenta millones de niños y niñas en el mundo que desarrollaban algún trabajo y esta cifra no considera actividades no registradas que realizan las niñas y niños (Vega, 2024).

En la licenciatura de referencia, de un grupo promedio con 15 estudiantes son acaso dos o tres los que pueden dedicarse con mejores condiciones al estudio, no es ninguna sorpresa el ver que son varones, para quienes estos estudios representan una segunda carrera o que quieren validar sus empleos, muchos de ellos en el sistema educativo. Hay también algunas mujeres, las menos, que se han empleado en alguna escuela en forma provisional y quieren entrar al servicio de manera permanente por lo que consideran que estudiar una carrera relacionada con lo educativo ayudaría a consolidar sus aspiraciones. El resto viven situaciones semejantes a las descritas por las estudiantes antes citadas, para ellas existen empleos formales o informales que tienen la característica de salarios raquíticos.

Por otro lado, las y los estudiantes que ingresan a esta licenciatura tienen relativamente garantizado el acceso a las redes de información en tanto saben que, al ser el trabajo en línea, es imperativo contar con este servicio, además de tener los dispositivos (teléfono, computadora) necesarios para el desarrollo de todas las actividades. A pesar de las condiciones y dificultades en que viven, hay ciertas certezas de desarrollo, esto deja fuera a quienes no pueden siquiera contar con estos elementos. Todavía hay comunidades sin acceso a los medios, todavía hay quienes no tienen idea de cómo usar los dispositivos electrónicos para la comunicación, muchas niñas y niños en esas localidades a duras penas pueden concluir su educación primaria, todavía hay quienes ignoran que tienen otras posibilidades de ingreso a estudios superiores sin asistir a la escuela, impera la desigualdad en estratos de suyo desiguales.

En este sentido, es sabido que América Latina es la región más desigual del mundo (Lucardi, et.al., 2024), lo que nos dicen las estudiantes tiene que ver con condiciones en que la desigualdad se sostiene bajo diversos mecanismos. Se produce un círculo vicioso que da el aliento para superar estas adversidades y nuevamente quienes logran concluir son los que mejores condiciones tienen. Y está todavía por verse la inserción laboral que otra vez desplaza a los más vulnerados que no tienen más opción que entrar en el empleo informal y una vez más pasan por la vulnerabilidad porque no importa todo el esfuerzo y dedicación que empeñen en sus estudios, permanecen atados a las condiciones de origen.

Sin duda el factor económico es vital, si no se resuelven las cuestiones primarias de comida y vestido, no se puede pensar en otras actividades. Para este sector de estudiantes la interrupción de los estudios es frecuente, su identidad está en permanente relación con problemas de sobrevivencia y de constante lucha para conseguir satisfactores. En este sentido son resilientes pero esta situación de desigualdad y pobreza al mismo les obliga a permitir condiciones de abuso y maltrato.

III- Mi logro más significativo. Apuntes en relación a la pertenencia cultural y a lo escolar

Reconocer en el ámbito en que se desenvuelven toda la vulnerabilidad que existe, no impide asumir una pertenencia cultural por demás gratificante. Valoran los espacios físicos llenos de belleza natural, las tradiciones se gozan y se busca cómo preservarlas y que los demás las conozcan.

Soledad señala en su narración que es importante el rescate de todos los elementos de su cultura de origen, se ha ocupado de aprender el bordado característico de su pueblo, habla en náhuatl con las personas mayores, fomenta el respeto a las tradiciones y para todo ello organiza grupos de trabajo donde hablan su lengua originaria a pesar de que los adultos no enseñan a los niños esa lengua ni la aprenden en la escuela que se supone por ser “bilingüe” debía considerarla contenido importante. Así mismo bailan las danzas tradicionales, tocan y cantan lo propio. Soledad se ha convertido en una activista comprometida en el rescate y promoción cultural, por ello es reconocida en su pueblo.

Comenta Sandra:

en relación con mi cultura compartimos las celebraciones más famosas de nuestro bello municipio, una que nos distingue es nuestro famoso carnaval muy colorido y divertido donde personas de todas partes les gusta asistir al famoso desfile de carros alegóricos y apreciar a los famosos chitas que andan

por las calles realizando su famoso recorrido, nuestros platillos no pueden faltar para distinguirnos, la barbacoa de borrego, el pulque, el mole y las salsas y empanadas de escamoles, shamues, chinicuiles entre otros (Narración autobiográfica. Sandra Márquez, Septiembre 2023).

Para Laura, originaria de otro espacio cultural del estado, es importante reconocer

que las costumbres en estas regiones son muy notorias y más en las comunidades cercanas, claro ejemplo es la tradición de xantolo o conocido como día de los fieles difuntos, en la que mi familia y el lugar en donde vivo han inculcado sobre el festejo que se realiza el 2 de noviembre y acostumbramos a realizar arcos con flores de cempaxúchitl y palmilla como símbolo de altar y ofrendar a los que ya partieron de este mundo, el tradicional chocolate, nueces, pistaches, pan de la región, dulces y tamales (Narración autobiográfica. Laura Delgado. Septiembre 2023).

El México y en específico el Hidalgo multicultural está presente, en los últimos años, en los discursos sociales se ha tratado de reivindicar la cultura de los pueblos originarios, a diferencia de otros momentos en que hablar una lengua indígena era motivo sin duda, de rechazo y discriminación, ahora hay una postura de respeto y preservación de esos elementos culturales. Lo que empezó en el discurso ha permeado en oídos y mentes sensibles (todavía minoritarias) pero ha logrado que esa pertenencia cultural sea sostenida por jóvenes que se animan a mostrar sus herencias y prácticas otrora escondidas.

En las prácticas culturales resaltan dos instituciones: la iglesia y la escuela. La primera como guía moral y como proveedora de motivos para reunir a la población en homilías, celebraciones santorales, fiestas y la escuela como dispositivo de unidad en torno a una representación a la que se ha llamado Patria. Es de esta segunda institución que las estudiantes dan referencias, obviamente demandadas desde el curriculum.

Pese a las circunstancias que vivieron en su niñez, adolescencia o primera juventud, se reconocen como buenos estudiantes, recuerdan aquellas actividades en que sobresalieron, ya sea el deporte, lo artístico, algunos contenidos de español, matemáticas o de otras materias que les resultaron gratificantes por haber obtenido buenas notas. Para algunos participar en eventos como poesía, oratoria, son recordados como actividades que les permitieron otra forma de vivir la escolarización.

Entre estos elementos hay uno que parece ser fundamental en la autopercepción como buenos estudiantes: el hecho de haber sido parte de la escolta escolar. Aquí se pueden involucrar varios aspectos de la vida cultural del pueblo que trataremos de dilucidar.

En un país como México que ha tenido una larga etapa de construcción de identidad nacional, ha permeado en la población la idea de rendir tributo a los símbolos patrios y es una obligación en las escuelas de educación básica el celebrar cada lunes del calendario escolar un homenaje a dichos símbolos en los que se entona el Himno Nacional y el Lábaro Patrio es portado por una escolta generalmente integrada por los mejores estudiantes de cada grupo o de la escuela si se trata de una ceremonia de mayor trascendencia que el tradicional homenaje de los lunes. Hay entonces varias escoltas, por grupo o por escuela. Aunque hay escuelas en que se privilegia la estética o la buena disposición corporal para ejercicios marciales, lo común es elegir

para conformar la escolta a los alumnos que obtienen mejores calificaciones en las asignaturas.

Pertenecer a la escolta, por tanto, se ha cubierto de significado. La idea de Nación se ha convertido en algo sagrado, es un pilar en la construcción del Estado-nación, idea con la que se ha pretendido la homogenización de un país que está compuesto de diversidad, donde los distintos grupos étnicos tienen representaciones diferentes y asumen la patria o la patria con distintos niveles de significación. Schmelkes afirma que hay una historia de opresión y explotación en países de América Latina, con efectos sobre todo en las comunidades indígenas, esta

realidad incluye serios intentos de asimilación en los que se trata de integrar a los indígenas en la cultura dominante, pero no por eso desaparece la opresión, la explotación, la segregación y el olvido. En ninguna de las etapas hemos dejado enteramente atrás la etapa anterior (2003: 26).

La escuela, sobre todo la del nivel básico ha sido instrumento del estado para dar contenido a esta idea de asimilación y homogeneización, ha asumido que le corresponde sostener la unidad de la nación y a través de estos rituales como el homenaje semanal se pretende interiorizar una pertenencia identitaria. Mucho se ha conseguido al respecto porque poco se analiza el significado del ritual, más bien se acata y se vive como un verdadero acto de nacionalismo.

Señala Morin que:

una nación se mantiene unida por una memoria colectiva y unas normas y reglas comunes. La comunidad de una nación se alimenta de un largo pasado, rico en experiencias y pruebas, en dolor y alegría, derrotas, victorias y gloria, transmitidas a cada generación y a cada individuo a través de la casa paterna y la escuela y a las que éste da su sentido más profundo (1988:168).

De esta forma, un aspecto muy visible de lo que significa la nación se cristaliza en los homenajes escolares y de ellos el portar o acompañar a la Bandera en su recorrido por los patios, recibiendo el saludo normado y obligatorio, se ha convertido en un acto simbólico muy especial

Dice Karla al respecto:

sin duda, mi logro más gratificante en esta etapa, fue formar parte de la escolta, por mi buen desempeño, me hizo comprender que el esfuerzo y la dedicación eran herramientas fundamentales para alcanzar metas (Narración autobiográfica. Karla Vargas. Octubre 2024).

El buen desempeño está ligado a lo personal, a la dedicación y esfuerzo, según plantea Karla, que se puedan poner en acto en los estudios y eso tiene como recompensa formar parte de la escolta, una recompensa simbólica en la que se concentra esa idea de servir a la nación desde pequeño aprovechando lo que la escuela ofrece. Quizá no esté tan presente la idea de nación, pero es el ritual lo que conecta con esa idea.

Por otra parte, ser parte de la escolta es un signo de visibilidad, en principio todos los alumnos y profesores de la escuela saben quiénes son los alumnos reconocidos como aplicados, disciplinados, estudiosos. Pero también es frecuente que haya padres de familia en estos eventos semanales y entonces el ritual es una suerte de

escaparate que permite a los niños mostrarse como orgullosos y con ello dar a sus padres alguna satisfacción. Los estudiantes manifiestan que esa participación les ayudó a formar parte de su identidad. A partir de ello se motivaron y se sintieron capaces de enfrentar retos en el futuro.

Desde luego, el participar en estos eventos también tiene un componente subjetivo, la evaluación es desarrollada por los profesores que mantienen una relación importante con los exámenes que evalúan la memorización, por ejemplo, o que aprecian más la disciplina y la limpieza como características del “buen alumno” que el tipo de conocimientos que puedan adquirir o mostrar. Los alumnos que escapan a los procedimientos habituales de la enseñanza aprendizaje, aunque adquieran los conocimientos, no son tan apreciados como los que se apegan estrictamente a las indicaciones del docente.

Con estos procedimientos se quedan fuera los alumnos creativos, los que disponen de pocos o nulos elementos de apoyo en su casa, los que, por trabajar para ayudar con los gastos en la familia, no tienen tiempo de siquiera mirar sus libros o hacer las tareas de casa. Es otro elemento que favorece la desigualdad y la discriminación.

De modo que con todas las precariedades a que se enfrentan estos estudiantes, no son los más vulnerados, no son los expulsados del sistema educativo ni de las familias, no son los candidatos a la muerte en distintos sentidos como se ha dicho. Ellos han encontrado una vía para armar un proyecto de vida, han construido una identidad que es como un puente a la vida, ese sentido de pertenencia a sus comunidades y el gusto desarrollado por las costumbres y tradiciones avala continuar en la lucha. El orgullo por ser buenas estudiantes en los niveles que resaltan es otra forma de construir identidad y dar sentido a su vida.

IV- ¿Cómo mejorar la vida? Apuntes en relación con la Universidad

Son tantos los retos que la vida les presenta, tanta la búsqueda de mejores espacios y condiciones que se obtura su posibilidad de ver claro el futuro. Sin duda, uno de los aspectos que más tienen en mente es cómo salir de condiciones de pobreza y dependencia, en este sentido, varias jóvenes se quedan a vivir en la casa de sus padres a pesar de tener pareja o bien porque son madres solteras, por tanto, una preocupación latente es tener el dinero suficiente para comprar una casa, ésta aspiración ocupa un primerísimo lugar en sus expectativas. Lo siguiente es poseer un auto no solo para cubrir las necesidades inmediatas sino para poder viajar y conocer otros lugares, algunos deseos son expresados de manera tan sencilla como “quiero conocer y llevar a mi mamá a conocer el mar”, otras con expectativas más altas como viajar al extranjero, conocer varios países.

Es en el ámbito profesional o el futuro relacionado con un trabajo donde aparece tanta diversificación, como plantea Rubí que en el lapso de un año quiere terminar una carrera, tener un negocio de joyería, un negocio de comida y un trabajo estable. O Gela que quiere concluir su licenciatura en educación y ser cosmiatra. Aparecen a la par otras carreras como enfermería, psicología, cocina internacional que parecen tener poca relación con la licenciatura de referencia. En casi todos se encuentra presente la idea de abrir un negocio, desde una cocina económica o una pequeña papelería hasta ser empresaria.

Esto plantea que el abanico de posibilidades de trabajo se ha ampliado, si bien se ha desarrollado la idea de que el origen social Bourdieu (2000) condiciona el modo en que una persona se vincula con la cultura académica y elige un particular estilo de vida según su *habitus* de clase -los modos de comportamiento, el gusto, las actitudes

las formas de ver y sentir- lo que está en los jóvenes como horizonte de posibilidades supera ese planteamiento y esto está relacionado con la apertura que las redes sociales y en general el mundo virtual pone al alcance, señalando “la facilidad con que se puede lograr todo”, la mayoría de estos jóvenes en algún momento verán frustrados esos anhelos.

En este panorama descrito ¿qué puede ofrecer la universidad, en particular esta universidad pedagógica que de origen es una institución modesta, con escasas posibilidades financieras y limitados recursos tecnológicos?

De inicio ofrece un programa virtual de licenciatura que permite a estas mujeres que, generalmente son la primera generación en matricularse en un programa de estudio de este nivel, cuando sus madres o abuelas acaso cursaron la primaria, a veces incompleta. El que los estudios universitarios lleguen a su casa y que ellas no tengan necesidad de desplazarse a otros espacios con el consecuente gasto que ello implica, aligera el peso. Los costos de los estudios son mínimos y se agrega a los mejores promedios en cada grupo, un porcentaje de descuento, esto nunca será suficiente, la lucha se tendría que dar por una educación universitaria gratuita y universal, falta mucho todavía para lograrlo. Por otro lado, en las condiciones actuales, no es nada despreciable tener la opción de organizar tiempos y combinar actividades de trabajo remunerado, trabajo en casa y estudios en jornadas seguramente extenuantes que no son valoradas del todo pero que, a quienes las sostienen, les proporciona satisfactores.

Junto con el programa, la universidad deposita en las estudiantes virtuales toda la confianza que ellas necesitan puesto que no hay mecanismos de fiscalización que indaguen su atención a las actividades académicas. Parece un detalle nimio, pero en jóvenes que han visto frenadas sus aspiraciones justo por desconfianza, contar ahora con un programa que está basado precisamente en la confianza, es todo un cambio.

La valoración y acreditación de los módulos se sistematiza en la plataforma en que se alojan los contenidos y actividades, siempre visible para que puedan corroborar sus notas y son las propias estudiantes quienes deciden horarios de trabajo, formas de acercamiento a los contenidos o los apoyos que requieren, entre otros aspectos.

Cada módulo cuenta con un tutor que acompaña, resuelve dudas, gestiona trámites cuando esto es posible, desde luego evalúa las actividades y retroalimenta el trabajo. Y es justo en este espacio donde cabría poner toda la atención necesaria. Los asesores no tienen dedicación exclusiva al programa, es uno más dentro de la carga de trabajo asignada, de modo que algunos trabajarían en jornadas extensas. Por otra parte, la formación de cada profesor o profesora no necesariamente se corresponde con la temática que el módulo plantea, cuestión que, sin duda tiene implicaciones en el desarrollo de los contenidos.

Desde luego, el compromiso con que cada tutor asuma la tarea es fundamental, se requiere estar cerca de los estudiantes que pueden subir tareas, enviar mensajes, preguntar a través de los foros, de tal suerte que, si bien no es posible responder en lo inmediato, si se precisan respuestas que lleguen a tiempo de avanzar en las tareas y que dichas respuestas sean de utilidad para las estudiantes. Este compromiso por parte de los tutores es un aspecto fundamental para que las estudiantes no vivan otro abandono, para que esto no sea parte de esa opresión o de esa violencia que el sistema les ha impuesto. No siempre se cumple con esta tarea de la mejor manera y esa es una deuda más que la Universidad contrae con este grupo de mujeres.

Una vez concluidos los estudios viene otra parte nodal, la búsqueda de trabajo. La institución no cuenta con un mecanismo que pueda incidir en esta cuestión. Tampoco están creadas las condiciones para que el sistema educativo, al menos el estatal,

contrate a licenciados en educación e innovación pedagógica en sentido estricto y depende de las políticas educativas la apertura para que estas egresadas puedan acceder a una plaza docente. Algunas seguirán en escuelas particulares y quizá para una gran parte no haga diferencia en el plano laboral el haber cursado esta licenciatura, sin duda un seguimiento de egresados daría mucha información al respecto.

En todo caso, la universidad les provee otra fuente de identificación, pese a los múltiples problemas que enfrentan y por ello mismo, colocan en la universidad sus anhelos por un futuro mejor. Es incierto para ellas mismas el camino que van a recorrer, de ahí la diversidad de áreas de empleo que visualizan, sin embargo, la pertenencia a la comunidad universitaria sostiene un proyecto posible, consideran que la escolarización es una vía segura para mejorar sus condiciones de vida.

A manera de cierre

Estos elementos dan pistas para entender cómo se construye la identidad de las jóvenes universitarias. En estos relatos cruzados se muestran las condiciones que el origen impone. Las luchas que dan, los retos que se plantean y las estrategias que ponen en práctica para dar contenido a sus sueños, algunos claramente irrealizables y otros que con dificultades podrán resolver. Son identidades forjadas en la desigualdad y en las penurias, son estudiantes comprometidas con su superación personal y con la superación social de sus lugares de origen, son identidades arraigadas al origen tanto por las condiciones imperantes como por decisiones personales que las colocan en un lugar a la vez igual y diferente; igual porque son precisamente las condiciones que marcan destinos pero diferentes porque la acción de ellas permite otros posicionamientos, no sólo para ellas sino para sus familias y para los habitantes del poblado que terminan por aceptar y hasta valorar otras formas de entender la vida, otras formas de acción. Pienso en identidades circulares en espiral porque parecen volver al principio, a la pobreza y a la desigualdad, pero hay algo que se modifica, algo que moviliza pequeños elementos que, al ser visibles ayudan a que otras jóvenes se incorporen a procesos formativos y con ello, a mediano, largo y muy largo plazo pueden generar cambios importantes.

En este tipo de identidad se visualiza la acción de la escolarización como un asidero que ancla y motiva. Es quizá la única vía de movilidad factible, esta vía no es garantía porque la política educativa impone ritmos y mecanismos de inclusión al servicio que no siempre se pueden resolver y sobre todo la competencia que generan las convocatorias porque acuden muchas personas para pocas vacantes lo que provoca nuevamente condiciones desiguales en la participación.

Un punto de reflexión es lo complicado que resulta escribir en relación a relatos que de suyo son tan tristes porque hablan de la realidad de tantas niñas y jóvenes en México que desde muy pequeñas tienen que batallar para contar con lo más indispensable. Es imposible no reconocer que estas jóvenes encontraron alguna salida a sus penurias, pero muchas otras no tienen la misma “suerte” algunos mueren porque no hubo dinero para comprar medicamentos para enfermedades simples, mueren por desnutrición o hambre, mueren por violencia doméstica o callejera, o mueren en vida por el pesimismo, o la conformidad, hay muchos tipos de violencia que flagelan, que cobran vidas y sueños.

En otro sentido, aquí se han dado pincelazos para dibujar una realidad social que demanda a la universidad de referencia una respuesta más organizada en cuanto al desarrollo del plan de estudio. Desde luego contar con más profesores comprometidos con el trabajo universitario y convencidos de que este programa en

específico tiene amplias oportunidades de incidencia en un grupo vulnerado históricamente y que, por lo mismo interpela al trabajo universitario que ha de hacer frente a esa cultura del privilegio y al excesivo énfasis en lo individual que, desde la influencia neoliberal ha permeado en las instituciones, influencia a la que, por supuesto, la institución no escapa.

Libros

Referencias

- Batthyány, K. (2023). *Desigualdades y violencias de género en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Bell, D. (1976) *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Duccio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Paidós
- Drucker, P. (1994). *La sociedad poscapitalista*. Editorial Sudamericana.
- eAcnur. (2025, 11 de junio). Trabajo infantil: qué es, causas y consecuencias.
<https://eacnur.org/es/blog/trabajo-infantil-que-es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024) Comunicado de prensa 481/24. 9 de agosto. México.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_JUV24.pdf
- Lucardi, A., Cancela H. y Cano, A. (2024) *Derecho a la Universidad. Pospandemia y trabajo docente*. CLACSO.
- Losiggio, D. (2025). *El origen de la desigualdad. Estado y feminismos en la teoría política*. CLACSO.
- Mideros, A. y Sánchez, C. (2024) *Pobreza y desigualdad. Análisis de brechas. Diálogos para la paz*.
- Morin, E. (1988). *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*. Gedisa.
- Moriña, A. (2017) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. Sinéctica, 23, 26-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908005.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (1978) Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. DOF. 28-08-1078.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012) Plan de estudios. Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica.
- Vega Alonso. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/11-cosas-que-debes-saber-sobre-el-trabajo-infantil/>

Escritos de las estudiantes: “Narración autobiográfica”

Lucila Hernández. Pachuca, Hgo. Octubre de 2023

Violeta Solís. Pachuca, Hgo. Octubre de 2023

Sandra Márquez. Pachuca, Hgo. Octubre de 2023

Laura Delgado. Pachuca, Hgo. Octubre de 2023

Flor de María Muñoz. Pachuca, Hgo. Octubre de 2023

Esmeralda García. Pachuca, Hgo. Octubre de 2023

Julia Hernández. Pachuca, Hgo. Septiembre de 2024

Sara Olivares. Pachuca, Hgo. Septiembre de 2024

Ángela Martínez. Pachuca, Hgo. Septiembre de 2024

Karla Vargas. Pachuca, Hgo. Septiembre de 2024

Elizabeth Valencia. Pachuca, Hgo. Septiembre de 2024

Rosa Juárez. Pachuca, Hgo. Septiembre de 2024



Adaptación y validación de un instrumento de medición de violencia e intimidación contra docentes para el estado de Guanajuato, México

Adaptation and validation of an instrument for measuring violence and intimidation against teachers for the state of Guanajuato, Mexico

Elizabeth SÁENZ HERNÁNDEZ⁶⁸

Universidad La Salle Bajío - Salamanca, Guanajuato, México

<https://orcid.org/0009-0002-6819-3593>

esh400636@lasallebajio.edu.mx

Abraham SANCHEZ RUIZ⁶⁹

Universidad La Salle Bajío - Salamanca, Guanajuato, México

Red internacional ALEC

<https://orcid.org/0000-0001-9343-4454>

asanchezr@lasallebajio.edu.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7762>

DOI : 10.25965/trahs.7762

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Antecedentes: en los estudios de violencia escolar existen escasos estudios de violencia perpetrada por estudiantes contra docentes. Tampoco existen instrumentos válidos y confiables para medir la incidencia en español y con población mexicana. El objetivo es adaptar y validar un instrumento de medición de percepción de violencia e intimidación contra docentes. Método: el estudio se realizó con una muestra de 101 docentes de nivel medio superior y superior del estado de Guanajuato en enero de 2026. Se evaluó la validez de constructo a través de un análisis factorial de componentes principales y rotación *varimax*. La confiabilidad se obtuvo con el cálculo del coeficiente de Alpha de Cronbach. Resultados: se obtuvo una agrupación de 26 ítems en 6 dimensiones donde se evalúa formas de violencia, contexto donde ocurren y efectos sobre el bienestar del trabajo docente. Se obtuvo un coeficiente de Alpha de Cronbach de 0.885 por tanto es confiable. Conclusión: el

⁶⁸ Docente en la Universidad La Salle Bajío, campus Salamanca. Es Licenciada en Derecho por la misma institución y cuenta con Maestría en Educación con enfoque en la práctica docente. Cuenta con 16 años de experiencia en educación media superior y superior. Ha sido ponente en jornadas académicas sobre juventud e implementación de estrategias digitales dentro del aula.

⁶⁹ Investigador de tiempo completo en la Universidad La Salle Bajío, campus Salamanca. Miembro de: Sistema Nacional de Investigadores, Red ALEC, Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario para investigar y evaluar la Alerta de Violencia de Género contra Mujeres en el estado de Guanajuato.

instrumento es adecuado para distinguir entre la percepción de docentes expuestos y sin exposición a experiencias de violencia e intimidación.

Palabras clave: violencia escolar, intimidación, docentes, Guanajuato.

Résumé : Contexte: parmi les études sur la violence scolaire, rares sont celles qui traitent des violences perpétrées par les élèves contre les enseignants. De plus, il n'existe pas d'instruments valides et fiables pour mesurer l'incidence de ces violences en espagnol et auprès de la population mexicaine. L'objectif de cette étude est d'adapter et de valider un instrument de mesure sur la perception de la violence et de l'intimidation envers les enseignants. Méthode: l'étude a été menée auprès d'un échantillon de 101 enseignants du secondaire et du supérieur de l'État de Guanajuato en janvier 2026. La validité de construit a été évaluée par une analyse factorielle de composantes principales avec rotation *varimax*. La fiabilité a été déterminée par le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Résultats: L'instrument comprend 26 items regroupés en 6 dimensions, qui évaluent les formes de violence, les contextes dans lesquels elles surviennent et leurs effets sur le bien-être des enseignants. Un coefficient alpha de Cronbach de 0,885 a été obtenu, indiquant une bonne fiabilité. Conclusion : L'instrument permet de distinguer les perceptions des enseignants exposés ou non à des expériences de violence et d'intimidation.

Mots clés : violence, intimidation, enseignants, Guanajuato

Resumo: Antecedentes: nos estudos sobre violência escolar, existem poucos estudos sobre violência perpetrada por estudantes contra docentes. Tampouco existem instrumentos válidos e confiáveis para medir a incidência em espanhol e com população mexicana. O objetivo é adaptar e validar um instrumento de mensuração da percepção de violência e intimidação contra docentes. Método: o estudo foi realizado com uma amostra de 101 docentes do ensino médio e superior do estado de Guanajuato em janeiro de 2026. Avaliou-se a validade de construto por meio de uma análise fatorial de componentes principais e rotação *varimax*. A confiabilidade foi obtida com o cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach. Resultados: obteve-se um agrupamento de 26 itens em 6 dimensões, nas quais se avaliam formas de violência, o contexto em que ocorrem e os efeitos sobre o bem-estar do trabalho docente. Obteve-se um coeficiente Alfa de Cronbach de 0,885, portanto, é confiável. Conclusão: o instrumento é adequado para distinguir a percepção de docentes expostos e não expostos a experiências de violência e intimidação.

Palavras chave: violência, intimidação, professores, Guanajuato

Abstract: In the studies of school violence there is limited research on violence perpetrated by students against teachers. Likewise, there do not exist valid and reliable instruments to measure the incidence in Spanish and with Mexican population. The objective of this study is to adapt and validate an instrument of measurement of perception of violence and intimidation against teachers. Method: the study was carried out with a sample of 101 teachers of upper secondary and higher education level of the state of Guanajuato in January of 2026. The construct validity was evaluated through a factorial analysis of principal components and *varimax* rotation. Reliability was obtained with the calculation of the Cronbach's Alpha coefficient. Results: a grouping of 26 items in 6 dimensions was obtained, where forms of violence are assessing, the context where they occur, and effects on the well-being of teaching work. A Cronbach's Alpha coefficient of 0.885 was obtained, therefore it is reliable. Conclusion: the instrument is adequate to distinguish between the perception of teachers exposed and without exposure to experiences of violence and intimidation.

Keywords: violence, intimidation, teachers, Guanajuato

Introducción

La violencia escolar cobró relevancia en las últimas décadas en las agendas públicas, los medios y se convirtió en un tema de interés académico. Pero, se concentró casi exclusivamente en el acoso escolar, sus efectos en las víctimas y la medición de la incidencia para proponer y discutir formas de intervención (Ayala, 2024; Azaola, 2009; Carro y Lima, 2020; D'Angelo y Fernández, 2011; Sánchez Ruiz et al., 2019; UNESCO y SEG, 2024). Esto ocultó otras formas de violencia, como la de docentes contra estudiantes (Sánchez, et al., 2019) y la violencia ejercida contra las y los docentes, por lo que se desconoce la incidencia.

En este sentido, se identificaron estudios predominantemente cualitativos, donde se aborda la violencia contra docentes. Dentro de América Latina, en países como Chile y Brasil, se estudió el proceso de invisibilización de las víctimas en los centros educativos (Galdames y Pezoa, 2016; Melanda et al., 2018; Morales et al., 2014; Pereira y Zuin, 2019). La violencia contra docentes o la intimidación dejan de ser relevantes ante la opinión pública y sus respectivas agendas ante los problemas de acoso escolar. En ese sentido se trata de una nueva problemática dentro de la investigación social y educativa la que se presenta en este artículo.

Al igual que ocurre con otras formas de violencia, también se producen efectos sobre el bienestar de las víctimas. Dentro de investigaciones recientes realizadas en contextos educativos tales como Estado unidos, Brasil, Chile, Sudáfrica e Israel, muestran altos índices de estrés, desgaste emocional, debilitamiento de autoridad y en algunos casos deserción laboral (McMahon et al., 2024; Melanda et al., 2018; Pereira y Zuin, 2019). Evidentemente, existen suficientes evidencias para plantear líneas de investigación sobre los efectos en la práctica docente, aunque tampoco existen estudios cuantitativos al respecto.

Asimismo un indicador ápice se encuentra en el debilitamiento de la autoridad docente que fue marcado después del 2012 con la implementación de modelos educativos para adaptar la educación a las necesidades sociales nuevas, mismas que influyen directamente en conductas agresivas por parte de estudiantes, malestar en la convivencia institucional y afectación en la labor docente de los trabajadores de la educación (Pereira y Zuin, 2019).

Ahora bien, dentro del contexto en México se encontró un estudio de caso, realizado en el estado de Jalisco en el nivel básico, donde se visibiliza como profesores son víctimas de agresiones tanto físicas, verbales, amenazas y desacreditación por parte de los estudiantes, familiares, que pone en riesgo el bienestar de los docentes (Pérez Márquez et al., 2022). Del mismo estado un estudio cualitativo revela la presencia de condiciones estructurales ajenas a los planteles, que precipitan riesgos y amenazas contra los docentes en regiones con alta incidencia delictiva. Por tanto, las conductas irrespetuosas de los estudiantes se encuentran respaldadas por padres de familia y contexto en general (Torres Mendoza et al., 2019).

En Colima un estudio etnográfico de Antonio Gómez (2014) identificó que los maestros de las escuelas secundarias sufren diversas formas de violencia por parte de los estudiantes, incluido el abuso físico y verbal. Aunque predomina la violencia verbal, anuncia un incremento de las conductas agresivas en los últimos años. También, destaca como consecuencias, molestias a los maestros y dificultad para mantener el control en el aula. Cabe destacar que, ambas entidades se posicionan como unas de las más violentas en sentido amplio por la alta incidencia delictiva.

De la misma forma, en Sinaloa, María Luisa Pereira (2024) en uno de los pocos estudios cuantitativos, identificó que el 77% de los maestros en esa región, conocen

casos de docentes víctimas de ciberviolencia. El 16.9% declaró conocer a compañeros que habían sufrido ciberataques o ciberacoso; 45% lo afrontó dialogando con los estudiantes identificados como generadores de violencia y 22% notificó la situación a sus autoridades educativas. Si bien se empleó una encuesta de 33 ítems validada a nivel secundaria, excluyó otras formas de violencia y no está diseñada para docentes de nivel medio superior y superior. Tampoco, registró las consecuencias sobre su bienestar en general y efectos sobre la salud mental o impacto en su práctica docente.

Posterior a la crisis de la pandemia COVID-19, los contextos escolares cambiaron abruptamente. Existen enfoques sociológicos surgidos a partir de los nuevos cambios implementados post pandemia en los cuales las interacciones dentro de las aulas acrecentaron la violencia entre pares y posiblemente también contra docentes. Esto es posible plantearlo como línea de investigación porque se han reportado diversos factores que interactúan en las violencias vividas en las comunidades escolares (Reddy et al., 2023).

La revisión bibliográfica permite identificar un vacío sobre el análisis de la violencia, amenazas, falsas acusaciones y hostigamiento en las escuelas de nivel medio superior y superior en el estado de Guanajuato. A pesar de que las mismas investigaciones dan sustento de la creciente evidencia de fenómenos que forman parte de violencias diversas en las escuelas, existe una carencia real de instrumentos válidos (Ayala, 2024) que confirmen la complejidad de los fenómenos contextuales de las diversas manifestaciones de violencias en la convivencia escolar, no solo entre pares sino bidireccional (bottom-up).

Dentro de la revisión bibliográfica se pone en evidencia la falta de investigaciones que analicen la violencia ejercida por los estudiantes o padres de familia hacia el personal docente en México. Si bien existen estudios de análisis sobre violencia escolar entre pares o sobre docentes hacia alumnos, son escasas las investigaciones que analicen de manera sistemática y cuantitativa las experiencias de una realidad social en la que los maestros también sufren de violencia tanto de alumnos como de padres de familia. En ese contexto cobra relevancia disponer de un instrumento válido y confiable para conocer la percepción de la violencia e intimidación contra docentes. Este, además requiere considerar los efectos sobre su nivel de bienestar en la docencia, sobre la salud mental e incluso indagar en las condiciones contextuales de sus lugares de trabajo.

La presente investigación tiene como propósito el adaptar y validar en el contexto educativo mexicano un instrumento cuantitativo previamente aplicado y validado en Estados Unidos (McMahon et al., 2024), que mida diversas formas de violencia ejercida en contra de docentes. Su aplicación en escuelas públicas y privadas de media superior y superior en el estado de Guanajuato permitirá visibilizar, por medio de evidencia empírica y salida, un fenómeno presentado tanto a nivel nacional como internacional, contribuyendo a mejoras en las implementaciones de protocolos institucionales que prevengan entornos de violencia basado en datos confiables.

Materiales y Método

Se realizó un estudio transversal de adaptación del instrumento de *Violence Against Educators And School Personnel* publicado por S. McMahon et al., (McMahon et al., 2024). Por una parte, se valoró la validez de constructo con el modelo de análisis Factorial Exploratorio, a través del método de componentes principales y con la rotación *Varimax*. La confiabilidad del instrumento se midió por la consistencia

interna del coeficiente *Alpha de Cronbach* de forma general y por cada una de las secciones.

Procedimiento

El instrumento propuesto para medir la incidencia de la violencia o intimidación contra docentes retoma el instrumento *Violence Against Educators And School Personnel* (McMahon et al., 2024). El instrumento original contiene 3 secciones: 1) formas de violencia e intimidación; 2) Consecuencias o malestar en el ámbito laboral de la docencia; 3) Necesidades de capacitación.

1. Primero se realizó la traducción del idioma inglés al español. El instrumento contiene ítems para medir violencia e intimidación perpetrada por estudiantes contra el grupo específico de docentes, por lo que se retomó como esquema básico para su uso en México.
2. Se intervino cada una de las secciones con la introducción de ítems nuevos y adaptados al contexto sociocultural.
 - a. Para la primera parte de violencia se dividió en física y psicológica. 8 ítem para psicológica y 7 para física. Dentro de estos se añadió dos para identificar las formas de respuesta institucional ante casos de violencia contra docentes. La escala de respuestas fue: Nunca; Una vez; Algunas veces; Una vez al mes; Una vez a la semana; Diario.
 - b. Para la sección de *Consecuencias o formas de malestar* se retomaron los 9 ítems de la escala original, 6 se enfocan en el bienestar laboral y 3 se asocian al malestar psicológico de percepción de estrés, ansiedad y depresión. La escala retomada fue: Nunca; Rara vez; A veces; Frecuentemente; Casi siempre.
 - c. Se mantuvo intacto el diagnóstico de necesidades de capacitación docente de 16 ítems para el manejo de situaciones de violencia como fuente de información, pero no se introdujo al modelo de validación porque carece de elementos empíricos sobre la percepción de violencia o intimidación. Las respuestas son dicotómicas: No o Sí.
3. Se añadió una sección de percepción de violencia del contexto. Casos identificados en Jalisco (Torres Mendoza et al., 2019), Colima (Gómez Nashiki, 2014) o Sinaloa (Pereira Hernández, 2024) advierten de un conjunto de condiciones estructurales regionales donde se ubican los planteles educativos, por lo que se decidió añadir un grupo de 5 ítems específicos de percepción del nivel de riesgo para esta dimensión. La escala de respuestas fue: Nulo o muy bajo; Bajo; Moderado; Alto; Muy alto.
4. Se realizó una prueba piloto en el mes de enero de 2026 con docentes de instituciones de nivel medio superior y superior del estado de Guanajuato. Se empleó un tamaño de muestra para población infinita porque se desconoce el número de docentes en cada nivel educativo en la entidad.

$$\text{Tamaño de muestra: } n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{i^2}$$

Z= Nivel de confianza 95%=1.96

p= Probabilidad de éxito 0.5

E= Error de estimación 0.1

En total el cálculo fue de 98 participantes, y la prueba piloto se realizó con 101 participantes. Se aplicó a través de la plataforma *Microsoft Forms* donde se incorporó un aviso de privacidad y se condicionó la participación a un Consentimiento informado digital. Por tanto, cumple con los criterios de ética en investigación y no se almacenó ni solicitó información personal susceptible de identificación. De ese modo, se cumple con los principios de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares. Solo los investigadores del proyecto administran el instrumento y este fue cerrado una vez terminado el plazo.

Resultados

Evaluación de validez de constructo por AFC

La ejecución del modelo exploratorio arrojó una total de 7 dimensiones o componentes y detuvo la agrupación en 6 iteraciones, pero el último componente era un solo ítem aislado y teóricamente similar al del componente 6. Por tanto, se forzó el modelo para reducir a 6 componentes principales. La solución final extrae 6 dimensiones que explican el 61.8% del total de la varianza y se detuvo la agrupación en 7 iteraciones. La tabla 1 contiene los resultados de la carga factorial, así como el nivel de varianza y los ítems integrantes de cada dimensión. Además, se reporta los ítems eliminados luego del análisis de confiabilidad.

Tabla 1: Resumen de cargas factoriales y porcentaje de varianza explicado por cada dimensión o componente principal

No	Ítem	Carga	Componente y varianza
12	Mi vehículo, casa, y/o equipos fueron dañadas o destruidas	0.909	Violencia indirecta y consecuencias en la estabilidad laboral docente (28.2%).
19	Quiero cambiarme de escuela o renunciar a la localidad de mi base	0.887	
20	Planeo transferirme a un puesto, escuela, localidad o base diferente	0.870	
21	En los últimos ciclos escolares, ha incrementado mi deseo de transferirme a otro puesto, escuela o institución	0.867	
22	Quiero renunciar a mi profesión	0.867	
23	Planeo renunciar o retirarme anticipadamente	0.823	
24	En el contexto actual de mi trabajo, ha incrementado mi deseo de renunciar o retirarme anticipadamente.	0.638	Percepción de riesgo de violencia contextual (13.4%).
14	Considero que el nivel de peligrosidad de la escuela donde laboro es	0.866	
15	Considero que el grado de consumo o venta de drogas entre los estudiantes de la escuela es	0.827	
16	Considero que el rumbo (calles aledañas y el camino) donde se ubica la escuela es peligroso	0.783	

17	El nivel de riesgo por uso de armas blancas como navajas, boxers o alguna daga para defensa personal dentro de la escuela es	0.649	
18	Considero que el nivel de riesgo por uso de armas de fuego es	0.581	
1	Fui intimidado(a) y/o Fui amenazado(a) por medio de comentarios o insultos o ataques verbales	0.762	
2	Fui intimidado(a) y/o amenazado(a) por medio de gestos obscenos	0.744	
4	Fui víctima de intimidación	0.739	Intimidación directa y daño moral (9.4%).
5	Fui víctima de humillación pública	0.557	
8	Me arrojan objetos	0.518	
7	Fui víctima de falsas acusaciones y/o acusaciones sin fundamentos	0.343	
25	Encuentro mi trabajo estresante	0.857	Malestar psicológico (5.8%).
26	Siento ansiedad al pensar en mi trabajo en la escuela	0.822	
3	Fui acosado(a) sexualmente	0.767	
6	Fui víctima de ciberacoso o acoso en internet	0.639	Acoso (4.8%).
11	Fui víctima de acoso físico	0.582	
10	He sido atacado(a) físicamente (ejemplo mordido, arañado, golpeado, etc.)	0.658	
13	Fui amenazado por un tercero	0.645	Violencia directa (4.2%).
9	Utilizan objetos ordinarios como arma contra mi persona	0.601	
	En caso de haber sido víctima de violencia psicológica, recibí apoyo y acompañamiento de la institución		
	En caso de haber sido víctima de violencia física, recibí apoyo y acompañamiento de la institución		Eliminados
	Siento depresión o tristeza al pensar en mi trabajo en la escuela		

Nota. 65.8% de la Varianza explicada - La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

La dimensión 1, la de mayor explicación de la varianza (28.2%), muestra a la violencia indirecta como la más importante dentro de la escala. Esta forma es ejecutada a través del daño o destrucción a la propiedad de los docentes, o su vehículo o pertenencias sin posibilidad de asociar o reconocer al generador de violencia. Al mismo tiempo, muestra como fundamental el efecto de esa y otras violencias en la percepción de estabilidad laboral o sensación de bienestar en la

docencia. Los ítems contienen detalles de la intención de cambiar de empleo, mudarse a otro plantel o abandonar la docencia. Por tanto, sirve para discriminar entre los docentes con o sin efectos por las violencias.

La dimensión 2 agrupó los ítems de la percepción de violencia del contexto inmediato del plantel educativo. Los 5 propuestos teóricamente se relacionan entre sí revelando una probable situación particular del estado de Guanajuato, sumergido en un contexto de violencia estructural. En esta dimensión se distingue entre los docentes que perciben riesgo y los que no en sus planteles, asociado al consumo de sustancia, acceso a armas blancas, armas de fuego o peligro en las calles aledañas del centro escolar.

La dimensión 3 agrupó ítems asociados a la violencia psicológica y con riesgo de daño moral. Por tanto, se trata de conductas empleadas por los estudiantes para intimidar a los docentes e incluso el uso de acusaciones falsas. A diferencia de la violencia indirecta, en esta dimensión se permite identificar a los generadores de la violencia, por lo que se trata de una afrenta donde la intención es causar o infundir miedo, o en su caso inhibir acciones propias de la docencia como autoridad. También posee esta dimensión la posibilidad de distinguir entre docentes expuestos y no expuestos a esta forma de violencia.

La dimensión 4 de malestar psicológico muestra como la de mayor prevalencia el estrés y la ansiedad, el ítem de depresión fue eliminado porque no aportaba y registró baja frecuencia. La dimensión 5 agrupó las tres formas de acoso: físico, sexual y a través de redes. Ambas dimensiones también permiten distinguir entre los docentes que perciben estar expuestos o no a malestar psicológico y acoso por parte de estudiantes.

La dimensión 6 incorpora las conductas reportadas por agresiones físicas directas. La baja frecuencia confirma que se trata de casos aislados, pero cada uno es probablemente de mayor intensidad. Por tanto, los efectos también podrían ser más agudos en los docentes expuestos a las experiencias violentas de parte de los estudiantes.

Puntajes obtenidos por cada

El instrumento mantiene una consistencia interna aceptable con un coeficiente de Alpha de Cronbach de 0.885 con 26 ítems en escalas. Este resultado permite considerarlo como un instrumento útil para medir la percepción de violencia e intimidación contra docentes para la muestra analizada. La tabla 2 muestra el comportamiento del instrumento aplicado con las 4 dimensiones originales y las dimensiones obtenidas tras el análisis factorial de componentes principales. Si bien las dimensiones 5 y 6 se encuentran por debajo del estándar para ser aceptados, fueron dejados en la escala final porque permite identificar casos de violencia física directa o formas de acoso que podrían generar consecuencias en la práctica docente, en la estabilidad laboral y en general en el bienestar de los docentes tras las experiencias de formas de violencia o intimidación en su contra.

Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad original y por dimensiones

Dimensiones originales	Alfa de Cronbach	Número de elementos	Componentes rotados	Alfa de Cronbach	Número de elementos
Violencia psicológica y física	0.803	13	Violencia indirecta y consecuencias en la estabilidad laboral docente	0.94	7
			Percepción de riesgo de violencia contextual	0.84	5
			Intimidación directa y daño moral	0.74	6
Contexto	0.836	5	Malestar psicológico	0.86	2
malestar en el trabajo	0.951	6	Acoso	0.53	3
estrés y ansiedad	0.858	2	Violencia directa	0.46	3
Total	0.885	26	Total	0.885	26

Nota. La sección de auto percepción de necesidades de capacitación se excluyó del análisis de fiabilidad.

Resultados de violencia e intimidación en la muestra analizada del estado de Guanajuato

En esta sección se describen los niveles de violencia e intimidación de la muestra empleada para validar el instrumento en la prueba piloto. Estos resultados podrían servir como parámetro para comparar los resultados del instrumento en su aplicación. Al final, en el material anexo se añade el instrumento completo para su uso en investigaciones académicas que tengan como objetivo medir la percepción de la violencia e intimidación contra maestros por parte de estudiantes.

Tabla 3. Datos socio demográficos de los docentes participantes

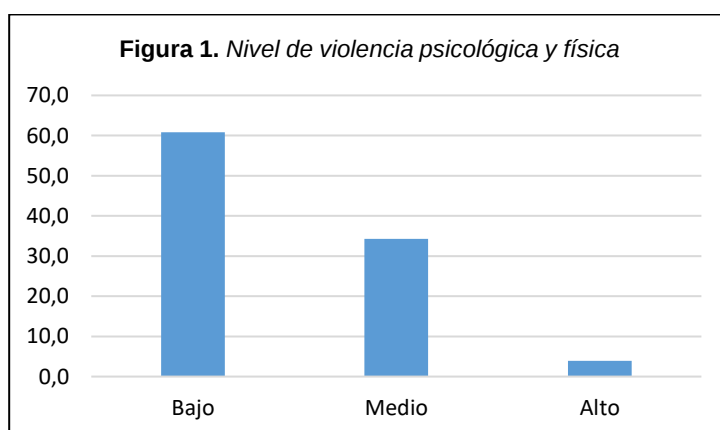
Edad		
	Frecuencia	Porcentaje
De 20 a 30 años	6	5.9
De 31 a 40 años	27	26.7
De 41 a 50 años	34	33.7
Más de 50	34	33.7
Género		
Femenino	61	60.4
Masculino	40	39.6
Turno o jornada laboral donde labora la mayor cantidad de horas		
Matutino	70	69.3
Vespertino	10	9.9
Nivel educativo donde labora		
Nivel Medio Superior	81	80.2
Superior	20	19.8
Escolaridad		
Licenciatura	37	36.6
Posgrado	61	60.4
Escuela Normal	3	3.0
Experiencia docente		
Menos de 1 año	1	1.0
De 1 a 5 años	7	6.9
De 6 a 10 años	10	9.9
De 11 a 15 años	28	27.7
Más de 15 años	55	54.5
Perfil profesional del docente		

Ingenierías y ciencias duras	23	22.8
Ciencias sociales	42	41.6
Ciencias biológicas y medicina	6	5.9
Económico administrativas	16	15.8
Otras	14	13.9
Total	101	100.0

Nota. El total de participantes se ajusta a la muestra mínima indicada para población infinita.

Dentro de la encuesta realizada se encuentran 101 docentes, la mayoría con un rango de edad entre los 41 y 50 años y mayores de 50 años, que en conjunto representan un 67.4% de la muestra. Respecto al género, la mayor parte de la participación fue del género femenino con un 60.4% mientras que el género masculino ocupa el 39.6%. Respecto a la jornada laboral, la mayor parte de los maestros laboran en el turno matutino (69.3%) y el 80.2 % imparte clases en el nivel medio superior. En cuanto a la escolaridad de los participantes es predominante una formación de posgrado (60.4%), mientras el 36.6% cuenta con licenciatura. Con respecto a la experiencia docente, más de la mitad de los maestros tiene por lo menos 15 años laborando activamente (54.5%). Además, el perfil de los docentes tiene como principal rama las ciencias sociales con un 41.6%, seguido de las ciencias duras (22.8%) y el área económico -administrativo con un 15.8%.

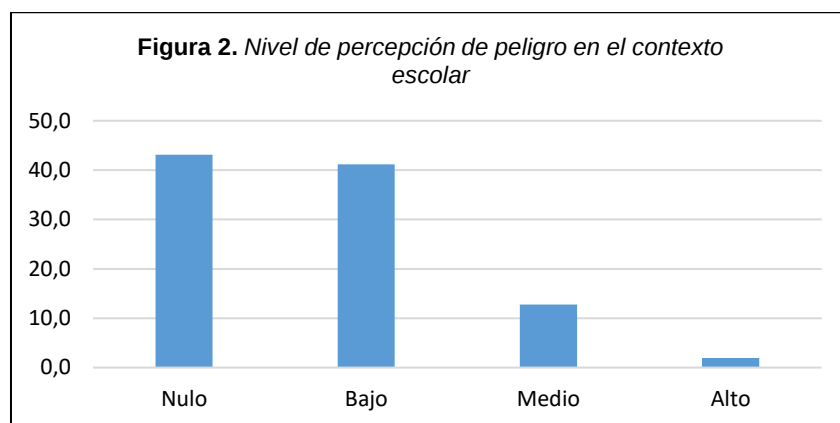
Figura 1. Nivel de violencia psicológica y física



Nota. El nivel se integró con base en la frecuencia acumulada y sumatoria simple de ítems.

Respecto a la percepción de la violencia psicológica y física de los docentes, los resultados muestran una baja incidencia del nivel más alto de violencia, pero poco más del 30% percibió un nivel medio. El 60% percibió un nivel bajo de violencia o intimidación contra ellos, pero sí revela la presencia de algunos casos que posiblemente inciden en el bienestar como docentes. Por tanto, se identifica que la violencia sí es empíricamente rastreable dentro de los contextos educativos.

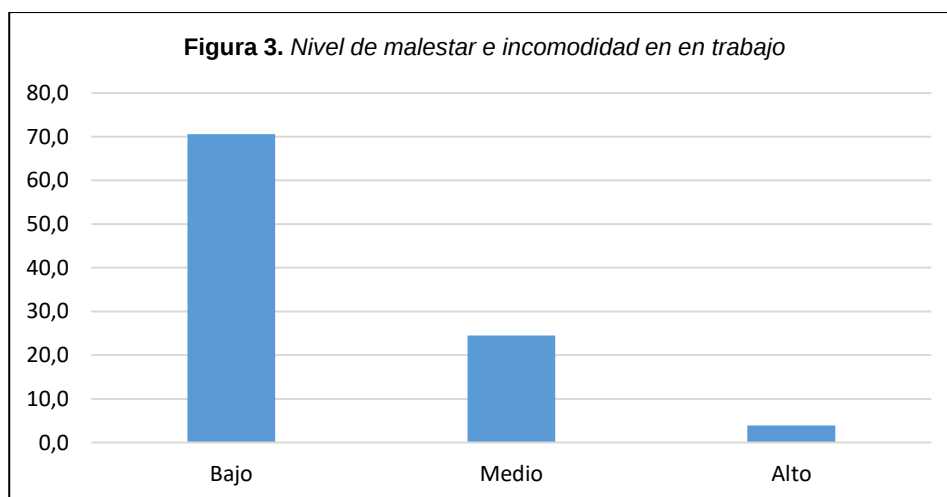
Figura 2. Nivel de percepción de peligro en el contexto escolar



Nota. El nivel se integró con base en la frecuencia acumulada y sumatoria simple de ítems.

El contexto escolar percibido por parte de los maestros tiene predominancia aún más baja o nula respecto al nivel de violencia y peligrosidad, tanto de la violencia física y psicológica. Pero, a pesar de la baja incidencia, sí se identifica la percepción de riesgo de los docentes en los contextos cercanos a la institución educativa donde laboran. Esto es particularmente importante considerar porque es reconocido el vínculo no causal entre los factores externos de violencia, con los conflictos al interior de las instituciones (Sánchez et al., 2019). En específico, el estado de Guanajuato se convirtió en la entidad con mayor número de homicidios a nivel nacional y el reconocimiento de la presencia del crimen organizado (Guzmán et al., 2023).

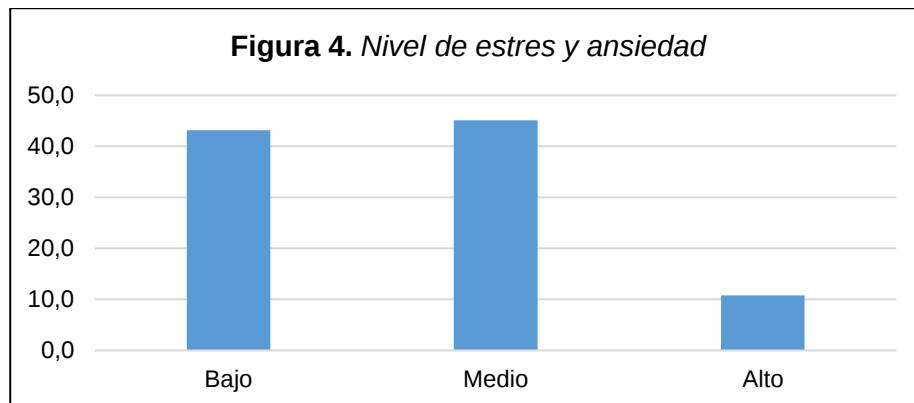
Figura 3. Nivel de malestar e incomodidad en el trabajo



Nota. El nivel se integró con base en la frecuencia acumulada y sumatoria simple de ítems.

Respecto a los niveles de malestar e incomodidad de los docentes en los centros de trabajo, los participantes de la muestra analizada perciben niveles bajos. Pero, posiblemente se encuentre correlacionada con los docentes que reportaron niveles medios y altos en la percepción de violencia psicológica y física. Es decir, existe la posibilidad que sean los mismos quienes reportan formas de violencia y al mismo tiempo reportan formas de malestar en el ámbito laboral y en su salud mental.

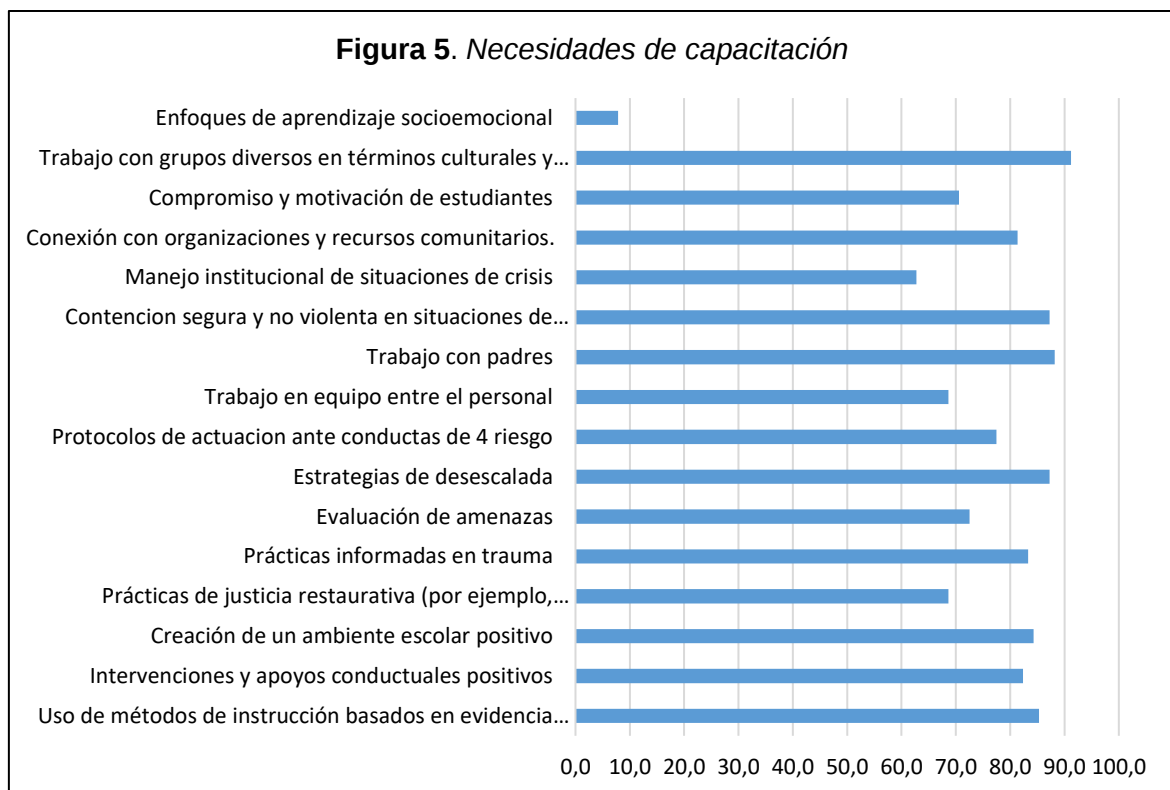
Figura 4. Nivel de estrés y ansiedad



Nota. El nivel se integró con base en la frecuencia acumulada y sumatoria simple de ítems.

Los niveles de estrés y ansiedad también reportaron niveles bajos. En el análisis de fiabilidad se eliminó el de depresión por la baja frecuencia, por tanto, también existen condiciones para identificar correlaciones con las experiencias reportadas de las formas de violencia e intimidación perpetradas por los estudiantes. También, es indispensable indicar que los niveles medio y alto de estrés y ansiedad podrían estar asociados a las condiciones laborales y actividades propias de esta profesión. Por tanto, son correlaciones no causales pero que indican la presencia de malestar psicológico.

Figura 5. Necesidades de capacitación



Nota. Las cifras se expresan en porcentajes de las frecuencias simple.

Los resultados de la figura 5 sintetiza la auto percepción los docentes sobre los temas y áreas que consideran necesidades para capacitarse ante la situación de violencia e intimidación. Específicamente enfocadas en el fortalecimiento de habilidades de convivencia escolar y atención a situaciones de riesgo. Asimismo, también hay interés por parte de los profesores en temas relacionados con contención de seguridad y no violencia, evaluación de amenazas, protocolos de actuación ante conductas de riesgo y las prácticas informadas en traumas, esto hace ver que los docentes tienen una preocupación real de poder atender situaciones complejas de violencia tanto para ellos como para sus alumnos. A su vez, se observa una necesidad por parte de los docentes de capacitaciones relacionadas a creación de ambientes escolares positivos en colaboración con padres de familia y personal institucional. Para finalizar, se presenta un interés por enfoques de aprendizaje socioemocional, y priorizar la atención a la seguridad, convivencia y bienestar dentro de los contextos educativos.

Discusión y conclusiones

Con relación a los resultados obtenidos respecto a la percepción que tienen los docentes sobre violencia física, psicológica e intimidación en su ambiente laboral por parte de alumnos, en general refleja un predominio del nivel bajo, pero también confirma la presencia de estas conductas en un nivel alto y medio. Estos datos coinciden con los resultados del instrumento original para el caso de Estados Unidos presentados por Susan McMahon et al., (2024). En sus resultados muestran altos niveles de violencia principalmente atendiendo a agresión física y verbal contra docentes y personal dentro de las escuelas. Debido a dichas agresiones recibidas por alumnos se crean ambientes de estrés, desgaste y malestar dentro de las instituciones educativas.

Ahora bien, en las escuelas de nivel medio superior y superior del Estado de Guanajuato se obtuvieron diferencias respecto a los altos niveles reportados en Estados Unidos. Sin embargo, en la muestra analizada es evidente empíricamente la presencia de formas de violencia e intimidación contra docentes según su propia percepción. Por tanto, el instrumento es útil para identificar la presencia mayor o menor en un plantel donde se pretenda aplicar o en una región. El coeficiente 0.885 es suficiente para sostener que posee la capacidad de ser reproducible y diferenciar entre los expuestos a violencia y aquellos que no lo están.

Por tanto, al existir evidencias de la percepción de conductas violentas e intimidantes resulta necesario identificar las formas y niveles de malestar generados en las posibles víctimas. Es decir, aunque son pocos casos, estos podrían estar asociados a las consecuencias o malestar reportados en los estudios de Colima, Sinaloa y Jalisco (Gómez Nashiki, 2014; Pereira Hernández, 2024; Pérez Márquez et al., 2022). Solo que en este análisis del estado de Guanajuato se realizó con un instrumento con propiedades psicométricas aceptable para docentes de nivel medio superior y superior.

Hasta ahora predominan los estudios cualitativos como el de Jalisco (Torres Mendoza et al., 2019) donde se reportó tres escuelas de secundaria con docentes víctimas de violencia verbal y física por parte de los estudiantes o incluso, padres de familia. En ese sentido, este instrumento recupera datos del contexto, y preguntas de amenazas por parte de terceros, pero no se incluyó directamente las conductas de padres de familia. Algunos ajustes para adaptar en otras regiones podrían incluir ítems al respecto.

Respecto a la necesidad entre los docentes de capacitaciones, estrategias de prevención, detección y abordaje de violencias en las instituciones educativas deben considerar un enfoque colectivo e institucional. Ante la falta de herramientas, los docentes se encuentran en una situación de vulnerabilidad de sus derechos que no deben ser suplidas con nuevas cargas y responsabilidad individual en la práctica docente. Si bien se decidió incluir esta sección en el instrumento, es solo con fines descriptivos para conocer dónde perciben más o menos necesidad de fortalecer competencias; no tienen ninguna función o propiedades prescriptivas. También, se sugiere usar el instrumento en regiones o en conjunto de planteles para diagnosticar la percepción de violencia e intimidación, esto con el fin de ampliar la muestra.

Annexes

Instrumento para medir la percepción de niveles de violencia e intimidación contra docentes

Hola, colega:

Sabemos que tu labor docente es fundamental y que el entorno donde trabajas impacta directamente en tu bienestar. Este cuestionario nace de la necesidad de escuchar tu voz sobre las situaciones de violencia, seguridad y estrés que puedas estar experimentando.

Queremos conocer tu realidad para poder actuar. Por eso, te invitamos a responder con total libertad.

Tu seguridad es primero:

- Esto no es una evaluación de tu desempeño.
- Nadie sabrá que estas respuestas son tuyas (es 100% anónimo).
- No hay juicios ni consecuencias negativas por tu honestidad.

Por favor, responde según lo que tú has vivido y sentido. Tus respuestas son la clave para construir escuelas más seguras y humanas para todos.

¡Gracias por tu valiosa aportación!

Instrucciones Generales

Este instrumento tiene como objetivo conocer su percepción y experiencias respecto al entorno laboral. Sus respuestas son anónimas y confidenciales. Por favor, lea cada afirmación y marque con una X la opción que mejor describa su situación.

SECCIÓN I: DATOS GENERALES

Variable	Opción (Marque con una X)
Edad	☐ 20-30 años ☐ 31-40 años ☐ 41-50 años ☐ Más de 50 años
Género	☐ Femenino ☐ Masculino ☐ Otro ☐ Prefiero no decir
Turno laboral	☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Nocturno ☐ Mixto
Nivel educativo	☐ Media superior ☐ Superior
Escolaridad	☐ Escuela normal ☐ Licenciatura ☐ Posgrado
Años de servicio	☐ < 1 año ☐ 1-5 años ☐ 6-10 años ☐ 11-15 años ☐ > 15 años

SECCIÓN II: EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA E INTIMIDACIÓN

Situación experimentada	Nunca	Una vez	Algunas veces	Mensualmente	Semanalmente	Diariamente
Intimidado(a)/amenazado(a) con comentarios verbales	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Intimidado(a)/amenazado(a) mediante gestos o lenguaje corporal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acosado(a) sexualmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Víctima de intimidación general	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Víctima de humillación pública	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Víctima de ciberacoso o acoso en internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Víctima de falsas acusaciones sin fundamento	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le arrojaron objetos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizaron objetos ordinarios como armas contra usted	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atacado(a) físicamente (mordidas, golpes, empujones)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Víctima de acoso físico	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Daño a vehículo, casa o equipo personal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Amenazado(a) por un tercero	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN III: PERCEPCIÓN DE SEGURIDAD

Afirmación	Nulo / Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
El nivel de peligrosidad de la escuela es	☐	☐	☐	☐	☐
El consumo/venta de drogas entre estudiantes es	☐	☐	☐	☐	☐
El entorno y calles aledañas son peligrosas	☐	☐	☐	☐	☐
El riesgo por uso de armas blancas dentro de la escuela es	☐	☐	☐	☐	☐
El riesgo por uso de armas de fuego es	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN IV: IMPACTO EN LA PERMANENCIA LABORAL

Afirmación	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Quiero cambiarme de escuela o localidad de base	☐	☐	☐	☐	☐
Planeo transferirme a otro puesto, escuela o localidad	☐	☐	☐	☐	☐
Ha incrementado mi deseo de transferirme en los últimos ciclos	☐	☐	☐	☐	☐
Quiero renunciar a mi profesión	☐	☐	☐	☐	☐
Planeo renunciar o retirarme de manera anticipada	☐	☐	☐	☐	☐
Ha incrementado mi deseo de renunciar en el contexto actual	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN V: BIENESTAR EMOCIONAL

Situación	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
Encuentro mi trabajo estresante	☐	☐	☐	☐	☐
Mi trabajo en ese plantel me hace sentir muy triste o deprimido	☐	☐	☐	☐	☐
Mi trabajo el contexto de ese plantel me genera ansiedad	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN VI: NECESIDADES DE CAPACITACIÓN Y APOYO

Ámbito de capacitación	Sí	No
Uso de métodos de instrucción basados en evidencia	☐	☐
Intervenciones y apoyos conductuales positivos	☐	☐
Creación de un ambiente escolar positivo	☐	☐
Prácticas de justicia restaurativa	☐	☐
Prácticas informadas en trauma	☐	☐
Evaluación de amenazas	☐	☐
Estrategias de desescalada	☐	☐
Protocolos de actuación ante conductas de alto riesgo	☐	☐
Trabajo en equipo entre el personal	☐	☐
Trabajo con padres y tutores	☐	☐
Contención segura y no violenta en crisis	☐	☐
Manejo institucional de situaciones críticas	☐	☐
Conexión con organizaciones y recursos comunitarios	☐	☐
Compromiso y motivación de los estudiantes	☐	☐
Trabajo con grupos diversos (culturalmente)	☐	☐
Enfoques de aprendizaje socioemocional	☐	☐

Referencias

- Ayala, P. B. R. (2024). Diseño y validación de un instrumento de evaluación del nivel de violencia desde la perspectiva docente en instituciones educativas, Luque 2023: Design and Validation of an Instrument for Evaluating the Nevel of Violence from the Teacher's Perspective in Educational Institutions, Luque 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), Article 2.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1968>
- Azaola, E. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México* (p. 100). SEP y UNICEF. <https://aularedim.net/book/informe-nacional-sobre-violencia-de-genero/>
- Carro, A., y Lima, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334.
<https://www.redalyc.org/journal/3995/399562918002/html/>
- D'Angelo, L. A., y Fernández, D. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Galdames, A., y Pezoa, C. (2016). Violencias hacia profesores de Enseñanza Media en la Región Metropolitana de Chile / Violence towards secondary school

- teachers in the Metropolitan Region of Chile. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (14), 155-172.
<https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/40>
- Gómez Nashiki, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 19-34.
<https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.2>
- Guzmán, G. R., Ruiz, A. S., y Hernández, P. E. R. (2023). Robo de combustible y violencia en Guanajuato (2015-2019). *Anuario Latinoamericano - Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 14(0), Article 0.
<https://doi.org/10.17951/al.2022.14.53-70>
- McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M., y Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *American Psychologist*, 79(7), 903-919.
<https://doi.org/10.1037/amp0001348>
- Melanda, F. N., Santos, H. G. D., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., y Andrade, S. M. D. (2018). Violência física contra professores no espaço escolar: Análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(5). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00079017>
- Morales, M., Alvarez, J., Ayala, Á., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco Aguilar, C., López, V., Olavarria, D., Ortiz Mallegas, S., Urbina, C., y Villalobos Parada, B. (2014). Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica. School Violence Towards Teachers: Victimization Behaviors in Elementary-School Teachers. *Revista Estudios Cotidianos*, 2, 91-116.
- Pereira, A. I. B., y Zuin, A. Á. S. (2019). Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, 35(76), 331-351.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821>
- Pereira Hernández, M. L. (2024). Ciberviolencia perpetrada por estudiantes de secundaria a docentes de Sinaloa, México: Percepción, incidencia y estrategias de afrontamiento. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29).
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2098>
- Pérez Márquez, D. P., Alvarado, J. I. U., López, T. M. T., y Tena, R. O. (2022). Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco. *Diálogos sobre educación*, (24).
<https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1049>
- Reddy, L. A., Martinez, A., Perry, A. H., McMahon, S. D., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Astor, R. A., y Worrell, F. C. (2023). Violence directed against teachers during the COVID-19 pandemic: A social-ecological analysis of safety and well-being. *School Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/spq0000562>
- Sánchez, A., Reyes, G., y González, R. (2019). Análisis del contexto y espacio para prevenir la violencia escolar en el valle de México. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 3(V), 570-595.

https://www.researchgate.net/publication/342832597_Analisis_del_contexto_y_espacio_para_prevenir_la_violencia_escolar_en_el_valle_de_Mexico

- Sánchez Ruiz, A., González González, R., y Mejía Reyes, C. (2019). Diferencia de género en casos de violencia escolar en la Ciudad de México y área metropolitana. *Revista métodos*, 1(16), 32-60. <https://revista-metodhos.cdhcm.org.mx/index.php/metodhos/article/view/120>
- Torres Mendoza, A., Ponce Grima, V. M., y Valencia Aguirre, A. C. (2019). LAS VIOLENCIAS HACIA LOS PROFESORES EN TRES ESCUELAS SECUNDARIAS DEL ESTADO DE JALISCO, MÉXICO. *Paideia. Revista de Educación*, (65), 59-80. <https://doi.org/10.29393/Pa65-11ATVP30011>
- UNESCO y SEG. (2024). *Convivencia escolar en Guanajuato. Impacto de las políticas educativas para atender la violencia y crear entornos de convivencia pacífica* (Laboratorio de Innovación Educativa Para el desarrollo de Políticas Públicas, p. 48). Oficial Nacional de Educación, UNESCO México y Secretaría de Educación de Guanajuato.



Estrategias inclusivas en espacios educativos alternativos: un estudio etnográfico sobre neurodiversidad en la zona metropolitana de Guadalajara (2019-2024)

Inclusive strategies in alternative educational spaces: an ethnographic study on neurodiversity in the Guadalajara Metropolitan area (2019-2024)

Trilce RANGEL LARA⁷⁰

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Guadalajara, Jalisco, México

<https://orcid.org/0000-0003-3563-6992>

trilce.rangel@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7770>

DOI : 10.25965/trahs.7770

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este artículo analiza las estrategias de inclusión en proyectos educativos alternativos, denominados Comunidades de Aprendizaje, en la Zona Metropolitana de Guadalajara, que operan fuera de la regulación de la Secretaría de Educación Pública. Mediante un enfoque etnográfico, basado en cinco años de trabajo de campo (2019-2024), entrevistas y participación nativa, se exploran las posibilidades y limitaciones de estas iniciativas para atender a niñas y adolescentes con diagnósticos de neurodiversidad. Los resultados destacan que las Comunidades de Aprendizaje, caracterizadas por grupos reducidos, currículos flexibles y la participación activa de familias, implementan estrategias inclusivas como el aprendizaje cooperativo, la atención personalizada y actividades interdisciplinarias, logrando entornos de convivencia respetuosa. Sin embargo, enfrentan desafíos como la precariedad económica, la falta de reconocimiento oficial y un alcance limitado, lo que restringe su accesibilidad. Comparadas con la educación tradicional, las Comunidades de Aprendizaje muestran mayor éxito en la inclusión, pero no cumplen con estándares de universalidad. El artículo concluye que, aunque estas iniciativas ofrecen modelos valiosos para la inclusión educativa, es crucial construir andamiajes que permitan al sistema educativo público adoptar estrategias similares para garantizar una educación inclusiva universal, abordando las brechas socioeconómicas y culturales en contextos como la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, educación alternativa, inclusión educativa, neurodiversidad, nueva escuela mexicana

Résumé : Cet article analyse les stratégies d'inclusion dans les projets éducatifs alternatifs, dénommés Communautés d'Apprentissage, dans la Zone Métropolitaine de Guadalajara, qui opèrent en dehors de la régulation du Secrétariat de l'Éducation Publique. Au moyen d'une approche ethnographique, basée sur cinq ans de travail de

⁷⁰ Doctora en Ciencias Sociales.

terrain (2019-2024), des entretiens et une participation native, on explore les possibilités et les limitations de ces initiatives pour s'occuper des enfances et des adolescences avec des diagnostics de neurodiversité. Les résultats soulignent que les Communautés d'Apprentissage, caractérisées par des groupes réduits, des curriculums flexibles et la participation active des familles, mettent en œuvre des stratégies inclusives comme l'apprentissage coopératif, l'attention personnalisée et des activités interdisciplinaires, en parvenant à des environnements de convivialité respectueuse. Cependant, elles font face à des défis comme la précarité économique, le manque de reconnaissance officielle et une portée limitée, ce qui restreint leur accessibilité. Comparées à l'éducation traditionnelle, les Communautés d'Apprentissage montrent un plus grand succès dans l'inclusion, mais ne respectent pas les standards d'universalité. L'article conclut que, bien que ces initiatives offrent des modèles précieux pour l'inclusion éducative, il est crucial de construire des échafaudages qui permettent au système éducatif public d'adopter des stratégies similaires pour garantir une éducation inclusive universelle, en abordant les écarts socio-économiques et culturels dans des contextes comme la Zone Métropolitaine de Guadalajara.

Mots clés : Communautés d'Apprentissage, Éducation Alternative, Inclusion Éducative, Neurodiversité, Nouvelle École Mexicaine

Resumo: Este artigo analisa as estratégias de inclusão em projetos educativos alternativos, denominados Comunidades de Aprendizagem, na Zona Metropolitana de Guadalajara, que operam fora da regulação da Secretaria de Educação Pública. Mediante uma abordagem etnográfica, baseada em cinco anos de trabalho de campo (2019-2024), entrevistas e participação nativa, exploram-se as possibilidades e limitações dessas iniciativas para atender a infâncias e adolescências com diagnósticos de neurodiversidade. Os resultados destacam que as Comunidades de Aprendizagem, caracterizadas por grupos reduzidos, currículos flexíveis e a participação ativa das famílias, implementam estratégias inclusivas como o aprendizado cooperativo, a atenção personalizada e atividades interdisciplinares, logrando ambientes de convivência respeitosa. No entanto, enfrentam desafios como a precariedade econômica, a falta de reconhecimento oficial e um alcance limitado, o que restringe sua acessibilidade. Comparadas com a educação tradicional, as Comunidades de Aprendizagem mostram maior sucesso na inclusão, mas não cumprem padrões de universalidade. O artigo conclui que, embora essas iniciativas ofereçam modelos valiosos para a inclusão educativa, é crucial construir andaimes que permitam ao sistema educativo público adotar estratégias similares para garantir uma educação inclusiva universal, abordando as brechas socioeconômicas e culturais em contextos como a Zona Metropolitana de Guadalajara.

Palavras chave: Comunidades de Aprendizagem, Educação Alternativa, Inclusão Educativa, Neurodiversidade, Nova Escola Mexicana

Abstract: This article examines inclusion strategies in alternative educational projects, termed Learning Communities, in the Guadalajara Metropolitan Area, which operate outside the regulation of Mexico's Ministry of Public Education. Through an ethnographic approach, based on five years of fieldwork (2019-2024), interviews, and native participation, the study explores the possibilities and limitations of these initiatives in addressing children and adolescents with neurodiversity. Findings reveal that Learning Communities, characterized by small groups, flexible curricula, and active family involvement, implement inclusive strategies such as cooperative learning, personalized attention, and interdisciplinary activities, fostering respectful coexistence environments. However, they face challenges including economic precarity, lack of official

recognition, and limited reach, which restrict their accessibility. Compared to traditional education, Learning Communities demonstrate greater success in inclusion but fall short of universal accessibility standards. The article concludes that, while these initiatives provide valuable models for inclusive education, it is critical to develop frameworks enabling the public education system to adopt similar strategies to ensure universal inclusive education, addressing socioeconomic and cultural gaps in contexts like the Guadalajara Metropolitan Area.

Keywords: Alternative Education, Educational Inclusion, Learning Communities, Neurodiversity, New Mexican School

Introducción

Desde finales de la década de 1970⁷¹ los estudios sobre educación y pedagogía han señalado la importancia de problematizar las nociones básicas sobre prácticas educativas y la pertinencia, o no, de flexibilizar esos marcos de acción en contrapunto con la visibilización de poblaciones con necesidades pedagógicas distintas a las consideradas inicialmente (Ainscow, 2001, 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Valdés et al., 2022). En las últimas décadas este debate ha abonado a la construcción, en muchos casos teórica, de andamiajes y relaciones pedagógicas que consideran las particularidades del alumnado (Arnaiz Sánchez et al., 2018; Booth & Potts, 1985; Byrne, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990). Sin embargo, en países que dedican porcentajes reducidos de su Producto Interno Bruto (PIB) a la educación⁷², los salarios de los docentes son bajos⁷³ y las políticas públicas son insuficientes y sin metodologías reales de implementación (Castillo Acobo et al., 2022), las intenciones de desarrollar estas propuestas pedagógicas son avasalladas por necesidades inmediatas que van relegando la formación del profesorado, la adecuación de los planteles y una remuneración digna que permita construir una educación inclusiva universal.

En la actualidad, México está integrado en el Comité Directivo Regional para la implementación del ODS4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas” de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018), y desde el gobierno federal se ha avanzado hacia esa meta con la propuesta de un nuevo proyecto educativo crítico, humanista y comunitario, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sin embargo, pocas certezas hay al respecto desde su origen en 2019 y su implementación en el calendario 2021-2022.⁷⁴

En este panorama adverso es que algunos sujetos deciden, desde el privilegio de clase y educativo en el mayor de los casos, tejer propuestas de atención integral (Castillo Briceño, 2011), a veces individuales y otras en conjunto, que tratan de paliar

⁷¹ Hay autores que determinan los antecedentes de la Educación Inclusiva en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 (Bell Rodríguez et al., 2022). Aunque el primer intento de establecer un plan para garantizar educación inclusiva data de 1975 y fue *Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act)* en Estados Unidos de América (Stainback & Stainback, 1999).

⁷² En el caso de México, que es en el que me centro, el porcentaje del PIB para 2025 destinado al ramo de educación en general será del 3.2%, el más bajo desde 2013 (-1.2% comparado con 2024), y claramente distante del 8% que es señalado en la Ley General de Educación (Estrada, 2024; Pérez Díaz, 2024). Aunque para educación básica y media superior haya un aumento de recursos (lo que implica que el recorte se focaliza y agrava en educación superior y posgrados), sigue siendo insuficiente para dar atención integral a los residentes que están en edad de recibir instrucción en los diversos niveles (Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, 2024).

⁷³ Según los datos presentados por la Secretaría de Economía del Gobierno de México, el salario promedio de los profesores de educación básica durante el segundo trimestre del año 2024 fue de \$7,750.00 mxn y el de los profesores de escuelas para necesidades especiales de \$5,510.00 mxn (Secretaría de Economía, s/f).

⁷⁴ El origen de este proyecto se da con la modificación a los artículos 3°, 31° y 71° constitucionales en el año 2019. Con esto empiezan las mesas de trabajo en ese mismo año y las propuestas de distintas instituciones de educación pública para un plan de implementación pensado para el calendario 2021-2022 (Secretaría de Educación Pública, 2019b; Yáñez, 2019).

estas problemáticas, al menos, para un grupo reducido de niñeces y adolescencias a su alrededor familiar, geográfico o ideológico.

I- Contexto de la Zona Metropolitana de Guadalajara

La Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), ubicada en Jalisco, México, es la tercera zona metropolitana más poblada del país, con 5,268,642 habitantes en 2020 (INEGI, 2020). Comprende nueve municipios, siendo Guadalajara (1.38 millones) y Zapopan (1.51 millones) los más poblados, albergando el 58.1% de la población (INEGI, 2020). Situada en el Valle de Atemajac, a 1,567 metros sobre el nivel del mar, la ZMG tiene un clima templado subtropical, consolidándose como un centro económico y cultural, conocido por su industria tecnológica, tequila y tradiciones como el mariachi.

El contexto sociocultural de la ZMG es diverso, integrando poblaciones de distinto origen y adscripción. Sin embargo, la segregación urbana genera desigualdades, con contrastes entre áreas densas como Guadalajara (106 hab/ha) y zonas suburbanas como Tlajomulco (INEGI, 2020).

Socioeconómicamente, la ZMG enfrenta retos. En 2020, el 28.2% de la población vivía en pobreza moderada y el 3.7% en pobreza extrema, limitando el acceso a educación y salud (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2025). Los estratos socioeconómicos varían: el estrato alto percibe mayor seguridad (29.1%), mientras que el medio bajo reporta menor confianza (21.3%) (INEGI, 2025). La población en edad escolar (0-29 años) representa el 52.7%, pero solo el 30.98% de los jóvenes de 18-29 años está escolarizado (INEGI, 2020). Estos datos subrayan la necesidad de estrategias inclusivas para abordar las brechas en este contexto dinámico.

II- Proyectos Educativos Alternativos o Comunidades de Aprendizaje

Quisiera comenzar este apartado señalando que aunque los proyectos a los que les hice seguimiento se nombran de distintas maneras⁷⁵ (lo que les permiten resaltar su enfoque pedagógico y sus “fortalezas”) en el resto del texto me referiré a ellos como Comunidades de Aprendizaje⁷⁶ (CA) pues, a pesar de las diferencias, comparten características representativas: están anclados en el apoyo comunitario de los diferentes integrantes que excede el espacio educativo; no cuentan con

⁷⁵ Cada una de estas apuestas pedagógicas tiene sus particularidades y brevan de distintos enfoques, o una mezcla de varios, como Montessori, Waldorf, por proyectos, humanista o indagativo. Por lo tanto, tiene sentido que, aunque de manera general puedan verse como espacios similares: casas donde solo tienes uno o dos espacios preparados para recibir a todos los chicos, no haya “grados” y las actividades las trabajen en multinivel, o que no existan “materias” como tales, en el fondo, las estrategias pedagógicas son diversas y las jornadas de trabajo responden a otros ritmos y organizaciones.

⁷⁶ Las Comunidades de Aprendizaje son un enfoque pedagógico que ha sido muy socorrido por gobiernos en Latinoamérica y Europa para modificar los planteles educativos tradicionales y dar cabida a núcleos educativos abiertos, considerados y anclados (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Domínguez Rodríguez, 2018; Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003) sin embargo, lo que yo aquí defino como Comunidades de Aprendizaje, difiere de ello, pues no hay mediación gubernamental y su implementación no viene dictada desde la burocracia institucional, sino como apuesta político-pedagógica de organización horizontal en respuesta a, lo que conciben, una problemática educativa generalizada donde las nuevas generaciones no están recibiendo una formación integral y humana.

financiamiento gubernamental, por lo que deben gestionar estrategias de fondeo particular (mayormente cuotas a las familias que los integran y/o donaciones); operan fuera de las dinámicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que está encargada de reconocer y supervisar a las instituciones, públicas y privadas, que ofrecen formación educativa en el país. Lo que implica que estos proyectos formativos no cuentan con el reconocimiento de “escuela” ni pueden extender certificados válidos para continuar con sus estudios en una institución incorporada a la SEP. Por estas características enfrentan diversas problemáticas para su funcionamiento y deben invertir tiempo en diseñar estrategias que les permitan seguir operando y dar atención a grupos reducidos de niñas y adolescencias⁷⁷ que asisten a estos espacios formativos.

Las CA son espacios educativos dinámicos y colaborativos que trascienden el modelo escolar tradicional, priorizando la equidad, la diversidad y la transformación colectiva. No se limitan a aulas formales o estructuras jerárquicas; en cambio, se configuran como redes horizontales donde participantes diversos (estudiantes, facilitadores, familias, comunidades locales y hasta aliados externos) co-construyen conocimiento a través de diálogos abiertos, reflexiones críticas y prácticas compartidas. Estas comunidades operan en ciclos iterativos: diagnóstico colectivo de necesidades, co-diseño de actividades (desde talleres de arte hasta proyectos laborales para jóvenes desescolarizados), implementación dialógica que valora saberes ancestrales o locales, y evaluación reflexiva que mide no solo logros académicos, sino impactos en la cohesión social y el bienestar emocional. El núcleo es la autonomía: no hay “maestros” dominantes, sino facilitadores que guían procesos horizontales, promoviendo entornos seguros para explorar identidades de género, etnicidad y clase, y convirtiendo barreras educativas en oportunidades de innovación.

Aunque el panorama es adverso para este tipo de CA por la vulnerabilidad económica en la que se encuentran (de manera general y particularmente su núcleo de facilitadores⁷⁸), se prioriza el bienestar integral de los “alumnos”⁷⁹, a pesar de sus recursos limitados, las instalaciones emergentes⁸⁰ y que la confluencia de circunstancias adversas hace que la “vida” de estos proyectos sea corta.

⁷⁷ El número de alumnos que atienden ronda de los 15 a los 35. Dado que todo el financiamiento es particular, no se organizan como un negocio, no son reconocidos como escuelas y no extienden certificados, la posibilidad de captar un número mayor de alumnos que permitan estabilidad económica es mínima y eso ocasiona la volatilidad de estas apuestas alternativas si no logran ofrecer algún tipo de certificación.

⁷⁸ Las personas a cargo de gestionar clases en estos espacios tienen reticencias a la etiqueta de “maestro” o “profesor” por la connotación negativa, que consideran, ha adquirido. Algunos se nombran “acompañantes”, “guías” o “facilitadores”. En el resto del texto me referiré a los sujetos que están a cargo de planear, gestionar y cuidar los espacios de enseñanza-aprendizaje como facilitadores por ser la etiqueta que no despertó inquietudes entre los mismos.

⁷⁹ Entrecomillo el término porque técnicamente no son alumnos pues no es una escuela y mayormente estos espacios declaran que operan pedagógicamente bajo otras estrategias que no son la de profesor-alumno, sino desde aprendizajes horizontales donde todos están aprendiendo siempre de todos. Sin embargo, dado que no se ha propuesto un sustituto, la empleo para referirme a los niños, niñas y adolescentes que asisten a estos espacios de educación no-incorporados.

⁸⁰ Los recursos limitados los obliga a cambiar de sede y a hacer uso del espacio público de manera regular como una estrategia de abaratar costos fijos. Esto tiene sus pros y contras: los alumnos se “apropian de su ciudad” y la conocen acompañados de facilitadores, lo que les permite desarrollar habilidades para habitar su entorno; los contras es que esto implica un grado mayor de atención y organización de los adultos a posibles amenazas, lo que reduce los

En contraste, la NEM, asume las Comunidades de Aprendizaje como una transformación dentro del sistema educativo formal, específicamente evolucionando los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en espacios colaborativos centrados en el aprendizaje dialógico y la mejora pedagógica. Aquí, se definen como grupos heterogéneos de docentes (y ocasionalmente familias o estudiantes) unidos por un propósito común de transformación educativa, pero anclados en la estructura escolar pública: el enfoque es en la autonomía profesional de maestros para reflexionar sobre prácticas, implementar planes curriculares nacionales y lograr el “máximo logro de aprendizaje” de los alumnos, con énfasis en equidad, inclusión y desarrollo integral. A diferencia de los proyectos que aquí me enfoco en analizar, la NEM las integra al ciclo escolar oficial, priorizando la colaboración entre educadores para alinear con principios como la excelencia educativa y la construcción de una sociedad justa, pero sin necesariamente desafiar las jerarquías institucionales o extenderse a modelos desescolarizados (López Salmorán & Madrigal Castillo, s/f).

III- La Nueva Escuela Mexicana y su Modelo de Inclusión Educativa en México

Considero fundamental detenerme a clarificar la apuesta gubernamental que se ha tratado de implementar desde el calendario 2023-2024: La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una reforma educativa impulsada por el gobierno mexicano para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018). Respaldada por la reforma al Artículo 3° constitucional, la NEM establece que la educación debe ser “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 1). Con un enfoque humanista, busca el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la interculturalidad, la justicia social y el respeto a la diversidad en un país con 126 millones de habitantes, donde el 12% de la niñez con discapacidad⁸¹ enfrenta exclusión educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

El modelo de inclusión de la NEM se articula en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, que prioriza la atención a poblaciones vulneradas, como estudiantes con discapacidades, indígenas y en pobreza (Secretaría de Educación Pública, 2019a). Adopta el Diseño Universal para el Aprendizaje, fomentando entornos flexibles con múltiples formas de representación, expresión y participación. La NEM reemplaza asignaturas tradicionales por “campos formativos” interdisciplinarios, promoviendo proyectos contextualizados y la autonomía docente para adaptar el currículo a necesidades locales, como lenguas originarias en comunidades indígenas o braille en escuelas urbanas como las de la ZMG. En 2022, el 36.3% de la población mexicana vivía en situación de pobreza, lo que agrava las barreras educativas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2023).

recursos mentales y humanos que puedan destinarse en la preparación de contenidos académicos.

⁸¹ Aunque el siguiente texto no tiene como eje la discapacidad, creo conveniente adelantar una definición operativa. La discapacidad es una condición que surge de la interacción entre las características individuales de una persona (como variaciones físicas, sensoriales, cognitivas o mentales) y las barreras presentes en el entorno social, cultural, físico o institucional. No es una “falta” inherente en el individuo, sino una experiencia dinámica donde factores externos, como la falta de accesibilidad, prejuicios o diseños no inclusivos, limitan la participación plena y equitativa en la sociedad.

La NEM fortalece programas como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (conocidos como USAER y que operan en planteles educativos públicos) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales. En Jalisco, existen 70 CAM, con una concentración en la ZMG, aunque la cobertura es limitada. La formación docente en estrategias inclusivas es prioritaria, pero solo el 20% de los maestros ha recibido capacitación específica, lo que restringe la implementación efectiva (Secretaría de Educación Pública, 2019a). La NEM también promueve el multilingüismo, incorporando 68 lenguas indígenas y lenguaje de señas, en un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural de México.

A pesar de sus avances, la NEM enfrenta desafíos estructurales. La falta de claridad en los lineamientos pedagógicos y la insuficiente asignación presupuestal dificultan su aplicación, especialmente en escuelas rurales o con infraestructura deficiente. En 2020, el 30% de las escuelas mexicanas carecía de accesibilidad básica, como rampas, un problema persistente en 2025 (INEGI, 2020). En la ZMG, con 5.2 millones de habitantes, la heterogeneidad de las escuelas públicas y privadas agrava estas brechas, con solo el 30.98% de los jóvenes de 18-29 años escolarizados (INEGI, 2020). La resistencia cultural al cambio y la sobrecarga laboral de los docentes limitan la adopción de prácticas inclusivas.

La NEM representa un avance al posicionar la inclusión como un derecho humano, buscando entornos educativos que promuevan el diálogo y la convivencia. En la ZMG, su enfoque en proyectos contextualizados apoya iniciativas alternativas, como las Comunidades de Aprendizaje, que podrían inspirar modelos inclusivos. Sin embargo, su éxito depende de superar las barreras económicas y de infraestructura. Al no haber claridad sobre los “cómos” ni los “con cuáles recursos” (financieros, humanos y tecnológicos) se implementará el proyecto, la NEM está lejana a ser una realidad nacional que satisfaga plenamente (y cumpliendo estándares de calidad, accesibilidad e inclusión, las necesidades de educación de la población más joven del país), por lo que es necesario direccionar esfuerzos en idear esos cómos y con cuáles recursos de manera realista, o aceptar que, en el mejor de los casos, solo se podrá implementar en centros educativos urbanos y donde las plantas docentes ya hayan avanzado de manera individual hacia esas estrategias pedagógicas. Pues, en el contexto latinoamericano, donde la exclusión educativa afecta al 12% de la niñez con discapacidad, la NEM ofrece un marco replicable, pero requiere una implementación consistente para cumplir con los estándares de universalidad y calidad.

IV- Referentes Conceptuales

El análisis de las Comunidades de Aprendizaje (CA) en la ZMG se sustenta en dos conceptos centrales: la Educación Inclusiva y las propias CA, que permiten comprender la complejidad de estas iniciativas pedagógicas desde una epistemología distinta a la de la educación tradicional. Estos conceptos, anclados en la transformación social y educativa, son esenciales para abordar las posibilidades y limitaciones de las apuestas educativas no reguladas por la Secretaría de Educación Pública.

La Educación Inclusiva implica una transformación profunda, no solo de los entornos educativos, sino de la sociedad en su conjunto, para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los individuos, independientemente de su edad, género, orientación sexual, etnia, racialidad, estrato socioeconómico, o condiciones físicas, mentales o emocionales (Ardanaz, 2004; Echeita Sarrionandia, 2017; Juárez Núñez et al., 2010). Este modelo educativo se ha desarrollado a través de diversas etapas históricas: desde escuelas excluyentes que marginaban a personas con

Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁸², pasando por un modelo segregacionista con centros especializados, hasta un enfoque integracionista que incorporaba a estudiantes con NEE en escuelas tradicionales, pero con actividades diferenciadas que no promovían una verdadera integración social (Bell Rodríguez et al., 2022; Juárez Núñez et al., 2010; Valdés et al., 2022). Actualmente, la Educación Inclusiva busca crear entornos de aprendizaje donde las diferencias se respeten y se generen oportunidades equitativas, eliminando la noción de “normalidad” y reconociendo la diversidad como un valor inherente (Ainscow, 2001). Este paradigma implica un cambio relacional donde las estrategias pedagógicas, el currículo y las actividades se diseñan considerando las particularidades de todos los estudiantes, promoviendo la convivencia sin aislar a quienes presentan NEE (Echeita Sarrionandia, 2017; Murillo & Duck, 2023).

Diversas investigaciones han recogido los resultados de implementaciones de escuelas inclusivas (González de Rivera Romero et al., 2022; Molina Roldán et al., 2021; Pérez Márquez et al., 2021; Schultz et al., 2016; Vega González, 2021) y han sido favorecedores para todo el alumnado en términos académicos como interaccionales (Ainscow, 2001; Ardanaz, 2004; Barriero Collazo, 2022). Este tipo de modelos educativos se enfocan en un desarrollo integral y humano de sus alumnos, bajo la premisa de que es necesario construir una sociedad inclusiva y respetuosa a la que aspiramos desde espacios controlados y de manera sostenida.

En este contexto, la Educación Inclusiva trasciende la mera implementación de estrategias escolares; requiere un cambio cultural que fomente la inclusión como un derecho humano. Investigaciones han demostrado que los entornos inclusivos benefician a todo el alumnado, no solo en términos académicos, sino también en habilidades interaccionales, fortaleciendo la cohesión social y el respeto por la diversidad (González de Rivera Romero et al., 2022; Molina Roldán et al., 2021). En México, donde el 12% de la niñez con discapacidades enfrenta exclusión educativa, este modelo es crucial, pero su implementación enfrenta barreras como la baja inversión en educación y la falta de infraestructura accesible en la totalidad de los planteles. Las CA, al operar desde un enfoque humanista, se alinean con estos principios, pero su alcance limitado y su dependencia de recursos privados restringen su universalidad.

Por su parte, las Comunidades de Aprendizaje representan un modelo pedagógico que prioriza la educación dialógica y la participación comunitaria, rompiendo con las jerarquías tradicionales de la educación formal (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003). Estas iniciativas, surgidas como respuesta a las limitaciones del sistema educativo, promueven aprendizajes horizontales donde todos los actores -alumnos, familias y facilitadores- son aprendices y educadores simultáneamente. En la ZMG, las CA se caracterizan por su flexibilidad curricular y su enfoque en la atención integral, lo que las hace particularmente efectivas para estudiantes con neurodiversidad⁸³ (Domínguez Rodríguez, 2018). Sin embargo, su

⁸² Las Necesidades Educativas Especiales son, básicamente, las barreras o requerimientos extras que enfrentan algunas niñeces y juventudes en el proceso de aprendizaje, que van más allá del currículo estándar y necesitan apoyos personalizados para que todos puedan participar de manera equitativa. Se trata de reconocer diversidad en cómo aprenden las personas, influida por factores como neurodiversidad, contextos socioeconómicos, género y racialización (López & Valenzuela, 2015).

⁸³ La neurodiversidad es el reconocimiento de que las variaciones en el funcionamiento neurológico forman parte natural de la diversidad humana, similar a cómo lo son las diferencias culturales, de género o étnicas. Son una gama de experiencias cognitivas y sensoriales válidas que enriquecen a la sociedad.

falta de reconocimiento oficial y su precariedad económica limitan su sostenibilidad, reflejando las tensiones entre la innovación pedagógica y las restricciones estructurales del contexto mexicano (Castillo Acobo et al., 2022). Estos conceptos, Educación Inclusiva y CA, ofrecen un marco robusto para analizar cómo las iniciativas alternativas abordan las necesidades educativas diversas, al tiempo que evidencian la necesidad de políticas públicas que escalen estas prácticas al sistema educativo formal, como propone la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2019a).

V- Aproximación Metodológica

Este estudio adopta un enfoque antropológico cualitativo, basado en etnografías longitudinales y autoetnografía, realizadas entre 2019 y 2024 en seis CA. La selección de estos espacios se fundamentó en criterios detallados de accesibilidad (facilidad de entrada y permanencia como investigadora), diversidad pedagógica (variaciones en enfoques como aprendizaje libre, dialógico o comunitario) y presencia significativa de neurodiversidad (al menos 20-30% de los participantes diagnosticados con condiciones como TDAH o TEA, lo que permitió un análisis profundo de estrategias inclusivas). Este enfoque en múltiples proyectos facilitó una comparación rica y contextualizada, revelando patrones comunes y variaciones únicas en la construcción de modelos pedagógicos horizontales.

Dado que se trata de un estudio de largo aliento, el proceso de investigación no fue lineal ni estático; mucho del trabajo de campo inicial se re-analizó periódicamente para incorporar cambios sociales relevantes, como el impacto de la pandemia por COVID-19 en la deserción escolar formal, el aumento en la proliferación de CA urbanas post-confinamiento, y las transformaciones en las dinámicas familiares y comunitarias derivadas de crisis económicas y educativas en México (por ejemplo, recortes presupuestarios en educación y el avance lento de la Nueva Escuela Mexicana). Esta re-análisis dinámico permitió una comprensión evolutiva de los procesos, ajustando categorías analíticas a medida que emergían nuevas necesidades educativas entre niñas y juventudes, tales como la demanda creciente de entornos empáticos y flexibles en contextos de incertidumbre social.

En términos de herramientas metodológicas específicas, se empleó una combinación integrada de técnicas para capturar la complejidad de las CA. La observación participante se extendió a asambleas generales (donde se discutían decisiones colectivas sobre currículos y sostenimiento), talleres educativos cotidianos (incluyendo actividades como huertos urbanos, exposiciones creativas y discusiones temáticas) y dinámicas de la vida diaria, acumulando incontables horas de inmersión en el campo. Esta técnica no solo documentó interacciones en tiempo real, sino que también reveló tensiones sutiles en la horizontalidad, como conflictos en liderazgos no rotativos o negociaciones sobre co-responsabilidad. Complementariamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave de distintos proyectos, enfocadas en explorar percepciones sobre inclusión, trayectorias personales y desafíos organizativos.

Además, la participación activa en talleres específicos sobre la co-construcción de estrategias pedagógicas proporcionó *insights* prácticos sobre cómo se negocian y evolucionan estas estrategias en tiempo real, destacando el rol de la empatía y el diálogo en la superación de barreras jerárquicas. De igual manera, la integración a actividades de reflexión mensuales (reuniones comunitarias dedicadas a evaluar avances, compartir sentires y ajustar objetivos colectivos) fomentó una reflexividad compartida, donde no solo observaba, sino que contribuía para mantener un equilibrio ético. Finalmente, se incorporó autoetnografía como herramienta

reflexiva, documentando mi experiencia como madre de un joven neurodivergente integrada en una de las CA, lo que permitió explorar intersecciones personales con los temas de estudio y enriquecer la interpretación de datos con una perspectiva situada (Ellis, 2004; Guber, 2001; Rangel Lara, 2025).

Los datos recopilados se triangularon mediante diarios de campo detallados (con entradas diarias sobre observaciones, emociones y emergencias teóricas), narraciones colaborativas co-construidas con participantes durante revisiones comunitarias, y análisis de documentos internos de los proyectos (como planes curriculares, actas de asambleas y reportes de sostenibilidad económica). Esta triangulación aseguró robustez y mitigó sesgos, permitiendo una validación cruzada de hallazgos. Las limitaciones del estudio incluyen su enfoque predominante en contextos urbanos de clases medias, lo que introduce un sesgo socioeconómico y limita la generalización a entornos rurales; futuras investigaciones podrían expandirse a estos ámbitos para una visión más inclusiva de las trayectorias transcontinentales en educación alternativa.

Agradezco profundamente a las Comunidades de Aprendizaje de la Zona Metropolitana de Guadalajara que abrieron sus puertas durante mi trabajo de campo. La generosidad de sus integrantes -alumnos, familias y facilitadores- permitió un diálogo constante y enriquecedor, nutriendo esta investigación con sus experiencias, reflexiones y sentires. Su compromiso con una educación consciente y considerada, a pesar de las adversidades económicas y organizativas, fue inspirador. Este estudio no habría sido posible sin su apertura para compartir saberes y construir, desde la colaboración, propuestas educativas que desafían lo convencional y buscan transformar la realidad educativa en América Latina.

VI- Las Estrategias de Inclusión

Como ya mencioné, a las CA asisten grupos reducidos, sin embargo, el porcentaje de alumnos diagnosticados con alguna neurodiversidad es mayor que el estimado mundial que ronda entre 15% y 20% (National Cancer Institute, 2022), esto significa que en grupos de 20, debería haber tres o cuatro alumnos que contaran con algún diagnóstico, sin embargo, en una de las CA el porcentaje fue del doble. Esto, considero, se debe mayormente a tres situaciones que confluyen: la proporción alumnos/profesores; la apuesta de atención integral que pone énfasis en las relaciones respetuosas, la escucha activa y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos; y que al no estar regulados por la SEP, no existen exámenes-calificaciones, entonces esto aligera las presiones y exigencias que sí se presentan en planteles incorporados. En este entorno es que se han implementado estrategias de inclusión educativa, en ocasiones no consideradas como tales, con diversos grados de éxito para la convivencia, regulación y formación de niñeces y adolescencias.

En el acompañamiento a los distintos actores dentro de las CA pude percatarme que la llegada de algunas familias estaba marcada por un “peregrinar” en entornos educativos empezando por el escuelas “tradicionales” (públicas y privadas) y en muchos casos, con periodos de abandono/ausentismo escolar con principios de educación en casa. Sin embargo, la falta de convivencia cotidiana con pares los hacía “intentar una vez más” buscar espacios formativos que les ofrecieran entornos educativos “amigables”, pues hay una percepción generalizada de que las escuelas “tradicionales” están saturadas y los docentes no pueden hacerse cargo de grupos numerosos ni de regular las interacciones inadecuadas entre pares, cuestión que,

consideran, muchas veces ni siquiera es algo que contemplen como parte de su labor docente⁸⁴.

En las CA se trabaja, primordialmente, desde un desdibujamiento de los roles de los adultos y los espacios jerárquicos, pues, en muchas ocasiones, los adultos a cargo⁸⁵ se integran a los núcleos de facilitadores. Aunque esto implica un ejercicio reflexivo donde deben vigilar cómo se relaciona con el alumnado, lo cierto es que, dada esa relación y que comparten el espacio durante pocas horas a la semana (por la baja remuneración es complicado que un solo adulto facilite muchas horas o talleres), se construyen ambientes pedagógicos y de cuidado considerados donde la idea de comunidad se visibiliza en algunas dinámicas. El espacio educativo es un espacio abierto a las familias en el que se promueve el involucramiento y la horizontalidad. De esta manera, algunas de las grandes barreras que han reportado docentes y padres de familia en otros estudios sobre Educación Inclusiva (como: falta de comunicación e interés, no involucramiento y ausencia de trabajo coordinado) no se presentan, pues el diálogo y participación son cotidianos y hasta exigido, pues todos son corresponsables del ambiente de aprendizaje.

Por otro lado, en las múltiples ocasiones en las que conversé con los alumnos sobre sus experiencias previas en escuelas ellos fueron muy claros al describir las diferentes estrategias pedagógicas que se llevaban a cabo en esos espacios y que consideraban no eran “chidas” (para ellos, es decir, excluyentes) y las contrapusieron con las que ahora desarrollan y consideran no los hacen “a un lado”. Refirieron que los docentes los excluían de actividades con la justificación de que no estaban “listos” para ellas y les dejaban terminar tareas atrasadas. También que cuando faltaban por varios días, a su regreso, se hacían chistes sobre que no los habían “retrasado” y “avanzaron mucho”, o que no notaron su ausencia, y los profesores no sancionaban esos comentarios. Varios refirieron que con el paso de los bimestres notaban que cada vez los docentes tenían menos paciencia y, si lograban llegar a fin de ciclo, solo iban a “perder el tiempo” o dibujar pues no los incluían en las actividades con la excusa de que “no le iban a entender”.

Dadas las experiencias excluyentes en entornos de educación “tradicional”, les pregunté sobre cómo eran las interacciones en sus CA, e identificaron las siguientes estrategias inclusivas:

1. Hay varios facilitadores disponibles para resolver dudas o solicitar más explicaciones;
2. Se dan distintas estrategias pedagógicas donde todos están todo el tiempo aprendiendo de todos, como escribir y montar obras de teatro para compartir algún aprendizaje, sembrar y cuidar un pequeño huerto urbano en taller de ciencias, preparar exposiciones, maquetas o infografías sobre temas revisados, visitar museos, barrios y espacios de relevancia para entender acontecimientos históricos y fenómenos sociales;

⁸⁴ Fue común que al platicar con familias sobre su incorporación a CA mencionaron experiencias de acoso escolar entre pares y de estrés y fricción entre alumnos/docentes y adultos/docentes.

⁸⁵ Con “adultos a cargo” hago referencia a las personas mayores de edad que son responsables del cuidado y mantenimiento de niñas y adolescencias a las que, de algún modo, están vinculados de manera consanguínea o legal. Me parece una etiqueta más inclusiva y en la que caben realidades diversas como diversas son las familias en la actualidad.

3. Se pone particular interés en cultivar habilidades sociales de participación, como en la organización de cafeterías, la limpieza de los espacios y la ejecución de proyectos sociales que requieren trabajo colaborativo;
4. El currículum es flexible y se adecúa a las necesidades de los alumnos, los contenidos son negociados entre los facilitadores y el grupo, se hacen propuestas y se integran;
5. Se prioriza el desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje, como la lectura en silencio y el trabajo personal organizado (Figueroa-Céspedes & Jiménez Pasten, 2023).

Por su parte, los facilitadores de las CA consideran que las problemáticas que enfrentan son de dos índoles:

1. La económica, pues las remuneraciones a las que pueden aspirar están constreñidas a las aportaciones que dan las familias, las cuales pueden llegar a ser irregulares;
2. El alcance de sus capacidades, dado que en ocasiones se sienten rebasados con las labores que demanda el sostenimiento de una CA.

Aunque, tienen claro que es un trabajo comunitario que, a corto plazo, acompaña experiencias educativas consideradas, y a largo, abona a la construcción de sociedades más humanas. Sin embargo, al preguntar directamente si la inclusión es un valor que, como apuesta pedagógica, priorizan, no hubo consenso. Algunos dijeron que sí mientras que otros comentaron que no quieren ser considerados un espacio para personas con NEE.

Conclusiones

Este estudio sobre las Comunidades de Aprendizaje (CA) en la Zona Metropolitana de Guadalajara revela que estas iniciativas representan una alternativa valiosa para la inclusión educativa, particularmente para niñas y adolescentes con neurodiversidad. Comparadas con la educación tradicional, las CA muestran mayor éxito en la implementación de estrategias inclusivas, gracias a sus grupos reducidos, currículos flexibles, ausencia de exámenes y la participación activa de las familias, que fomentan entornos de convivencia respetuosa (González de Rivera Romero et al., 2022). Estas características permiten atender de manera personalizada las necesidades educativas, promoviendo el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales, como se observó en actividades interdisciplinarias y proyectos comunitarios. La comunicación constante entre facilitadores, familias y alumnos mitiga barreras comunes en escuelas tradicionales, como la falta de involucramiento o el acoso escolar (Castillo Acobo et al., 2022).

Sin embargo, las CA enfrentan desafíos significativos que limitan su impacto. La precariedad económica, derivada de su dependencia de cuotas familiares y donaciones, genera inestabilidad y amenaza su continuidad (Díez-Palomar & Flecha, 2010). La falta de reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) restringe su capacidad para emitir certificados válidos, lo que dificulta la transición de los alumnos a instituciones formales. Además, su alcance micro, con grupos de 15 a 35 estudiantes, y los procesos de incorporación largos y costosos, excluyen a poblaciones de menores recursos, incumpliendo los estándares de universalidad de la educación inclusiva. En la ZMG, donde el 28.2% de la población vive en pobreza moderada, estas limitaciones refuerzan las brechas socioeconómicas.

La relevancia de este análisis radica en su potencial para informar políticas públicas. Las estrategias exitosas de las CA, como la flexibilidad curricular y la horizontalidad en las relaciones educativas, podrían adaptarse al sistema educativo público, particularmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca una educación inclusiva y equitativa. Sin embargo, esto requiere superar barreras estructurales, como la insuficiente inversión en educación (3.2% del PIB en 2025) y la falta de infraestructura accesible en el 30% de las escuelas mexicanas. La NEM, aunque ambiciosa, carece de claridad en su implementación, lo que limita su capacidad para atender a la población joven, especialmente en contextos heterogéneos como la ZMG. Las CA, al operar desde epistemologías alternativas, ofrecen lecciones valiosas para construir entornos educativos que respeten la diversidad y promuevan la convivencia, pero su modelo no es escalable sin apoyo estatal. Por tanto, es crucial que el Estado mexicano invierta en formación docente, infraestructura inclusiva y metodologías claras, rescatando las prácticas exitosas de las CA para garantizar una educación inclusiva universal que aborde las necesidades de todas las niñas y adolescencias, especialmente las más vulneradas.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas , propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Routledge.
- Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva: Prácticas y reflexiones. Claves para la innovación educativa*. Graó.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Arzorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 22(2), 29-49.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Barriero Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *En-claves del pensamiento*, (31), 1-21. <https://doi.org/10.46530/ecdp.voi31.503>
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., & Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencias, Tecnología e Innovación*, 9(1), 101-116.
- Booth, T., & Potts, P. (Eds.). (1985). *Integrating special education*. B. Blackwell.
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? Assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Castillo Acobo, R. Y., Berriós, H. Q., Arias Gonzáles, J. L., & Guzmán, C. J. A. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Castillo Briceño, C. (2011). Comunidades de aprendizaje: Una opción ante el fracaso escolar. *Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*, XII(23), 74-102.

- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. (2024). Implicaciones del paquete económico 2025 [Análisis presupuestal]. CIEP.
<https://ciep.mx/implicaciones-del-paquete-economico-2025/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2023). Medición de la pobreza 2022 (p. 44).
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2022/Pobreza_multidimensional_2022.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2025). Medición de la pobreza en México (p. 204) [Divulgación].
https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Pobreza_Poblacion_Indigena.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Domínguez Rodríguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.
- Estrada, M. (2024, noviembre 21). Paquete 2025 trae recortes a la educación. *Debate Sinaloa*. <https://www.debate.com.mx/sinaloa/culiacan/Paquete-economico-2025-trae-recortes-a-la-educacion-20241121-0011.html>
- Figuerola-Céspedes, I., & Jiménez Pasten, N. (2023). Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- González de Rivera Romero, T., Fernández Blázquez, Ma. L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135.
<https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020 [Censo]*. INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI. (2025). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU)* (p. 29). INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/ensu/ENSU20205_07_RR.pdf

- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salina, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- López, I. M., & Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- López Salmorán, L. D., & Madrigal Castillo, P. M. (s/f). Comunidades de Aprendizaje. Secretaría de Educación Pública.
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s1_comunidades_de_aprendizaje.pdf
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Murillo, J., & Duck, C. (2023). La Múltiple Segregación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100011>
- National Cancer Institute. (2022, abril 25). Neurodiversity.
<https://dceg.cancer.gov/about/diversity-inclusion/inclusivity-minute/2022/neurodiversity>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Hoja de ruta para la implementación del ODS4-E2030 en América latina y el caribe (p. 25).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265870_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción (p. 478). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez Díaz, A. B. (2024, diciembre 23). Presupuesto educativo 2025: Un respiro en un escenario incierto. *El Universal*.
<https://www.eluniversal.com.mx/opinion/riie-uam/presupuesto-educativo-2025-un-respiro-en-un-escenario-incierto/>
- Pérez Márquez, E. A., Ortega Neri, H. M., Bañuelos, C. F. M., Gómez Bugarín, A., & Meléndrez Chávez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 168-186.
- Rangel Lara, T. (2025). Aprender en comunidad: Propuestas alternativas de aprendizaje. *Andamios*, 22(58). <https://doi.org/10.29092/uacm.v22i58.1183>
- Schultz, T., Able, H., Sreckovic, M., & White, T. (2016). Parent-teacher collaboration: Teacher perceptions of what is needed to support students with asd in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and*

Developmental Disabilities, 51(4), 344-354. <https://doi.org/10.17615/twnr-t514>

Secretaría de Economía. (s/f). Profesores de nivel básico [Datos estadísticos]. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesor-es-de-nivel-basico#:~:text=Acerca%20de%20Profesores%20de%20Nivel%20B%C3%A1sico&text=La%20fuerza%20laboral%20de%20Profesores,26%20horas%20a%20la%20semana>.

Secretaría de Educación Pública. (2019a). Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles educativos, 41(166), 182-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>

Secretaría de Educación Pública. (2019b). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Narcea.

Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. Cuadernos de Pesquisa, 52, 1-23. <https://doi.org/10.1590/198053149524>

Vega González, E. O. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. Revista Ensayos Pedagógicos, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

Yáñez, L. (2019, agosto 26). Nueva Escuela Mexicana, nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Milenio. [https://www.milenio.com/aula/conoce-que-es-la-nueva-escuela-mexicana-y-su-modelo-educativo#:~:text=A%20partir%20del%20ciclo%20escolar,\(Cortes%C3%ADa%20Pexels\)](https://www.milenio.com/aula/conoce-que-es-la-nueva-escuela-mexicana-y-su-modelo-educativo#:~:text=A%20partir%20del%20ciclo%20escolar,(Cortes%C3%ADa%20Pexels))

III- Habilidades educativas nueva generacion: usos y abusos/ / New generation educational skills: uses and abuses



Artificial intelligence as social technology in education: ethically rethinking contemporary paradigms

Inteligencia artificial como tecnología social en la educación: repensando éticamente los paradigmas contemporáneos

Efraín BÁMACA-LÓPEZ⁸⁶

Investigador asociado, Escuela de Periodismo, Facultad de Humanidades - Universidad de Santiago de Chile

<https://orcid.org/0000-0003-0518-2600>

edi.bamaca@usach.cl

Pablo DE LA VEGA⁸⁷

Universidad Rafael Landívar - Guatemala, Guatemala

Red Internacional ALEC

<https://orcid.org/0009-0001-7547-170X>

padelavega@url.edu.gt

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7793>

DOI : 10.25965/trahs.7793

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Abstract: This paper evaluates the current paradigm of Artificial Intelligence and proposes an ethical approach to education that invites the outlining of guidelines. These are the principles of ethical practice: the principle of beneficence, which promotes the well-being; the principle of nonmaleficence, which seeks to avoid harm; the principle of autonomy, which drives self-determination and self-choice; and the principle of justice, which seeks harmony and equity. Added to this is the principle of explicability, which invites to understand the importance and how to act with AI in contemporary Education. However, if these principles are not applied with a broad vision of human needs, marginalization in technology will continue, preserving the social gaps in pedagogical models. Therefore, the possibilities of considering Artificial Intelligence as a social technology for educational purposes are required and respond to the objectives that go beyond the current pedagogical paradigm and promote the goals that all social technology seeks: a dignified future for human beings.

Keywords: education, Social technologies, Artificial Intelligence, Ethics, Human necessities

⁸⁶ Doctor en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Máster en Estudios Latinoamericanos, Licenciado en Comunicación Social con mención en Radio y Televisión.

⁸⁷ Master of Arts en Filosofía por la Hochschule für Philosophie, Múnich, Alemania y Máster en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana, Universitat de Barcelona, España. Profesor universitario de pregrado y posgrado en varias universidades de Guatemala.

Resumen: Este artículo evalúa el paradigma actual de la Inteligencia Artificial y propone un enfoque ético en la educación que invita a esbozar algunas directrices. Estos son los principios de la práctica ética: el principio de beneficencia, que promueve el bienestar; el principio de no maleficencia, que busca evitar el daño; el principio de autonomía, que impulsa la autodeterminación y la autoelección; y el principio de justicia, que busca la armonía y la equidad. A estos se suma el principio de explicabilidad, que invita a comprender la importancia y cómo actuar con la IA en la educación contemporánea. Sin embargo, si estos principios no se aplican con una visión amplia de las necesidades humanas, continuará la discriminación en la tecnología, preservando las brechas sociales en los modelos pedagógicos. Por lo tanto, se requiere la consideración de las posibilidades de la Inteligencia Artificial como una tecnología social con fines educativos, para responder a los objetivos que van más allá del paradigma pedagógico actual y promueven las metas que toda tecnología social busca: un futuro digno para los seres humanos.

Palabras clave: educación, tecnologías sociales, inteligencia artificial, ética, justicia social

Résumé : Cet article évalue le paradigme actuel de l'intelligence artificielle et propose une approche éthique de l'éducation, invitant à esquisser quelques lignes directrices. Il s'agit des principes de cette pratique éthique : le principe de bienfaisance, qui promeut le bien-être ; le principe de non-malfaisance, qui vise à éviter de nuire ; le principe d'autonomie, qui favorise l'autodétermination et le libre choix ; et le principe de justice, qui recherche l'harmonie et l'équité. À cela s'ajoute le principe d'explicabilité, qui invite à comprendre l'importance de l'IA dans l'éducation contemporaine et la manière d'agir avec elle. Toutefois, si ces principes ne sont pas appliqués dans une perspective globale des besoins humains, la marginalisation technologique persistera, perpétuant les inégalités sociales dans les modèles pédagogiques. Par conséquent, il est nécessaire d'envisager l'intelligence artificielle comme une technologie sociale au service de l'éducation, répondant ainsi à des objectifs qui dépassent le paradigme pédagogique actuel et promeuvent les buts que toute technologie sociale poursuit : un avenir digne pour l'humanité.

Mots clés : éducation, technologies sociales, intelligence artificielle, éthique, justice social

Resumo: Este artigo avalia o paradigma atual da Inteligência Artificial e propõe uma abordagem ética na Educação que convida a esboçar algumas diretrizes. São elas: os princípios da prática ética: o princípio da beneficência, que promove o bem-estar; o princípio da não maleficência, que busca evitar danos; o princípio da autonomia, que impulsiona a autodeterminação e a autoescolha; e o princípio da justiça, que busca a harmonia e a equidade. A estes se soma o princípio da explicabilidade, que convida a compreender a importância e a forma de atuação da IA na Educação contemporânea. Contudo, se esses princípios não forem aplicados com uma visão ampla das necessidades humanas, a marginalização na tecnologia persistirá, perpetuando as lacunas sociais nos modelos pedagógicos. Portanto, é necessário considerar a Inteligência Artificial como uma tecnologia social para fins educacionais, que responda a objetivos que transcendem o paradigma pedagógico atual e promovam os objetivos almejados por toda tecnologia social: um futuro digno para os seres humanos.

Palavras chave: educação, Tecnologias sociais, Inteligência artificial, Ética, justiça social

Introduction

In contemporary discussions of technology, Artificial Intelligence (AI) cannot be excluded. Owing to its wide range of applications, it is currently the most important technological innovation with massive repercussion on everyday human life. From areas of individual interaction to governmental and community-based organizations, contributing to health business, politics, entertainment, and every other field of human development, especially education. Simultaneously, it has influenced fields of knowledge that had not previously been contemplated and has made globalization progress with huge steps towards a future with many uncertainties. This is due to a disjunction: Is AI the solution to global problems or a tool that establishes the boundaries for an integral development of all human beings, affecting a great number of individuals and creating new gaps and necessities?

Since the implementation of AI involves the creation of digital worlds, augmented realities and a growing field of virtual possibilities, it is considered as an area of singular impact on every human being and becomes an imperative in any technological reflection. Especially in a world that is still divided and where every advance can set a route of benefit or prejudice. Therefore, various aspects can be seen in its application, such as in education, a vast field that highlights the need to improve educational quality in general, but with particular attention to less developed countries where technology can be ideal for educational progress. This improvement in educational quality can be aided by technological tools, such as Artificial Intelligence. Against this background, considering AI in education invites examination of how it can be used for pedagogical benefit, and not just as a technological development aimed at sustaining the educational gap, which have consequences in the global hierarchy and segregation of social benefits. This only makes more difficult access of basic needs and, therefore, improving the quality of life of every human being.

For the purposes of this manuscript, education will be understood as the formal and informal teaching-learning process, which, based on a curriculum established within a national framework, seeks to provide tools for personal development in a given social environment, motivating the full development of the human being within their context and providing them with the instruments to navigate life's situations. Thus, education can be enhanced using Artificial Intelligence.

Within this framework, the concept of social technology becomes relevant, especially in relation to the educational context. It constitutes a set of applications of technology with the purpose of solving problems of developing communities, primarily those that promote improvements in the quality of life through new knowledge and the application of more effective learning approaches. Social technology, through its practices and principles, seeks the inclusion, valorization and implementation of technology in such a way that solutions are managed to the problems of the most affected groups, especially those where the lack of resources and access to basic services constitutes the main threat. Ignoring ethical considerations encourages a thoughtless technological advance, favorable with the dynamics of a system that disregards human beings as ends in themselves and prioritize production objectives over environmental sustainability, thereby undermining the needs of the most vulnerable. These perspectives can be changed through an educational approach grounded in social and ethical focus.

For this reason, social technology in educational contexts seeks to foster meaningful change and achieve improvements for different social groups. If artificial intelligence is considered as the vanguard technological innovation of our time,

being part of every pedagogical and social field, it is imperative to ensure that its development and implementation are oriented toward its application and understanding as a form of social technology. This corresponds to reconceptualization and its appropriate application in educational institutions. The aspects that make artificial intelligence a social technology in Education and the minimum components that must be considered to achieve this objective are proposed below.

I- On technologies and social technologies

Every technological discovery and advance implies a dilemma: whether its application is beneficial or detrimental to human beings. Concurrently, this can be examined in other spheres, analyzing whether it affects nature and its components, having a direct or indirect impact on people. Critical reflection on the ethical implications did not become evident until a few decades ago, having been previously considered in an abstract way, emphasizing the technological influences on some social and cultural aspects (Verbeek, 2005). The need to talk about this influence is due to the progressive trust that humans place in technology (Nickel, et al., 2010), an aspect that has been cemented as the same technology increases its capabilities and areas of application, facilitating everyday practices in favor of comfort in a wide number of activities.

Given this scenario, the ways in which humans and technology coexist become increasingly complex, manifesting in forms and practices that were once regarded as utopias, bifurcating meanings and making a human being synonymous with using technology (Ede, 2019). While historical development presents a rudimentary use of technology during the first millennium of Western civilization, after the Renaissance and the knowledge revolutions, in the 16th and 17th centuries, certain *remundifying* reactions were applied (Castany, 2012), where the use of technology becomes the driving force shaping the trajectories humanity will follow in the coming centuries. Here, more specific and elaborate ways of teaching *techné* allow the creation of different sciences and knowledge about nature and the physical world with precision and veracity, transforming the ways in which human beings were educated.

The 18th and 19th centuries were a period of significant improvement in quality of life, where the technological approach favored health, nutrition and access to basic commodities for humanity, and consequently, a wide access to education. All this thanks to the industrial pioneers and the rise of their innovative practices, including the use of new materials and the implementation of mass production. During the peak of this period, in the 20th century, this same development made it possible to work towards human needs in its different areas, such as building a better infrastructure for communication, commerce and social development, as well as the increase in the application of technology in resources from countless fields: society, economy, pedagogy, medicine, industry, architecture, etc. This shows how human knowledge and learning were translated into tangible benefits and ways to interact with the world. Also, this prompted reflection on environmental protection and the effective use of natural common goods, thus creating different epistemic currents that sought significant changes in the ways technologies are used.

Meanwhile, the computational revolution of the 21st century has driven advances in other areas, especially in digital technologies. The pinnacle was established with the spread of free AI in different human environments, resulting in the observation that “the ever increasing use of artificial intelligence in technical artifacts has resulted in a situation in which in many cases the behavior of technical artifacts comes close to human behavior” (Nickel, et al., 2010: 430). This has prompted the current

transformation in how technology is taught, understood, implemented and considered, while creating epistemic and ontological challenges, inviting to ask whether human constitution follows technological patterns and whether these new technologies will allow us to know ourselves in ways never imagined.

However, the dilemma expressed at the beginning should not be disregarded: whether its application is beneficial or detrimental to the human being and how to learn to manage this technology in education. This critique of technology has invited a more holistic perspective, but with broader social and pedagogical emphasis, considering the effect that any technological application has on individuals. By facilitating the forms of interaction with the environment, it also transforms the way in which human beings interact with each other. In this context, the objective must be positive not only for human beings but also, as far as possible, for all elements of their context.

Pursuing this purpose helps to balance benefits with responsible use, preventing the emergence of inappropriate applications or exclusive benefits, aspects that, unfortunately, have been put into practice without control in recent centuries and have had a major impact on humans. This perspective constitutes the basis of social technologies. Given the expansive nature and diversity of the educational field, the determination of which technologies may be considered beneficial must be related to the established educational objectives. Moreover, as a social technology, such innovations can contribute to the construction of a better social reality, especially in contexts characterized by the absence of specialized teachers, adequate pedagogical resources, or suitable environments for receiving education.

Building on these principles, the implementation of socio-technological systems becomes an imperative, which, “implies new ways to develop and implement heterogeneous socio-technical systems (for products, processes and organization) focused on the generation of the dynamics of social and economic inclusion, democratization and sustainable development” (Thomas, et al., 2005: 587). These aspects have a major impact on the way in which individuals relate to each other, while providing opportunities for inclusion, connection and interaction between human groups of different levels and backgrounds, enabling new paradigms that strengthen and foster social bonds.

Given such a perspective, technology applied from a human-centered paradigm will seek to positively influence and serve as a solution to the most urgent needs, especially those that become mandatory for a dignified life: health, education, gender equality, renewable energy, job opportunities, nutrition and access to basic services, among others. Following this parameter, they would become social technologies whose primary objective is human welfare. It is worth mentioning that “in using the term social technologies we refer to the tools and practices that constitute our increased capacity for personal communication, production, publication, distribution and sharing” (Hagen and Robinson, 2012: 31), practices that allow a better distribution and application of technologies and “that represent solutions for social inclusion and the improving of living conditions”⁸⁸ (Instituto de Tecnologia Social, 2004: 130).

It must be acknowledged in this reflection that numerous theoretical and practical efforts have been undertaken to demonstrate the educational and social benefits of effective technological applications. A large number of these impulses are noticeable in contemporary institutions, with discourses on social technology in favor of the inclusion of vulnerable sectors and practices that benefit the greatest number of

88 Translation by the authors of this text.

individuals from the different angles of human requirement, in particular in the globalized areas and their dynamics, pedagogical needs and spaces which encourage new forms of participation (Rodrigues & Barbieri, 2008; Hagen & Robertson, 2010; Nord et al., 2014). Although social technologies have come to be understood quasi as social engineering, that is, mechanisms which guide human action (Derksen et al., 2012) this is a misunderstanding that does not correspond with the objectives currently understood for social technologies, with altruistic objectives that build common welfare. Notwithstanding that there is still a lot of work to be done, encouraging reflection, learning and the practice of social technologies will help create paths for the benefit of humanity.

II- Artificial Intelligence, characteristics and social problematization

With these guidelines in mind, a new element emerges into discussion in the pedagogical and social technology discourse, a phenomenon that has had an impact in recent years spanning political, scientific, epistemic, and ontological dimensions: artificial intelligence. It can be defined as “the field devoted to building artifacts capable of displaying, in controlled, well-understood environments, and over sustained periods of time, behaviours that we consider to be intelligent, or more generally, behaviours that we take to be at the heart of what it is to have a mind” (Arkoudas & Bringsjord, 2014: 34). Analyzing this concept allows us to see several notable features: first, its artificial, deliberately constructed, inorganic nature which operates according to mechanisms established by more basic technologies. This relationship is important because it facilitates the recognition of different levels of development and application of technologies. For example, at an elementary level there is the accumulation of technologies that convert natural raw materials into components for electrical devices which, at a higher level, form the frameworks enabling software functionality, thus constituting digital technologies.

The second element is the dynamics of interaction with the environment, which allows many tasks and processes performed through the measurement and identification of spatial properties. This allows the transfer of characteristics of the real world to the digital world and, thus, to interpret and transform aspects of the material world. Finally, there is the element that simulates human cognitive processes and the differentiation between the so-called ‘weak AI’ and ‘strong AI’ (Searle, 1980). This is the most challenging and striking feature of AI, as it transcends being a mere tool for understanding our cognitive processes, because “the appropriately programmed computer really *is* a mind, in the sense that computers given the right programs can be literally said to *understand* and have other cognitive states” (Searle, 1980: 417).

With this panorama, the possibilities for the use and application of AI become extensive, opening doors that previously did not exist and inviting us to explore and understand reality in different ways, many of which are novel and challenging, yet aimed at achieving more effective improvements. This is because AI is integrated in most human activities that use digital technologies, enabling the creation of supportive resources, such as recreational or leisure experiences in virtual worlds, spanning all fields of human knowledge. Concurrently, it supports daily tasks at industrial, professional and personal level, at home, in commerce, across all domains that involve human interaction with and understanding of the world.

However, its existence opens new horizons of possibility and inquiry that no other technology had previously offered, especially from its extraordinary capacity to emulate human rational functioning. This poses several difficulties. Is AI an

intelligence that elucidates the fundamental structures and components of the brain, including its cognitive and communicational processes? If this is the case, it could serve not only as a tool for understanding but also to influence and address challenges concerning cognitive functions and the best application of knowledge processes. This outlines its potential use for promoting inclusion across diverse domains, seeking improvements in the perception of the world, understanding of the environment, social dynamics and the prospective development of humanity. The example that is now becoming a benchmark par excellence and arguably the driving force behind contemporary reflection on AI, is the chatbot launched in November 2022 by Open AI: ChatGPT.

This application has revolutionized human-technology interaction. It is a Large Language Model capable of providing conversations on a wide range of topics, enabling the understanding of dialogues and the generation of contextually appropriate responses (Deng & Lin, 2023), while working “in ways that were strikingly similar to the left-hemisphere language regions of our brains, using the same computational principles” (Waldrop, 2024: 1). This similarity to human brain function sets a standard for incorporating ChatGPT into the study and application of human cognitive activities, enhancing language learning, skill development, memory enhancement, research support and its implementations as a study tool (Bai, et al., 2023). As can be seen in this enumeration, the appropriate application of a tool such as Chat GPT would greatly facilitate learning processes and human communication, especially in the educational and pedagogical field, facilitating more efficient knowledge acquisition, comprehension of complex content, and the selection of information to be learned.

If these tools were applied to educational contexts with structural limitations (that is, emerging economies, developing regions and other places with limited educational resources), improvements could be achieved in the way teaching is carried out, making it more effective and promoting personalized learning, thereby narrowing existing educational gaps through an AI that guides and provides students with tools *ad hoc* to their needs and contexts. This results in improved efficiency in the educational field (Mhlanga, 2023), particularly in those places where it is most necessary and where current technology does not allow equitable and dignified human development. Within this framework, AI would become a social technology, functioning as a solution that promotes the inclusion and improvement of living conditions of vulnerable communities.

It is worth mentioning that the improvement of living conditions means that every individual has access to services that allow them to develop fully, with sufficient resources to maintain their health and the corresponding job opportunities to obtain those resources. In this case, improvements in living conditions are closely linked to education, since it reflects a high quality of life, allowing for an education suited to the full development of every individual, providing learning opportunities that subsequently enable them to find employment opportunities to finance a sufficient quality of life.

However, the landscape can also entail disruptions and be used in the opposite way, not for the benefit, but to the detriment of human well-being. This occurs primarily, when applied exclusively, being accessible only to a small number of people and further exacerbating disparities between collective and individual benefit. At the same time, it becomes prejudice when applied against other human beings. Even its routine use can produce adverse conditions, for example in the context of large language models in education: “some individuals are concerned that ChatGPT may produce a generation of students who need more originality, creativity, and

autonomy. This is because this tool can provide learners with the answers to their queries without requiring them to think critically and independently” (Zayoud, et al., 2023: 80). These problematizations invite us to consider the dual potential of artificial intelligence: in a beneficial or negative way for human development. When properly defined, any technology can impact human development and create spaces for inclusion and improved quality of life, turning artificial intelligence into a social technology requires a careful approach to its application, with special emphasis on ethical analysis in the educational role. Reflecting on how AI should be conceptualized as a social technology in education becomes an imperative in these times of technological breakthrough. Accordingly, this reflection will be carried out, pointing out which elements should be considered to identify the benefits and responsible application of AI.

III- Ethical proposal of AI in Education

To begin with, one aspect must be considered: Considering the proposal of artificial intelligence as a social technology in education requires an ethical analysis framework that aligns with its intended purposes. Thus, it is essential to identify principles that govern its use and avoid indiscriminate application (whose development constitutes an element of prejudice towards other people) to understand AI as a social technology in education. Floridi, in his studies on digital technologies and their application to everyday life, proposes a reflection on the normative framework used in current ethical discussions and builds an ethical framework for AI through “the four core principles commonly used in bioethics: *beneficence, nonmaleficence, autonomy, and justice*” (2023: 60). Despite the novelty of AI, it is possible to apply previously established ethical frameworks in education when considering technologies. This is due to: a) the application of AI outlines similar problems that have been present in recent decades and allows us to identify the shortcomings that still exist in the use of technology and, b) these principles function as universal prescriptions that emphasize the desire to enhance human dignity in all technological practice. Bioethics has been a branch of moral reflection that arises in the face of the wide range of new discoveries in the medical field and where scientific advances must always have human well-being as their primary concern, thus avoiding giving more consideration to the discovery than to its effects. This can also be taken as an example of current digital technologies and their application in education.

Through an analysis of the four core principles, the ethical considerations of AI in education can be appreciated. First, in relation to the principle of beneficence, Floridi argues that this principle “firmly underlines the central importance of promoting the well-being of people and the planet with AI” (2023: 61). This dual focus is particularly significant. Not only human well-being must be prioritized, but also the environment, ensuring that natural resources are preserved and not exploited indiscriminately. Aiming for a sustainable planet, it encourages the teaching of ecological practices, where minimal resource consumption is required, with an emphasis on renewable resources. The impact of this extends beyond immediate outcomes, because having a sustainable environment the benefits will also be achieved in the quality of life of the people that inhabit them. Any human activity that is governed by the principle of beneficence will encourage the application of AI, seek the well-being of every individual, and influence areas that benefit and promote a dignified life.

Since ethical education is not only the practice that aims to achieve benefits, but also the reflection that prevents any harmful action, the second principle serves as the

counterbalancing principle to the principle of beneficence: nonmaleficence. Many places where social technologies are applied correspond to areas with limited resources, or where the proliferation of exploitation means that the natural resources are not renewed, mainly affecting communities that depend on these resources. Simultaneously, a mistakes practice uses technologies to harm other human beings, which can be seen in organized crime or terrorism, who use technological advances for their actions.

Establishing this principle as the basis for the design and training of AI systems would imply that its use does not allow an action that harms human beings and the environment. At the same time, since artificial intelligence allows the analysis of actions, data handling and the projection of results with the use of this information, an algorithm can be established to carry out the principle of nonmaleficence, avoiding acting upon a request that violates these regulations, and functioning as a discussion and learning tool, which makes explicit the available courses of action to choose the one that is most ethically appropriate. From this perspective, the principle of non-maleficence allows the establishment of certain algorithms that regulate the implementation of AI in human activities, preventing it from being misused (Floridi, 2023).

The third postulated principle refers to the choice that AI generates, i.e. autonomy, by allowing it to make decisions on issues of great importance. This can be understood in two dimensions: first, in relation to the autonomy of AI and its impact on human beings, particularly when AI functions as a model, guide, or interlocutor for discussion; and second, in terms of AI functioning as a facilitator of human autonomy. Regarding the first dimension, contemporary reflections consider that “the risk is that the growth in artificial autonomy may undermine the flourishing of human autonomy” (Floridi, 2023: 62). This consideration is a problem to be analyzed in the application of AI in human dynamics, necessitating that its moral constraints remain operative, addressing the two previous principles (beneficence and nonmaleficence). Therefore, it is important that AI can be created with postulates and regulations that govern its decisions in environments that benefit humans, not allowing them (despite their generative nature) to influence decisions that affect people. In this way, AI can function as a discussion guide for the students, establishing cases and at the same time learning from possible solutions.

Regarding the second dimension, despite the high level of understanding and information processing, AI would have to be applied encouraging human autonomy. This can be implemented with great benefits for learning in vulnerable and need-based communities, where access to certain resources impedes the development of their members. To the extent that AI is available to serve these needs, human autonomy can always be promoted. Here, decision-making and the selection of those with the best consequences could be facilitated through AI, thus becoming a tool for pedagogical social benefit.

This AI reflection would propose the fourth principle: justice. By mediating and having an autonomous human decision on the AI's resolutions, it is necessary to correspond with fair elections, whose balance selects the most appropriate decision corresponding to human well-being. Thereby, AI would serve as a teaching tool “in correcting past wrongs, such as by eliminating unfair discrimination, promoting diversity, and preventing the reinforcement of biases or the rise of new threats to justice” (Floridi, 2023: 63).

However, Floridi adds one more principle to the already established by bioethical reflection: the principle of explicability. This approach seeks to integrate the

epistemic character and the ethical dimension of AI, ensuring that its application embodies the four aforementioned principles. As Floridi says:

In order for AI to be beneficent and non-maleficent, we must be able to understand the good or harm that it is actually doing to society, and in what ways; for AI to promote and not constrain human autonomy, our 'decision about who should decide' must be informed by knowledge of how AI would act instead of us and how to improve its performance; and for AI to be just, we must know whom to hold ethically responsible (or actually legally liable) in the event of a serious, negative outcome, which would in turn require an adequate understanding of why this outcome arose, and how it could be prevented or minimized in the future (2023: 63).

The principle of explainability invites us to consider that the ethical use of AI also implies understanding of how it can be applied to human activities and assessing how its use should be regulated, promoting a more suitable path with the human goals of common development. This is the aim of Education. Taken together, the application of these principles, creating an AI ethics, is the first step towards valuing it as a social technology in pedagogical fields.

An example can help to explain the application of these principles in education. In Guatemala, a common phenomenon affecting children's education is that 60% of schools are multi-grade (OEI, 2023). This means that one person teaches different grade levels, which often share the same classroom. This phenomenon occurs primarily in rural areas, where the scarcity of educational resources, the lack of students, and the shortage of teachers force schools to combine primary school children in a single classroom. This is detrimental to their development, as teachers must cover shared subjects and content that is not tailored to the individual needs.

Given this phenomenon, the use of artificial intelligence in multi-grade classrooms is being considered, where teachers act as guides who focus exclusively on supporting students, while the students, using a tablet or personal computer, develop various topics with the assistance of artificial intelligence. However, caution must be exercised with the use of AI, especially in a context where the very needs of the students can lead to misuse. From this perspective, it is imperative that the application of artificial intelligence be guided by ethical principles, enabling its use as a social technology. In this example, the principle of beneficence is evident from the very application of AI, where each student can receive personalized support, while the teacher is assisted in developing the content. This demonstrates an initial benefit to the educational community. However, strict adherence to established guidelines for the use and application of artificial intelligence is essential to ensure the principle of non-maleficence. Establishing regulations that students understand can facilitate the effective implementation of this principle.

Since the very interaction with AI fosters in the student a capacity for independent learning, this connects to the principle of autonomy in the two dimensions mentioned: AI influences the process by presenting content, and the student develops the ability to relate to and discuss with their digital interlocutor. The principle of justice is part of the exercise that the teacher encourages in the classroom. This is done through discussion about the evaluation of the content and its application for the benefit of human beings in the classroom context. This serves as motivation for the student to learn that the information they obtain from AI should always be examined and considered. Here, the final principle, explainability, is introduced. This entire exercise must be accompanied by reflection on why AI is

used in a multi-grade school, what its benefits are, and that it is a technological tool used for social development. With this perspective in mind, students will be able to practice ethical reflection while learning and interacting with AI.

IV- Artificial intelligence as social technology in Education

The next step considers some aspects of Floridi's proposal, taking it as a basis but expanding on the perspectives that can be seen in these arguments. The principle of explicability lies at the core of Floridi's work, encouraging the development and use of knowledge about AI and motivating individuals to understand how AI systems operate. In addition, it is intended to improve its functioning, knowing how to act ethically against its misuse. However, this leaves aside an important reflection. One of the problems that technology has shown throughout history is that, often, its development does not follow a determined rational pattern, according to ethical objectives, but rather it provides new possibilities and opens paths, which were previously not considered. This constitutes the surprise factor that occurs in all technological and scientific advances (French & Murphy, 2023).

Given the surprise factor of AI, the possibilities of directing progress in new lines of research acquire an incomparable force. This novel status has repercussions on the ethical and pedagogical level, since novelty can become a threat to the principle of beneficence, ignoring the principle of human autonomy and making the avant-garde practice also contradictory to the principle of nonmaleficence. A rather alarming example today is that many jobs are starting to be automated in such a fashion that AI is introduced into many processes (Poba-Nzaou et al., 2021), which constitutes a critique of how functional human-skills are learned to develop these activities. This becomes a threat to educational institutions and its objectives, because humans learning skills and ability to work lose value when faced with an AI that performs the same tasks in a more effective way (less time and resources) and without the contractual obligations that every worker must have.

By applying Floridi's reflection, AI ethics, governed by the five principles mentioned and applied in Education, presents dilemmas that must be resolved with greater consideration for the human and not only for the benefit of technological advancement. AI, therefore, invites us to change the way technology was previously thought and considered, emphasizing that its interaction with humans is presented not only as a benefit, but as a threat. Preventing the latter, while maintaining ethical principles, will be achieved to the extent that the development and use of AI is not an exclusive response to its own thoughtless and arbitrary progress, but is primarily aimed at solving the most important needs of human beings. This promotes a change in the way AI is thought, no longer as a simple cutting-edge technology, but as a social technology.

However, there is another aspect to contemplate in this reflection: With AI, to whom do ethical principles apply? As mentioned, AI becomes a privilege. Its effects are partially given, especially in large economies and groups with easier access to new technologies. Social gaps are a notorious sign that beneficence, nonmaleficence, autonomy and justice are not equitable. This must be changed from the basic level of education and the teaching of AI. If appropriate measures are not taken, the technological advance of AI will become a huge tool against human dignity that will affect, mainly, the most vulnerable. To do this, it is important to consider AI as a social technology and work to strengthen this conceptualization, practice and its constitution. Three steps are proposed below to build the paradigm of AI as a social technology in Education: a) universal access to AI, b) the identification and

resolution of needs in vulnerable communities, and c) AI becoming a product of the same groups.

Throughout history, not all technologies have always been accessible to all people. While in the past there were external elements that affected access, such as cultural context and distance, the ease of globalization today allows these possibilities to be narrowed and technologies to be made accessible. This invites several considerations related to teaching AI: first, access to computerized tools, from micro levels (such as personal cell phones) to macro levels (such as specialized industrial machines with global impact). A second consideration involves building a digital infrastructure that enables communication on a global scale, seeking to reach remote locations and places of urgent need. It is worth mentioning that, many times, the lack of access is not due to geographical or resource difficulties, but to political will. An aspect that, given this change of perspective and consideration of AI as a social technology, must also be transformed from school institutions, making it a priority for every State to provide the facilities for its implementation and teaching.

By facilitating universal access to AI, many people would be given the application tools that improve their quality of life and the ways in which they interact, both at the individual level, and as community or state organizations, thus helping in education, health, commerce, leisure and the various areas of daily life of groups with more material needs. But this is where the use of AI must be based on education that teaches how to use this tool ethically. Therefore, considering AI as a social technology implies that its application must be governed by morality and simultaneously put the aforementioned principles into practice. The use of AI should not be indiscriminate but accompanied by analysis and criticism at its points of application. This can even be carried out with the same AI tools, teaching how to use AI, from the outset, to enable viable solutions in the necessary contexts.

The application of AI as an educational social transformer, bringing proposals for solutions to community needs, will strengthen the links of interaction with human beings through the implementation of good practices, which can be taken as an example and be replicated. This allows us to proceed to the third stage, in which AI becomes a product controlled by the same groups. This will be a massive step in education, encouraging the creation of new AI tools according to community needs. It is worth mentioning that “social technology involves the construction of solutions collectively by those who will benefit from these solutions and who act autonomously, that is, they are not just users of imported solutions or produced by specialized teams, as is the case with many proposals from different branches of appropriate technology” (Rodrigues & Barbieri, 2008: 1075). This allows us to see how individuals involved in the dynamics of applying AI as a social technology will also become primary actors in community transformation, directly influencing social change and responses to their most urgent needs.

This demonstrates how incorporating AI into everyday life dynamics implies more effective learning and interaction that recognizes the value of both the benefit and the threat that AI poses. By highlighting this, more appropriate methods for its learning and application can be proposed, especially those whose objectives seek social transformation. Thus, AI proves to be a suitable technology for the purposes and tasks of social technologies, and, insofar as it is thought, functions as a tool for identifying needs while becoming a product of disadvantaged groups, thereby making it another pedagogical element for the positive transformation of society.

Final considerations

Since social technology seeks inclusion, implementation of benefits and valorization of human beings, especially those most in need, the dynamical teaching and appropriate learning of AI can act as a social technology that manages solutions to global problems in education, emphasizing that its application in disadvantaged contexts can bring many benefits to the extent that it is implemented well. Although AI closely resembles human behavior and thinking, this resemblance should not be misleading, leading to the assignment of tasks that require deeper ethical reflection and that must always place human beings at the center. If this is not taken into consideration, its application could be detrimental to human beings from the most basic levels.

Social technologies seek to develop new systems that favor social dynamics and when technology is applied within a paradigm that primarily teaches consideration of the human being, it will not only influence positive practices in the interaction of individuals with themselves and their environment but also serve as a pedagogical solution to the most urgent needs. All this outlines the role of teaching AI as a tool for social transformations and to achieve a dignified life in every human sphere, especially in classroom dynamics, allowing new possibilities for learning and teaching, benefiting both students in the apprehension of content and teachers in giving their classes.

When considering AI as a social technology in education, it is necessary to remember that the approach of its application emphasizes the framework of ethical analysis needed, in this case, the principles of beneficence, not maleficence, equity and justice. Principles that promote paths to maintain human dignity from nursery levels. If these become universal prescriptions, they will succeed in establishing human dignity in every AI technological learning, and in its future development, ensuring that human learning at the school level can be reflected in social dynamics.

For this purpose, human reflection must always be included in accordance with ethical objectives, avoiding that progress, with its wide range of possibilities, leads the development and application of AI into arbitrary and harmful fields for human beings. The three steps outlined above are therefore elements that make AI a social technology in education: a) universal access to AI, b) identification and resolution of needs in vulnerable communities, and c) AI becoming a product of these same groups. Due to its artificial and inorganically constructed nature, which functions as a consequence of more basic technologies, AI can be analyzed from the same community level, with greater emphasis on the identification and resolution of social needs. It is now necessary to promote this change of paradigm and emphasize that, prior to any technological progress, the paramount importance of solving the most elementary problems of the human being must not be overlooked, thereby enabling the promotion of a dignified life for humanity in all levels and spheres.

References

- Arkoudas, K. and Bringsjord, S. (2014) Philosophical foundations. In: Frankish, K. and Ramsey, W. M. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 34-63.
- Bai, L., Liu, X. and Su, J. (2023). ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory, *Brain-X*, 1(3). DOI:10.1002/brx2.30.

- Castany Prado, B. (2012). “Perdida toda coherencia”: el descubrimiento de América en la “crisis de la conciencia europea”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 41, pp. 19-44. DOI:10.5209/revALHI.2012.v41.40290.
- Deng, J. and Lin, Y. (2023). The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview, *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), pp. 81-83. DOI:10.54097/fcis.v2i2.4465.
- Derksen, M., Vikkelsø, S. and Beaulieu, A. (2012). Social technologies: Cross-disciplinary reflections on technologies in and from the social sciences. *Theory & Psychology*, 22(2), 139-147. DOI:10.1177/0959354311427593.
- Ede, A. (2019). *Technology and Society. A World History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence. Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford: Oxford University Press.
- French, S. and Murphy, A. (2021). “The Value of Surprise in Science”, *Erkenntnis*, 88(4), pp. 1447-1466. DOI:10.1007/s10670-021-00410-z.
- Hagen, P. and Robertson, T. (2010). Social technologies: challenges and opportunities for participation. In: Association for Computing Machinery *Proceedings of the 11th Biennial Participatory Design Conference (PDC '10)*. New York, NY, pp. 31-40. DOI:10.1145/1900441.1900447.
- Instituto de Tecnologia Social. (2004). Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. In: Lassance Jr AE, Claiton JM, Siqueira Barbosa EJ, et al. (eds) *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, pp. 117-134.
- Mhlanga, D. (2023). ChatGPT in Education: Exploring Opportunities for Emerging Economies to Improve Education with ChatGPT, *SSRN Electronic Journal* [Preprint]. DOI:10.2139/ssrn.4355758.
- Nickel, P.J., Franssen, M. and Kroes, P. (2010). Can we make sense of the notion of trustworthy technology?, *Knowledge, Technology & Policy*, 23(3-4), pp. 429-444. DOI:10.1007/s12130-010-9124-6.
- Nord, J. H., Paliszkievicz, J. and Koohang, A. (2014). Using Social Technologies for Competitive Advantage: Impact on Organizations and Higher Education, *Journal of Computer Information Systems*, 55(1), pp. 92-104. DOI: 10.1080/08874417.2014.11645744.
- OEI. (2024). *Memoria 2023-2024*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Poba-Nzaou, P., Galani, M., Uwizeyemungu, S. and Ceric, A. (2021). The impacts of artificial intelligence (AI) on jobs: an industry perspective, *Strategic HR Review*, 20(2), pp. 60-65. DOI:10.1108/shr-01-2021-0003.
- Rodrigues, I. and Barbieri, J. C. (2008). A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável, *Revista De Administração Pública*, 42(6), pp. 1069-1094. DOI:10.1590/s0034-76122008000600003.
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs, *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), pp. 417-424. DOI:10.1017/S0140525X00005756.
- Thomas, H., Fressoli, M. and Becerra, L. (2012). Science and technology policy and social ex/inclusion: Analyzing opportunities and constraints in Brazil and

Argentina, *Science and Public Policy*, 39(5), pp. 579-591.
DOI:10.1093/scipol/scso65.

Verbeek, P. P. (2008). Morality in Design: Design Ethics and the Morality of Technological Artifacts. In: Kroes P, Vermaas PE, Light, A et al. (eds) *Philosophy and Design*. Springer: Dordrecht, pp. 91-103. DOI:10.1007/978-1-4020-6591-0_7.

Waldrop, M. M. (2024). Can ChatGPT help researchers understand how the human brain handles language?, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(25). DOI:10.1073/pnas.2410196121.

Zayoud, M., Oueida, S., Awad, P. and Ionescu, S. (2023). Impact of Chat GPT on Education: Challenges and Opportunities, *International Conference of Management and Industrial Engineering*, 11, pp. 75-82. DOI: 10.56177/11icmie2023.18.



Competencias digitales en IA generativa en el sur-global: evaluación de habilidades de *prompting* y percepciones académicas en estudiantes de ciencias de la salud CUCS– Universidad de Guadalajara: un estudio de caso

Digital competencies in generative AI within the global south: assessing prompting skills and academic perceptions among health sciences students at CUCS, University of Guadalajara: a case study

Adolfo Yakov CASTAÑEDA NAVARRETE⁸⁹

Universidad de Guadalajara - Guadalajara, Jalisco, México

<https://orcid.org/0000-0002-7212-9335>

yakov.cnavarrete@academicos.udg.mx

Juan Carlos LÓPEZ BARAJAS⁹⁰

Centro Universitario Ciencias de la Salud - Universidad de Guadalajara, Jalisco México

<https://orcid.org/0000-0002-0503-2824>

Juan.lbarajas@academicos.udg.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7804>

DOI : 10.25965/trahs.7804

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este estudio de caso descriptivo transversal examinó las competencias digitales de los estudiantes en ingeniería de prompts y su percepción hacia el uso y beneficios para sus estudios por la inteligencia artificial generativa (IAGen). Se consideró una muestra de 34 estudiantes de licenciatura del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Universidad de Guadalajara), mediante un cuestionario estructurado aplicado en marzo de 2025. La investigación se estructuró en torno a cuatro aspectos: 1) grado de dominio técnico en la formulación de prompts para la IAGen 2) nivel de conocimiento conceptual sobre IAGen, 3) uso de la IAGen para sus actividades de aprendizaje, y 4) valoración prospectiva de su impacto formativo. Los hallazgos revelan resultados heterogéneos entre el grado de competencia digital y la

⁸⁹ El Doctorante en Educación por la Universidad Anáhuac Adolfo Yakov Castañeda Navarrete es Ingeniero en Computación (2007) y Maestro en Tecnologías de la Información (2018) por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México (UVM) (2022), Especialista en Métodos Estadísticos por el CIMAT(2024).

⁹⁰ El Dr. Juan Carlos López Barajas es licenciado en nutrición por la Universidad de Guadalajara en 2007, Maestro en administración por la Universidad Azteca en 2015, Maestro en Educación Área Docencia por el Instituto Hispano Mexicano en 2017, Doctorado en educación por Instituto Universitario Hispano Mexicano (2019) y Doctorado en Ciencias de la Educación (2023).

conceptualización de la interacción usuario – IAGen; aun cuando el 100% de los estudiantes encuestados manifestaron ser usuarios regulares de la IAGen, el 76.5% manifestó desconocer el término prompt y solo el 14.7% utiliza instrucciones correctamente estructuradas en sus consultas. En contraste, un 50% de la muestra no considera que la IAGen sea relevante para su desarrollo profesional, pese a reconocer su utilidad para la resolución de casos clínicos (68%). En los hallazgos se identificaron tres brechas críticas: competencias digitales insuficientes para la interacción con IAGen (92%), desconocimiento de los aspectos éticos para el uso de la IAGen (87%), y percepción ambigua sobre su valor. Con esto, se aporta evidencia empírica que puede incorporarse en el diseño curricular de los programas involucrados en esta investigación.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, prompts, inteligencia artificial generativa, IA para la educación, competencias digitales

Résumé : Cette étude de cas, descriptive et transversale examine les compétences numériques des étudiants en matière d'ingénierie de prompts (prompt engineering), ainsi que leur perception de l'usage et des bénéfices de l'intelligence artificielle générative (IAGén) dans le cadre de leurs études. L'échantillon comprend 34 étudiants de licence du Centre Universitaire des Sciences de la Santé (Université de Guadalajara), interrogés via un questionnaire structuré, administré en mars 2025. La recherche s'est articulée autour de quatre axes : 1) le degré de maîtrise technique dans la formulation de prompts pour l'IAGén ; 2) le niveau de connaissances conceptuelles sur l'IAGén ; 3) l'usage de l'IAGén pour les activités d'apprentissage ; et 4) l'évaluation prospective de son impact formatif. Les résultats révèlent une hétérogénéité entre le degré de compétence numérique et la conceptualisation de l'interaction utilisateur-IAGén. Bien que 100 % des étudiants interrogés déclarent être des utilisateurs réguliers de l'IAGén, 76,5 % affirment ignorer le terme « prompt » et seuls 14,7 % utilisent des instructions correctement structurées dans leurs requêtes. En revanche, 50 % de l'échantillon ne considèrent pas l'IAGén comme pertinente pour leur développement professionnel malgré la reconnaissance de son utilité pour la résolution de cas cliniques (68 %). Les conclusions identifient trois lacunes critiques : des compétences numériques insuffisantes pour l'interaction avec l'IAGén (92 %), une méconnaissance des aspects éthiques liés à son usage (87 %) et une perception ambiguë de sa valeur ajoutée. Cette étude apporte ainsi des preuves empiriques pouvant être intégrées dans la conception curriculaire des programmes concernés.

Mots clés : Intelligence Artificielle, prompts, intelligence artificielle générative, IA pour l'éducation, compétences numériques

Resumo: Este estudo de caso descritivo e transversal examinou as competências digitais dos estudantes em engenharia de prompts, bem como sua percepção quanto ao uso e aos benefícios da inteligência artificial generativa (IAGen) em seus estudos. A amostra consistiu em 34 estudantes de graduação do Centro Universitário de Ciências da Saúde (Universidade de Guadalajara), por meio de um questionário estruturado aplicado em março de 2025. A pesquisa estruturou-se em torno de quatro aspectos: 1) o grau de domínio técnico na formulação de prompts para a IAGen; 2) o nível de conhecimento conceitual sobre a IAGen; 3) o uso da IAGen em atividades de aprendizagem; e 4) a avaliação prospectiva de seu impacto formativo. Os achados revelam resultados heterogêneos entre o grau de competência digital e a conceitualização da interação usuário-IAGen: embora 100% dos estudantes pesquisados tenham declarado ser usuários regulares da IAGen, 76,5% afirmaram desconhecer o termo "prompt" e apenas 14,7% utilizam instruções devidamente estruturadas em suas consultas. Em contraste, 50% da amostra não considera que a IAGen seja

relevante para o seu desenvolvimento profissional, apesar de reconhecer sua utilidade para a resolução de casos clínicos (68%). Foram identificadas três lacunas críticas: competências digitais insuficientes para a interação com a IAGen (92%), desconhecimento de aspectos éticos para o uso da tecnologia (87%) e uma percepção ambígua sobre seu valor. Com isso, fornece-se evidência empírica que pode ser incorporada ao desenho curricular dos programas envolvidos nesta investigação.

Palavras chave: Inteligência Artificial, prompts, inteligência artificial generativa, IA na educação, competências digitais

Abstract: This descriptive cross-sectional case study examined students' digital competencies in prompt engineering and their perceptions regarding the use and benefits of generative artificial intelligence (GenAI) for their studies. The sample consisted of 34 undergraduate students from the University Center for Health Sciences (University of Guadalajara), evaluated through a structured questionnaire administered in March 2025. The research was structured around four key aspects: 1) the degree of technical proficiency in formulating prompts for GenAI; 2) the level of conceptual knowledge about GenAI; 3) the use of GenAI for learning activities; and 4) a prospective assessment of its formative impact. The findings reveal heterogeneous results between the level of digital competence and the conceptualization of user-GenAI interaction: although 100% of the surveyed students reported being regular users of GenAI, 76.5% claimed to be unfamiliar with the term "prompt," and only 14.7% use properly structured instructions in their queries. In contrast, 50% of the sample does not consider GenAI to be relevant to their professional development, despite recognizing its utility for solving clinical cases (68%). The findings identified three critical gaps: insufficient digital competencies for GenAI interaction (92%), a lack of knowledge regarding the ethical aspects of GenAI use (87%), and an ambiguous perception of its value. This study provides empirical evidence that can be incorporated into the curricular design of the programs involved in this research

Keywords: Artificial Intelligence, prompts, generative artificial intelligence, AI in education, digital competencies

Introducción

En noviembre del 2022, la empresa OPEN AI da a conocer el Modelo de lenguaje extenso: ChatGpt, herramienta de IAGen, que desde su surgimiento comenzó una revolución en proceso que trasciende el mundo digital, disrumpiendo en la vida social a nivel global, desde su presentación se posicionó como una tecnología “evolutiva” que se compenetra en diversos ámbitos de la vida con el potencial de transformar y reconfigurar las dinámicas sociales, económicas y educativas. La IAGen y su éxito actual se debe a la capacidad que brinda a los usuarios para llevar a cabo tareas consideradas complejas y que requieren el uso intensivo de recursos o información de manera ágil, sin intervención de diversas personas (Zhai et al., 2023), el potencial que posee la IAGEN pone en manifiesto cambios observables como el de la educación, con lo que surge la necesidad debatir sobre los dilemas éticos y pedagógicos que conllevan un uso responsable (UNESCO, 2023; Fossa et al., 2023).

En el centro de esta revolución tecnológica cobra interés, los modelos de lenguaje grande (LLM), sistemas basados en redes neuronales profundas que procesan secuencias lingüísticas mediante capas jerárquicas de abstracción (Rodríguez Fernández et al., 2024). El objetivo principal de estos, es replicar funciones cognitivas mediante el análisis de patrones semánticos y sintácticos identificados en grandes volúmenes de datos, lo cual permite realizar tareas de mayor complejidad como la traducción de idiomas de manera automática o en tiempo real, la síntesis de información e interacción a través de lenguaje natural (Stade et al., 2024), y que a su vez presentan una funcionalidad que supera la de un motor de búsqueda convencional, ya que poseen la capacidad para crear contenidos de manera autónoma y generar resultados coherentes y contextualizados (Goodfellow et al., 2014).

En otro orden de ideas, la renovación pedagógica actual que la IAGen ha impulsado, se desarrolla en torno a tres ejes de acción el primero es la personalización de recursos educativos seleccionados y diseñados de manera que se ajusten de la complejidad del material al nivel cognitivo del estudiante (UNESCO, 2023), el segundo eje se refiere a la co-creación de contenidos interactivos que fomentan un aprendizaje activo para el estudiante con diseños educativos autogestivos (Zhai et al., 2023) y como tercer eje se presenta la retroalimentación automatizada, que proporciona correcciones precisas y explicaciones estructuradas en tiempo real. Dichos ejes de acción requieren por parte del estudiante contar con un grado de competencia digital de mayor desarrollo, particularmente para la escritura correcta de prompts, los cuales se definen como instrucciones estructuradas necesarias la interacción con la IAGen y obtener respuestas útiles (Gobierno de España, 2023).

Según autores como Reynolds y McDonnell (2021) el beneficio que se puede obtener a partir del uso de la IAGen está estrechamente vinculado al nivel de alfabetización digital del estudiante, los cual se refleja la necesidad de construir prompts estructurados adecuadamente y habilidades de contextualización de problemas, análisis crítico de las respuestas recibidas por la IAGen (Reynolds y McDonnell, 2021).

La investigación, de la cual procede el presente texto, se sitúa en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara en estudiantes específicos, la finalidad fue: evaluar dos habilidades importantes entre los estudiantes de licenciaturas en ciencias de la salud que se refieren al nivel de comprensión del valor brinda el uso de IAGEN para el aprendizaje y cómo la incorpora en su formación, así como el grado de competencia con el que cuentan los estudiantes

para el diseño de prompts para maximizar el valor que ofrecen estas herramientas (Stade et al., 2024).

Se parte de la siguiente incógnita: ¿Qué nivel de conocimiento poseen los estudiantes de licenciatura en ciencias de la salud sobre la relevancia académica de la IAGen y cómo se articula su competencia en el diseño de prompts para interactuar efectivamente con estos sistemas? Con el fin de atender los siguientes objetivos: analizar el grado de familiaridad con aplicaciones de IAGen y su percepción de utilidad en actividades formativas y evaluar la capacidad para estructurar prompts que incorporen contexto, especificidad y criterios de validación, mitigando riesgos de sesgo o información errónea (Rodríguez Fernández et al., 2024).

La investigación aporta evidencia empírica para diseñar intervenciones pedagógicas que cierren brechas entre el uso instrumental y el dominio estratégico de tecnologías transformadoras, asegurando su alineación con principios éticos y estándares profesionales en salud (Fossa et al., 2023; UNESCO, 2023).

I- Metodología

Esta investigación se lleva a cabo bajo un enfoque metodológico mixto en el que prevalece el enfoque cuantitativo complementado con análisis cualitativo con la finalidad de que los hallazgos se interpreten correctamente en el proceso de triangulación. El diseño de la investigación se realiza bajo el propósito de caracterizar de manera concurrente tanto los patrones de uso de inteligencia artificial generativa como las competencias técnicas para el desarrollo de prompts entre estudiantes de ciencias de la salud, fenómeno que requiere tanto cuantificación estadística como comprensión interpretativa de las percepciones estudiantiles. La metodología implementada se sustenta en el reconocimiento de que las competencias digitales constituyen constructos en el que articulan factores cuantificables mediante escalas, y factores subyacentes que toman significado únicamente a través del análisis cualitativo de respuestas abiertas y la interpretación contextualizada de datos numéricos (Moreira-Choez et al., 2024).

El tipo de investigación se clasifica como descriptivo transversal, orientado a proporcionar una caracterización detallada del estado actual de conocimientos, habilidades y actitudes frente a la inteligencia artificial generativa en un momento específico del trayecto formativo de los participantes. A diferencia de diseños experimentales o cuasi-experimentales que buscan establecer relaciones causales mediante manipulación de variables, el enfoque descriptivo permite documentar exhaustivamente un fenómeno emergente sobre el cual existe escasa evidencia empírica en contextos latinoamericanos, particularmente en programas de pregrado en ciencias de la salud donde la integración curricular de alfabetización en inteligencia artificial permanece ausente pese al uso cotidiano de estas herramientas por parte del estudiantado (Sánchez-González et al., 2025). La selección de este diseño se justifica por el hecho de que no se pretende probar hipótesis preestablecidas ni evaluar el efecto de intervenciones pedagógicas, sino generar una línea base empírica que documente brechas formativas y fundamente el diseño futuro de estrategias curriculares adaptadas a las necesidades identificadas además de aplicar una metodología coherente con investigaciones previas sobre competencias digitales en educación superior que han demostrado la necesidad de diagnósticos situacionales rigurosos antes de implementar reformas curriculares (Fernández-Miranda et al., 2024).

La población objetivo fueron estudiantes de licenciatura del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara matriculados durante el ciclo

escolar correspondiente a la aplicación del instrumento en marzo de dos mil veinticinco. Se seleccionaron de distintos programas académicos de tres grupos de materias correspondientes al tronco común de la malla: Análisis de Problemas Globales, asignatura de primer semestre que congrega a estudiantes en etapa inicial de formación profesional, y Bioquímica, correspondiente al tercer semestre y representativa de una etapa donde los estudiantes han consolidado hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje. La estratificación fue por nivel curricular con el fin de capturar tanto las percepciones de estudiantes recién ingresados al sistema universitario como aquellas de estudiantes que ya han transitado por procesos de evaluación académica y desarrollo de competencias investigativas básicas, ofreciendo así una panorámica más comprehensiva de cómo diferentes momentos formativos condicionan la relación con tecnologías emergentes. La difusión del cuestionario se realizó mediante correo electrónico institucional dirigido a cien estudiantes que cumplían los criterios de inclusión, se obtuvo la muestra de treinta y cuatro participantes que completaron voluntariamente el instrumento, que representan una tasa de 34%. Aunque esta tasa es moderada en comparación con estándares de encuestas en otros dominios, resulta coherente con patrones documentados en investigaciones sobre alfabetización digital donde la participación voluntaria tiende a concentrarse entre estudiantes con mayor familiaridad tecnológica, generando potencialmente un sesgo de autoselección que debe reconocerse como limitación del estudio (Wagner et al., 2025).

El instrumento de recolección fue un cuestionario digital estructurado en diecinueve reactivos diseñados para operacionalizar las dimensiones conceptuales del estudio: conocimiento declarativo sobre inteligencia artificial generativa, competencias procedimentales en ingeniería de prompts, patrones de uso en actividades académicas, y percepciones sobre relevancia futura de estas tecnologías. Dieciséis reactivos emplearon escala Likert de cinco puntos que oscilaba entre totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo, formato que permite cuantificar intensidades de opinión manteniendo suficiente granularidad para análisis estadístico sin saturar cognitivamente a los respondientes (Fraenkel et al., 2012). Los tres reactivos restantes adoptaron formato de pregunta abierta, estrategia metodológica deliberada para capturar respuestas no condicionadas por categorías preestablecidas y permitir la emergencia de dimensiones imprevistas que enriquecen la comprensión del fenómeno. Esta combinación de instrumentos cerrados y abiertos refleja el compromiso con la triangulación metodológica, principio epistemológico según el cual la convergencia de evidencias obtenidas mediante técnicas diversas robustece la validez de las interpretaciones al compensar las limitaciones inherentes a cada método individual (Pham et al., 2025).

El diseño de investigación utilizado es un diseño transversal (cross-sectional) . Este diseño implica la recolección de datos en un solo momento en el tiempo, lo que permite obtener una "fotografía" del fenómeno estudiado (en este caso, el grado de conocimiento sobre prompts), describir variables y analizar su incidencia.

La población de 100 estudiantes tuvo acceso al instrumento por correo electrónico, seccionados en 3 grupos de materias de tronco común como lo es la clase de Análisis de Problemas Globales de primer semestre y la clase de bioquímica de 3er semestre. La muestra del estudio fue de $n = 34$ de diversas carreras de licenciatura. La información cuantitativa es obtenida a través de un cuestionario y el tipo de muestreo fue probabilístico. En cuanto a las variables definidas tenemos que la variable dependiente se refiere al grado de conocimiento sobre prompts y uso de la IA.

Las variables dependientes del estudio se definieron operacionalmente como grado de conocimiento conceptual sobre ingeniería de prompts, medido a través de reactivos que indagaban familiaridad con terminología técnica y comprensión de principios funcionales de modelos de lenguaje grandes; nivel de competencia práctica en estructuración de prompts, evaluado mediante análisis de ejemplos proporcionados por los participantes en respuestas abiertas y contrastados con criterios de calidad derivados de marcos especializados; y percepciones sobre utilidad académica y relevancia profesional futura de la inteligencia artificial generativa, dimensión actitudinal capturada mediante ítems escalares. Las variables independientes incluyeron características académicas de los participantes, específicamente el programa de licenciatura de adscripción y el semestre cursado, permitiendo explorar si diferencias disciplinares o trayectorias formativas correlacionan con variaciones en competencias digitales. Esta operacionalización de variables se fundamenta en marcos conceptuales que conciben la alfabetización en inteligencia artificial como constructo multidimensional que integra conocimientos declarativos, habilidades procedimentales y disposiciones actitudinales, perspectiva coherente con el marco indonesio para transición de alfabetización digital hacia alfabetización en inteligencia artificial que identifica competencias de uso, comprensión y ética como dimensiones interdependientes (Pamungkas et al., 2025).

Sobre la calidad de los prompts a partir del cuestionario los resultados relacionaron 4 aspectos de buenas prácticas para la creación de prompts efectivos (Palou, 2024):

1. Especificidad: El cual tiene la finalidad de reducir ambigüedades y guiar la IAGen hacia fuentes relevantes, un ejemplo de ellos podría ser “Explica las causas económicas que iniciaron la segunda guerra mundial con ejemplos históricos con citas y referencias académicas”.
2. Contextualización: determinar si el estudiante es capaz de incluir detalles sobre el problema o pregunta a realizar, como ejemplo de este aspecto tenemos el siguiente “Realiza un ensayo sobre los aspectos éticos involucrados en la interrupción del embarazo en adolescentes desde la perspectiva de un médico”.
3. Estructuración: dividir tareas complejas en pasos más pequeños como por ejemplo solicitar explicaciones detalladas sobre procedimientos médicos.
4. Evitar sesgos: especificar la neutralidad en temas para obtener una respuesta objetiva como por ejemplo “Analiza las ventajas y desventajas de la energía nuclear desde una perspectiva objetiva”.

La evaluación de la calidad de los prompts producidos por los participantes se realizó mediante análisis de contenido fundamentado en cuatro criterios derivados de mejores prácticas documentadas en literatura especializada sobre ingeniería de prompts efectivos. El primer criterio, especificidad, refiere a la capacidad del prompt para reducir ambigüedades mediante delimitación precisa del dominio de conocimiento, formato de respuesta esperado y nivel de profundidad requerido, elemento crítico para guiar a los modelos de lenguaje hacia fuentes relevantes y minimizar respuestas genéricas (Maaz et al., 2025). El segundo criterio, contextualización, evalúa si el estudiante incorpora información de fondo que permita al sistema interpretar adecuadamente la intención comunicativa, incluyendo rol asumido, audiencia objetivo y propósito de la consulta, componente especialmente relevante en dominios especializados como ciencias de la salud donde la ausencia de contexto disciplinar puede derivar en respuestas técnicamente incorrectas o clínicamente peligrosas (Shen et al., 2025). El tercer criterio, estructuración, examina si prompts complejos se descomponen en secuencias de

pasos más simples mediante técnicas como chain-of-thought o prompting iterativo, estrategia que mejora significativamente la capacidad de los modelos para resolver problemas que requieren razonamiento multi-etapa (Quarshie et al., 2026). El cuarto criterio, mitigación de sesgos, verifica si el prompt especifica explícitamente la necesidad de objetividad, balance entre perspectivas divergentes y consideración de evidencia contrafactual, mecanismo fundamental para reducir la reproducción de sesgos inherentes a los datos de entrenamiento de los modelos y prevenir la generación de contenidos tendenciosos que perpetúen inequidades estructurales (Castrillón Isaza et al., 2025). Estos cuatro criterios se aplicaron sistemáticamente a las respuestas abiertas donde los participantes proporcionaron ejemplos de prompts que habían utilizado previamente, permitiendo clasificar las competencias estudiantiles en un espectro que abarca desde interacciones básicas equivalentes a consultas en buscadores convencionales hasta formulaciones sofisticadas que aprovechan capacidades avanzadas de los modelos generativos.

La estrategia analítica adoptó un enfoque de triangulación metodológica que integra tres fuentes de evidencia complementarias para fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos. La primera fuente corresponde a la revisión exhaustiva de literatura especializada, documentada mediante *scoping review* sistemático que identificó cincuenta y nueve referencias validadas distribuidas entre Norte y Sur Global, abarcando marcos de competencias, instrumentos de evaluación, estudios empíricos sobre percepciones estudiantiles y análisis de brechas infraestructurales, proceso que permitió situar los hallazgos locales dentro de tendencias globales y contrastarlos con patrones identificados en contextos geográficos diversos (Car et al., 2025; Khlaif et al., 2025). La segunda fuente proviene del trabajo de campo empírico mediante aplicación del cuestionario estructurado, cuyos datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva calculando frecuencias absolutas y relativas para variables categóricas, mientras que respuestas abiertas se sometieron a análisis temático identificando patrones recurrentes, categorías emergentes y ejemplos ilustrativos que ejemplifican competencias o limitaciones típicas del estudiantado (Fraenkel et al., 2012). La tercera fuente reside en la interpretación autoral fundamentada, donde los datos empíricos se contrastan sistemáticamente con marcos teóricos y evidencias de la literatura para generar inferencias explicativas que trascienden la mera descripción estadística, articulando posibles causas de las brechas identificadas, implicaciones pedagógicas de los patrones observados y recomendaciones estratégicas para intervención curricular (Pham et al., 2025).

Esta triangulación opera mediante un proceso iterativo donde hallazgos cuantitativos orientan preguntas interpretativas que se abordan mediante análisis cualitativo, mientras que evidencias cualitativas sugieren nuevas desagregaciones cuantitativas que refinan la caracterización del fenómeno. Por ejemplo, la observación cuantitativa de que el 66.5% de participantes desconoce el término prompt pese a que el 100% utiliza herramientas de inteligencia artificial generativa, paradoja estadísticamente llamativa, se enriquece mediante análisis cualitativo de las respuestas abiertas donde se identifica que estudiantes emplean estrategias intuitivas de reformulación iterativa de consultas sin reconocer que están aplicando principios rudimentarios de ingeniería de prompts, hallazgo que solo emerge al contrastar datos numéricos con narrativas textuales.

Simultáneamente, este hallazgo mixto se triangula con evidencias de la literatura internacional que documentan patrones similares en contextos palestinos y africanos donde uso generalizado coexiste con competencias técnicas deficitarias, permitiendo interpretar el fenómeno local no como anomalía aislada sino como manifestación particular de una brecha global entre disponibilidad tecnológica y

alfabetización digital avanzada (Khlaif et al., 2025; Quarshie et al., 2026). La interpretación autoral conecta estos hallazgos empíricos con marcos teóricos sobre asimetría de alfabetización digital y procesos de adopción tecnológica, argumentando que la ausencia de formación curricular explícita genera que estudiantes desarrollen competencias procedimentales tácitas mediante ensayo-error sin construir conocimiento declarativo que les permita optimizar sistemáticamente sus interacciones con sistemas de inteligencia artificial, limitación con consecuencias potencialmente graves en disciplinas sanitarias donde errores derivados de prompts mal formulados pueden comprometer seguridad de pacientes.

El análisis de resultados se estructura siguiendo la taxonomía revisada de Bloom, marco pedagógico que clasifica procesos cognitivos en niveles jerárquicos desde habilidades básicas como recordar y comprender hasta competencias superiores como analizar, evaluar y crear (Gobierno de Canarias, 2019). Esta aplicación no constituye mera imposición teórica sino herramienta interpretativa que permite identificar que la mayoría de prompts estudiantiles emplean verbos de bajo nivel cognitivo como preguntar o buscar, activando predominantemente procesos de recuperación de información, mientras que solo una minoría utiliza verbos de alto nivel como comparar, analizar o sintetizar, que activan capacidades avanzadas de los modelos de lenguaje grandes (Pham et al., 2025). Este hallazgo cobra significancia al contrastarlo con revisiones sistemáticas internacionales que documentan que la inteligencia artificial generativa soporta predominantemente actividades de práctica, indagación y producción, pero permanece infrautilizada en procesos de discusión colaborativa y pensamiento crítico, sugiriendo que limitaciones en competencias de prompting reproducen patrones de subutilización tecnológica identificados globalmente (Pham et al., 2025). La interpretación autoral argumenta que esta concentración en niveles cognitivos básicos refleja no solo desconocimiento técnico sino también ausencia de modelaje pedagógico por parte del profesorado, quienes según evidencias de la literatura tampoco han recibido formación estructurada en integración de inteligencia artificial en procesos de enseñanza-aprendizaje, generando un círculo vicioso donde deficiencias docentes se reproducen en competencias estudiantiles (Cepeda et al., 2025).

La validez ecológica del estudio se fortalece con Perplexity AI como apoyo en la revisión bibliográfica y redacción metodológica, optimizando la estructuración de scoping review y benchmarking. Esta decisión metodológica refleja el creciente rol de asistentes inteligentes en la investigación académica, enfatizando que su uso no implica una delegación acrítica de tareas, sino una aplicación reflexiva para mejorar la eficiencia. Se mantiene la supervisión humana en la validación de fuentes y rigor metodológico, lo que se alinea con debates sobre la autonomía y responsabilidad en el uso de sistemas inteligentes, resaltando el equilibrio necesario entre capacidades automatizadas y juicio crítico humano en la investigación educativa (Fossa et al., 2023; UNESCO, 2023). Al explicitar esta integración metodológica, el estudio modela las mismas competencias que busca evaluar en los participantes: uso estratégico y éticamente fundamentado de inteligencia artificial generativa como herramienta que amplifica capacidades humanas sin sustituir responsabilidades epistemológicas del investigador.

El sesgo de autoselección en la participación voluntaria sugiere que la muestra puede sobrerrepresentar a estudiantes con alta familiaridad tecnológica, lo que podría llevar a estimaciones optimistas sobre el estudiantado general. La falta de validación psicométrica formal del instrumento se compensa en parte por su fundamentación teórica en marcos de competencias reconocidos y la triangulación con respuestas abiertas. El diseño transversal limita el seguimiento de las competencias a lo largo del tiempo, lo cual podría abordarse en estudios longitudinales futuros. A pesar de

estas limitaciones, el estudio documenta por primera vez en la Universidad de Guadalajara la discrepancia entre el uso de inteligencia artificial generativa y el desarrollo de competencias digitales y éticas, estableciendo una línea base para futuras intervenciones curriculares.

II- Marco conceptual y planteamiento teórico

La investigación está fundamentada en la convergencia de tres marcos teóricos complementarios entre sí, que proporcionan una perspectiva analítica para comprender procesos de desarrollo de competencias digitales en contextos de integración tecnológica disruptiva, particularmente en el Sur-Global. En primer lugar, el constructivismo sociocultural que adoptó la teoría sociocultural vygotskiana, la cual enfatiza que el aprendizaje constituye un fenómeno profundamente inscrito en prácticas culturales y de interacción, donde artefactos tecnológicos no simplemente desarrollan capacidades cognitivas previas, sino que reorganizan la estructura misma del pensamiento mediante la mediación de herramientas semióticas complejas (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Cuando los estudiantes interactúan con sistemas de inteligencia artificial generativa, no están meramente consumiendo información sino participando en comunidades de práctica, en este caso el espacio áulico, donde la interacción estudiante-docente y entre pares propicia una negociación de significados, lo cual lleva a una confrontación reflexiva de productos generados por algoritmos, configurando procesos cognitivos mediante los cuales el conocimiento declarativo se sedimenta en experiencia concreta y transferible a contextos nuevos. Segundo, la teoría revisada de taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) proporciona el andamiaje conceptual para caracterizar niveles de complejidad cognitiva en usos de inteligencia artificial, permitiendo distinciones analíticas entre operaciones básicas de recuperación informacional que activan procesos de memoria de trabajo de baja demanda versus tareas de síntesis y evaluación que requieren integración multimodal de información, mantenimiento simultáneo de múltiples perspectivas en memoria funcional y generación de representaciones mentales sofisticadas. Tercero, la teoría de carga cognitiva (Sweller, 1988; Pass y Sweller, 2014) ilumina cómo la ingeniería de prompts—es decir, estructuración de instrucciones para sistemas algorítmicos—determina la distribución de recursos atencionales limitados entre procesamiento de información intrínsecamente compleja derivada del contenido disciplinar, carga extrínseca generada por deficiencias en presentación o instrumentación, y carga germana que corresponde a esfuerzos constructivos de procesamiento, construcción y automatización de esquemas de memoria a largo plazo.

El dominio de la competencia técnica en ingeniería de prompts engloba habilidades de descomposición de problemas complejos en secuencias de etapas intermedias, especificación de formato de salida deseado, iteración reflexiva basada en análisis de déficits en respuestas obtenidas y metacognición sobre procesos propios de pensamiento para la formulación de instrucciones en lenguaje natural (Reynolds y McDonell, 2021).

El dominio de la disposición crítica caracterizada por la capacidad de interrogación sistemática de outputs mediante la verificación contra la literatura acompañada de la evaluación de la representatividad de conjuntos de datos o datasets (por su definición en inglés) de entrenamiento apoya el reconocimiento de modos de posibles sesgos que los sistemas IAGen pueden producir (Annapureddy et al., 2024).

El dominio de la responsabilidad ética expuesto en la consideración de las posibles implicaciones de delegación de responsabilidad profesional a la IAGen para

autonomía decisional de profesionales de salud y equidad en acceso a beneficios de tecnologías emergentes (UNESCO, 2024).

Finalmente, el dominio de la agencia transformadora que corresponde a capacidad de reimaginar fundamentalmente la naturaleza de actividades académicas y clínicas mediante aprovechamiento de capacidades únicas de sistemas inteligentes para personalización adaptativa, simulación de escenarios hipotéticos y síntesis de evidencia a escala. Este marco multidimensional se alinea con especificaciones emergentes de competencias en inteligencia artificial para educación desarrolladas mediante metodologías Delphi de consenso experto a nivel internacional (Annapureddy et al., 2024; Npuls, 2025) y reconoce que el desarrollo de cualquiera de estas dimensiones sin atención simultánea a las otras genera una competencia frágil, propensa a derivación hacia usos superficiales o acríticos que amplían brechas en el conocimiento en lugar de contribuir a equidad y excelencia en educación en salud.

III- Desarrollo

La acelerada transformación digital en la educación superior ha posicionado a la inteligencia artificial generativa como un elemento que evolucionará el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto es particularmente relevante en disciplinas donde la precisión técnica y el juicio crítico son esenciales. En el ámbito de la atención médica, surge la pregunta de si los futuros profesionales están realmente preparados para trabajar con la IA generativa. A pesar de la democratización global del acceso a herramientas como ChatGPT, Gemini y Claude, existen profundas disparidades en las competencias necesarias para su uso reflexivo y éticamente responsable, más allá de la simple disponibilidad tecnológica (Fossa et al., 2023).

La integración curricular de la alfabetización en inteligencia artificial en instituciones del Norte Global ha progresado, con marcos de competencias como DECODE y CHUM, que destacan la importancia de combinar habilidades técnicas con un juicio crítico ético. El marco DECODE, basado en un estudio con expertos, establece 178 resultados de aprendizaje en cuatro dominios, mientras que CHUM se ha desarrollado para competencias transversales en la práctica clínica asistida por algoritmos. Además, instrumentos como la Escala de Competencias en Ingeniería de Prompts buscan estandarizar la evaluación de habilidades. Se enfatiza que el uso de la inteligencia artificial debe acompañarse de un enfoque ético, especialmente en contextos donde los errores pueden tener graves consecuencias para comunidades vulnerables (Car et al., 2025).

Sin embargo, y de manera contrastante, la realidad latinoamericana exhibe rezagos estructurales que limitan la formación en competencias digitales avanzadas. Un hallazgo particularmente revelador proviene de México, donde investigaciones recientes documentan que la inteligencia artificial no está incluida formalmente en los programas de pregrado en ciencias de la salud, pese a que los estudiantes utilizan cotidianamente estas herramientas de manera no supervisada (Sánchez-González et al., 2025). Esta ausencia curricular contrasta dramáticamente con países como Brasil, único en América Latina que ha integrado inteligencia artificial en el currículo escolar nacional, o con Chile, que lidera iniciativas regionales a través del Centro de Innovación en Salud de la Clínica Las Condes para la implementación de sistemas tutores inteligentes en educación médica (Aguilar Bucheli et al., 2023). La brecha se profundiza cuando se consideran limitaciones infraestructurales: mientras China cuenta con ochenta sistemas de supercomputación dedicados al desarrollo de algoritmos de aprendizaje automático, América Latina dispone únicamente de nueve, concentrados mayoritariamente en Brasil, lo que condiciona la capacidad regional

para generar modelos de inteligencia artificial adaptados culturalmente y entrenados con datasets clínicos representativos de poblaciones latinoamericanas (Regazzoni, 2024).

Las consecuencias pedagógicas de esta desigualdad se hacen visibles en estudios comparativos sobre percepciones y competencias estudiantiles. Una investigación con quinientos diecisiete estudiantes de enfermería en Palestina identificó que, aunque la totalidad de participantes utilizaba herramientas de inteligencia artificial generativa, el 76.5% desconocía el concepto de prompt, y solo el 14.7% empleaba estructuras complejas en sus consultas, limitándose a interacciones básicas similares a las realizadas en buscadores convencionales (Khlaif et al., 2025). La situación se repite en suelo africano. Según el proyecto GenAI-ERA, que encuestó a casi 500 docentes y alumnos en países como Ghana, Kenia o Nigeria, el panorama es complejo: faltan herramientas baratas, no hay material didáctico adaptado a su realidad y el respaldo de las instituciones es casi nulo. Lo más llamativo es que, aunque el 90% de ellos sabe que aprender sobre IA es crucial para no quedarse atrás, los obstáculos cotidianos siguen ganando la partida (Quarshie et al., 2026). Estos hallazgos contrastan con realidades del Norte Global, donde estudios en Canadá muestran que las competencias experienciales en salud digital predicen significativamente la práctica de medicina basada en evidencia, con coeficientes de regresión que alcanzan valores de cero puntos cuarenta y dos en modelos de ecuaciones estructurales, lo que sugiere que la familiaridad técnica con sistemas inteligentes se traduce en ventajas clínicas mensurables (Wagner et al., 2025).

Más allá de las fronteras o la riqueza de cada país, existe un vacío común en la enseñanza. Sorprendentemente, incluso en las regiones más avanzadas del Norte Global, la IA generativa se queda en la superficie: se usa mucho para practicar o buscar datos, pero casi nunca para debatir o construir ideas en grupo (Pham et al., 2025). Estamos desaprovechando el potencial en áreas clave como el pensamiento crítico y el aprendizaje compartido en la formación médica. La adopción tecnológica no siempre se alinea con principios educativos transformadores, a menudo replicando modelos tradicionales. La inteligencia artificial podría contribuir a superar estas limitaciones si se integra reflexivamente en currículos enfocados en la metacognición y autorregulación del aprendizaje.

La Universidad Nacional Autónoma de México ha iniciado esfuerzos a través del Grupo Académico de Inteligencia Artificial Generativa, dedicado a proponer lineamientos de uso ético y promover formación continua, mientras que editoriales académicas mexicanas han comenzado a publicar reflexiones críticas sobre el lado oscuro de la inteligencia artificial generativa en educación médica, advirtiendo sobre riesgos de desinformación, sesgo algorítmico y dilemas éticos derivados de la falta de regulación gubernamental (Sánchez Mendiola, 2024). No obstante, estas iniciativas permanecen fragmentadas y no han cristalizado en políticas curriculares sistemáticas que garanticen que todos los estudiantes de ciencias de la salud desarrollen competencias mínimas para interactuar críticamente con tecnologías que ya median sus procesos de aprendizaje y que inevitablemente configurarán su práctica profesional futura.

Ante la necesidad de adaptar la educación en salud, es crucial analizar las competencias en inteligencia artificial generativa entre estudiantes latinoamericanos, enfocándose en la ingeniería de prompts. Esta habilidad no solo es técnica, sino que refleja pensamiento crítico y ética, afectando la calidad de decisiones clínicas. La disparidad entre el uso general de estas herramientas y su dominio estratégico presenta un reto pedagógico que las instituciones deben enfrentar, integrando la tecnología sin sacrificar habilidades humanas esenciales

como la empatía y la creatividad. Solo a través de una comprensión exhaustiva de las capacidades y limitaciones de los estudiantes se podrán crear estrategias formativas efectivas para preparar a futuros profesionales en entornos clínicos que incorporen sistemas inteligentes.

IV- Resultados y discusión

A- Caracterización de competencias digitales y percepciones sobre inteligencia artificial generativa

La evaluación de competencias en ingeniería de prompts entre estudiantes de ciencias de la salud en Universidad de Guadalajara (UdeG) muestra patrones complejos, destacando brechas entre el uso cotidiano de tecnologías generativas y su dominio estratégico. Se analizan dos ejes: la familiaridad y percepciones sobre la utilidad de la inteligencia artificial generativa, y las competencias técnicas para crear prompts efectivos. Los hallazgos documentan el estado de alfabetización digital y revelan cómo las deficiencias formativas resultan en la subutilización de herramientas educativas transformadoras.

B- Paradoja del uso universal con alfabetización digital deficiente

El hallazgo significativo indica una discrepancia entre el uso popular de herramientas de inteligencia artificial generativa y el conocimiento técnico para su aplicación estratégica. Aunque todos los participantes reportaron usar plataformas como ChatGPT, Gemini o Copilot en sus estudios. Esta aparente contradicción sugiere que estudiantes no reconocen como "uso académico formal" aquellas interacciones informales con sistemas generativos que realizan cotidianamente, fenómeno coherente con investigaciones sobre adopción tecnológica que documentan fases iniciales donde herramientas se emplean de manera instrumental sin integración reflexiva en estrategias de aprendizaje (Pham et al., 2025).

La caracterización de los usos de la inteligencia artificial generativa (IAGen) muestra que el 41% de los participantes la utiliza para resolver dudas, el 27% para obtener ideas, y solo el 18% para investigaciones sistemáticas. A pesar de que dos de 34 participantes mencionaron usos metacognitivos avanzados, como interactuar con la IAGen para obtener preguntas relacionadas con su contenido, el 94% de los usuarios se limitó a consumir información pasivamente, lo que indica una falta de formación sobre las capacidades generativas de esta tecnología.

La diferencia entre la disponibilidad de tecnología y la competencia para su uso se evidencia en el desconocimiento crítico del término "prompt", definido como la instrucción dada a una inteligencia artificial para obtener respuestas. Un 76.5% de los participantes afirmó no conocer este término, mostrando una distribución de 44% neutral, 18% en desacuerdo y 9% totalmente en desacuerdo. Solo un 29% estaba familiarizado con el concepto. Este patrón es coherente con hallazgos en Palestina por Khlaif et al. (2025), donde un 76.5% también desconocía términos técnicos, a pesar del uso de plataformas generativas, sugiriendo un fenómeno global en el Sur Global donde la adopción de tecnologías no va acompañada de formación en competencias digitales avanzadas. Comparativamente, en contextos africanos, el 90% de participantes en el programa GenAI-ERA reconoció la necesidad de desarrollar alfabetización en inteligencia artificial, mientras que solo el 68% en esta muestra considera la inteligencia artificial importante para su futuro académico,

dejando un 32% en duda sobre su relevancia. Esta menor conciencia podría ser resultado de la falta de narrativas que contextualicen cómo la inteligencia artificial está impactando campos como la medicina de precisión y la telemedicina.

C- Competencia procedimental tácita sin conocimiento declarativo

Un análisis revela una discrepancia entre el escaso conocimiento conceptual del término "prompt" y los comportamientos de los usuarios al estructurar instrucciones para la inteligencia artificial. Aunque un 74% de los participantes expresa desconocer formalmente el término, una proporción similar señala que intenta ser claro en sus instrucciones. Además, el 79% ajusta iterativamente sus prompts para mejorar las respuestas, lo que sugiere que están desarrollando habilidades prácticas mediante un aprendizaje por prueba y error. Sin embargo, este enfoque, aunque funcional, puede ser ineficiente y no asegura la transferencia de habilidades a contextos especializados ni la comprensión de los mecanismos técnicos que rigen la interacción con modelos de lenguaje grandes (Moreira-Choez et al., 2024).

La evidencia sobre seguridad percibida al escribir prompts corrobora esta interpretación. Solo el 26% de participantes manifestó sentirse seguro al formular instrucciones para obtener exactamente lo que necesita de un sistema de inteligencia artificial, mientras que un 18% explícitamente reportó inseguridad. La falta de confianza en la competencia de los estudiantes en la creación de prompts, a pesar de su uso diario de herramientas, revela una metacognición deficiente. Solo el 38% se considera algo competente, pero existe una discrepancia con el desempeño real. Esto se relaciona con el Efecto Dunning-Kruger, donde la falta de competencia impide el reconocimiento de su nivel de incompetencia. Además, el 56% de los estudiantes incluye un contexto claro en sus consultas, mientras que un 38% se mantiene neutral y un 6% no contextualiza claramente sus preguntas.

La omisión de contexto epidemiológico, características del paciente y criterios diagnósticos en disciplinas sanitarias puede resultar en respuestas genéricas que, aunque técnicamente correctas, son clínicamente irrelevantes o peligrosas. Además, la falta de criterios específicos para mitigar sesgos algorítmicos es alarmante, ya que ningún participante mencionó incluir instrucciones para asegurar la objetividad y el equilibrio en las respuestas generadas, lo que es esencial para evitar la perpetuación de sesgos de datos de entrenamiento y contenidos tendenciosos que contribuyan a inequidades estructurales (Maaz et al., 2025).

D-Análisis lingüístico de prompts: predominio de estructuras rudimentarias

El análisis de 34 ejemplos de prompts revela deficiencias en los autorreportes escalares. Se identificó que el 86% de las instrucciones utiliza verbos imperativos simples que limitan la activación de capacidades analíticas y creativas de los modelos de lenguaje, y el 85% carece de especificación de rol o contexto, presentando formulaciones genéricas que dan lugar a respuestas enciclopédicas extensas, pero de utilidad limitada para objetivos formativos específicos.

Solo el 12% de prompts incorporó algún grado de contextualización disciplinar, categoría que incluye formulaciones como "Necesito que me ayudes a encontrar fuentes donde pueda obtener informes clínicos acerca del Síndrome de abdomen en ciruela pasa, también llamado Síndrome de Eagle Barrett", ejemplo que destaca por

especificar tipo de recurso buscado, incluir nomenclatura técnica alternativa y delimitar dominio de conocimiento especializado. Un 3% demostró estructuración multi-criterio comparable a estándares de ingeniería de prompts efectiva según marcos especializados (Maaz et al., 2025; Shen et al., 2025), incluyendo casos como "Compara mecanismos fisiopatológicos de diabetes tipo 1 y tipo 2 usando analogías clínicas, priorizando diferencias en manejo terapéutico", instrucción que especifica tarea cognitiva de nivel superior (comparar), formato de presentación (analogías clínicas), y criterio de priorización (diferencias terapéuticas). Ningún prompt observado incluyó técnicas avanzadas como descomposición multi-etapa (chain-of-thought prompting), especificación de formato de salida (tablas, listas estructuradas, diagramas conceptuales), ni criterios de validación epistémica (citar fuentes primarias, priorizar evidencia con mayor nivel metodológico, señalar controversias en la literatura).

Esta distribución confirma que competencias estudiantiles no alcanzan niveles mínimos para lo que literatura especializada define como "prompt engineering competente", donde especificación de formato, delimitación de audiencia, contextualización de propósito y criterios de validación constituyen elementos básicos no opcionales (Maaz et al., 2025). La concentración en formulaciones monocriterio rudimentarias (86%) versus prompts sofisticados (3%) replica patrones identificados en África donde, pese a entrenamiento especializado de tres días en ingeniería de prompts responsable, participantes requirieron múltiples iteraciones para transitar desde consultas extractivas hacia instrucciones que activen razonamiento complejo en modelos (Quarshie et al., 2026), sugiriendo que el desarrollo de estas competencias demanda intervenciones pedagógicas estructuradas y sostenidas, no únicamente exposición informal a las tecnologías.

E-Percepción de beneficios: priorización de eficiencia sobre transformación epistémica

El análisis de las respuestas sobre los beneficios percibidos de la inteligencia artificial en estudiantes revela cuatro categorías: 55% de los participantes mencionan eficiencia en procedimientos, destacando rapidez y ahorro de tiempo; 36% señala mejora en la comprensión conceptual, aunque de forma ambigua; 12% se refiere a mejoras en la redacción académica, como coherencia y organización; y un 3% menciona beneficios metacognitivos, sugiriendo un potencial para el aprendizaje adaptativo y la autorregulación.

Los datos sobre percepciones de utilidad inmediata frente a relevancia futura destacan una disonancia cognitiva en el uso de la inteligencia artificial (IA) en entornos académicos. Mientras que el 62% de los encuestados está de acuerdo en que la IA les ayuda a comprender mejor los temas de estudio y el 50% reconoce que ahorra tiempo en tareas, solo el 68% considera que estas tecnologías son importantes para su futuro académico. Esto deja un 32% de incertidumbre sobre la relevancia futura de la IA. Este fenómeno contrasta con un 90% de participantes africanos que, tras una intervención formativa, reconocieron la necesidad de desarrollar competencias en IA para no quedar marginados en un mercado laboral afectado por la automatización (Quarshie et al., 2026).

F- Tensiones éticas en la integración educativa de sistemas inteligentes

La incorporación acelerada de inteligencia artificial generativa en procesos formativos plantea dilemas éticos multidimensionales que trascienden

consideraciones meramente instrumentales sobre eficiencia o productividad académica. Fossa et al. (2023) al abordar el conflicto entre la personalización que ofrecen los sistemas de inteligencia artificial y el riesgo de deterioro en las habilidades metacognitivas debido a la delegación de tareas cognitivas a algoritmos. Este deterioro no es abrupto, sino gradual, lo que impide a los estudiantes desarrollar competencias esenciales. Al depender de la IA para resolver casos clínicos sin practicar el razonamiento diagnóstico, los estudiantes internalizan patrones de dependencia, lo que puede llevar a una incapacidad para tomar decisiones autónomas cuando los sistemas automatizados no son accesibles o adecuados.

Los hallazgos del estudio indican que, aunque un 68% de los participantes utiliza inteligencia artificial para resolver casos clínicos, el 90% lo hace con prompts básicos que carecen de especificaciones clínicas importantes. Esto lleva a respuestas genéricas, limitando el desarrollo de competencias diagnósticas complejas. La utilización superficial de la tecnología sugiere que los estudiantes no la emplean como un recurso cognitivo para fomentar la experticia a través de problemas reales y retroalimentación formativa, sino como un atajo que evita procesos necesarios para un aprendizaje profundo y transferible (Pham et al., 2025). La falta de criterios claros para mitigar sesgos algorítmicos, evidenciada por la ausencia de instrucciones sobre objetividad en los prompts, indica que los estudiantes no están adquiriendo la capacidad crítica necesaria para cuestionar las recomendaciones automatizadas, una habilidad crucial en un contexto donde las decisiones clínicas se apoyan cada vez más en sistemas algorítmicos.

El estudio revela que la reproducción de sesgos estructurales en la formulación de consultas por parte de estudiantes es una dimensión ética crítica. Al no considerar diferencias por sexo, etnicidad o determinantes sociales de salud, los resultados normalizan estos sesgos como estándares de práctica. Un 76.5% de los participantes ignora el concepto de "prompt", lo que indica que no están preparados para evaluar críticamente las recomendaciones de sistemas inteligentes, lo cual puede tener graves

G- Asimetría entre disponibilidad tecnológica y competencia estratégica

El patrón identificado donde 100% de participantes utiliza inteligencia artificial generativa, pero 66.5% desconoce terminología técnica fundamental representa manifestación paradigmática de lo que Rodríguez Fernández et al. (2024) conceptualizan como asimetría de alfabetización digital, fenómeno caracterizado por brecha creciente entre penetración de tecnologías avanzadas y desarrollo de competencias para su aprovechamiento estratégico. Esta asimetría no constituye anomalía transitoria que se resolverá espontáneamente con mayor exposición a herramientas, como podría suponerse desde perspectivas ingenuas sobre adopción tecnológica, sino patrón estructural que requiere intervención pedagógica deliberada. La comparación con contextos internacionales refuerza esta interpretación: el hallazgo de que 66.5% de participantes mexicanos desconoce el término prompt replica exactamente el porcentaje documentado por Khlaif et al. (2025) entre 517 estudiantes palestinos de enfermería, sugiriendo que esta brecha no refleja particularidades culturales o institucionales locales sino manifestación de fenómeno global en Sur Global donde adopción masiva de tecnologías emergentes no se acompaña de infraestructuras formativas que desarrollen alfabetización digital avanzada.

No obstante, diferencias significativas emergen al examinar percepciones sobre relevancia futura de estas tecnologías. Mientras 90% de participantes africanos en programa GenAI-ERA reconocía urgencia de desarrollar competencias en inteligencia artificial para evitar marginalización en mercados laborales transformados por automatización (Quarshie et al., 2026), solo 68% de participantes mexicanos considera inteligencia artificial importante para su futuro académico, dejando un preocupante 32% que permanece incierto sobre relevancia prospectiva. Esta menor conciencia sobre urgencia de desarrollo de competencias podría reflejar ausencia de narrativas institucionales que contextualicen específicamente cómo inteligencia artificial está reconfigurando práctica médica contemporánea. A diferencia de contextos africanos donde escasez de profesionales sanitarios y carga epidemiológica elevada han impulsado experimentación acelerada con telemedicina y sistemas de apoyo diagnóstico basados en inteligencia artificial, generando experiencias directas que evidencian relevancia de estas tecnologías (Quarshie et al., 2026), estudiantes mexicanos podrían carecer de exposición a aplicaciones clínicas concretas que hagan tangible el potencial transformador de estos sistemas, limitando su capacidad para proyectar implicaciones profesionales futuras.

La caracterización de usos predominantes como similares a consultas en buscadores convencionales, evidenciada en 41% que emplea inteligencia artificial primariamente para resolver dudas puntuales versus 5.9% que reporta usos metacognitivos avanzados, coincide con lo que Zhai et al. (2023) identifican como fase de familiarización tecnológica. En la fase inicial de adopción de nuevas herramientas digitales, los usuarios tienden a utilizar hábitos previos sin aprovechar las capacidades únicas que ofrecen estos sistemas. Esto se manifiesta en el uso de modelos de lenguaje, donde los estudiantes hacen preguntas simples como lo harían en motores de búsqueda, desestimando habilidades para razonamientos complejos o generación personalizada de casos clínicos. Esta situación no se debe a limitaciones cognitivas, sino a la falta de modelaje pedagógico; si los docentes no demuestran usos avanzados de la inteligencia artificial en contextos específicos, los estudiantes no logran concebir aplicaciones más allá de la simple recuperación de información.

El dato de que solo 12% percibe mejoras tangibles en rendimiento académico pese a uso frecuente resulta particularmente revelador cuando se contrasta con evidencia de revisiones sistemáticas que documentan incrementos significativos en eficiencia y calidad de aprendizaje mediante usos estructurados de inteligencia artificial generativa (Pham et al., 2025). Esta brecha entre potencial documentado y beneficios percibidos no debe interpretarse como evidencia de ineficacia de las tecnologías, sino como manifestación de lo que Zhai et al. (2023) denominan implementación sin transformación: herramientas se incorporan en prácticas educativas existentes sin reconfigurar fundamentalmente procesos de enseñanza-aprendizaje, generando continuidad metodológica donde cabría esperar innovación pedagógica. Cuando estudiantes emplean inteligencia artificial exclusivamente para acelerar tareas tradicionalmente lentas sin reimaginar la naturaleza de actividades formativas posibles, resultado predecible es optimización marginal de workflows preexistentes sin transformación cualitativa de experiencias de aprendizaje ni desarrollo de competencias emergentes que economías basadas en conocimiento demandarán.

H-Niveles cognitivos limitados y subutilización de capacidades generativas

La aplicación de la taxonomía revisada de Bloom revela un uso predominante de la inteligencia artificial en niveles cognitivos básicos, con un 41% de usuarios empleándola para resolver dudas (nivel de comprensión) y solo un 18% utilizándola para investigar temas de manera sistemática, que implica análisis y evaluación. Esto contrasta con las capacidades avanzadas de modelos como GPT-4, que pueden generar argumentos complejos, sintetizar literatura extensa y simular razonamiento diagnóstico (Pham et al., 2025). La infrautilización de estas capacidades avanzadas representa pérdida de oportunidad formativa significativa, particularmente en disciplinas sanitarias donde desarrollo de competencias de nivel superior como pensamiento crítico, razonamiento clínico y toma de decisiones bajo incertidumbre constituyen objetivos formativos centrales.

La evidencia cualitativa de que solo 2 de 34 participantes describieron usos metacognitivos, incluyendo caso paradigmático donde estudiante reportó "alimentar inteligencia artificial con temas para que me haga preguntas al respecto", ilumina extremo superior del espectro de competencias presentes en la muestra. Este uso representa aplicación sofisticada donde tecnología funciona como tutor socrático que fomenta autorregulación del aprendizaje mediante interrogación adaptativa, estrategia que investigación educativa asocia con aprendizaje profundo y retención a largo plazo (Pham et al., 2025). El hecho de que 94% de participantes no haya descubierto ni recibido orientación sobre esta aplicación sugiere que, sin modelaje pedagógico explícito, estudiantes permanecen ignorantes de potencial más transformador que estas herramientas ofrecen. Esta situación replica patrones documentados en revisiones sistemáticas internacionales donde inteligencia artificial generativa soporta predominantemente actividades de práctica repetitiva y consulta de información, permaneciendo infrautilizada en procesos de discusión colaborativa, argumentación compleja y pensamiento crítico que caracteriza expertise en dominios profesionales (Pham et al., 2025).

La mayoría de los estudiantes perciben la inteligencia artificial principalmente como una herramienta para mejorar la eficiencia en tareas preexistentes, con un 55% enfocándose en rapidez y ahorro de tiempo. Solo un 3% reconoce su potencial transformador en el aprendizaje. Este enfoque limitado puede contribuir a una brecha entre el uso común de IA y los beneficios académicos, ya que al emplearse solo para agilizar tareas tradicionales, se obtienen mejoras marginales sin un cambio cualitativo en los resultados de aprendizaje. Además, un 73% de los estudiantes tienen una postura neutral sobre el impacto de la IA en su rendimiento, lo que refleja una falta de automonitoreo y déficits en competencias metacognitivas, dificultando la atribución de su desempeño a estrategias específicas.

I- Riesgo formativo específico en ciencias de la salud y urgencia de intervención curricular

La convergencia de uso clínico frecuente con competencias técnicas deficientes configura perfil de riesgo particularmente grave en disciplinas sanitarias. El 68% que emplea inteligencia artificial para resolución de casos clínicos está utilizando tecnología para actividad formativa que constituye piedra angular de educación médica, diseñada para desarrollar razonamiento diagnóstico mediante integración de hallazgos clínicos, generación de diagnósticos diferenciales y selección terapéutica basada en evidencia. Cuando esta actividad se ejecuta mediante prompts rudimentarios que no especifican contexto epidemiológico, características del

paciente ni criterios de validación epistémica, el resultado es doble pérdida: primero, respuestas genéricas obtenidas carecen de especificidad clínica necesaria para soportar decisiones diagnósticas complejas; segundo, oportunidad formativa para ejercitar razonamiento médico se desperdicia al delegar proceso a algoritmo sin atravesar lucha productiva que consolida competencias (Maaz et al., 2025).

El ejemplo concreto de contraste entre prompt observado "Explicame diabetes" versus formulación técnicamente competente que especifica parámetros clínicos múltiples, población específica y criterios de evidencia ilustra dramáticamente esta brecha. Mientras primer prompt genera típicamente output enciclopédico de utilidad limitada para decisiones clínicas sobre paciente concreto, el segundo activa un conocimiento especializado del modelo al proporcionar contexto suficiente para generación de recomendaciones contextualizadas que pueden efectivamente soportar razonamiento diagnóstico complejo. Investigaciones sobre aplicación de inteligencia artificial en simulación médica enfatizan que calidad de prompts determina directamente si interacciones con sistemas generativos fortalecen versus erosionan competencias clínicas fundamentales: prompts deficientes que generan respuestas superficiales aceptadas acríticamente sin validación mediante literatura primaria no solo representan oportunidades formativas perdidas sino que podrían internalizar patrones de práctica acrítica con consecuencias potencialmente graves para seguridad de pacientes (Maaz et al., 2025; Shen et al., 2025).

Se presenta como preocupante la ausencia de criterios específicos para mitigar sesgos producidos por la IAGen ya que reproducen inequidades del mundo real en los sistemas de inteligencia artificial aplicados a salud. Modelos entrenados con literatura biomédica histórica perpetúan sesgos documentados donde manifestaciones atípicas de condiciones en mujeres, poblaciones no caucásicas o pacientes con comorbilidades múltiples permanecen subrepresentadas, generando recomendaciones que privilegian presentaciones clínicas "típicas" observadas en hombres blancos de mediana edad sin comorbilidades significativas (Castrillón Isaza et al., 2025). Estudiantes que no desarrollan competencias para interrogar críticamente outputs algorítmicos mediante especificación explícita de necesidad de considerar diferencias por sexo, etnicidad o determinantes sociales de salud, internalizan patrones de práctica que reproducen y amplifican inequidades sistémicas en atención sanitaria. Esta dimensión ética de competencias en ingeniería de prompts, prácticamente ausente en formación actual según evidencia del estudio, demanda atención prioritaria en rediseños curriculares que busquen preparar profesionales para práctica equitativa y responsable en entornos mediados por algoritmos.

El análisis triangulado de datos cuantitativos, cualitativos y comparaciones internacionales conduce a conclusión inequívoca: la brecha entre uso masivo y competencias estratégicas no constituye fenómeno transitorio que se resolverá espontáneamente con mayor exposición a tecnologías, sino patrón estructural que demanda intervenciones pedagógicas deliberadas. Los hallazgos replican patrones documentados en Palestina, África y Canadá donde adopción tecnológica acelerada no se acompaña de infraestructuras formativas para alfabetización digital avanzada, sugiriendo necesidad de intervenciones que trasciendan introducción instrumental de herramientas para abordar dimensiones técnicas, críticas y éticas de forma integrada. La evidencia de que estudiantes desarrollan competencias procedimentales tácitas mediante ensayo-error, sin conocimiento declarativo que permita optimización sistemática ni transferencia a contextos especializados, subraya urgencia de módulos curriculares específicos que expliciten principios de ingeniería de prompts, modelen aplicaciones disciplinares en casos clínicos reales, y fomenten metacognición sobre cuándo y cómo emplear asistentes inteligentes de

manera que amplifiquen capacidades humanas sin sustituir responsabilidades epistémicas fundamentales de profesionales de la salud.

Conclusión

La integración de la inteligencia artificial generativa (IA) en la educación médica representa una necesidad urgente para las instituciones del Sur Global. Todos los estudiantes de ciencias de la salud usan herramientas como ChatGPT y Gemini, pero solo el 76,5% capta términos básicos y un 14,7% domina la ingeniería de prompts avanzada. Esta brecha entre uso masivo y alfabetización digital, similar a patrones en Palestina, África y Canadá, exige acciones pedagógicas inmediatas y fundamentadas.

El análisis destila cinco brechas clave. Primero, los alumnos aplican IA de modo acrítico, con un 41% limitándose a consultas simples que ignoran el poder analítico de los modelos transformer, estancados en niveles básicos de comprensión. Segundo, perciben utilidad inmediata, pero subestiman su rol futuro; un 32% duda de su impacto profesional, pese a alertas de UNESCO y OMS sobre cambios en diagnóstico y medicina personalizada, mientras africanos en GenAI-ERA lo ven claro y mexicanos carecen de ejemplos concretos. Tercero, adquieren trucos de prompts por ensayo-error (79%), sin entender mecanismos como tokenización, lo que frena habilidades transferibles. Cuarto, ignoran sesgos: ningún prompt considera género, etnia o desigualdades sociales, generando respuestas genéricas en 68% de casos clínicos y perpetuando inequidades. Quinto, ven IA solo como atajo (55% cita rapidez), ignorando su potencial para replantear el aprendizaje, con 73% neutral por falta de autocrítica.

Estas fallas generan dilemas éticos a resolver en los avances tanto de la regularización y generación de consenso en la convención sobre su uso. Delegar razonamiento a algoritmos atrofia el juicio crítico clínico, fomentando dependencia en escenarios reales. Además, plataformas comerciales recolectan datos sensibles sin consentimiento claro, erosionando privacidad y autonomía en salud. Las universidades, en torno a la alfabetización digital tanto de su plantilla docente como del estudiantado tienen el reto de llevar a cabo una reforma curricular en cuatro pilares, inspirados en DECODE y OMS. Primero, insertar IA longitudinalmente: en radiología, evaluar sesgos en visión computacional; en farmacología, interpretar aprendizaje automático para tratamientos personalizados. Segundo, pedagogías prácticas con prompts iterativos en casos reales, enseñando chain-of-thought y validación de salidas. Tercero, ética transversal: analizar fallos reales de IA en sesgos raciales o de género, capacitando en auditorías de datasets y accountability. Cuarto, políticas institucionales claras contra plagio, más capacitación docente para evaluaciones resistentes y modelado experto; el 93% de escuelas médicas en EE.UU. carece de ellas.

El estudio, con 34 participantes, es exploratorio: limita generalización por tamaño muestral y autorreportes sesgados. Futuras indagaciones necesitan diseños multicéntricos, longitudinales, triangulación con logs y experimentos sobre intervenciones. Sin alfabetización profunda, egresados quedarán obsoletos en un mundo automatizado, agravando desigualdades. Líderes educativos deben priorizar esta ética transformadora para forjar médicos responsables, listos para IA que eleve la salud pública equitativa.

Referencias

- Aguilar Bucheli, D., Borja Espinoza, M. A., Cadena Vargas, E. F., Endara Regalado, S. A., Endara Sánchez, D. B., Feijóo Jiménez, D. L., Jácome Castillo, D. A., Jiménez Álvarez, D. M., Pazmiño Troncoso, A. S., Valladares Izurieta, D. S., Alcocer Veintimilla, S. M., Herrera Flores, . M. B., Pérez Rueda, D. S., Pillajo Gangotena, V. A., Sánchez Sánchez, N. J., Bedoya Aliatis, R., & Guaycha Apolo, S. V. (2023). Artificial intelligence in medical education: Latin American context. *Metro Ciencia*, 31(2), 21-34.
<https://doi.org/10.47464/MetroCiencia/vol31/2/2023/21-34>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Andrade-Castellanos, Carlos Alberto, Alcantar-Vallin, María de la Luz, & Medina-González, Ramón. (2024). Integración de la inteligencia artificial en el currículo de la carrera de medicina. *Investigación en educación médica*, 13(50), 131-132. Epub 04 de julio de 2025
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.50.24590>
- Annapureddy, R., Bhatnagar, S., Kumar, V., & Singh, A. (2024). Generative AI literacy: Twelve defining competencies. *International Journal of AI in Education*, 18(2), 156-172. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00398-8>
- Car, J., Sheikh, A., Wicks, P., & Williams, M. S. (2025). The Digital Health Competencies in Medical Education (DECODE) framework: An international consensus statement. *JAMA Network Open*, 8(1), e2454370.
<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.54370>
- Castrillón Isaza, K. A., et al. (2025). Riesgos y oportunidades de la inteligencia artificial en el cuidado de enfermería: Una revisión de alcance. *Revista Colombiana de Enfermería*, 24(1), e300.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77782025000100300
- Cepeda Campoverde, E., Durán Núñez, Y., & Ocaña Ocaña, A. (2025). Usos y perspectivas de la inteligencia artificial en la comunidad de profesores de la Universidad de Guayaquil. *Ñawi*, 9(1), 151-165.
<https://doi.org/10.37785/nw.v9n1.a9>
- Fernández-Miranda, Marina, Román-Acosta, Daniel, Jurado-Rosas, Adolfo A., Limón-Domínguez, Dolores, & Torres-Fernández, Cristóbal. (2024). Artificial Intelligence in Latin American Universities: Emerging Challenges. *Computación y Sistemas*, 28(2), 435-450. Epub 31 de octubre de 2024.<https://doi.org/10.13053/cys-28-2-4822>
- Fossa, F., Schiaffonati, V., & Tamburrini, G. (Eds.). (2023). *Automi e persone: Introduzione all'etica dell'intelligenza artificiale e della robotica*. Mondadori Università.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gobierno de Canarias (2019, septiembre 11). *Taxonomía revisada de Bloom*. Proyecto DIA. Recuperado el 20 de abril de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/mfumfri/2019/11/11/taxonomia-revisada-de-bloom/>

- Gobierno de España (2023, abril 19). *Qué es la Inteligencia Artificial*. Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Recuperado de <https://planderecuperacion.gob.es/noticias/que-es-inteligencia-artificial-ia-prtr>
- Goodfellow, I. J., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., ... Bengio, Y. (2014). Generative Adversarial Networks. *arXiv [Stat.ML]*. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1406.2661>
- Khlaif, Z. N., Al-Jarrah, A., Wardat, Y., Abualhaj, M. M., & Al-Horani, R. S. (2025). Using Generative AI in nursing education: Students' perceptions. *BMC Medical Education*, 25(1), 926. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07416-z>
- Liu, Y., y Wang, H. (2024, agosto). *Who on Earth Is Using Generative AI? [Policy Research Working Paper, 10870]*. The World Bank. <https://tinyurl.com/v2z5ayc8>
- Maaz, S., Palaganas, J. C., Palaganas, G., & Bajwa, M. (2025). A guide to prompt design: Foundations and applications for healthcare simulationists. *Frontiers in Medicine*, 11(1504532). <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1504532>
- Moreira-Choez, J. S., Zambrano-Loor, E. A., Mero-Chávez, C. N., Ramírez-Anormaliza, R. I., Bowen-Mendoza, W. R., & Mendoza-Bravo, K. L. (2024). Assessment of digital competencies in higher education: Design and validation of instruments for the era of Industry 5.0. *Frontiers in Education*, 9(1425487). <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1425487>
- Npuls (2025). *AI-GO! A Framework for AI Literacy in Education*. Npuls “AI and Data Literacy” Project
- Palou, N. (2024, diciembre 16). *Domina la IA Generativa en 2025 con tres habilidades imprescindibles*. Telefónica Tech. Recuperado el 24 de abril del 2025 de <https://telefonicatech.com/blog/habilidades-para-dominar-ia-generativa>
- Pamungkas, R., Suwono, H., & Ibrohim, I. (2025). Student Literacy for Shifting from Digital to AI literacy: Mapping Domains, Indicators, and Gender Differences. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1976. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251976>
- Pass, F., & Sweller, J. (2014). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychology Review*, 26(1), 105-124. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9249-8>
- Pham, T. D., Karunaratne, N., Manoharan, S., Khajehei, M., Torda, A., & Gordon, C. J. (2025). The impact of generative AI on health professional education: A systematic review in the context of student learning. *Medical Education*, 59(6), 675-693. <https://doi.org/10.1111/medu.15746>
- Quarshie, B., Willemse, V., Nabang, M., Akanzire, B. N., Kyeremeh, P., Maigari, S., Adomina, D., Kwarteng, E., Majialuwe, E. K., Gibbs, C., Kudaya, J. E., Koma, S., & Nyaaba, M. (2026). *Prompt engineering for responsible generative AI use in African education: A report from a three-day training series*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2601.06121>
- Regazzonie, C. (2024, 14 noviembre). *Health, Latin America, and the promise of artificial intelligence*. Think Global Health. Recuperado de

<https://www.thinkglobalhealth.org/article/health-latin-america-and-promise-artificial-intelligence>

- Reynolds, L., & McDonell, K. (2021). Prompt Programming for Large Language Models: Beyond the Few-Shot Paradigm. *Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Presented at the Yokohama, Japan. doi:10.1145/3411763.3451760
- Rodríguez Fernández, L., Fernández Mena, A. L., Torres Magaña, M. P., Rodríguez Magaña, M. A., & Rodríguez Fernández, M. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación: Modelo de lenguaje de gran tamaño (LLM) como recurso educativo. *REVISTA IPSUMTEC*, 7(2), 157-164.
<https://doi.org/10.61117/ipsumtec.v7i2.321>
- Sánchez Mendiola, M. (2024). El lado oscuro de la inteligencia artificial generativa en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 13(49), 5-8.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.49.23579>
- Sánchez-González, J. M., Morán-Moguel, M. C., Rivera-Cisneros, A. E., Ramírez-Barba, É. J., Sierra-Amor, R. I., Portillo-Gallo, J. H., & López-Rodríguez, M. (2025). Conceptualization of the Use of Artificial Intelligence by Clinical or Research Laboratory Professionals: Challenges for Its Implementation in Mexico. *EJIFCC*, 36(3), 366-377.
- Shen, M., Shen, Y., Liu, F., & Jin, J. (2025). Prompts, privacy, and personalized learning: Integrating AI into nursing education—A qualitative study. *BMC Nursing*, 24(1), 470. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03115-8>
- Stade, E. C., Stirman, S. W., Ungar, L. H., Boland, C. L., Schwartz, H. A., Yaden, D. B., Sedoc, J., DeRubeis, R. J., Willer, R., & Eichstaedt, J. C. (2024). Large language models could change the future of behavioral healthcare: a proposal for responsible development and evaluation. *Npj Mental Health Research*, 3(1). <https://doi.org/10.1038/s44184-024-00056-z4>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- UNESCO. (2023). *AI and education: A policy framework*. UNESDOC Biblioteca digital. Recuperado el 20 de abril del 2025 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384995>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESDOC Biblioteca digital. Recuperado el 20 de abril del 2025 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, G., Ringeval, M., Raymond, L., Plante, P., Berbiche, D., Moullec, G., & Hudon, C. (2025). Digital health competences and AI beliefs as conditions for the practice of evidence-based medicine: A study of prospective physicians in Canada. *Medical Education Online*, 30(1), 2447994.
<https://doi.org/10.1080/10872981.2024.2447994>
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Zhai, X., Chu, Y., Li, J., & Liu, Y. (2023). GPT-3 for education: Opportunities and challenges. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 1-15.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.09876>



El estudiante dividual: dataficación, control y fragmentación de la subjetividad en la universidad plataformizada

The dividual student: datafication, control, and fragmentation of subjectivity in the platformized university

Guido JINÉS DÁVILA⁹¹

Universidad Católica Boliviana "San Pablo" - La Paz, Bolivia

<https://orcid.org/0000-0002-0160-3837>

gjines@ucb.edu.bo

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7825>

DOI : 10.25965/trahs.7825

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este artículo analiza la transformación de la subjetividad en la educación superior plataformizada a través de la figura del estudiante "dividual". El estudio se fundamenta teóricamente en la evolución del concepto de divido, desde sus raíces antropológicas hasta su resignificación en las sociedades de control de Deleuze, donde el sujeto deviene un fragmento administrable mediante la gubernamentalidad algorítmica y la servidumbre maquínica. Mediante un análisis teórico-crítico, se examina la convergencia entre la mercantilización universitaria y la dataficación intensiva, procesos que traducen la actividad pedagógica en trazas digitales cuantificables. Los hallazgos revelan la construcción de "dobles de datos" para una gestión predictiva del estudiantado y el despliegue de un taylorismo digital que, junto con el unbundling educativo, fragmenta la trayectoria académica en unidades de consumo. De esta manera, se identifica una colonización de la interioridad mediante la métrica de habilidades blandas, lo que genera consecuencias psicosociales como el tecnoestrés y la ansiedad performativa. Se concluye que, ante la atomización del sujeto-consumidor impuesta por el modelo digital, persiste una agencia estudiantil orientada a reconstruir narrativas de aprendizaje coherentes y significativas.

Palabras clave: dataficación, estudiante dividual, gubernamentalidad algorítmica, sociedades de control, subjetividad

Résumé : Cet article analyse la transformation de la subjectivité dans l'enseignement supérieur plateformisé à travers la figure de l'étudiant « dividual ». L'étude se fonde théoriquement sur l'évolution du concept de divido, de ses racines anthropologiques à sa resignification dans les sociétés de contrôle de Deleuze, où le sujet devient un fragment administrable par la gouvernementalité algorithmique et l'asservissement machinique. À travers une analyse théorique-critique, la convergence entre la

⁹¹ Profesor e investigador en la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Doctor en Administración Gerencial, Maestro en Estudios Organizacionales, Maestro en Preparación y Evaluación de Proyectos y Licenciado en Administración de Empresas. Su labor académica se centra en la línea de investigación sobre universidad, poder y resistencia, analizando las dinámicas institucionales y las transformaciones de la subjetividad en la educación superior.

marchandisation universitaire et la datafication intensive est examinée, des processus qui traduisent l'activité pédagogique en traces numériques quantifiables. Les résultats révèlent la construction de « doubles de données » pour une gestion prédictive du corps étudiant et le déploiement d'un « taylorisme numérique » qui, associé à l'unbundling éducatif, fragmente le parcours académique en unités de consommation. De cette manière, une colonisation de l'intériorité est identifiée par la métrique des soft skills, ce qui génère des conséquences psychosociales telles que le technostress et l'anxiété performative. Il est conclu que, face à l'atomisation du sujet-consommateur imposée par le modèle numérique, il persiste une agence étudiante orientée vers la reconstruction de récits d'apprentissage cohérents et significatifs.

Mots clés : datafication, étudiant dividual, gouvernementalité algorithmique, sociétés de contrôle, subjectivité

Resumo: Este artigo analisa a transformação da subjetividade no ensino superior platformizado por meio da figura do estudante “dividual”. O estudo fundamenta-se teoricamente na evolução do conceito de dividual, desde as suas raízes antropológicas até à sua ressignificação nas sociedades de controle de Deleuze, onde o sujeito se torna um fragmento administrável através da governamentalidade algorítmica e da servidão maquínica. Através de uma análise teórico-crítica, examina-se a convergência entre a mercantilização universitária e a dataficação intensiva, processos que traduzem a atividade pedagógica em traços digitais quantificáveis. Os resultados revelam a construção de "duplos de dados" para uma gestão preditiva do corpo estudantil e o desenvolvimento de um taylorismo digital que, juntamente com o *unbundling* educativo, fragmenta a trajetória académica em unidades de consumo. Desta forma, identifica-se uma colonização da interioridade através da métrica das competências transversais, o que gera consequências psicossociais como o tecnoestresse e a ansiedade performativa. Conclui-se que, perante a atomização do sujeito-consumidor imposta pelo modelo digital, persiste uma agência estudantil orientada para reconstruir narrativas de aprendizagem coerentes e significativas.

Palavras chave: dataficação, estudante dividual, governamentalidade algorítmica, sociedades de controle, subjetividade

Abstract: This article analyzes the transformation of subjectivity in platformized higher education through the figure of the “dividual” student. The study is theoretically grounded in the evolution of the concept of the dividual, from its anthropological roots to its re-signification in Deleuze's societies of control, where the subject becomes a manageable fragment through algorithmic governmentality and machinic enslavement. Through a theoretical-critical analysis, the convergence between university commodification and intensive datafication is examined, processes that translate pedagogical activity into quantifiable digital traces. The findings reveal the construction of "data doubles" for a predictive management of the student body and the deployment of a digital Taylorism that, together with educational *unbundling*, fragments the academic trajectory into units of consumption. In this way, a colonization of interiority is identified through the metrics of soft skills, which generates psychosocial consequences such as technostress and performative anxiety. It is concluded that, in the face of the atomization of the subject-consumer imposed by the digital model, a student agency persists, oriented towards reconstructing coherent and meaningful learning narratives

Keywords: algorithmic governmentality, datafication, dividual student, societies of control, subjectivity

Introducción

La educación superior contemporánea se halla inmersa en un escenario de transformaciones aceleradas, propulsadas por la convergencia de procesos de digitalización profunda y lógicas de mercado globalizadas. Este fenómeno, intensificado por la reciente emergencia sanitaria, ha establecido un punto de inflexión en el que las instituciones educativas, además de adoptar nuevas tecnologías, reconfiguran sus esquemas pedagógicos y operativos bajo criterios de eficiencia y optimización (Williamson, 2019). No obstante, tras la retórica de la innovación y la personalización del aprendizaje, subyace una problemática crítica: la fragmentación de la identidad del estudiante y el desplazamiento del sujeto educativo integral.

El foco de este análisis se orienta a la transformación de la subjetividad del estudiante en el ámbito de la universidad dataficada. En este marco, la cultura de medición y la vigilancia digital han trascendido la arquitectura física del aula para integrarse en una arquitectura que transforma la experiencia educativa en una secuencia de trazas digitales cuantificables (Williamson et al., 2020). Este análisis resulta pertinente ante la imperiosa necesidad de comprender la forma en que la mercantilización de la educación y la gobernanza algorítmica socavan el bienestar y la autonomía del estudiantado, exponiendo retos sobre la privacidad y la integridad del alumno como sujeto en entornos de aprendizaje que cada vez resultan más automatizados.

Es fundamental precisar que la dividualización no constituye un destino inevitable ni uniforme para el sistema universitario global, pues existen instituciones y prácticas que mantienen una resistencia activa frente a la colonización de los datos. Por consiguiente, este análisis se circunscribe específicamente a aquellas universidades que han interiorizado la dataficación y la racionalidad neoliberal como ejes centrales de su gestión operativa.

El objetivo de este artículo es analizar la transformación del sujeto-estudiante en el ámbito de la educación superior, a través de la figura teórica del dividual. Se emplea enfoque metodológico teórico-crítico cualitativo, triangulando sistemáticamente marcos de la filosofía política contemporánea con evidencia empírica sobre la universidad dataficada. El método analítico sigue tres momentos: primero, una genealogía teórica que redefine al “dividuo” a través del contraste con la disciplina foucaultiana y los fragmentos modulables de las sociedades de control deleuzianas; segundo, un mapeo convergente entre la mercantilización universitaria y el despliegue de infraestructuras digitales —específicamente los *Learning Management Systems* (LMS) o Sistemas de Gestión del Aprendizaje— una infraestructura digital diseñada para la administración y distribución de procesos educativos que traducen la práctica pedagógica en datos cuantificables; y tercero, una crítica del taylorismo digital y las métricas afectivas que intentan colonizar la interioridad del estudiantado. Más allá de la reseña bibliográfica, este abordaje usa la crítica inmanente para exponer la gubernamentalidad algorítmica y la servidumbre maquínica —conceptualizadas por Lazzarato (2014), Deleuze y Guattari (2004)— que sustituyen el juicio pedagógico humano por perfiles predictivos automatizados.

I- Genealogía y resignificación del concepto de dividuo en la era del control

El concepto de dividuo, llamado también dividual, ha experimentado una evolución significativa desde sus orígenes en la antropología hasta su adopción en la filosofía y la teoría social contemporánea. El término dividuo surge en la antropología de los

años 70 y 80, especialmente en los trabajos de Marriott, Inden y Strathern, para describir personas relacionales, permeables y compuestas por múltiples elementos sociales y materiales, en contraste con el individuo occidental (Smith, 2012).

Con los avances en la cultura digital, la biotecnología y el capitalismo de datos, el individuo se ha convertido en una figura importante para comprender la manera en la que los sujetos son fragmentados, gestionados y modulados a través de tecnologías y prácticas sociales, perdiendo su carácter de totalidad y transmutando en partes intercambiables, cuantificables y gobernables (Bruno & Rodríguez, 2021; Maniukov, 2022; Smith, 2012), transformación conceptual que permite analizar la manera en la que las personas dejan de ser vistas como entidades completas y pasan a ser consideradas como conjuntos de datos, perfiles o funciones específicas, un fenómeno que se observa en múltiples ámbitos sociales y tecnológicos.

De esta manera, Deleuze (2012) retoma el concepto para analizar las sociedades de control, donde los sujetos se convierten en fragmentos gestionables y modulables, mientras observa el colapso de las instituciones de encierro como la fábrica, la escuela o la prisión, que eran características de la sociedad disciplinaria de Foucault. En su lugar, emerge otro tipo de control, al aire libre, continuo y modulable. En el régimen disciplinario, el objetivo era moldear al individuo, crear un cuerpo dócil que tenga identidad fija (Foucault, 2002), empero, en las sociedades de control ya no figura el par masa-individuo, puesto que los individuos se han convertido en individuos, y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos (Deleuze, 2012).

El individuo deleuziano es una entidad descompuesta en información digital, ya no importa la identidad profunda del sujeto, sino su perfil de acceso, su puntuación de crédito, sus patrones de consumo. El individuo es una contraseña que permite o deniega el acceso a flujos de información.

La mecánica de este control distingue entre dos modos de dominación que operan simultáneamente en el capitalismo neoliberal (Lazzarato, 2014). La sujeción social, el primer modo, es el nivel "molar" o macroscópico que opera sobre el sujeto constituido como persona, nos interpela como individuos con identidad, roles y responsabilidades claras: "tú eres el trabajador", "tú eres el consumidor", utiliza semióticas significantes (lenguaje, representación, conciencia), su función es asegurar la alienación clásica en la que el sujeto se siente responsable de su destino, culpable de su desempleo y propietario de su éxito. La servidumbre maquínica, el segundo modo, es el nivel "molecular" o dividuo, y es donde se sitúa la novedad radical del capitalismo actual, que no opera sobre personas completas, sino sobre componentes pre-individuales (afectos, percepciones, atención) y supra-individuales (sistemas institucionales, económicos), utiliza signos que no tienen sentido lingüístico pero que son operativos, como diagramas, códigos informáticos, algoritmos, ecuaciones bursátiles, signos que actúan directamente sobre la materia y el sistema nervioso, eludiendo la conciencia, así que el ser humano ya no se halla frente a la máquina como usuario, sino integrado a ella como una pieza más, un relé, un transistor biológico que procesa entradas y salidas (Deleuze & Guattari, 2004).

Esta transición conceptual implica que el sujeto deja de ser una unidad indivisible y se convierte en un conjunto de partes, datos o funciones en un proceso denominado dividuación e impulsado por tecnologías digitales, biotecnologías y lógicas de mercado que extraen, recombinan y gestionan fragmentos de la persona, como datos biométricos, conductuales, emocionales, etc. La dividuación no elimina al individuo, lo complejiza y lo tensiona, coexistiendo ambas formas de subjetividad (Bruno & Rodríguez, 2021; Maniukov, 2022).

Hoy en día, la dividualidad se expresa en la extracción y expropiación de datos personales, la creación de perfiles algorítmicos y la modulación continua de conductas en la que los sujetos son gestionados como casos o usuarios, y su dividualidad es apropiada por plataformas, corporaciones y sistemas de control (Bruno & Rodríguez, 2021; Maniukov, 2022), dentro de un fenómeno en el que se observa la fragmentación de la identidad, la vigilancia digital y la mercantilización de la subjetividad.

El concepto del dividuo ha enfrentado críticas por su ambigüedad y por oponerse rígidamente a las identidades relacionales e individuales, sin embargo, una perspectiva más matizada, como la propuesta por Smith (2012), plantea que los sujetos individuales y dividuals existen de manera simultánea, siendo su manifestación contingente al contexto, bajo la implicación que el dividuo no borra completamente al individuo; más bien, coexisten en un estado de tensión constante donde el sujeto es tanto una persona integral, así como un conjunto de datos manejables.

Diversos estudios exploran el potencial positivo de la dividualidad, sugiriendo que esta podría fomentar un significado colectivo y nuevas formas de subjetividad a través de espacios de datos compartidos o redes digitales colaborativas (Maniukov, 2022). Este artículo reconoce la existencia de complejidades y tiene como objetivo examinar críticamente las manifestaciones dominantes y problemáticas de la divisibilidad en la educación superior, al tiempo que reconoce que la capacidad de acción de estudiantes y los posibles compromisos positivos con los sistemas basados en datos merecen una mayor exploración más allá del alcance de esta crítica en particular.

II- Transformación mercantil de la universidad y la lógica del estudiante consumidor

La relación universidad-estudiante es hoy más mercantilizada, formalizada y digitalizada, pero también más explícitamente enfocada en participación y calidad de los vínculos, lógicas que coexisten y a veces se tensionan entre sí. La mercantilización de la educación superior ha generado un nuevo paradigma de relación, en la que el estudiante es un cliente con derechos de servicio, calidad y evaluación de la oferta (Symonds, 2020), creando así un contrato transaccional basado en el pago de matrículas, pero también un contrato relacional, de pertenencia y lealtad, con un estudiante ahora considerado un “socio estratégico” en la mejora continua de la calidad, retención y gobernanza (Zou, 2022). Estos dos tipos de contrato reflejan las tensiones de una educación superior que debe competir en el mercado, pero también construir comunidades académicas (Symonds, 2020).

La creciente heterogeneidad del estudiantado actual implica transformaciones profundas en los perfiles y trayectorias académicas, que ya no encajan en las categorías lineales y uniformes del pasado. Es estudiantado ya no puede ser considerado como un grupo homogéneo, sino como un colectivo diverso, que incluye desde jóvenes recién egresados de la escuela secundaria hasta adultos que estudian y trabajan, en modalidades presenciales y en línea, con trayectorias interrumpidas o a tiempo parcial (Sánchez-Gelabert, 2021). Esta diversidad es la que obliga a las instituciones educativas a clasificar al estudiantado en función de distintas variables (edad, modalidad, estudiante no tradicional, factores de riesgo de deserción, etc.), desplazándose desde una concepción del estudiante como un todo a una fragmentada y segmentada, en la que el tratamiento se da en función de diferencias individuales y métricas específicas (rendimiento, estilos de aprendizaje, motivación, contexto social, etc.).

El proceso de dividualización implica que el estudiante se perciba menos como una identidad continua y más como una colección de rasgos, habilidades y riesgos medibles y manejables. En este sentido, el estudiante se construye también como un cliente responsable de su formación, con énfasis en competencias cuantificables como la empleabilidad, la resiliencia y la autogestión, desplazando la noción tradicional de la formación integral, reflejando más que una adaptación institucional a la realidad diversa del estudiantado, también una tendencia a la gestión y control mediante indicadores que facilitan la segmentación y el seguimiento individualizado, aunque a costa de una visión más fragmentaria y funcional del proceso educativo.

Las métricas y los perfiles digitales en la educación superior han transformado la manera en que las universidades perciben, administran y controlan a sus estudiantes, ya que el despliegue de infraestructuras digitales a menudo se vende con una narrativa de intervención benéfica, ya que estos sistemas tienen el potencial de personalizar el aprendizaje, permitiendo a las universidades dar soporte a estudiantes que de otro modo podrían tener dificultades; estos análisis predictivos podrían identificar a estudiantes en riesgo al principio de su trayectoria, posibilitando "empujones" para mejorar la retención y las tasas de graduación.

No obstante, surgen tensiones cuando estos beneficios anticipados —eficiencia, soporte y optimización— desplazan el juicio pedagógico humano, reduciendo la relación educativa a una transacción predictiva con “dobles de datos”. Más que considerar al estudiante como un todo en proceso, estas herramientas lo descomponen en partes medibles y manipulables (en la línea del dividual). La métrica y la segmentación algorítmica transforman al estudiante en datos, perfiles de riesgo y unidades de rendimiento, en lugar de un sujeto integral (Williamson et al., 2020), con implicaciones para la subjetividad, la agencia y la experiencia universitaria, generando nuevas formas de control, vigilancia y autogestión.

Mientras la literatura clásica define el perfil digital como una estadística, este estudio plantea que en la universidad platformizada el "estudiante de carne y hueso" se convierte en un desecho para el sistema. Se reconoce una contradicción: la tecnología que ofrece "personalización" solo puede leer la abstracción, olvidando la historicidad y singularidad del estudiante. Así, la gubernamentalidad algorítmica no gobierna individuos, sino un simulacro informático que subordina la realidad humana a las exigencias de previsibilidad de la plataforma.

III- Dataficación educativa y el despliegue de la gubernamentalidad algorítmica

La condición de posibilidad para la emergencia del estudiante dividual es la "dataficación" intensiva de la educación superior, es decir, la proliferación de sistemas de analítica de aprendizaje y plataformas digitales que ha convertido la actividad estudiantil en una serie de trazas digitales (logs, clics, tiempos de conexión, patrones de acceso) que son recolectadas, analizadas y utilizadas para clasificar, predecir y gestionar estudiantes (Williamson, 2019; Williamson et al., 2020). Este proceso transforma al estudiante en un perfil de datos, siendo su identidad reducida a indicadores de rendimiento, riesgo y participación y no se limita a la digitalización de registros administrativos, sino que implica la traducción de procesos sociales, pedagógicos y afectivos complejos en datos cuantificables y procesables en tiempo real.

Las universidades se han transformado en nodos masivos de extracción de datos, donde cada interacción —un clic en el LMS, una entrada en la biblioteca, un pago en

la cafetería, una conexión a la red wifi— genera una huella digital que alimenta al "doble de datos" o perfil digital del estudiante (Williamson et al., 2020). La vigilancia en la universidad moderna ha trascendido la arquitectura física del aula para integrarse en la arquitectura del software. Los LMS —como Canvas y Moodle— van más allá de ser meros repositorios de contenido para convertirse en motores de vigilancia conductual que registran la actividad estudiantil con una granularidad sin precedentes (Marachi & Quill, 2020). La Tabla 1 presenta ejemplos de los datos estudiantiles que podrían ser capturados por los sistemas universitarios.

Tabla 1: Tipología de datos recolectados por sistemas universitarios

Categoría de datos	Ejemplos específicos	Función de control
Metadatos de acceso	Hora de inicio de sesión, dirección IP, tipo de dispositivo, duración de la sesión.	Verificación de identidad, rastreo de ubicación, patrones de actividad temporal.
Interacción conductual	Clics en recursos, descargas de archivos, tiempo de permanencia en páginas, frecuencia de publicaciones en foros.	Medición del "compromiso" (engagement), detección de inactividad.
Rendimiento académico	Calificaciones, tiempos de entrega, resultados de cuestionarios, historial de intentos.	Predicción de éxito/fracaso, clasificación en percentiles.
Datos contextuales	Ayuda financiera, demografía (raza, género, código postal), antecedentes escolares.	Perfilado de riesgo socioeconómico, segmentación demográfica.
Huellas sociales	Interacciones con pares en foros, análisis de redes sociales dentro de la plataforma.	Mapa de influencia social, detección de aislamiento.
Datos biométricos/físicos	Reconocimiento facial (proctoring), rastreo de ubicación Wi-Fi/GPS, tarjetas inteligentes.	Control de presencia física, vigilancia de integridad, seguridad.

Fuente: elaboración propia

Esta recolección de datos permite la construcción del perfil digital del sujeto. A diferencia del estudiante de carne y hueso, que puede presentar ambigüedades y contradicciones, el “doble de datos” es una abstracción estadística coherente y legible para el algoritmo. Este perfil se convierte en la base para la toma de decisiones institucionales automatizadas, desde la asignación de recursos de tutoría hasta la intervención preventiva en casos de riesgo de deserción (Williamson et al., 2020). La proliferación de métricas y rankings fragmenta la trayectoria educativa en módulos, unidades y logros cuantificables, permitiendo comparar, clasificar y gobernar a los estudiantes a través de tableros de control (dashboards) y algoritmos, promoviendo una lógica de control y autogestión basada en el rendimiento y la eficiencia.

La transición a la sociedad de control se manifiesta claramente en el desplazamiento de una lógica disciplinaria reactiva —el castigar la falta después de que ocurre— a una lógica de control predictiva y preventiva al gestionar el riesgo antes de que se materialice. La "gubernamentalidad algorítmica" (Rouvroy et al., 2013) despliega modelos estadísticos para anticipar el futuro del estudiante basándose en patrones históricos. A su vez, existen plataformas de análisis predictivo que hacen uso de

técnicas de minería de datos y aprendizaje automático para asignar a cada estudiante una puntuación de riesgo o un indicador de semáforo (rojo, amarillo, verde) para predecir su probabilidad de persistencia o deserción en la universidad. El algoritmo procesa variables demográficas, antecedentes académicos y datos conductuales en tiempo real, tales como los inicios de sesión en el LMS y el cumplimiento de tareas. Al contrastar el perfil del estudiante actual con patrones históricos de miles de casos anteriores, el sistema identifica tendencias de éxito o fracaso y calcula una probabilidad de rendimiento. En consecuencia, un alumno de primera generación y bajos ingresos que no haya accedido a la plataforma en tres días podría ser categorizado automáticamente como un estudiante de alto riesgo.

Resulta fundamental comprender que el nudo crítico de esta lógica radica en el riesgo de crear sesgos estructurales y naturalizarlos como probabilidades objetivas, ya que al utilizar variables demográficas como predictores de éxito académico, los algoritmos podrían reforzar desigualdades existentes, etiquetando a estudiantes marginados como riesgosos antes de que hayan tenido la oportunidad de demostrar su capacidad, creando un bucle de retroalimentación negativo o una profecía de autocumplimiento algorítmica, toda vez que los asesores, alertados por el sistema, podrían disuadir a estos estudiantes de tomar cursos difíciles o dirigirlos hacia trayectorias menos ambiciosas, limitando sus futuros posibles en nombre de su protección y la eficiencia institucional.

La intervención pedagógica en la era del control algorítmico toma la forma del “empujón” digital o *nudge*. Con base en la economía del comportamiento, este control utiliza la arquitectura de decisión para influir en las elecciones del estudiante sin prohibir opciones explícitamente. Sistemas de esta naturaleza envían mensajes automatizados al estudiantado basándose en su análisis predictivo (Roberts et al., 2016), con mensajes como: "parece que no has revisado el material para el examen de mañana. ¿Te gustaría ver estos recursos?". Si bien se presenta como una herramienta de apoyo benévola, esto podría constituir una forma de control dinámico, amplio y altamente personalizado que erosiona la autonomía estudiantil.

Se denota que el control aquí se torna molecular y ambiental, ya que no existe una figura de autoridad como el profesor, ordenando directamente; es el entorno digital mismo el que responde y modula la conducta del estudiante en tiempo real. Esta modulación universal ajusta continuamente los incentivos y las alertas para mantener al estudiante dentro de los parámetros de comportamiento deseados (productividad, retención, cumplimiento). La subjetividad del estudiante es guiada y dirigida algorítmicamente, reduciendo la educación a una serie de micro-transacciones de cumplimiento gestionadas por software.

Esta mirada plantea que esta intervención es un cerramiento preventivo de la experiencia pedagógica, al medicalizar la incertidumbre y el error como "riesgos de deserción". Al condicionar el comportamiento con notificaciones inmediatas, el sistema elimina la posibilidad de un aprendizaje autónomo y reflexivo, transformando la educación en un círculo vicioso de predicción y respuesta. Y la implicación central es la conversión de la universidad en una estructura que no alienta el descubrimiento, sino que predetermina caminos académicos en función de estadísticas históricas.

IV- Taylorismo digital y la manipulación de la subjetividad mediante la métrica afectiva

En la universidad dividual, el control no se detiene en la adquisición de conocimientos técnicos; avanza hacia la colonización de la personalidad y la disposición afectiva del estudiante. La creciente obsesión por las habilidades blandas —liderazgo, empatía, resiliencia, trabajo en equipo, inteligencia emocional— representa una expansión de la métrica hacia la interioridad del sujeto. Lo que antes era considerado parte del carácter privado o del desarrollo informal, ahora es formalizado, se prescribe y, lo más importante, se mide (Dickinson & Adams, 2017). Las instituciones utilizan rúbricas estandarizadas para descomponer cualidades complejas —como la competencia intercultural o el aprendizaje ético en niveles de desempeño observables y puntuables.

Esta cuantificación opera como una "tecnología del yo" reconfigurada por el neoliberalismo, ya que el estudiante es incitado a objetivarse a sí mismo, a auditar sus propios rasgos de personalidad como activos de capital humano, además de demostrar su empatía o su liderazgo mediante evidencias documentales y comportamientos performativos que satisfagan los criterios de la rúbrica. La fragmentación del estudiante en datos y perfiles genera tensiones en la construcción de la identidad, la agencia y la privacidad. El cuerpo estudiantil puede experimentar una pérdida de control sobre su subjetividad, una presión por la autovigilancia y una reducción de su experiencia educativa a métricas externas (Saura & Caballero, 2020; Williamson, 2019).

Macfarlane (2015) menciona la tendencia del *soulcraft*, un término que implica la artesanía, manipulación o colonización del alma, un proceso mediante el cual la universidad se arroga la autoridad para vigilar y evaluar no solo lo que el estudiante sabe, sino quién es y qué es lo que siente. La evaluación de la participación en clase, la disposición colaborativa o la ciudadanía global implica una vigilancia moral que recompensa la conformidad con ciertos guiones emocionales y actitudinales valorados por el mercado y la institución, generando una "performatividad del yo", en la que el estudiante aprende a escenificar las emociones y actitudes correctas (entusiasmo, colaboración, apertura) para obtener una buena calificación o una medalla, independientemente de sus sentimientos reales, así, la autenticidad se convierte en un rendimiento calculado.

La omnipresencia de la recolección de datos puede entenderse como una piel algorítmica alrededor del estudiante, mediando todas las interacciones del estudiante con la universidad, desde el acceso a los materiales de la materia hasta la participación en foros de discusión y el uso de servicios de bienestar. El cuerpo estudiantil, cuando es consciente de esta vigilancia, internaliza el panoptismo y comienza a modificar su comportamiento, no por un deseo intrínseco de aprender, sino para generar los datos "correctos" que asegure su éxito o evite intervenciones punitivas (Manolev et al., 2019). Este fenómeno de autovigilancia y autocorrección constante es característico de la modulación deleuziana: el control ya no se impone solo desde fuera mediante castigos (Deleuze, 2012), sino que se integra en la propia subjetividad del estudiante, quien debe gestionarse a sí mismo como un proyecto de datos en constante optimización.

Pese a la retórica de la "personalización" y la "innovación" que domina el discurso de las tecnologías educativas (*Educational Technology* o *EdTech*), la estructura operativa latente de la universidad dataficada se asemeja cada vez más a una línea de ensamblaje industrial. El retorno al modelo fabril, paradójicamente facilitado por tecnologías de vanguardia, se caracteriza por la estandarización extrema, la

fragmentación de tareas y la búsqueda implacable de la eficiencia (Ritzer, 2021; Watters, 2014).

En este modelo, que podría llamarse "educación de línea de ensamblaje", se espera que el estudiante marche a través del sistema, cual viajase a través de una cinta transportadora, de manera mecánica. El currículo se diseña con un enfoque que prioriza el rendimiento (tasas de graduación, velocidad de finalización) sobre la calidad o la profundidad del aprendizaje transformador. La eficiencia se convierte en el valor supremo, y cualquier desviación de la norma estandarizada —estudiantes que no encajan en el molde— es vista como una ineficiencia del sistema que debe ser corregida o eliminada (Watters, 2014).

La metáfora de la "McDonaldización", aplicada a la educación superior también resulta notable, describiendo un proceso de racionalización que busca la eficiencia, la mensurabilidad, la predictibilidad y el control mediante el uso de tecnología no humana (Ritzer, 2021). La universidad se convierte en un espacio donde el servicio educativo se entrega de manera rápida, estandarizada y consumible, minimizando la variabilidad humana y la imprevisibilidad que son inherentes al verdadero descubrimiento intelectual. Aun cuando esta analogía destaca efectivamente la estandarización y la búsqueda de eficiencia, resulta importante reconocer que la gobernanza algorítmica introduce capas adicionales de control y predicción que van más allá de los modelos industriales tradicionales, lo que podría requerir herramientas conceptuales adicionales para comprenderla plenamente.

La aplicación de los principios de la gestión científica de Frederick Taylor al trabajo académico y estudiantil ha dado lugar a un taylorismo digital. Si el taylorismo clásico descomponía el trabajo manual en tareas simples y repetitivas, el taylorismo digital hace lo mismo con el trabajo cognitivo e intelectual (Brown et al., 2010). En este sistema, el conocimiento de los académicos y los procesos de aprendizaje del alumnado son capturados, codificados y digitalizados en software y plantillas estandarizadas. El trabajo de enseñanza se simplifica y segmenta, reduciendo la autonomía del profesorado, quienes pasan de ser diseñadores de experiencias de aprendizaje a gestores de plataformas o facilitadores de contenido preenvasado. Para el estudiante, esto significa que el aprendizaje se reduce a completar módulos discretos y tareas rutinarias que pueden ser verificadas automáticamente por la plataforma.

La medición de habilidades blandas e inteligencia emocional es una nueva forma de taylorismo, un extractivismo de la interioridad. Ya no basta con evaluar competencias para el mercado; es una colonización moral del afecto en la que el sistema le exige al educando auditar sus propias características de personalidad como capital humano. Se puede inferir que el *soulcraft* es una tecnología de poder que obliga al estudiantado a una división interna: la obligación de representar una autenticidad manipulada para cumplir con la rúbrica institucional. Aquí, la servidumbre maquínica se completa con la inclusión de la disposición afectiva en la cadena de montaje digital.

Íntimamente ligado a la lógica de la línea de ensamblaje está el proceso de desagregación de la oferta educativa integral en componentes independiente, también conocido como *unbundling*. Históricamente, la educación universitaria se ofrecía como un "paquete" coherente que incluía enseñanza, evaluación, socialización, certificación y acceso a una comunidad académica. El *unbundling* rompe este paquete en sus componentes constituyentes, convirtiendo cada elemento en un servicio susceptible a ser comercializado de forma independiente. Los defensores de este modelo, a menudo vinculados a la industria *EdTech* y a políticas neoliberales, argumentan que el *unbundling* ofrece mayor flexibilidad y menores

costos, permitiendo a los estudiantes "personalizar" su educación consumiendo solo lo que necesitan, por ejemplo micro-credenciales, cursos online masivos y abiertos (*Massive Online Open Course* o MOOCs) o tutorías bajo demanda (Robertson & Komljenovic, 2016; Swinnerton et al., 2020). A pesar de ello, este proceso destruye la integridad de la experiencia educativa al tratar la educación como una serie de transacciones discretas, perdiendo las funciones sociales y formativas más amplias de la universidad, como la formación del carácter, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía, que difícilmente pueden ser "empaquetadas" y vendidas por separado (Robertson & Komljenovic, 2016).

V- Impacto en el bienestar estudiantil y las tensiones de la agencia frente a la fragmentación

El impacto en el estudiante es una profunda fragmentación. Su trayectoria educativa deja de ser un viaje coherente de desarrollo personal para convertirse en una acumulación de créditos y competencias aisladas, reflejando la dividualización del sujeto: así como el estudiante es descompuesto en puntos de datos, su educación es descompuesta en unidades de consumo.

La inmersión en un entorno educativo caracterizado por la vigilancia continua, la dataficación de alto riesgo y la lógica de la eficiencia tiene consecuencias psicológicas devastadoras para el alumnado, presentes a través de un aumento significativo en los niveles de ansiedad y tecnoestrés vinculados directamente a las demandas de la universidad digitalizada (Brown et al., 2010).

El tecnoestrés se define como el estrés derivado de la incapacidad de hacer frente a las demandas de las nuevas tecnologías de manera saludable. En la universidad, esto se manifiesta por la presión de estar siempre conectado, la sobrecarga de información y la ansiedad generada por la visibilidad constante de las métricas de rendimiento impuestas. El estudiantado es consciente de que su "doble de datos" está siendo evaluado permanentemente, generando una necesidad compulsiva de gestionar su perfil digital y demostrar compromiso ante el algoritmo (Manolev et al., 2019; Selwyn, 2015). Esta presión performativa puede llevar al agotamiento y a problemas de salud mental, dado que la mediación tecnológica, cuando se combina con un diseño pedagógico taylorizado, exacerba la sensación de aislamiento y reduce la autoeficacia del estudiante (Brown et al., 2010; Selwyn et al., 2021). La paradoja es que, mientras las herramientas de análisis de aprendizaje prometen personalizar el apoyo, a menudo terminan intensificando la presión sobre el estudiante para que se autorregule y se adapte a las exigencias del sistema.

Una de las tendencias más inquietantes es el auge de la psicoinformática y la computación afectiva en educación, tecnologías que pretenden mensurar, analizar e intervenir en los estados emocionales y cognitivos del alumnado utilizando biometría, reconocimiento facial y análisis de sentimientos (Williamson et al., 2020). El objetivo explícito de estas tecnologías es moldear las emociones para mejorar el aprendizaje y la productividad, lo que desemboca en una forma de gobernanza algorítmica o psicopolítica, donde se busca producir sujetos que posean las disposiciones psicológicas "correctas" (resiliencia, optimismo) para funcionar en la economía neoliberal. Críticamente, esto representa una invasión profunda de la interioridad del estudiante. Al cuantificar y categorizar las emociones (por ejemplo, detectando aburrimiento o frustración a través de una cámara web), el sistema invalida la experiencia subjetiva del estudiante y la reemplaza por un dato objetivo que tiene que ser optimizado. Se corre el riesgo de patologizar las emociones negativas naturales del proceso de aprendizaje (como la confusión o la dificultad),

tratándolas como ineficiencias que deben ser corregidas algorítmicamente, en lugar de oportunidades para el crecimiento pedagógico.

La implementación global de sistemas de semestres y créditos es el mecanismo principal de la modularización, dado que permite dividir al estudiante en horas-crédito, facilitando su movilidad y la gestión administrativa, pero potencialmente a costa de la coherencia intelectual. Hossain et al. (2018) investigaron las actitudes de estudiantes de instituciones educativas gubernamentales y no gubernamentales, revelando un hallazgo contraintuitivo: el estudiantado muestra una actitud predominantemente positiva hacia la atomización estructural que representan los semestres y los créditos, datos que indican que se ha internalizado el discurso institucional de que estos sistemas son y están "centrados en el estudiante". Valoran la capacidad de seleccionar asignaturas favoritas (la lógica del consumidor) y la evaluación continua. Empero, esta aceptación revela la profundidad de la condición dividida del estudiante, que ha aprendido a valorar la flexibilidad del fragmento sobre la integridad del todo. Al desglosar los resultados obtenidos, se observa que no existen diferencias significativas en la actitud entre estudiantes de instituciones gubernamentales y privadas, lo que sugiere que la ideología de la modularización es hegemónica y atraviesa diferentes estratos institucionales.

Howlader y Roy (2021) por su lado, explican que la experiencia de la fragmentación curricular es generalizada, implicando que la carga de gestionar una educación fragmentada —de "armar" el propio currículo a partir de trozos dispares— no pesa igual sobre toda la comunidad estudiantil, además de destacar una desconexión crítica no se encontró una relación significativa entre la actitud positiva hacia el sistema de créditos y el rendimiento académico real. Esto resulta revelador, dado que sugiere que, aunque la población estudiantil puede "comprar" la idea del sistema de créditos (la promesa de flexibilidad), esta estructura administrativa no necesariamente facilita un mejor aprendizaje. El estudiante dividido puede estar "satisfecho" con el sistema porque le permite gestionar su tiempo y esfuerzo de manera modular, pero esta satisfacción no necesariamente se traduce en excelencia académica, lo que apunta a una superficialidad inherente al modelo.

A su vez, Muda et al. (2025) centran sus estudios en el profesorado y permiten comprender el ecosistema estudiantil. Los académicos perciben el sistema actual —enfocado obsesivamente en indicadores cuantitativos— como injusto y generador de estrés. Este hallazgo tiene una consecuencia directa de segundo orden para el alumnado: la transferencia de la ansiedad métrica. Un cuerpo docente evaluado por su producción cuantitativa (publicaciones, citas, horas de clase) inevitablemente transmite esa lógica a sus estudiantes. El profesor, convertido también en un individuo académico, tiene menos ancho de banda emocional y temporal para ofrecer una mentoría integral, puesto que la relación pedagógica se reduce a una transacción de contenidos y evaluaciones. La población estudiantil, por lo tanto, no solo sufre sus propias métricas, sino que es educada en un ambiente donde lo que cuenta es lo que se puede medir y administrar. El estrés y el desequilibrio vida-trabajo reportados por los académicos son el espejo del agotamiento estudiantil en un sistema que no reconoce límites humanos, solo objetivos de rendimiento.

Una de las interrogantes más profundas es el grado de autoconciencia que posee el grupo de estudiantes sobre su transformación. ¿Se ven a sí mismos como aprendices en un viaje de descubrimiento, o se reconocen como consumidores gestionando activos? La evidencia apunta a una conciencia fracturada, donde coexisten la identidad de consumidor y la de aprendiz, a menudo en conflicto. En este sentido, Bunce et al. (2017) examinan explícitamente el enfoque del estudiante como consumidor en la educación superior, hallando una correlación negativa directa

entre la orientación al consumidor y el rendimiento académico. Estudiantes que se identifican fuertemente como consumidores —aquellos que ven la educación como un servicio por el que pagan y del cual esperan un retorno garantizado— obtienen peores calificaciones. Esto indica que, en algún nivel, reconocen su fragmentación, más adoptan una postura pasiva ante ella.

Para Bunce et al. (2017), la mentalidad de "pago, luego exijo" es la manifestación de la conciencia dividida, el estudiante ya no se ve como un co-creador del conocimiento, sino como un cliente que ha comprado un paquete de créditos. Esta orientación es mediada por la identidad de aprendiz, pues cuando su identidad es fuerte y el estudiante se ve a sí mismo como alguien que estudia para aprender, la orientación al consumidor se reduce. No obstante, factores estructurales como pagar tasas de matrícula y estudiar materias de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), que son percibidas como más utilitarias o ligadas al mercado laboral, aumentan la orientación al consumidor, lo cual sugiere que estudiantes de ciencias e ingeniería podrían ser más propensos a aceptar su condición dividida, viéndola como una transacción racional para obtener empleo, mientras que estudiantes de ciencias humanas y sociales podrían resistirse más, aferrándose a una identidad de aprendiz tradicional. La conciencia de la atomización, por tanto, varía según la disciplina y la presión financiera.

Esta conciencia no es solo ideológica, sino cognitiva. Liu et al. (2025) exploran el fenómeno del pensamiento o aprendizaje fragmentado en la era de internet al describir la manera en la que estudiantes actuales, influenciados por las tecnologías móviles y las redes sociales, desarrollan una inclinación hacia el pensamiento fraccionado. Esto se caracteriza por una atención discontinua y una preferencia por la información en clips o fragmentos, en lugar de narrativas sistémicas más complejas. El alumnado es consciente de esto; reconoce la utilidad y el interés del aprendizaje fragmentado (es rápido y flexible), pero también percibe sus limitaciones. Asimismo, señala que el conocimiento fragmentado no es propicio para el aprendizaje sistemático y que el pensamiento se vuelve incoherente, ya que navega esta tensión diariamente, pues sabe que para tener éxito académico profundo necesita sistematizar lo aprendido, pero su entorno digital y las estructuras curriculares modulares le empujan hacia la fragmentación. La conciencia aquí se manifiesta a menudo como frustración o ansiedad ante la incapacidad de concentrarse o de ver la imagen completa.

Una prueba potente de que el estudiantado no solo es consciente de la fragmentación, sino que la resiste activamente es propuesta por Willis et al. (2023) puesto que, cuando la práctica docente es fragmentada y prioriza la evaluación sumativa, el alumnado (especialmente aquél con dificultades de aprendizaje) experimenta una desconexión profunda. Lo importante es que no se acepta pasivamente esta desconexión. Su estudio documenta puntos críticos del cuerpo estudiantil sobre cómo buscan y aseguran experiencias cohesivas, intentando conectar los puntos que el sistema ha dejado sueltos. Esta búsqueda activa de puntos de entrada para llevar el aprendizaje pasado hacia el futuro es una demostración de agencia. El estudiante se niega a ser un mero acumulador de notas aisladas y lucha por construir una narrativa de aprendizaje coherente. Esta lucha es la prueba definitiva de que reconocen la atomización como un problema a resolver, no como un estado natural.

Easterbrook y Hadden (2021) introducen el concepto de "amenaza a la identidad social" e "incompatibilidad de identidad" para explicar las desigualdades educativas. En un sistema educativo fragmentado y competitivo, el grupo estudiantil perteneciente a grupos marginados habitualmente sienten que su identidad social (clase, etnia, género) es incompatible con el arquetipo de "estudiante exitoso" que

la universidad desea. El sistema, al centrarse en métricas estandarizadas que ignoran el contexto, envía señales constantes de que el estudiante "no pertenece", creando una barrera psicológica donde el estudiante debe fragmentar su propia identidad: debe dejar de ser quien es culturalmente para convertirse en el dividual académico que la institución exige. Esta escisión interna consume recursos cognitivos y emocionales, llevando a un menor rendimiento y bienestar. La fragmentación del yo es el precio de entrada al sistema.

Conclusiones

La investigación evidencia que la reformulación de la subjetividad en la educación superior actual no es un proceso administrativo aislado, sino el resultado de la plataformización de la universidad. Esta transformación es una reacción a una colonización de los espacios académicos por prácticas neoliberales y economicistas que demandan la codificación de la experiencia pedagógica en bienes de información susceptibles de ser explotados. Aquí, la emergencia del estudiante individual ya no está mediada solo por la tecnología, sino por una política que desplaza cada vez más el juicio pedagógico humano en favor de la correlación automatizada. El estudiantado deja de ser un actor histórico y singular para convertirse en un "doble de datos", una abstracción funcional pensada para los fines de previsibilidad y eficiencia de la gubernamentalidad algorítmica.

Se reconoce la arquitectura de software —en particular los Sistemas de Gestión del Aprendizaje— como la base para un taylorismo digital que atomiza el aprendizaje en pequeñas piezas de consumo. Este modelo, amparado en la lógica del *unbundling* y la McDonaldización, pretende eliminar la variabilidad humana a través de la estandarización radical y la eficiencia operativa. La gravedad de este paradigma consiste en extender la métrica hacia la interioridad afectiva; prácticas como el *soulcraft* o la computación afectiva no buscan el florecimiento individual, sino la producción de individuos con ciertas disposiciones psicológicas, funcionales a la economía de mercado, incorporando la dimensión emocional a la línea de ensamble digital.

Ante el determinismo del modelo digital, este artículo encuentra que la agencia estudiantil que continúa existiendo no es un simple asunto volitivo o moral de los individuos. Más bien, es una tensión política inherente a la plataforma. La búsqueda proactiva de experiencias integradoras y el intento de "atar cabos" donde el sistema sólo ofrece atomización es una forma de resistencia estratégica contra la dividualización neoliberal. Esta batalla por reconstruir narrativas de aprendizaje ricas es la evidencia de una conciencia que busca recuperar su integridad ontológica contra una infraestructura que pretende sellar sus horizontes posibles en aras de la optimización algorítmica.

Finalmente, la naturaleza del fenómeno requiere de futuras líneas de investigación que exploren la resistencia digital y la asociación entre la fragmentación curricular y condiciones como el tecnoestrés. Proteger al sujeto de la educación implica transformar la política universitaria: desde éticas de datos participativas hasta diseños curriculares orientados a la síntesis interdisciplinaria. Es de vital importancia que la universidad recupere al profesor como mentor integral, no como un simple administrador de plataformas. La tarea de la universidad actual es, pues, la de ofrecer los puntos de acceso para que el estudiante pueda reconstruir su identidad frente a la dispersión de la información.

Referencias

- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.
- Bruno, F., & Rodríguez, P. (2021). The Dividual: Digital Practices and Biotechnologies. *Theory, Culture & Society*, 39, 27-50.
<https://doi.org/10.1177/02632764211029356>
- Bunce, L., Baird, A., & Jones, S. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42, 1958-1978. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908>
- Deleuze, G. (2012). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis [En línea]*, 13. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos Barcelona.
- Dickinson, P., & Adams, J. (2017). Values in evaluation—The use of rubrics. *Evaluation and program planning*, 65, 113-116.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- Easterbrook, M. J., & Hadden, I. R. (2021). Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 180-236. <https://doi.org/10.1111/sipr.12070>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Hossain, M., Mondal, R., Sarkar, Bubly, & Sarkar, Bijan. (2018). *Attitude of b. Ed students towards semester and credit system*.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:195721648>
- Howlader, T., & Roy, B. (2021). Attitude towards Choice Based Credit System (CBCS) of undergraduate students in relation to their academic achievements. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 9(2), 703-711.
- Lazzarato, M. (2014). *Signs and machines: Capitalism and the production of subjectivity*.
- Liu, Z., Samokhina, V., & Sabirova, L. (2025). Motivational Indicators and Academic Success in Students: The Impact of Fragmented Thinking. *Health Psychology Research*. <https://doi.org/10.14440/hpr.2696990>
- Macfarlane, B. (2015). Student performativity in higher education: Converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 338-350.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
- Maniukov, O. (2022). Postmodern dividual and its/his/herhabitats. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University, Series "The Theory of Culture and Philosophy of Science"*. <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2022-65-04>
- Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36-51.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>

- Marachi, R., & Quill, L. (2020). The case of Canvas: Longitudinal datafication through learning management systems. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 418–434. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1739641>
- Muda, R., Adnan, N. L., Jusoh, W. N. H. W., & Yusoff, R. (2025). Performance Measurement System in Malaysian Higher Education Institutions: Driving Success or Inducing Stress? *Information Management and Business Review*, 17(1), 241–251. [https://doi.org/10.22610/imbr.v17i1\(I\).4392](https://doi.org/10.22610/imbr.v17i1(I).4392)
- Ritzer, G. (2021). The McDonaldization of society. En *In the Mind's Eye* (pp. 143–152). Routledge. https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1983.0601_100.x
- Roberts, L. D., Howell, J. A., Seaman, K., & Gibson, D. C. (2016). Student attitudes toward learning analytics in higher education: “The fitbit version of the learning world”. *Frontiers in psychology*, 7, 1959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01959>
- Robertson, S., & Komljenovic, J. (2016). 13 Unbundling the University and Making Higher Education Markets. *World yearbook of education 2016: The global education industry*, 211.
- Rouvroy, A., Berns, T., & Carey-Libbrecht, L. (2013). Algorithmic governmentality and prospects of emancipation. *Réseaux*, 177(1), 163–196. <https://doi.org/10.3917/res.177.0163>
- Saura, G., & Caballero, K. (2020). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Selwyn, N. (2015). Data entry: Towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40, 64–82. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628>
- Selwyn, N., Pangrazio, L., & Cumbo, B. (2021). Knowing the (datafied) student: the production of the student subject through school data. *British Journal of Educational Studies*, 70, 345–361. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1925085>
- Smith, K. (2012). From dividual and individual selves to porous subjects. *The Australian Journal of Anthropology*, 23, 50–64. <https://doi.org/10.1111/j.1757-6547.2012.00167.x>
- Swinerton, B., Coop, T., Ivancheva, M., Czerniewicz, L., Morris, N. P., Swartz, R., Walji, S., & Cliff, A. (2020). The unbundled university: Researching emerging models in an unequal landscape. En *Mobility, data and learner agency in networked learning* (pp. 19–34). Springer.
- Watters, A. (2014). *The monsters of education technology*. CreateSpace.
- Williamson, B. (2019). Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education. *Br. J. Educ. Technol.*, 50, 2794–2809. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: Critical issues and perspectives. En *Teaching in higher education* (Vol. 25, Número 4, pp. 351–365). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Willis, J., Arnold, J., & DeLuca, C. (2023). Accessibility in assessment for learning: Sharing criteria for success. *Frontiers in education*, 8, 1170454. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1170454>



Educación, subjetividades y tecnologías digitales en Byung Chul Han: desafíos de una sociedad del rendimiento

Education, subjectivities and digital technologies in Byung Chul Han: challenges of a performance society

Magdiel GÓMEZ MUÑOZ⁹²

Centro Universitario de la Ciénega (Cuciénega) - Ocotlán, Jalisco, México

<https://orcid.org/0000-0002-0709-3460>

magdiel.gmuniz@academicos.udg.mx

Frida RAMÍREZ ACEVES⁹³

Centro Universitario de la Ciénega (Cuciénega) - Ocotlán, Jalisco, México

<https://orcid.org/0009-0000-9507-0156>

frida.ramirez6624@alumnos.udg.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7845>

DOI : 10.25965/trahs.7845

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: El presente artículo examina el papel de la educación en América Latina en ecosistemas digitales, a partir del diálogo interconectado de la obra del surcoreano Byung Chul Han. Mediante un enfoque hermenéutico crítico, se analizan los aportes epistemológicos para comprender las transformaciones educativas mediadas por el uso de las tecnologías. La tesis central sostiene que, en América Latina la digitalización educativa se despliega de forma ambivalente: como promesa de democratización del conocimiento y, simultáneamente, como mecanismo de profundización de desigualdades, así como control psico-político. Se identifican avances y retrocesos estructurales en el campo educativo latinoamericano, reforzando el diálogo con la teoría crítica, la pedagogía social contemporánea, así como los desafíos aplicados a la educación digital.

Palabras clave: cultura, educación digital, Inteligencia artificial, psicopolítica

Résumé : Cet article examine le rôle de l'éducation en Amérique latine dans les écosystèmes numériques, en s'appuyant sur le dialogue interconnecté de l'œuvre du Sud-Coréen Byung Chul Han. À travers une approche herméneutique critique, les

⁹² Profesor Investigador Titular de la Benemérita Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Ciénega. Doctor en Educación, Maestro en Filosofía Política, Licenciado en Estudios Políticos y Gobierno. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UDG-CA 562: Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional (SECIHTI). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel-1. Perfil PRODEP. Integrante de la Red Alec y Ocupa-Internacional Capítulo México.

⁹³ Estudiante del pregrado del Programa en Psicología del Centro Universitario de la Ciénega de la Benemérita, Universidad de Guadalajara. Integrante de la Organización Amnistía Internacional.

contributions épistémologiques à la compréhension des transformations éducatives médiatisées par l'utilisation des technologies sont analysées. La thèse centrale soutient qu'en Amérique latine, la numérisation éducative est déployée de manière ambivalente : comme une promesse de démocratisation du savoir et, simultanément, comme un mécanisme d'approfondissement des inégalités, ainsi que de contrôle psychopolitique. Des avancées et des revers structurels dans le domaine éducatif latino-américain sont identifiés, renforçant le dialogue avec la théorie critique, la pédagogie sociale contemporaine, ainsi que les défis posés à l'éducation numérique.

Mots clés : culture, éducation numérique, intelligence artificielle, psychopolitique

Resumo: Este artigo examina o papel da educação na América Latina dentro dos ecossistemas digitais, baseando-se na obra interconectada do acadêmico sul-coreano Byung-Chul Han. Utilizando uma abordagem hermenêutica crítica, analisa as contribuições epistemológicas para a compreensão das transformações educacionais mediadas pelo uso de tecnologias digitais. A tese central argumenta que, na América Latina, a digitalização da educação se desenrola de forma ambivalente: como uma promessa de democratização do conhecimento e, simultaneamente, como um mecanismo para aprofundar desigualdades, exercer controle psicopolítico e gerar esgotamento subjetivo. O artigo identifica avanços e retrocessos estruturais no campo educacional latino-americano, reforçando o diálogo com a teoria crítica, a pedagogia social contemporânea e os desafios aplicados à educação digital.

Palavras chave: cultura, educação digital, Inteligência Artificial, psicopolítica

Abstract: This article examines the role of education in Latin America within digital ecosystems, drawing on the interconnected work of South Korean scholar Byung-Chul Han. Using a critical hermeneutic approach, it analyzes the epistemological contributions to understanding educational transformations mediated by the use of digital technologies. The central thesis argues that, in Latin America, educational digitization unfolds ambivalently: as a promise of democratizing knowledge and, simultaneously, as a mechanism for deepening inequalities, exerting psychopolitical control, and generating subjective burnout. The article identifies structural advances and setbacks in the Latin American educational field, reinforcing the dialogue with critical theory, contemporary social pedagogy, and the challenges applied to digital education.

Keywords: culture, digital education, Artificial Intelligence, psychopolitics

Introducción

“Los filósofos de la educación de la sólida era moderna veían a los maestros como a unos lanzadores de misiles balísticos. Y los aleccionaban sobre las maneras de asegurar que sus productos siguieran el trayecto -un trayecto determinado por el momento del disparo inicial- que les estaba predestinado de modo estricto”.
Bauman

La expansión acelerada de las tecnologías digitales en los sistemas educativos ha reconfigurado profundamente las trayectorias formativas en América Latina. Plataformas virtuales como Moodle y Google Classroom, educación a distancia masiva (MOOCs), nuevos algoritmos de evaluación predictiva junto con dispositivos de control pedagógico se han integrado de manera desigual en contextos marcados por brechas estructurales, precarización institucional y las profundas asimetrías socio-territoriales. En México, la brecha digital afecta al 40% de la población rural, según datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023), lo que convierte a la educación en un espacio estratégico donde convergen promesas de inclusión y riesgos de subordinación.

Byung Chul Han, aunque no se inscribe explícitamente en la pedagogía, ofrece un marco teórico de gran potencia para analizar estas transformaciones. Los diagnósticos emanados de la sociedad del rendimiento, la psicopolítica digital y la pérdida de la experiencia permiten construir una crítica ontológica de la educación contemporánea. En general, la educación ya no cultiva el ser, sino el rendimiento programable, donde la libertad se invierte en autoesclavitud. Lo que nos lleva a reflexionar si el recuperar la negatividad -pausa o resistencia no cuantificable- para una pedagogía alternativa, opuesta al dataísmo nihilista. Así el desdoble educativo latinoamericano revela cómo lo educativo se subordina a la dominación psicopolítica, invitando a una transformación cualitativa del sujeto.

En general se considera que acceso implica equidad en la disponibilidad de los recursos tecnológicos (para el caso educativo) los gobiernos han puesto el acento en acortar la brecha en términos de acceso digital para la educación, brindando en la medida de lo posible infraestructura técnica capaz de consolidar el concepto de “*acceso universal*” (Crovi. 2010.p.34), pero lo que sigue faltando es la calidad y unificación de contenidos al momento de implementar los procesos de enseñanza aprendizaje. Lo que vuelve al fenómeno educativo un desafío para los territorios heterogéneos de América Latina. El problema se profundiza, aunque en el plano secundario permite una nueva interrelación del capital cultural del siglo XXI.

Este artículo propone ajustar dicho marco al contexto latinoamericano, mostrando cómo la digitalización educativa reproduce dinámicas globales de neoliberalismo, pero también adquiere rasgos específicos vinculados a la dependencia tecnológica, la desigualdad social, así como la fragilidad institucional que acompaña a los nativos digitales y se ve obligada a responder a los nacidos en la generación de los *baby boomers* que adquieren la etiqueta de inmigrantes digitales.

Si bien es cierto que la “no experiencia” por los campos digitales, que desmaterializan el mundo: lo real se reduce a información que se traduce en métricas, perdiendo la capacidad de ver y habitar el mundo auténticamente. Por lo que para la brecha generacional marcada de cara al 2030, emerge una pedagogía del “mirar” superficialmente donde el cansancio docente y estudiantil reflejan la gran ausencia en las aulas.

Los números en relación con avances y retrocesos se vuelven indispensables para sostener la hipótesis sobre la cual se puede inferir que el Estado se aleja de la

narrativa incluyente, integral, igualitaria: en América Latina, la matrícula en educación superior creció entre 2015 a 2023, pero la deserción alcanzó el 48%, escenario que para las economías emergentes se hacen funcionales en la medida de inyección presupuestal para sostener la pertinencia estructural, pero en contextos digitales post-pandemia el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), tasa distinto para alcanzar una alfabetización globalizada. En materia educativa, Han, eleva el posicionamiento del uso de la técnica pedagógica para que no se extienda el rol “boca a oído”, esta tradición oral narra una sumatoria de verdades pese a las diferencias sociales:

una sociedad que se vuelve cada vez más pobre en experiencias transmisibles, comunicadas oralmente. Ya nada se transmite ni se narra. Cuando la vida ya no es narrable, la sabiduría declina. En su lugar aparece la técnica de solucionar problemas. La sabiduría es una verdad narrada: el arte de narrar está llegando a su fin, porque se está extinguiendo el lado épico de la verdad, que es la sabiduría (Han, 2023: 32.).

A la ausencia de experiencias y tradiciones por la carrera digital, América Latina avanza lentamente por pobre experiencia y no está claro hasta dónde el quiebre del campo epistemológico se erige por el dominio del mundo del silicio. La educación para los nativos digitales sitúa un fenómeno que en pocos foros universitarios se debate y es sobre el pensamiento crítico para la formación de recursos humano, cediendo espacio a la certeza que desplaza al “pienso, luego existo” de Descartes para coronar la llegada la construcción del lenguaje binario, las estructuras de la programación aunado a la funcionalidad de instrucciones de lenguaje máquina. “Después de todo - sostiene Han - la Modernidad tenía visiones. El cristal, que es el auténtico protagonista de los textos visionarios de Paul Scheerbart, está llamado a ser elemento del futuro, que servirá para elevar la cultura humana a un nivel superior” (2023: 94).

No es factible perder la ruta para sostener que la educación forma sujetos para el mercado laboral neoliberal, priorizando la performatividad y la “accountability” sobre el aprendizaje profundo y reflexivo. Esto produce un sujeto que se mide por sus competencias adquiridas y cuantificables, sincronizando las demandas evaluativas que eliminan la crítica del mercado.

Se hace importante subrayar que, la educación en el siglo XXI asume como propio lo que Han sostenía:

El mundo de cosas de internet produce nuevos fantasmas. Las cosas, que en tiempos eran mudas, ahora comienzan a hablar. La comunicación automática entre las cosas, que tiene lugar sin ninguna contribución humana, proporcionará nuevos alimentos para fantasmas (2013:79).

Estos nuevos fantasmas que pueblan la tierra parece que están fuera de control. Hay una historia de la educación antes y después del COVID-19. Tan visible es que Han, hacía énfasis en que

la pandemia también ha contribuido a que el otro desaparezca, convirtiéndolo en un posible portador de virus al que hay que mantener a distancia, evitamos cualquier contacto físico, como si el otro fuese algo sucio. Este contexto, el contacto equivale a suciedad (...) (Han, 2013:89).

En comunidades contaminadas no puede existir aprendizaje. Para lograr una sociedad de aprendizaje se requiere obligadamente estar con el otro, la otredad es la fuente de la sabiduría.

Hoy por hoy (sigue con su composición, Han):

La vivienda desde la que teletrabajamos se ha convertido en una especie de celda aislada dentro de una sociedad sin apenas contacto físico que nos blindamos frente a los demás. ¿Somos capaces aún hoy de mantener el contacto, de tocar al otro? El contacto corporal es sumamente importante para la cohesión de una comunidad. Es la mano, el apretón de manos, lo que sella la confianza. A pesar de la conexión y la comunicación digitales, o precisamente debido a ellas, nuestra sociedad es realmente pobre en contacto. La pandemia ha agudizado esta pobreza digital de contacto (Han, 2024: 101).

Si a lo anterior se le imprime una violencia estructural normada al margen del imperio de la ley, hace que la brecha de desigualdad se vuelva más grande. Los entornos de aprendizaje como espacio para fortalecer prácticas democráticas en el que se concentren herramientas y recursos que cada individuo autodefine como propios, la carretera de internet induce a dinámicas de nuevos espacios públicos con trayectos formativos comprometidos.

Por tanto, la vida digital recrudece las brechas de desigualdad; se estimula una lectura sesgada para todos los que no son nativos digitales, el conocimiento integral se aleja de la posibilidad de recuperar información para sistematizarla en pro de lo que podría ser un nuevo conocimiento holístico. Lo preocupante en este ecosistema de la internet es que lo académico se fractura de la actividad de lo cotidiano. La conjunción tecnología y competencias para la vida confrontan ideologías antes que los requerimientos de los destinatarios finales. Quizá la filosofía del “no hacer” como silencio, prohibición simbólica junto con límites temporales para romper las velocidades de lo universo digital, ofrece rituales de demora que evita la saturación informativa y de sometimiento a los que todos los que usan la red, se ven agotados.

El integrar enfoques freireanos para fomentar la justicia social, diálogo horizontal, aunado a la crítica al modelo neoliberal, prioriza el bienestar sobre el rendimiento. En América Latina, se sugiere combinar esto con prácticas contemplativas en contexto de alto abandono escolar y burnout.

Es probable que la recuperación de la escucha activa y el “arte de demorarse” se vuelvan variables que transforman la escuela en espacios de encuentro auténtico, no de optimización del Gemini y el ChaGPT. La escuela nunca debió permitir la contaminación de los dispositivos para relegar la convivencia, el encuentro con el otro, el encuentro cara a cara.

I- Metodología

La presente investigación se sustenta en el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo-analítico, empleando como eje procedimental el método hermenéutico-crítico. El estudio propone una interpretación situada de las categorías filosóficas de Byung-Chul Han en su intersección con las políticas de digitalización educativa en el Sur Global. Para garantizar la validez científica y la coherencia argumentativa exigida por el rigor académico, el proceso se estructuró en las siguientes fases técnicas:

- Fase de Exégesis y Operacionalización Conceptual: Se realizó un análisis profundo de la producción teórica de Byung-Chul Han, centrando la atención en las obras *La sociedad del cansancio* (2012) y *Psicopolítica* (2014). En esta etapa se seleccionaron y definieron operativamente los conceptos de "sujeto del rendimiento", "infocracia" e "imperativo de transparencia" como categorías de análisis para el fenómeno educativo actual.
- Fase de Recolección de Datos y Mapeo Regional: Se llevó a cabo una investigación documental de carácter transnacional centrada en México, Brasil y Ecuador. Se sistematizaron indicadores de fuentes oficiales y organismos internacionales, tales como los reportes sobre transformación digital de la UNESCO (2023), las estadísticas de deserción escolar de la Universidad Iberoamericana (2024), reportes del Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA, 2022) y marcos curriculares de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (2025). Estos datos permitieron contrastar la teoría con la evidencia empírica regional.
- Fase de Triangulación y Síntesis Crítica: Se procedió a la confrontación de los hallazgos empíricos con el marco teórico propuesto. Esta fase permitió identificar las tensiones existentes entre la digitalización como promesa de democratización y su realidad como dispositivo de control y exclusión en contextos de precariedad estructural.

El abordaje metodológico permitió trascender la reflexión generalista para construir un análisis contextualizado que responde a las asimetrías socioeducativas de América Latina, asegurando que las conclusiones no sean meras extensiones de la realidad europea, sino hallazgos derivados de un análisis dialéctico y situado.

A- Marco teórico

El sustento conceptual de esta investigación no se presenta como una recopilación pasiva de referencias, sino como un diálogo crítico y deliberado entre la genealogía del poder y la filosofía de la técnica. El objetivo primordial es desentrañar cómo las estructuras de control pedagógico han transitado desde la vigilancia física hacia nuevas formas de captura psicopolítica en los ecosistemas digitales contemporáneos. A continuación se señalan un terna de definiciones sobre la visión de Han en la sociedad del rendimiento, a saber:

- a. Sujeto del rendimiento: es el individuo que ya no es obediente ante un mandato externo, sino que se autoexige y se auto explota en nombre de la libertad y la realización personal. Es a su vez, un proyecto propio, autónomo y siempre optimizable. Todo parece posible si se trabaja más, lo que transforma la coacción externa en autoexigencia interna.
- b. Infocracia: es un régimen de poder donde la información y los algoritmos digitales dominan la sociedad y erosionan la democracia tradicional. Se trata de un sistema en el que la digitalización transforma la vigilancia en psicopolítica, los datos masivos (bigdata), las redes sociales y los algoritmos, manipulan comportamientos de forma sutil sin coerción física.
- c. Imperativo de transparencia: es una coacción, exige absoluta visibilidad de exposición de todos los ámbitos de la vida social, económica y personal, que elimina el secreto, la negatividad y la ambigüedad. Surge en un contexto de erosión de la confianza social, donde la vigilancia y el control reemplazan la fe mutua, convirtiendo la transparencia en una coacción sistémica más económica que moral.

Con el bagaje de conceptos sobre un nuevo sujeto que entiende los desempeños próximos territoriales se puede sostener que los nativos digitales, comprenden la educación como una alternativa de comprender los alcances del mundo

B- La herencia de la sociedad disciplinaria y el control de los cuerpos

Por otra parte, es indispensable sostener que la intencionalidad de recuperar la analítica de Michel Foucault en este estudio es: establecer un punto de contraste histórico sobre la función tradicional de la escuela. En la sociedad disciplinaria descrita por el autor, la educación operaba bajo una lógica de espacios de encierro donde el poder se ejercía de manera ortopédica sobre el cuerpo del estudiante. Mediante la vigilancia jerárquica y el examen constante, la arquitectura escolar, compuesta por aulas, pupitres alineados y horarios rígidos, funcionaba como un dispositivo de normalización diseñado para producir cuerpos dóciles que fueran fácilmente integrables al sistema de producción industrial.

En este modelo, el control era externo y se basaba fundamentalmente en la prohibición y el cumplimiento del deber. Sin embargo, para los fines de esta investigación, se sostiene que el esquema foucaultiano resulta insuficiente para explicar la educación mediada por tecnologías digitales. Mientras que en la era de la disciplina el sujeto es moldeado desde el exterior, en la actualidad el control se vuelve inmanente y silencioso. Esto nos obliga a recurrir a nuevas categorías que expliquen cómo el poder ha colonizado ya no solo el espacio físico del aula, sino el tiempo subjetivo y la atención del estudiante a través de interfaces tecnológicas.

C- Byung Chul Han y la transición hacia la psicopolítica digital

La intención de situar la obra de Byung Chul Han como el núcleo teórico de este artículo es diseccionar la metamorfosis del poder en la era del Big Data. Han postula que la humanidad ha transitado de la biopolítica a la psicopolítica digital. En este nuevo régimen, el control ya no se ejerce mediante el encierro físico, sino a través de la seducción y una falsa sensación de libertad. El estudiante digital no se percibe a sí mismo como un sujeto vigilado, sino como un usuario conectado, no obstante, es precisamente en esa hiperconectividad donde se despliega un panóptico invisible mucho más eficiente que el carcelario.

Se utiliza la categoría de sociedad del rendimiento para explicar el agotamiento subjetivo que padece el alumnado actual. A diferencia del sujeto de obediencia de Foucault, el estudiante analizado por Han es un sujeto del rendimiento que se auto explota bajo el imperativo constante del éxito personal (ego superlativo). Las tecnologías educativas, representadas por plataformas de gestión, rúbricas automatizadas y esquemas de aprendizaje disponibles las veinticuatro horas, imponen una dictadura de la transparencia donde cada proceso intelectual debe ser cuantificado y visibilizado. Esta sobreexposición al flujo incesante de datos genera un enjambre digital que destruye la capacidad de pensamiento profundo y contemplativo. La intencionalidad de este análisis es demostrar que el cansancio académico no es un fallo individual, sino una consecuencia sistémica de un dispositivo que transforma la educación en un proceso de optimización del capital humano.

D- Hacia una pedagogía de la resistencia desde la realidad latinoamericana:

Finalmente, se integran elementos de la pedagogía social y la teoría crítica con la intencionalidad de proponer una respuesta situada que sea capaz de superar el pesimismo ontológico presente en la obra de Han. Si bien el autor surcoreano ofrece un diagnóstico preciso del agotamiento digital en contextos globales, es imperativo matizar su visión desde la realidad de América Latina. En nuestra región, la digitalización no siempre se manifiesta como un exceso de libertad, sino que a menudo es una imposición económica que profundiza la precariedad y la exclusión.

En este apartado se rescata la noción de negatividad propuesta por Han, entendida como la capacidad de detenerse y decir no, vinculándola con los principios de la pedagogía de la liberación. La intención es fundamentar una pedagogía de la interrupción que permita al estudiante recuperar su soberanía cognitiva frente a la infocracia reinante. Frente a la aceleración algorítmica y la presión por la productividad, se propone el aula como un espacio de resistencia donde se privilegie el silencio, la escucha activa y el pensamiento crítico frente al ruido del enjambre. Este marco teórico permite concluir que la educación digital no debe ser una adaptación pasiva a las herramientas de rendimiento, sino una práctica de libertad que devuelva al sujeto su capacidad de habitar el mundo sin ser meramente un recurso de datos para el sistema psicopolítico vigente.

II- Desarrollo

El despliegue de la digitalización educativa en América Latina no debe entenderse como un proceso meramente técnico o de modernización de herramientas, sino como una transmutación profunda de la subjetividad pedagógica bajo la lógica implacable del rendimiento. La innovación para gran parte de las comunidades de la Aldea Global significa hoy realizar acciones desde una perspectiva de no fronteras, donde el salto dialéctico se vocaciona para transformarse en algo cualitativamente funcional. No obstante, la literatura académica reciente ha venido reconociendo de forma paulatina que este proceso está inmerso en una violencia estructural inherente a la digitalización educativa. Mientras que en el contexto europeo Byung Chul Han describe una autoexplotación nacida de la abundancia, en nuestra región este fenómeno se cruza con brechas de desigualdad agudas y una marginación persistente que agudiza el cansancio social.

La educación superior frente a la saturación informativa y la hiperconectividad pueden debilitar la capacidad de contemplación, la reflexión profunda y sobre todo la construcción del pensamiento crítico, por ello la investigación debe examinar cómo las universidades están enfrentando estas dinámicas dentro de sus modelos pedagógicos, plataformas virtuales junto con la estructura de evaluación. En voz de Han: analizar la tensión entre aprendizaje y consumo rápido de la información se vuelve clave para comprender los desafíos epistemológicos de la educación contemporánea. (Han, 2017:112).

III- El escenario en México y la paradoja de la Nueva Escuela Mexicana

En el contexto específico de México, la innovación se ha presentado mediante situaciones que llevan a la implementación de políticas educativas de manera incremental. Un ejemplo emblemático es la Nueva Escuela Mexicana, impulsada progresivamente desde el año 2019, la cual articula sus ejes rectores de equidad e

inclusión con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo del siglo XXI. El objetivo declarado es integrar las tecnologías de la información y comunicación en el perfil de ingreso para promover competencias digitales críticas en el estudiantado. Sin embargo, críticos de este modelo han señalado que existen agresiones significativas derivadas de una insuficiente infraestructura material y una improvisación pedagógica que se hizo evidente durante la transición pandémica.

La realidad empírica muestra una desconexión entre el discurso oficial y la vivencia en las aulas. De acuerdo con los datos más recientes de la Universidad Iberoamericana, aproximadamente 430,000 jóvenes desertaron de la educación media superior en el ciclo escolar 2023-2024. Desde la óptica de Han, esta deserción no es simplemente un indicador de ineficiencia administrativa, sino una manifestación del cansancio crónico que produce la sociedad del rendimiento. El estudiante, convertido en un sujeto educativo del rendimiento, se encuentra atrapado en una doble presión estructural: por un lado, la exigencia global de competitividad en mercados dominados por habilidades digitales y, por otro lado, una precariedad local caracterizada por infraestructura deficiente y sobrecarga administrativa. Esta situación se agrava al observar que el 62% de los profesores universitarios reportan un agotamiento digital severo, lo que confirma que el cuerpo docente también ha colapsado ante el uso intensivo de plataformas que incrementan la carga laboral en un promedio del 78% durante los calendarios lectivos.

IV- Realidades de Brasil, Ecuador y la región andina: el enjambre digital

El análisis regional permite identificar la falacia de la equivalencia entre el acceso tecnológico y la equidad educativa. Delia Covi identificó tempranamente que el simple hecho de poseer dispositivos no garantiza una justicia pedagógica. Esta tesis se confirma con los informes del Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe, los cuales documentan que apenas el 65% de los estudiantes rurales de la región logran tener un acceso estable a plataformas educativas. Esta brecha tecnológica deja a poblaciones indígenas y comunidades remotas en condiciones de analfabetismo digital funcional, donde el conocimiento no es compatible con el cansancio que produce la lucha por la conectividad.

En el caso brasileño, plataformas como AVA-URFJ han documentado un 40% de dispersión de la atención en las interacciones digitales. Byung Chul Han explicaría este fenómeno como una consecuencia directa de la lógica rendimental que fragmenta la experiencia temporal en unidades métricas desconectadas. El aula digital se asemeja entonces a un enjambre donde padecemos una abundancia de interacción sin comunidad y comunicación sin discurso. En comunidades marginadas, donde la escuela representaba históricamente un espacio de encuentro intergeneracional y cohesión de grupo, esta disolución comunitaria es particularmente grave. El caso colombiano, documentado en colegios rurales, ilustra cómo los estudiantes adoptan la tecnología positivamente en apariencia, pero quedan aislados subjetivamente. Los chats fragmentados y las interacciones asincrónicas simulan un diálogo formativo que en realidad encubre la erosión progresiva de los vínculos humanos genuinos.

V- Análisis de las dimensiones digitales y ontológicas a través de la evidencia:

Para sistematizar el impacto de la obra de Han en la realidad educativa latinoamericana, se presentan las siguientes tablas que operan como una síntesis

diagnóstica de la situación actual. Estos instrumentos permiten visualizar cómo la pérdida de la experiencia reduce el mundo a simple información utilitarista.

Tabla 1. Educación y ecosistemas digitales

<i>Obra</i>	<i>Conceptos</i>	<i>Relevancia educativa</i>
La sociedad del cansancio	Rendimiento y cansancio	Intensificación y agotamiento escolar
Psicopolítica	Control suave, datos	Vigilancia educativa digital
En el enjambre	Hipercomunicación	Superficialidad pedagógica
No-cosas	Pérdida de la experiencia	Empobrecimiento formativo

Fuente: elaboración propia

Ahora, con la tecnología disponible, se invierte en recopilación de datos para facilitar la organización con el fin de organizar colectivos que jamás se llegan a conocer físicamente. No hay un contacto con los otros, se pierde la experiencia y surge el empobrecimiento formativo. Ante esto el docente se desarticula por pensamientos computacionales, desing thinking y estrategias integradoras de problemas desde G-suite o Gemini. La imaginación en el proceso de enseñanza-aprendizaje solo la “vieja escuela” trabaja transdisciplinariamente a fin de solucionar las complejidades de una nueva comunidad que vive en la nube.

Tabla 2. Educación digital en América Latina

<i>Dimensión</i>	<i>Avances</i>	<i>Retrocesos</i>
Acceso	Expansión de la conectividad	Brechas digitales persistentes
Innovación	Nuevas metodologías	Tecnificación acrítica
Subjetividad	Autonomía relativa	Sobreexposición y cansancio

Fuente: elaboración propia

Si bien hay una expansión en la conectividad, las brechas persistentes actúan como una forma de violencia estructural. La tecnificación acrítica ha generado que el 83% de los docentes universitarios manifiesten niveles elevados de fatiga, lo cual demuestra que la innovación disruptiva produce claroscuros que atomizan el aprendizaje en lugar de fortalecerlo.

Tabla 3. Diálogo ontológico-educativo

<i>Eje ontológico</i>	<i>Diagnóstico</i>	<i>Desafío regional</i>
Subjetividad	Sujeto del rendimiento	Formación crítica y situada
Poder	Psicología digital	Regulación y ética educativa
Experiencia	Pérdida de negatividad	Recuperar el tiempo de estudio

Fuente: elaboración propia

Se plantea el desafío de recuperar el tiempo de estudio frente a la pérdida de la negatividad haniana. La formación debe apostar por una construcción colaborativa de conocimiento que identifique la educación integral y la identidad magisterial como ejes prioritarios. El reto para México, Brasil y Ecuador no es solo tecnológico, sino la necesidad de imaginar una nueva forma de entender la escuela que no se limite a la reproducción algorítmica de sesgos socioeconómicos preexistentes, sino que fomente una verdadera formación crítica y situada.

VI- Discusión y resultados finales

Los resultados de esta investigación permiten sostener que la educación digital, lejos de constituir un proceso tecnológicamente neutral o meramente instrumental, configura activamente nuevas morfologías de subjetivación y arquitecturas del poder en la era del capitalismo de datos. A diferencia del diagnóstico de Byung Chul Han para el contexto europeo, donde el sujeto del rendimiento se auto explota desde un exceso de libertad, en el Sur Global esta condición es una respuesta a la precariedad y a la falta de opciones económicas. Aunque situar el fenómeno educativo en el contexto de transformaciones culturales, tecnológicas y económicas que caracterizan a la sociedad actual, lleva implícito un nuevo eje de problematización que se debe plantear a partir de la discusión en los elementos que atraviesan los procesos de enseñanza aprendizaje (presión académica-medición del desempeño-estandarización del conocimiento). Dicho de otra manera, el analizar la tensión en los procesos educativos y el consumo rápido de información se vuelve clave para comprender los desafíos epistemológicos de la educación globalizada (Han, 2017:115).

A- El docente investigador frente a la fatiga digital

A partir de la reflexión de Campos (2017: 89), se observa que los docentes de educación superior en la región han incursionado en la cultura digital de manera intuitiva, desarrollando competencias informáticas mediante el acto de hacer. Estos investigadores se mantienen actualizados en los conceptos requeridos por el avance científico tecnológico y poseen la habilidad para la búsqueda de modelos aplicados en su campo. No obstante, este aprendizaje autodidacta e hipermedial ha generado un entorno donde el docente debe innovar su práctica de forma constante, lo cual deriva en una paradoja: mientras el profesor busca autonomía pedagógica, el sistema le impone una carga laboral invisible.

Como parte de la sistematización de experiencias, se identifica que el 83% de los docentes universitarios manifiestan una fatiga alta, directamente relacionada con el uso intensivo de plataformas que han incrementado la carga laboral en un 78% en promedio durante el periodo de pospandemia. Este hallazgo es fundamental, pues

demuestra que la innovación disruptiva produce claroscuros que atomizan el aprendizaje. En este sentido, el docente se desarticula ante pensamientos computacionales y estrategias integradoras de herramientas como G-Suite o Gemini, enfrentando una amenaza laboral percibida y una precarización que se traduce en una alta proporción de contratos por horas.

B- Análisis de tendencias e impacto de la Inteligencia Artificial:

El debate sobre la nueva época de la enseñanza nos aleja de los modelos educativos tradicionales de figuras como Piaget o Freire para introducirnos en ecosistemas fatigados. Para profundizar en esta transición, se presenta el siguiente análisis basado en las proyecciones para la región.

Tabla 4. Dimensiones e Indicadores, Tendencias e Inteligencia Artificial en Educación- OCDE 2025

Dimensión	Indicador OCDE (nivel universitario)	Tendencia en América Latina	Aplicación al caso de México	Inteligencia Artificial (IA)
Acceso	Tasa de ingreso a educación terciaria	Crecimiento desigual	Expansión del acceso, pero con fuerte segmentación entre universidades públicas y privadas	IA para orientación vocacional y admisión, con riesgo de exclusión digital
Permanencia	Tasa de abandono en educación superior	Alta deserción en primeros años	Deserción significativa en estudiantes de bajos ingresos	IA para alertas tempranas y tutorías personalizadas
Egreso	Tasa de finalización de estudios	Menor eficiencia que OCDE	Trayectorias largas y baja titulación oportuna	IA para acompañamiento académico y seguimiento de trayectorias
Equidad	Impacto del nivel educativo de los padres	Muy alto	Acceso universitario fuertemente condicionado por origen social	Algoritmos pueden reproducir sesgos socioeconómicos
Financiamiento	Gasto por estudiante universitario	Bajo	Inversión limitada por alumno en universidades públicas	IA como herramienta de eficiencia institucional
Estructura del sistema	Proporción público-privado	Alta privatización	Amplio sector privado de calidad heterogénea	EdTech e IA lideradas por actores privados

Dimensión	Indicador OCDE (nivel universitario)	Tendencia en América Latina	Aplicación al caso de México	Inteligencia Artificial (IA)
Calidad educativa	Relación formación-competencias	Brecha entre currículo y habilidades	Planes de estudio poco actualizados frente a cambios tecnológicos	IA impulsa revisión curricular y competencias digitales
Inserción laboral	Tasa de empleo de graduados	Empleabilidad limitada	Alto subempleo y sobreeducación universitaria	IA transforma perfiles profesionales y demanda nuevas habilidades
Docentes	Condiciones laborales académicas	Precarización	Alta proporción de docentes por horas	IA como apoyo didáctico y amenaza laboral percibida
Investigación	Gasto en I+D universitario	Bajo y concentrado	Producción científica concentrada en pocas instituciones	IA acelera investigación, pero requiere infraestructura
Gobernanza	Autonomía y regulación	Marcos inestables	Tensiones entre autonomía universitaria y control estatal	Ausencia de marcos éticos claros para IA educativa

Fuente: elaboración propia con base en indicadores de la OCDE

La interpretación de la Tabla 4 permite discutir que, si bien la Inteligencia Artificial podría reducir la deserción escolar en un 15% mediante tutorías personalizadas, existe un riesgo inminente de reproducción algorítmica de sesgos socioeconómicos preexistentes. En México, la expansión del acceso convive con una fuerte segmentación entre universidades públicas y privadas, donde el origen social sigue condicionando el éxito académico. La IA se presenta como una herramienta de eficiencia institucional, pero su implementación carece de marcos éticos claros en la gobernanza educativa actual.

C- Hacia una síntesis de la resistencia pedagógica

Siguiendo el diagnóstico de Byung Chul Han, el principal desafío educativo contemporáneo consiste en apropiarse críticamente de las tecnologías digitales sin reproducir mecánicamente la lógica autoexplotadora del hipercansancio. Los casos de la Nueva Escuela Mexicana, la plataforma AVA-URFJ en Brasil y la Agenda Educativa Digital de Ecuador demuestran que la hiperconectividad del nuevo homo digitalis convive con prácticas pedagógicas fragmentadas.

Es imperativo reintroducir espacios de negatividad, silencio y pensamiento crítico en la función del Estado. Educar, en este contexto, debe entenderse como el acto de gobernar para habilitar la vida, recuperando el aula como un espacio de encuentro intergeneracional y cohesión social frente a la disolución comunitaria que propone el enjambre digital.

La educación bajo el espectro del mundo digital representa la integración de tecnologías como el e-learning, la realidad aumentada, inteligencia artificial, la incursión a procesos educativos con modelos más accesibles y flexibles, pero que, en el contexto del desarrollo sostenible integral, deja resabios para alcanzar las métricas de la Agenda ONU-Hábitat 2030. Si hay un eje de relevancia para las políticas públicas gubernamentales, éste radica en la reducción de brechas de desigualdad, solo así la puesta en marcha de herramientas digitales innovadoras se hibridará con los diferentes campos disciplinares y se pertinencia con los diferentes sectores sociales. De acuerdo con el Digital Learning Institute (2021), uno de los principales desafíos es la amplitud de la brecha de aprendizajes homogéneos en el contexto de las desigualdades. Esta disparidad limita la equidad educativa y el avance hacia la sostenibilidad holística, ya que excluye a comunidades vulnerables de recursos digitales esenciales. Con los concebidos problemas de infraestructura, - las economías emergentes- se ven mermadas por la visión disminuida de biósferas de aprendizajes epistemológicos en las IES.

Conclusiones

A partir del análisis hermenéutico crítico realizado, se concluye que la tesis de Byung Chul Han sobre la sociedad del rendimiento adquiere matices diferenciados al ser contrastada con la realidad educativa de México, Brasil y Ecuador. Mientras que en el Norte Global el cansancio se deriva de una libertad hiperactiva, en América Latina el agotamiento del sujeto educativo es producto de una violencia estructural donde la digitalización actúa como un dispositivo de control que profundiza las brechas preexistentes.

En primer lugar, los hallazgos demuestran que la implementación de políticas como la Nueva Escuela Mexicana o la Agenda Educativa Digital en Ecuador han priorizado la tecnificación instrumental sobre la equidad pedagógica. La alta tasa de deserción escolar ejemplificada en los cuatrocientos treinta mil jóvenes mexicanos fuera del sistema revela que la digitalización no es un proceso neutral, sino un mecanismo psicopolítico que expulsa a quienes no pueden cumplir con el estándar de rendimiento en contextos de precariedad. El sujeto de rendimiento latinoamericano no elige la autoexplotación desde una posición de privilegio, sino que es empujado a ella por la necesidad de inserción en mercados laborales globalizados que demandan una conectividad total sin garantizar la infraestructura básica.

En segundo lugar, se confirma la emergencia de un enjambre digital en las aulas de la región, donde la hiperconectividad ha erosionado la comunidad educativa genuina. Los datos de dispersión atencional en Brasil y la fatiga docente superior al ochenta por ciento en México y Ecuador indican que la educación se ha reducido a un flujo de datos y no cosas. El diálogo pedagógico ha sido sustituido por interacciones fragmentadas y evaluaciones automatizadas que eliminan la negatividad y el pensamiento profundo, los cuales son elementos esenciales para una formación crítica y emancipada.

Finalmente, este estudio sostiene que el desafío para las universidades y el Estado no radica exclusivamente en el cierre de la brecha técnica, sino en una resistencia ontológica. Es imperativo recuperar el aula como un espacio de interrupción frente a la aceleración algorítmica. La verdadera innovación educativa en América Latina debe consistir en la construcción de una pedagogía de la resistencia que devuelva al estudiante y al docente su soberanía subjetiva, permitiéndoles habitar el mundo digital sin ser reducidos a simples unidades de rendimiento dentro del capitalismo de datos. Solo mediante la reintroducción del silencio, la reflexión y el vínculo

humano será posible transitar de una instrucción para el cansancio hacia una educación para la vida y la sostenibilidad social.

Referencias

- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Campos, Y. (2017). *Diseño de programas de formación docente en la cultura digital*. Porrúa.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *La brecha digital en la educación de América Latina y el Caribe 2024*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/81523-brecha-digital-educacion-america-latina-caribe-2024>
- Crovi, D. (2010). *La brecha digital en América Latina: Una mirada desde México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Digital Learning Institute. (2021). *Global digital learning challenges report 2021*.
<https://www.digitalllearninginstitute.com/reports/global-digital-learning-2021>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (2a ed., J. A. Méndez, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960)
- Guevara, G. (2021). *La regresión educativa: La hostilidad de la 4T contra la ilustración*. Grijalbo.
- Han, B.-C. (2024). *La tonalidad del pensamiento*. Paidós.
- _____. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- _____. (2021). *No-cosas: Hacia una filosofía de las cosas*. Herder.
- _____. (2017). *En el enjambre: Perspectivas de lo digital*. Herder.
- _____. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- _____. (2013). *En el enjambre: Una teoría de la digitalidad*. Herder.
- _____. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Heidegger, M. (2010). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).
- Infobae. (2025, 1 de septiembre). *El déficit de habilidades digitales expone a América Latina a un rezago estructural*.
<https://www.infobae.com/america/america-latina/2025/09/01/el-deficit-de-habilidades-digitales-expone-a-america-latina-a-un-rezag>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías en Hogares (ENDUTIH) 2023*.
<https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Relatório de educação digital no Brasil: Plataformas AVA-UFRJ*.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorios-educacao-digital>.
- Observatorio Interinstitucional de Inteligencia Artificial en la Educación Superior. (2025). *OIIAES: Marcos éticos para IA educativa en México*.
http://observatorio-ia.org/OIIAES_24052025.pdf

- Ordóñez, S. L. R. (2025). *Fatiga digital en docentes universitarios: Impacto del uso intensivo de plataformas virtuales*. Revista Científica en Comunicación e Información.
<https://scielo.do/j/recie/a/rjTFwrYMPxPwpmFJMQJ5wjs/?format=pdf&lang=es>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Punto Fino News. (2025, 28 de octubre). *Educación en línea: Practicidad y accesibilidad como ejes del cambio en México*.
<https://puntofino.news/tecnologia/educacion-en-linea-practicidad-y-accesibilidad-como-ejes-del-cambio-en-mexico/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ramírez Mancilla, L. A. (2024). *Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación superior mexicana: Deserción y brechas digitales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29(62), 789–812.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732024000200034
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Nueva Escuela Mexicana: Ejes articuladores y competencias digitales*.
<https://www.nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/ejes-articuladores>.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Evaluación del programa Conéctate en Casa 2020-2023*.
https://www.sep.gob.mx/es/sep1/conectate_en_casa_evaluacion
- Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe. (2022). *Educación digital en América Latina y el Caribe: Avances y retos persistentes*.
<https://www.sela.org/educacion-digital-alc>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2025). *La Nueva Escuela Mexicana, el currículo y las TIC: Análisis curricular*. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2025/C174.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (2024, 11 de diciembre). *Desertan de educación media superior 430 mil jóvenes en ciclo escolar 2023-2024*.
<https://ibero.mx/prensa/desertan-de-educacion-media-superior-430-mil-jovenes-en-ciclo-escolar-2023-2024>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380720>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). *Avances de la Comisión de Inteligencia Artificial en Educación Superior*.
<https://organoscolegiados.anuies.mx/cupria/wp-content/uploads/sites/4/2025/05/10-Avances-de-la-Comision-de-Inteligencia-artificial>
- Vega, J. C. (2025). *Los rastros del enjambre digital en Byung-Chul Han: Aplicaciones pedagógicas*. Universidad de Granada.
<https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/af6ff517-4643-43e4-8376-74fab05cb21c/content>

Villanueva Galindo, J. D. (2025). *Los rastros del enjambre digital en Byung-Chul Han: Repercusiones en colegio rural colombiano* [Tesis]. Universidad La Gran Colombia.

IV- Conjugar educación, formación, ética y oportunidades / Combining education, training, ethics and opportunities



Sociología clínica aplicada a un contexto escolar

Clinical sociology applied to a school context

Luis Alberto HERNÁNDEZ CERÓN⁹⁴

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) -
Pachuca, Hidalgo, México

<https://orcid.org/0000-0002-8631-9965>

luis_hernandez10495@uaeh.edu.mx

Carlos MEJÍA REYES⁹⁵

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 - Pachuca,
Hidalgo, México

Red internacional ALEC

<https://orcid.org/0000-0003-2998-1749>

carlosmejiareyes@upnhidalgo.edu.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7857>

DOI : 10.25965/trahs.7857

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este artículo propone una forma de sociología aplicada desde un enfoque clínico para el análisis e intervención de conflictos psicosociales en contextos escolares universitarios. Desde el pragmatismo de John Dewey y una epistemología ecológica del comportamiento social, se sostiene que el valor del conocimiento sociológico aplicado no reside en la correspondencia con una verdad objetiva ni en la coherencia analítica interna, sino en su asertabilidad garantizada: la capacidad de las proposiciones para producir consecuencias justificadas en situaciones concretas de conflicto. Se desarrolla un patrón de investigación basado en tres dimensiones - material, contenido y aplicabilidad - que permite transformar situaciones indeterminadas en soluciones situadas, sin eliminar la contingencia inherente a los sistemas sociales. El conflicto se concibe como una contradicción constitutiva del sistema y no como una anomalía, lo que desplaza el énfasis desde la corrección disciplinaria hacia la comprensión de las formas instituidas de solución, denominadas selectividad. Como aplicación empírica, se presenta un programa de sociología clínica implementado durante 2024 en una universidad privada,

⁹⁴ Profesor investigador de tiempo parcial de sociología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Dr. en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México. licenciado en Sociología y maestro en Ciencias Sociales, ambas por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Sociología y del nodo México de Sociología Clínica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México, Nivel Candidato.

⁹⁵ Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo. Dr. en sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Maestro y licenciado en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. Representante de América del Norte de la Red-Alec. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México, Nivel I

sustentado en la Mediación Alternativa Ética de Solución (MAÉS). A través de una viñeta de caso, se muestra cómo este dispositivo promueve soluciones participativas, evita lógicas punitivas y favorece la reflexión colectiva. El trabajo concluye que la sociología clínica permite transformar las formas de resolución de conflictos y reconfigurar la selectividad de los sistemas escolares.

Palabras clave: sociología clínica, conflicto, selectividad, mediación ética, contexto escolar

Résumé : Cet article propose une forme de sociologie appliquée, fondée sur une approche clinique, pour l'analyse et l'intervention dans la résolution des conflits psychosociaux en milieu universitaire et scolaire. S'appuyant sur le pragmatisme de John Dewey et une épistémologie écologique du comportement social, il soutient que la valeur du savoir sociologique appliqué réside non pas dans sa correspondance avec la vérité objective ni dans sa cohérence analytique interne, mais plutôt dans son assertivité garantie : la capacité des propositions à produire des conséquences justifiées dans des situations conflictuelles concrètes. Un modèle de recherche articulé autour de trois dimensions – matérielle, de contenu et d'applicabilité – est développé, permettant de transformer des situations indéterminées en solutions situées, sans pour autant éliminer la contingence inhérente aux systèmes sociaux. Le conflit est conçu comme une contradiction constitutive du système, et non comme une anomalie, déplaçant l'accent de la correction disciplinaire vers la compréhension des modes de résolution établis, qualifiée de sélectivité. À titre d'application empirique, un programme de sociologie clinique mis en œuvre en 2024 dans une université privée, basé sur la résolution alternative éthique des conflits (RAC), est présenté. À travers une étude de cas, cet article démontre comment cette approche favorise les solutions participatives, évite toute logique punitive et encourage la réflexion collective. L'étude conclut que la sociologie clinique permet de transformer les méthodes de résolution des conflits et de repenser la sélectivité au sein des systèmes scolaires.

Mots clés : sociologie clinique, conflit, sélectivité, médiation éthique, contexte scolaire

Resumo: Este artigo propõe uma forma de sociologia aplicada, utilizando uma abordagem clínica, para a análise e intervenção em conflitos psicossociais em contextos universitários e escolares. Baseando-se no pragmatismo de John Dewey e numa epistemologia ecológica do comportamento social, argumenta-se que o valor do conhecimento sociológico aplicado reside não na sua correspondência com a verdade objetiva ou na sua coerência analítica interna, mas sim na sua assertividade garantida: a capacidade das proposições de produzir consequências justificadas em situações concretas de conflito. Desenvolve-se um padrão de pesquisa baseado em três dimensões – material, conteúdo e aplicabilidade – que permite a transformação de situações indeterminadas em soluções situadas, sem eliminar a contingência inerente aos sistemas sociais. O conflito é concebido como uma contradição constitutiva do sistema, e não como uma anomalia, deslocando a ênfase da correção disciplinar para a compreensão de formas estabelecidas de resolução, denominadas seletividade. Como aplicação empírica, apresenta-se um programa de sociologia clínica implementado em 2024 numa universidade privada, baseado na Resolução Ética Alternativa de Conflitos (REA). Por meio de um estudo de caso, o artigo demonstra como essa abordagem promove soluções participativas, evita abordagens punitivas e fomenta a reflexão coletiva. O trabalho conclui que a sociologia clínica permite a transformação dos métodos de resolução de conflitos e a reconfiguração da seletividade dentro dos sistemas escolares.

Palavras chave: sociologia clínica, conflito, seletividade, mediação ética, contexto escolar

Abstract: This article proposes a form of applied sociology, using a clinical approach, for the analysis and intervention of psychosocial conflicts in university and school contexts. Drawing on John Dewey's pragmatism and an ecological epistemology of social behavior, it argues that the value of applied sociological knowledge lies not in its correspondence with objective truth or in its internal analytical coherence, but rather in its guaranteed assertiveness: the capacity of propositions to produce justified consequences in concrete conflict situations. A research pattern based on three dimensions—material, content, and applicability—is developed, enabling the transformation of indeterminate situations into situated solutions, without eliminating the contingency inherent in social systems. Conflict is conceived as a constitutive contradiction of the system, not as an anomaly, shifting the emphasis from disciplinary correction to understanding established forms of resolution, termed selectivity. As an empirical application, a clinical sociology program implemented in 2024 at a private university, based on Ethical Alternative Dispute Resolution (EMA), is presented. Through a case study, the paper demonstrates how this approach promotes participatory solutions, avoids punitive approaches, and fosters collective reflection. The work concludes that clinical sociology allows for the transformation of conflict resolution methods and the reconfiguration of selectivity within school systems.

Keywords: clinical sociology, conflict, selectivity, ethical mediation, school context

Introducción

La sociología ha sido, de manera recurrente, interpelada respecto a su quehacer y su utilidad social, especialmente cuando se la compara con disciplinas que producen objetos, tecnologías o resultados tangibles orientados al “avance” en un sentido predominantemente utilitario. Sin embargo, como ocurre con otras ciencias sociales, la sociología no se inscribe de manera directa en una lógica cuantitativa de producción, sino en una lógica de comprensión, reflexión, problematización y alternativas de solución de los mundos sociales que habitamos.

Desde su constitución como disciplina científica, la sociología ha estado orientada a la producción de conocimiento sobre una realidad que no ha sido diseñada como un programa cerrado, sino que se caracteriza por la contingencia y la interdependencia de múltiples procesos sociales. Siguiendo a Norbert Elías (1990: 15-85), no vivimos en sociedades planificadas de manera lineal, sino en configuraciones dinámicas de interacciones en las que los individuos participan sin controlar plenamente sus consecuencias. En este sentido, la sociología no “produce cosas”, sino marcos comprensivos para interpretar y reflexionar sobre dichas configuraciones.

No obstante, a más de doscientos años de la formulación de las primeras leyes sociológicas de Augusto Comte (1822), resulta pertinente interrogarse por las formas contemporáneas de aplicabilidad del conocimiento sociológico. Esto, no con el objetivo de abandonar su carácter reflexivo o crítico, sino de explorar modos de intervención que permitan reformular su oficio científico y generar especialización en la resolución de conflictos sociales. La pregunta no es únicamente cómo aplicar la sociología, sino para qué: para comprender con mayor profundidad los mundos sociales que cohabitamos y para contribuir a la búsqueda de alternativas de solución a los conflictos que en ellos emergen.

En este marco, el presente texto propone una forma específica de sociología aplicada, denominada sociología clínica, y explora su implementación en un contexto escolar universitario. El caso que se analiza corresponde a una universidad privada ubicada en un contexto urbano, con una matrícula superior a los mil estudiantes y una estructura organizativa que integra diversas facultades - humanidades, ingeniería, negocios y creatividad e innovación. A partir de enero de 2024, esta institución conformó un equipo interdisciplinario integrado por el área académica y el área de psicopedagogía, encargado del acompañamiento a estudiantes, docentes y personal administrativo en temas relacionados con la gestión educativa, el aprendizaje, la vida socioemocional, solución de conflictos, toma de decisiones informadas y la prevención de la violencia escolar.

Si bien parte de los conflictos abordados se manifiestan en el espacio escolar, muchos de ellos tienen su origen en entornos familiares y sociales que se proyectan en la vida académica cotidiana. Por ello, los modelos educativos que la institución busca consolidar se inspiran en principios de humanismo, flexibilidad, diversidad funcional, pluralidad, perspectiva de género, alfabetización digital y formas de solución de conflictos con la intención de posicionarse como una propuesta educativa de vanguardia en su contexto.

El objetivo principal del equipo de trabajo es la investigación aplicada, integrado por especialistas en educación, psicología y sociología, orientado a la construcción de una alternativa para la solución de conflictos socio-psíquicos, denominada *Mediación Alternativa Ética de Solución* (en adelante MAÉS). Esta propuesta no se inscribe en una sociología de la educación en sentido clásico, ni se limita a la recolección de información mediante entrevistas o historias de vida entendidas de forma tradicional. Por el contrario, parte de una crítica a la idea de que la entrevista, por

sí misma, garantice objetividad, y se distancia de enfoques interrogativos para privilegiar diálogos reflexivos, informales y éticamente situados sobre los conflictos vividos por las personas involucradas.

El énfasis de esta propuesta se desplaza de la mirada analítica hacia una escucha atenta, emotiva, crítica y reflexiva, orientada a comprender los casos de conflicto como situaciones prácticas que requieren intervención. La aplicabilidad de la sociología clínica se manifiesta así en el trabajo cotidiano, en colaboración multidisciplinaria, mediante el estudio, acompañamiento y monitoreo de casos de conflicto con distintos niveles de complejidad y urgencia. Este ejercicio continuado no solo permite alternativas de resolución de conflictos específicos, sino que otorga a la sociología - y a quienes la practican - una pericia particular y un rol profesional diferenciado del oficio tradicional intelectualista universitario.

En muchas universidades del país, el denominado “oficio de la sociología” suele asociarse a una formación eminentemente teórica, sustentada en textos clásicos como *El oficio del sociólogo* encabezado por Pierre Bourdieu (2008). Si bien este enfoque resulta fundamental para la formación científica, también tiende a consolidar un oficio altamente intelectualizado, orientado a la producción teórica y a la competencia académica dentro de una sociología entendida, en palabras de Bourdieu, como un “deporte de combate”. Este no es un oficio negativo ni prescindible, pero tampoco es el único posible ni el de mayor demanda en el mercado social de profesionistas⁹⁶.

Existen, además, otros modos de concebir el oficio sociológico, desde la ciencia “pura”, por ejemplo (Bauman, 2014; Lahire, 2006; Dubet, 2012)⁹⁷. Estos enfoques comparten una orientación predominantemente universitaria y requieren largos procesos de formación que, en muchos casos, desmotivan a estudiantes al no ofrecer un horizonte profesional claro fuera de la academia⁹⁸, que Gaulejac y Badache (2022) consideran que es el jardín residencial de la sociología “verdadera o pura” en el que

96 Con esto no se quiere decir que Bourdieu sea el representante del oficio dominante intelectualista, que se dedica a la investigación pura en un mercado social reducido a las universidades, sino que se trata de una lectura de la sociología sobre sí misma, en la que el libro del *Oficio* es solo una expresión de un perfil de egreso de un oficio dominante que produce la sociología. Bourdieu, al igual que muchos sociólogos más, es parte de dicho oficio, pero se dio cuenta que no se trata de un único oficio; incluso, hay un oficio alternativo que podría ser más fructífero; lo plasmó en 1997 en unas conferencias para el *Institut National de la Recherche Agronomique* (INRA) y lo publicó bajo el título de *Los usos sociales de la ciencia. Para una sociología clínica del campo científico* (2000: 63-127), y de manera más general se expresa en *la miseria del mundo* (2013).

97 Edgar Morin en su *Sociología* en el apartado III llamado “Sociología del presente”, dedica un espacio a la sociología clínica (1995:186-192), en el que da cuenta de un oficio de la sociología “disciplinaria dominante” y otro oficio que se centra en el acontecimiento, en la crisis, llamando a la sociología clínica en este punto, con sentido totalmente sorprendente en la contemporaneidad del sujeto. Igual que Bourdieu, la sociología clínica cobra relevancia como un nuevo tipo de investigación social aplicada.

98 Es un aspecto de tragedia, desde Simmel; que el perfil de egreso de la licenciatura en sociología es más tirado a la docencia, que en el contexto de Hidalgo es precario, demandante y de trabajo repleto - en ocasiones de lunes a domingo. Se necesita maestría y doctorado, un camino largo, para comenzar como investigador-a, y el mercado laboral se reduce a las universidades; por ello, el oficio intelectual o puro casi no es conocido en el mercado laboral, entonces la tragedia implica que la sociología siga teniendo ese único perfil de oficio, a pesar de las dificultades de acceso a una vida digna por medio de la profesión; es decir, se preocupa más por su profesión que por sus profesionistas.

el perfil de egreso es un oficio para competir en una academia de sociología por un puesto en universidades gerontolizadas⁹⁹.

Frente a ello, este trabajo recupera la noción de artesanía intelectual, heredera de C. Wright Mills (2010), para proponer una sociología aplicada que no se opone al ejercicio científico, ni se sitúa en la dicotomía entre lo “práctico” y lo “puro”. Por el contrario, se sostiene que la sociología aplicada, cuando se ejerce con rigor, puede generar conocimientos tan profundos y sistemáticos como los producidos por el oficio clásico, al tiempo que responde a problemas sociales concretos.

En este sentido, el presente documento constituye un ejercicio investigativo de sociología aplicada desde un modelo clínico. Sin pretender erigirse como una propuesta definitiva ni como una intervención de mayor jerarquía teórica, se asume como un intento por conjeturar, intervenir y generar *asertabilidad*¹⁰⁰ en la investigación sociológica, antes que reproducir un oficio intelectualista que observa los conflictos sociales a distancia. Este trabajo no se opone a la sociología teórica ni a la investigación pura, sino que propone una vía complementaria de ejercicio profesional y científico.

El texto se estructura en cuatro partes. La primera expone qué se entiende por aplicabilidad de la sociología y su orientación subjetiva, centrada en el estudio de casos prácticos y de tipo Pragmata, retomando aportes del pragmatismo de John Dewey y William James. La segunda parte aborda la relación entre sociología aplicada e investigación científica, enfatizando el patrón de investigación y su objetivo general como proceso de transformación de situaciones indeterminadas, entendidas como los casos del tipo prácticos de conflicto social. La tercera parte presenta la aplicabilidad del modelo clínico de la sociología a conflictos en contextos escolares, teniendo en cuenta el patrón de investigación acompañado de la MAÉS y un caso empírico ilustrativo. Finalmente, la cuarta parte ofrece una reflexión conclusiva sobre la resolución de conflictos desde una comprensión ecológica de los comportamientos sociales.

Parte I. Sociología aplicada y epistemología orientada al cambio en tema de conflictos

Este apartado representa la fase I, ocurrida en 2024, en el que se buscó estandarizar el concepto de conflicto como contradicción inherente que permite que exista una forma instituida de solución, que llamamos - por medio de asambleas - selectividad, contra la idea de que el problema no radica en el conflicto mismo, pues la institución se tiene que hacer “consciente” de que no es un elemento negativo para erradicar. Cuando ésta funciona, evita que los conflictos devengan en problema, es decir, reduce complejidad interna; pero, cuando la forma de solución es inestable, el conflicto deviene en problema, por tanto la institución “debe comprender” la diferencia entre problema como aquello que aumenta la complejidad y, por ende, riesgos que pueden ser evitables y prevenibles y conflicto, como una contradicción

99 La idea de gerontolización es tomada de la doctora Olga Sabido Ramos en un seminario de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, durante los estudios doctorales del primer autor: que ayuda a describir cómo y porqué en las universidades, el retiro voluntario o la jubilación, se postergan por distintas razones.

100 Más adelante se definirá este concepto de Dewey, pero puede darse un comienzo como un tipo de conocimiento, argumentación, resultado de una investigación que logra resolver un problema. Se diferencia del descubrimiento de verdad y de la idea de comprobación científica.

que nace en el momento mismo del sistema, es parte y producto que funciona para que el sistema sea dinámico en la selectividad.

El mundo de actividades sociales¹⁰¹ se constituye mediante la participación de las personas. Despliega un horizonte compartido de experiencias y significados; se organiza a través de normas de coexistencia y posibilita transacciones entre quienes lo integran. Este mundo presenta, al menos, un orden básico de carácter triádico.

El primero refiere al orden de la interacción, donde la copresencia física y la mutua influencia entre personas - situadas unas frente a otras en una situación de presencia inmediata - resultan de importancia primaria. El segundo, corresponde al orden de la organización, vinculado a la membresía a grupos, instituciones o asociaciones, que, como pensaba Pareto (2010), otorga un marbete o pertenencia, en el que se desarrollará las actividades sociales específicas de ese mundo. A diferencia del orden de interacción - que no requiere membresía formal, sino participantes y participaciones acreditadas -, el orden organizacional se sostiene como un continuum, con independencia de que las personas estén o no reunidas físicamente. Finalmente, existen ordenamientos de mayor envergadura que refieren a las sociedades en su conjunto.

Estas tipologías del mundo de actividades sociales no pretenden ser exhaustivas; constituyen apenas un punto de partida. Luhmann (2007) las conceptualiza como sistemas sociales de interacción, de organizaciones y de sociedades. El presente estudio se sitúa específicamente en el ámbito de las organizaciones.

Ahora bien, dentro de los mundos de actividad social propios de cada sistema, existen dos elementos de carácter normativo - considerados aquí de manera general - que permiten definir lo aprobado y lo desaprobado; aquí entra nuestra definición de conflicto como una contradicción inherente al nacimiento del propio sistema, que teje de su negatividad el ordenamiento (Simmel, 2013). En este punto, emerge un conflicto inherente, ya que lo aprobado y lo desaprobado, particularmente en sistemas organizacionales, no es inocente; conlleva cargas simbólicas relativas a quién hace qué, quién protege qué, quién aprueba qué, y, en contraparte, por qué se debe hacer lo que se indica, qué ocurre si no se acata, o por qué algo es así cuando podría ser de otro modo. La norma y su conflicto con la desviación serán partes constitutivas y gemelas del propio sistema.

En términos generales, lo aprobado y lo desaprobado remite a marcos de referencia primarios (Goffman, 2006), que clasifican aquello que debe hacerse y aquello que debe evitarse. Sin embargo, esta clasificación resulta excesivamente rígida, pues entre ambos polos existe un amplio espectro de ajustes primarios, secundarios y externos (Goffman, 2007). Por ejemplo, lo aprobado puede ser restrictivo o permisivo; lo desaprobado, a su vez, puede admitir grados de tolerancia, además de abrirse a trasmundos, desviaciones, discrepancias y divergencias. En este sentido, el mundo de actividades sociales se caracteriza por desarrollarse como un “mundo complejo y contingente” (Luhmann, 2012: 59).

Ante esta complejidad, las ciencias sociales en general, y la sociología en particular, han tendido históricamente a rehuir explicaciones aplicadas a casos, entendidos como problemas sociales prácticos propios de esos mundos de actividad, orientadas

101 La idea de mundo dentro de un sistema social dado, como actividades sociales cooperativas es tomada de Becker, H. (2008), Goffman, G. (1979) y Luhmann, N. (1985).

a resolver los conflictos inmanentes al sistema¹⁰². Esto puede explicarse, al menos, por tres razones.

En primer lugar, la sociología clásica privilegió fenómenos sociales de mayor envergadura que ejercen coerción sobre los individuos. Si bien Durkheim es el referente más citado, Weber comparte esta preocupación, aunque no desde los hechos sociales, sino desde el sentido de la acción. Este legado, que se extiende hasta Parsons, condujo a menospreciar el caso como unidad legítima de análisis.

En segundo lugar, al abstraerse hacia fenómenos de gran escala - como ocurre, por ejemplo, en *El suicidio* de Durkheim -, se diluye la responsabilidad teórica, en la medida en que, como señala Dewey (2010:72), el “cobrar de los hechos” permite deslindar consecuencias prácticas ante posibles errores interpretativos. En este sentido, si existe un error teórico no afecta a los casos prácticos, diferencia de una sociología aplicada que carga con responsabilidad y le es cobrado con los casos.

En tercer lugar, la explicación aplicada a casos requiere necesariamente de enfoques inter y multidisciplinarios, frente a lo cual la sociología, en distintos momentos, se ha mostrado renuente a nutrirse de otras ciencias. Estos tres aspectos - el desprecio del caso, la evasión de la responsabilidad teórica y la resistencia a la multidisciplinariedad - han debilitado históricamente la idea de una sociología aplicada.

Para abordar la noción de caso - distinta de la metodología de estudios de caso - se retoma el pragmatismo de John Dewey y William James. Aquí, un caso se entiende como un problema-acontecimiento práctico; y lo práctico, como aquello distintivamente concreto, individual y particular. En consecuencia, todo caso es siempre efecto, y debe definirse en relación con el sistema dado, la causalidad del problema, el objeto, la idea y la verdad que lo atraviesan.

El caso puede abordarse desde, al menos, dos direcciones generales: la causalidad y la búsqueda de alternativas de solución del conflicto. En este sentido, el caso del tipo práctico, como conflicto, se configura a partir de comportamientos - efectos de participar con otros, otras (Simmel, 2017) - orientados normativamente en el mundo de actividades sociales. Las normas, así, no tienen por objeto a las personas en sí mismas, sino a las relaciones entre ellas, relaciones que producen presiones para modificar aquello previamente definido como aprobado o desaprobado, con la finalidad de mantenimiento de orden, que constituye sistemas heterónomos.

Todo caso presenta al menos tres componentes fundamentales: a) una o más personas en conflicto, ya sea horizontal o vertical; b) un conjunto de circunstancias complejas y contingentes; y c) ideas hegemónicas o alternativas de resolución. Para obtener resultados se requiere de un medio de investigación aplicada, que en este trabajo corresponde a la sociología aplicada. Sin embargo, el caso como conflicto social no admite una única solución; más aún, su rasgo constitutivo es precisamente la inexistencia de una solución única.

Esto obliga a problematizar el uso del código binario verdad/falsedad propia del sistema científico (Luhmann, 2007). Dicho código resulta pertinente para un sistema científico puro, pero no para la sociología aplicada, que se orienta por y para los casos. En este punto, Dewey (2022) propone un desplazamiento epistemológico en su *Lógica. Teoría de la investigación*, donde la investigación científica se concibe

102 No se trata de alternativas de solución en términos ideológicos, que benefician a la jerarquía o la estructura autoritaria, sino que busquen el beneficio de las partes involucradas, de manera mutua, y en segundo lugar centrarse en la inmanencia de los conflictos, dentro del sistema, para su posible cambio.

como una transformación de hechos y acontecimientos en presuposiciones. Así, el horizonte no es alcanzar una verdad absoluta, sino formular proposiciones con “asertabilidad garantizada” (Dewey, 2022: 72).

La idea de caso como conflicto social a resolver no se encuentra, por tanto, desligada de la investigación científica. No se trata de una sociología espontánea o meramente práctica, sino de una sociología aplicada que, al resolver casos, puede producir generalizaciones o teorías para observar. En este sentido, la investigación de casos en un mundo de significados propio de un sistema configura una pluralidad. Dewey, retomando a Peirce y principalmente a James, denomina a esta pluralidad Pragmata (Dewey, 2010: 65-66); no lo singular, sino lo plural, lo abstracto que permite identificar la pauta que conecta (Bateson, 2015).

Así, el caso tipo práctico y la pluralidad de casos como tipo Pragmata constituyen la línea central de la sociología aplicada. Estos dos casos tienen la característica de ser situados, cosa que concuerda con la idea de Dewey de que la investigación - social y aplicada - busca esas situaciones, de casos tipo prácticos y tipo Pragmata, denominándoles indeterminados, con el objetivo de estabilizarlos y restituirlos - ayudar en la resolución del conflicto - en dos direcciones: por un lado, en lo concreto del caso tipo práctico, pues por medio de la investigación se comprende el conflicto, pero más importante sus formas de solución para que una solución no genere más problema e indeterminismo, centrándose en las personas como gestadoras de acción creativa de sus propias soluciones; en segundo lugar, en lo abstracto y plural, para comprender que las fuentes de situación indeterminada son contradicciones inherentes al sistema, que no son posible de erradicar, sino por el contrario que el propio sistema presenta una selección de formas de solución de conflicto, que pueden ser contraproducente y generar conflicto que devenga en problemas mayores, por lo que la investigación aplicada en casos del tipo Pragmata se centran en el sistema mismo y la sociedad en el que está incierto¹⁰³.

En cuanto a la responsabilidad teórica, Dewey (2010) señala que la filosofía debe transformarse en un método para identificar e interpretar los conflictos más serios de la vida, así como para proyectar maneras de enfrentarlos: un método de diagnóstico y pronóstico moral y político (p. 59). Desde esta perspectiva, la sociología aplicada acompaña a la filosofía en la construcción de proposiciones orientadas a explicar casos y a buscar asertabilidades garantizadas. Ello implica asumir responsabilidad teórica, pues, a diferencia de la investigación pura, una proposición sin asertabilidad puede incrementar la contingencia y complejidad del caso. La sociología aplicada, entonces, no se trata de aplicar teorías de la ciencia pura, sino se trata de investigaciones multi nivel de casos prácticos o Pragmata para su diagnóstico y pronóstico, a diferencia de la investigación pura, no solo produce conocimiento, sino que esa producción la aplica para las alternativas de formas de solución de conflictos¹⁰⁴.

103 Hasta ahora, la definición de sociología aplicada con el modelo clínico, como investigación de casos, y centrada en el estudio de formas de solución de conflictos, se acerca más al modelo estadounidense de sociología clínica (De Yzaguirre, 2024). Pero cabe una aclaración; el modelo centrado en soluciones estadounidense es más tirado al programa de Kurt Lewin en su “resolving social conflicts”, pero el programa que seguimos es el del psiquiatra Franco Basaglia (2020), pues el de Lewin se centra en los casos y el de Basaglia en el sistema mismo como norma que castiga como solución básica. Basaglia llama al programa de Lewin solución ideológica vs una solución de base del sistema mismo de estudio.

104 Con esto, la sociología aplicada se deslinda de los límites del alcance de niveles: micro, macro o meso, así como de líneas de paradigmas como casilleros, y busca fronteras entre las ciencias, así como multi nivel. Si bien los casos prácticos ocurren en lo micro, los Pragmata

La tesis central aquí sostenida es que el valor de una proposición de investigación aplicada no reside en su correspondencia con una realidad objetiva - como postula el “realismo ingenuo” con sus ideas tales como “científicamente está comprobado que... o lo que en realidad sucede es...”-, como si se tratase de la búsqueda de la “verdad”; tampoco reside en su coherencia analítica interna -“realismo analítico” como en Parsons (1968), en el que lo importante es el concepto analítico en sí mismo -, sino en su capacidad para ser justificadamente afirmada - asertabilidad - dentro de un contexto específico de investigación. Concepto y caso, como señala Dewey, operan conjuntamente.

La asertabilidad garantizada es, así, consecuencia de una proposición entendida como instrumento de cambio (instrumentalismo), (Dewey, 2010). Su garantía proviene de la evidencia, los métodos y, de manera central, de las consecuencias que produce en el caso. Las presuposiciones son asertables como efecto de la investigación y permanecen vigentes hasta que nuevas presuposiciones las reemplacen.

Esta noción no niega la idea de verdad científica¹⁰⁵, sino que sitúa la asertabilidad garantizada como criterio para casos prácticos y Pragmata. En los primeros, la “asertabilidad” es situada y depende de la resolución del conflicto; es efecto situado. En los segundos, emerge como efecto del proceso de indagación y atañe al sistema mismo. De este modo, las proposiciones y sus asertabilidades reconocen el carácter dinámico, contingente e indeterminado de los fenómenos sociales, a la vez que ellas mismas se reconocen en ese carácter¹⁰⁶.

Trabajar con proposiciones y asertabilidad garantizada implica asumir un criterio dinámico y contextual de validación, orientado a la resolución de problemas y a la guía de la acción. Esta perspectiva desafía las nociones de verdad absoluta y exige una pericia sociológica que necesariamente se nutre de múltiples disciplinas. No se trata de confundir el objeto con la proposición - como advierte Bateson (2015) -, sino de comprender las proposiciones como herramientas pragmáticas instrumentalistas.

Las proposiciones son, por tanto, provisionales y evolutivas, del mismo modo que los casos prácticos y Pragmata se inscriben en sistemas sociales que requieren permanentemente la *producción de conflictos*. Esto implica que dichos casos no siempre serán los mismos, eso permite la acción creativa de la selectividad del sistema. Es decir, necesita que permanentemente se presenten *soluciones a*

en lo meso y macro; por ello, la investigación da más amplitud a recorrer multi niveles y fronteras disciplinares. La ciencia aplicada sigue siendo ciencia multi nivel y fronteriza.

105 La relación entre verdad y asertabilidad garantizada ha sido tensión entre en Bertrand Russell y John Dewey. En el enfoque de Russell, la verdad se vincula a una correspondencia con hechos o estados de cosas: una proposición es verdadera si “encaja” con la realidad independiente del sujeto. La asertabilidad, en cambio, se ubica en el terreno del conocimiento humano y la argumentación lógica, es decir, en nuestra capacidad de afirmar con justificación una proposición, pero no reemplaza ni agota la verdad. Dewey, desplaza el centro de la asertabilidad hacia la resolución de problemas. Para él, la verdad no es un atributo estático, sino algo que se verifica en el curso de la indagación y la práctica social: una proposición se vuelve “asertablemente garantizada” cuando su aceptación conduce a consecuencias exitosas y coherentes [soluciones] dentro de un contexto conflictivo. Así, Russell mantiene una distinción fuerte entre verdad (como correspondencia) y asertabilidad (como argumentación de solución), Dewey propone una visión más pragmática en la que la asertabilidad garantizada funciona como criterio operativo para determinar la validez de una afirmación en contextos prácticos y en procesos de investigación.

106 Esta idea es muy recurrente en la Escuela de Sociología de Chicago cuando hablaban de generalidades específicas.

conflictos, así como que no serán siempre las mismas soluciones; de esa manera, el sistema funciona; es vital, no existe una solución general, sino soluciones situadas que permiten el funcionamiento vital del sistema¹⁰⁷. Pero ¿cómo se trabaja la aplicabilidad de proposiciones a los casos prácticos para su solución, o a los casos Pragmata para explicar su naturaleza teórica dentro del sistema?

La aplicabilidad, como un tipo de investigación teórica sociológica de casos de conflicto es, en primer lugar, contextual y funcional. No busca representar los hechos ni corresponderse objetivamente con ellos, sino operar provisionalmente según el caso-acontecimiento. Además, depende de la preparación teórico-metodológica y de la experiencia vivencial de quien investiga. La sociología aplicada no es sustantiva, sino adjetiva, una cualidad que se cultiva mediante la imaginación sociológica (Mills, 2010). En este sentido, la objetividad pierde centralidad frente a la pericia situada¹⁰⁸.

Lejos de constituir la subjetividad una “tierra de nadie”, la sociología aplicada cuenta con modelos consolidados. Gouldner y Miller (2019)¹⁰⁹ distinguen dos principales: el modelo ingenieril y el modelo clínico. El primero se orienta al diseño e implementación de estructuras sociales para mejorar condiciones de desigualdad, violencia o discriminación, articulando políticas públicas y trabajo interdisciplinario, especialmente desde lo que las personas creen que necesitan. El segundo se enfoca en conflictos psicosociales concretos, conectando la demanda de las personas con investigación aplicada. Gouldner, A. (1955) en su artículo “Dos Modelos de Sociología Aplicada” destaca la aplicabilidad ingenieril y la clínica como los ejemplos más prominentes.

El modelo clínico, desarrollado con fuerza desde la década de 1980 - especialmente en Francia con De Gaulejac (2019) y Enríquez (2022) - y con antecedentes en Estados Unidos y América Latina, no se limita al ámbito de la salud mental. Retoma su raíz etimológica: acercarse a quien sufre. Se trata de una escucha clínica, reflexiva y

107 El sistema social de estudio, se encuentra en un sistema sociedad más amplio, en el que se debe tener en cuenta que las formas de solución de conflictos de cada sistema, por lo general son seleccionadas de lo que sucede en el sistema de sociedad amplio e histórico; por ello, es importante rastrear esa selectividad, en tanto sociogénesis, para comprender que las formas de solución se institucionalizan, cosa que faltó por ejemplo desde Simmel (2013) y toda la sociología del conflicto, pues se ha centrado más en su positividad pero ha obviado las formas de solución de conflictos. Más aún, tener en mente a la selectividad como forma de solución de conflictos, invita a una conexión de la sociología clínica con una sociología clásica de orientación histórica, ya que, al preguntarse por la génesis de la selectividad se debe buscar su formación, a manera somera de hipótesis; siguiendo a Weber (2019), la religión es un motivante amplio al implementar la forma institucionalizada de solución por medio de castigo, ello invita a estudiar las cruzadas y la Santa Inquisición como figuras instituyentes, más no creadoras.

108 La pericia de la investigación aplicada no se encuentra en el terreno de la objetividad o de la verdad por correspondencia, y no se mide en años de ejercicio; se construye mediante investigación, generación de proposiciones y actualización creativa (no solo en el sentido de estudiar lo actual, sino de rastrear textos del pasado y trabajarlos en nuevos contextos). En ese sentido, la sociología aplicada no es sustantiva, cuantitativa ni objetivista, sino que se orienta a una comprensión situada y relacional, en la que el papel del o la sociólogo es activo y mediador en la construcción del conocimiento.

109 Los autores argumentan que la sociología aplicada no es una mera práctica de la sociología teórica, es decir, aplicabilidad de métodos y teorías a sociología empírica. Por el contrario, la aplicabilidad es un tipo de investigación teórico-metodológica relacionada a problemas sociales concretos y su intervención.

atenta, aplicada a contextos escolares, laborales, familiares, penitenciarios y de género, entre otros (Araújo y De Yzaguirre, 2021)¹¹⁰.

Este enfoque clínico, junto con la sociología aplicada, constituye el punto de partida del presente documento. No obstante, resulta indispensable explicitar su epistemología aquí adoptada. La sociología clínica no es un paradigma ni un modelo teórico cerrado, sino una forma aplicada de investigación orientada a la resolución de conflictos psicosociales.

Toda actividad social se desarrolla en un ambiente entendido como un proceso continuo de relaciones. Estas relaciones configuran unidades ecológicas, caracterizadas por diferencias operativas entre sistema y entorno. Siguiendo a Bateson (2016), mente y comportamiento emergen como dimensiones inmanentes de estas unidades, que son circulares, emergentes e indeterminadas. Las unidades ecológicas, vinculadas a la teoría de sistemas y la cibernética, reducen complejidad mediante procesos de selectividad (Luhmann, 2007) interna¹¹¹, o formas de solución de conflictos para que no devengan en problemas - por ende, en aumento de complejidad - apoyados en marcos de referencia (Goffman, 2006). Estos elementos permiten clasificar y abordar situaciones indeterminadas como fuentes inherentes de todo sistema.

En síntesis, la sociología aplicada basada en proposiciones y asertabilidad garantizada, desde un enfoque clínico y una epistemología ecológica del comportamiento social, orienta al cambio mediante la resolución de conflictos. En el siguiente apartado se desarrollará su aplicabilidad concreta en contextos escolares universitarios.

Parte II. El patrón de investigación

Este apartado representa la fase II, ocurrida en 2024, que comienza a la par de la parte I, para comprender cómo investigar los conflictos sociales en contextos escolares, por lo que aquí se presenta la propuesta que se utiliza en todo el año.

La sociología aplicada¹¹², en su modalidad clínica y con la epistemología que orienta su mirada sobre los conflictos psicosociales, tiene su unidad en la investigación. A diferencia del modelo ingenieril, el enfoque clínico se orienta, sin reducirse a ello,

110 La sociología clínica desde 1980 a la fecha ha tenido un aumento en Francia. Este crecimiento fue impulsado por De Gaulejac, V. (2019), Enríquez, E. (2022), así como su formulación sociológica primera en 1931 con Louis Wirth, o Glassner, B. y Fredmann, J. (1985), en Estados Unidos. Por el lado de América Latina, Araújo, A. y De Yzaguirre, F. (2021), para México Taracena, E. (2005). Así como la editorial Sapere Aude que desde 2019 ha publicado libros referentes a la biblioteca de sociología clínica en la que diversas universidades han abonado a ese gran proyecto de la sociología aplicada de modelo clínico, como la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, con las doctoras María Cristina Fuentes Zurita, María Eugenia Espinosa Téllez, Sonia Patricia Murguía Mier, en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco la doctora Georgina Sandoval Orozco; en España, Isabel López Montejano, entre muchos y muchas más.

111 Si bien para Luhmann (2007), la selectividad implica la diferencia sistema entorno, en este trabajo se usa la palabra interna ya que no se trata de una primera diferencia con el entorno o selectividad externa, sino de una segunda diferencia dentro del sistema, es decir, una diferencia de la diferencia, en el que su función es reducir la complejidad entendida como inmanencia de producción de conflictos dentro del sistema. Su función tiene límites, no atañe a conflictos externos entre sistema mismo y entorno.

112 La fase II en 2024, aparece al mismo momento que la fase I.

hacia conflictos que se presentan en el mundo de actividades sociales de una unidad ecológica. En este sentido, la investigación puede definirse como la:

transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra en la que las distinciones y relaciones que la integran estén de tal modo determinadas que conviertan los elementos de la situación original en un todo unificado (Dewey, 2022: 177).

El mundo de actividades sociales es complejo y contingente, como se argumentó en la Parte I, especialmente en lo relativo a las normas de coexistencia. Así, el mundo de actividades sociales de una unidad ecológica dada se caracteriza por comportamientos aprobados o desaprobados en relación con situaciones determinadas e indeterminadas. Son estas últimas las que encubren lo que llamamos casos de conflicto, ya sean prácticos o Pragmata.

Para Dewey (2022: 135-136), la palabra situación remite a una conexión con un todo contextual, lo cual es congruente con la definición de unidad ecológica y su hipótesis de inmanencia. Por ello, cuando observamos un comportamiento considerado inapropiado, confuso, anómalo o desviado, se trata solo de una parte de la unidad que lo co-produce. Es un elemento de una situación indeterminada. La observación de dicho comportamiento comenta Dewey, “se hace con vistas a descubrir qué es ese campo [unidad] respecto de alguna respuesta adaptativa activa que haya que dar para llevar adelante un curso de conducta” (2022: 136).

En términos generales, una situación se considera determinada cuando existen suficientes elementos de conexión y armonía; se considera indeterminada cuando su unidad produce comportamientos de quiebre, es decir, conflictos en el mundo de actividades sociales. No obstante, conviene aclarar que la armonía y el quiebre no se presentan como estados separados o distantes, sino como dimensiones que se equilibran dinámicamente en la unidad ecológica.

Surge entonces una pregunta: si las situaciones indeterminadas forman parte del equilibrio de una unidad o sistema, ¿por qué es necesario transformarlas? La respuesta se encuentra en Bateson y en la teoría de sistemas. La contingencia inherente al sistema implica una tendencia a la entropía; por ello, la selectividad supone una reducción de dicha contingencia. En este sentido, lo determinado e indeterminado se mantienen como constantes: la resolución de lo indeterminado genera experiencia para enfrentar futuras situaciones indeterminadas, sin erradicarlas. En otras palabras, el sistema-entorno como unidad ecológica es siempre problemático. A diferencia de la sociología clásica, que postulaba estabilidad hasta nuevo aviso, aquí no se busca eliminar las situaciones indeterminadas, sino mantener el control mediante posibles soluciones. En términos técnicos, los conflictos y sus formas de solución son necesarios para que el sistema no se convierta en problema y pueda seguir funcionando según los parámetros de la selectividad, como forma de solución.

En todo sistema-entorno aparecen situaciones indeterminadas donde la coexistencia se torna confusa y tiende al conflicto. En sentido estricto, no se busca constituir situaciones completamente determinadas, sino reestablecer lo indeterminado. Esto genera mayor complejidad al sistema, pues crea nuevas posibilidades de obrar.

De acuerdo con la lógica de Dewey, las situaciones indeterminadas - que engloban todos los casos prácticos de conflicto - constituyen el patrón de investigación en tres dimensiones:

1. Material de investigación

El material de investigación se refiere a los casos de conflicto prácticos que suceden al interior de la universidad - o de cualquier sistema de estudio. Se presentan por ser rutinarios, esperados, constantes; involucran a una o más personas, especialmente que buscan una solución a su conflicto. El material es complejo, porque las personas involucradas en una situación indeterminada pueden responder de manera impredecible, lo cual agrava el problema. Por ello es necesario identificar los ingredientes del material.

En primer lugar, se identifican el conflicto social, así como las personas involucradas en la situación. En segundo lugar, se distinguen las posiciones internas y externas. Indeterminaciones internas: aquellas que el propio sistema co-produce (verticales, horizontales, de ajuste primario con normas de convivencia, de ajuste secundario con otras personas del sistema). Indeterminaciones externas: elementos del entorno que ingresan al sistema y afectan la situación. La dimensión temporal: el material de investigación se modifica con el tiempo, por lo que las situaciones indeterminadas son también temas existenciales.

2. Contenido de investigación

Una vez identificado el material, se observa y se analiza mediante ideas, teorías e hipótesis. Esta observación teórica del material constituye el contenido de investigación. Es crucial distinguir material y contenido, porque no son lo mismo: el material es lo que se observa, mientras que el contenido es el proceso teórico de transformación de ese material. En el contenido se construyen proposiciones que buscan transformar lo indeterminado en determinado, no como un proceso de “dominio” del material, sino como una selección de soluciones que no generen más problemas. Se pone acento en formas de soluciones hegemónicas o que el propio sistema permite en su selectividad base, así como indagar si esas formas instituidas generan más conflicto que devenga en problema que soluciones. De igual forma se fusca formas alternativas a las formas de solución instituidas.

En este sentido, el contenido no considera al objeto de estudio como algo previo y dado, sino como un objeto proléptico: una entidad anticipada sobre la cual se aplicarán, bajo hipótesis, las proposiciones como posibles soluciones. Los contenidos de investigación son, por tanto, fundamentales porque en ellos se produce la transformación epistemológica del caso. Las presuposiciones son argumentos de teorización que invitan al diálogo teórico entre las diferentes disciplinas o entre las teorías de una misma disciplina. Además, se trabaja con rapidez, dado que la cualidad temporal del material exige respuestas oportunas. Cuando el contenido logra estabilizar la situación indeterminada - es decir, cuando se considera que las proposiciones pueden ser asertivas -, se procede a su aplicación.

Finalmente, el contenido de investigación logra comprender las formas de solución de conflicto como aquellas seleccionadas por el sistema, para encontrar su pauta común, que se han identificado - para el sistema que se estudia - como formas de castigo; es decir, que la solución es un castigo, con la idea de que eso mantendrá el orden en las aulas y fomentará la disciplina en las personas para un futuro laboral. Incluso algunos docentes consideran importante el castigo por dos razones: aprenden mejor a partir del castigo y dos, creen que eso produce o fabrica personas de bien. Por lo tanto, el castigo parece indicar la forma más recurrente para quien está en conflicto, así como identifica a autoridades académicas como las legitimadas para hacerlo.

El problema es que el contenido ha indagado que el castigo genera más problemas que soluciones; es por ello por lo que se intenta constituir una forma alternativa: la mediación ética, en el que las personas participen respetando a la persona y no a la norma¹¹³. Es justo el giro del programa de Kurt Lewin al de Franco Basaglia: el contenido identifica que la selectividad es el problema. Cuando se basa en la norma y castigo se tiene sistemas heterónomos que devienen conflicto en problema; no hay participación sino administración del orden, por ello no tiene demasiada fuerza solo resolver los conflictos sociales, sino cambiar la selectividad a una basada en la persona que permita el giro a sistemas participativos.

3. Aplicabilidad del contenido

La aplicación del contenido de investigación no solo implica comprender una solución posible entre varias alternativas, sino el estudio de las formas de soluciones mismas, como un área *sui generis* de investigación por derecho propio, que tienen la función de brújula; es decir, no se trata de aplicar el contenido desde las o los investigadores al conflicto, sino de coadyuvar a que las propias personas autogestionen soluciones, que participen de su propio conflicto, y el contenido aplicado coadyuba al debate referente de esas soluciones, más no las impone.

La aplicabilidad del contenido busca reducir la inestabilidad sin aumentar la contingencia del caso, es decir, se trata de una asertabilidad garantizada. Aquí no se trata de afirmar objetivamente que “realmente” se resolvió el problema, sino de sostener una solución garantizada en términos de asertabilidad: progresiva, monitoreada y referida al caso. Además, el hecho de que el contenido se construya como una transformación de lo indeterminado no garantiza que su aplicación siga el mismo patrón, pues existen contingencias y sesgos que deben ser monitoreados. La aplicabilidad del contenido guiará el debate para que las soluciones tomadas por las propias personas sean mutuamente aceptables; es decir, estimula la creatividad reflexiva no solo del conflicto en que están inmiscuidas las personas sino de por qué aparece el conflicto y cuáles han sido las formas instituidas, así como darse cuenta de que el conflicto es inmanente y que no es posible erradicar.

La resolución de un caso práctico mediante la aplicación del contenido de investigación no implica necesariamente solucionar un problema estructural del sistema, porque otros casos pueden ser fuente del mismo problema. Asimismo, la solución de un caso no será idéntica en otro, debido a las diferencias en el material de investigación. Lo que sí se estabiliza es el contenido como marco de análisis del caso. En ese sentido, la aplicabilidad y el material son dinámicos y contingentes, mientras que el contenido busca estabilizarse teóricamente.

La aplicabilidad del contenido es una brújula, no se le imputa al caso para solucionarlo, sino se trata de tener presente las soluciones posibles, por si alguna de ellas genera más problema que solución; se anticipa a las posibles soluciones que darán las personas implicadas en el caso, para estudiar sus consecuencias, y así generar un principio de diálogo entre las partes involucradas, que permita la reflexión de las posibles soluciones, acompañadas de investigación social.

La aplicación, su progresividad y su monitoreo no aseguran eliminar la fuente del material de investigación; son provisionales. Por ello, el contenido, aunque busca no variar frente al material, debe adaptarse a la complejidad de éste. La asertabilidad

113 Consideramos que se debe estudiar la sociogénesis de la selectividad que sacraliza la norma como principio garante de orden, castigando a quien se desvía, a quien es hereje de la norma, así como la sociogénesis de la selectividad que sacralice a la persona como principio de reflexión y soluciones éticas de conflictos.

garantizada, producto de la aplicación y del caso, no resuelve la fuente de la situación indeterminada del sistema. Para ello se requiere el estudio del caso Pragmata (como metamaterial de investigación) e identificar su naturaleza teórica. Sin embargo, incluso en ese nivel, no existe la posibilidad de eliminar las fuentes de situaciones indeterminadas.

El material de investigación engloba situaciones indeterminadas o casos prácticos de conflicto; el contenido de investigación integra teorías entendidas, etimológicamente, como observaciones. Siguiendo a Ruth Benedict (1971) el contenido nos permite mirar a través de nuestros ojos, no con ellos.

No se trata de privilegiar el material, pues caeríamos en un realismo ingenuo, ni de privilegiar el contenido, pues caeríamos en un realismo analítico. El material no es una cuestión de conocimiento o error, y el contenido no es verdadero o falso en sentido absoluto. Ambos se relacionan mediante la aplicabilidad y la asertabilidad garantizada de manera temporal y progresiva, no por correspondencia.

En este sentido, el contenido ausculta, en diálogo acompañado, en la aplicabilidad y, a su vez, el material revela propiedades; sin contenido, el material no se distingue del caos; con contenido, se organiza; y cuando se aplica, se transforma. No se descubre, se co-construye. Por ello, en sociología aplicada clínica no puede haber contenido-teoría sin materia-casos, ni casos-materia sin teoría-contenido, en otras palabras, concepto sin vida o vida sin concepto.

Por tanto, dependen del contenido, pero éste es epistemológico; la investigación como transformación de la situación es, en primera instancia, un terreno epistemológico, y en segunda instancia en su contexto real; es decir, la transformación indeterminada dependerá, entonces de dos flancos en la aplicabilidad: por un lado, del contenido y su participación en la aplicabilidad, por otro lado, de las personas mismas participando en soluciones de su propio conflicto en diálogo acompañado con el contenido.

Es menester, entonces, no confundir contenido y aplicabilidad con el material: no confundir mapa con territorio (Bateson, 2015). En este sentido, la idea de contenido y aplicabilidad constituye una posición anti-ontológica respecto a la existencia de situaciones puramente determinadas o indeterminadas, aunque al mismo tiempo se sostenga como una posición meta-anti-ontológica, pues su presupuesto existencial son los conflictos sociales.

En síntesis, la aplicabilidad funciona como brújula: una comprensión investigativa de soluciones que no sean más problemas, junto con un control cibernético, orientada y en diálogo con las soluciones propuestas por las propias personas involucradas en el caso.

Parte III. Sociología clínica aplicada a un contexto escolar

Teniendo en cuenta las partes I y II, se trabajó de esa forma: no se trata de un propio mecanismo de resolución de conflictos, sino de intentar cambiar la forma instituida de solución o selectividad. Por ello, los contenidos de investigación se procuraron estandarizar con algo llamado mediación ética universitaria, aunque el nombre quedó como Mediación Alternativa Ética de Soluciones. La razón de ello fue porque discutía con la forma instituyente del castigo, por eso es alternativa; segunda, es un proceso en el que se centra en las personas para que autogestionen, en acompañamiento investigativo, su función transformadora es de la selectividad: cambiar un sistema heterónomo no participativo de sus conflictos basado en el castigo, a un sistema participativo de sus conflictos. Aquí presentamos la síntesis de

las fases I y II en lo que se llamó el programa de Sociología clínica aplicada a un contexto escolar¹¹⁴.

Siguiendo a Eugène Enríquez, la sociología clínica interviene en instituciones y organizaciones (2022, p. 19), especialmente en casos prácticos, ya que su solución es urgente. En contraste, los Pragmata son de menor prioridad institucional, pues requieren un análisis más prolongado y, por lo general, se abordan de manera retrospectiva. No obstante, estos últimos son relevantes porque permiten generar academias, capacitaciones, conferencias o seminarios que intentan transformar el sistema mismo en su selectividad.

El trabajo aquí reunido es fruto de un año de intervención en una institución universitaria privada que integra diversas facultades. Fue un esfuerzo multidisciplinario para analizar y resolver conflictos, tomar decisiones informadas y acompañar una vida libre de violencia escolar. Participaron personas con formación en educación, psicología y sociología, con el objetivo de conformar un equipo ético de solución de conflictos, dado que estos son inherentes a cualquier sistema, como se expuso en las Partes I y II.

En este contexto, el material de investigación son los casos prácticos que llegan a las áreas académica o de psicopedagogía, tales como: problemas de relación docente-estudiante, bullying, acoso sexual, conflictos de noviazgo, robos, hostigamiento, fumar en zonas no autorizadas, problemáticas de identidad de género, ideaciones suicidas, depresión, esquizofrenia, así como situaciones familiares graves (maltrato, amenazas, consumo de sustancias, etc.). También se incluyen conflictos vinculados a metodologías de enseñanza, disciplina y exposición pública de estudiantes. Todas estas situaciones constituyen casos prácticos indeterminados del sistema escolar.

Una ventaja del material es que llega directamente desde las personas involucradas, por lo que la recolección de los ingredientes del caso se realiza dentro del propio sistema. Por ello, la postura clínica se centra en la escucha atenta y reflexiva de todas y todos los involucrados. Algunos principios indispensables son:

- Entrevista como diálogo, no interrogatorio: voluntaria, informal y respetuosa.
- Creencia de buena fe, es decir, asumir la veracidad de las personas en conflicto.
- Confidencialidad y resguardo de identidad, evitando exponer a las personas o usarlas como chivos expiatorios.
- Principio de evidencia, estudiando el material y correlacionándolo con el contenido de investigación. Neutralidad en conflicto.
- Calidad temporal, coadyuvar a gestiones de soluciones lo más pronto posible para no perjudicar a las personas.

114 Cabe hacer mención y agradecimiento a las autoridades del área académica, de pedagogía y especialmente a dirección y rectoría que permitieron implementar este modelo en 2024 e instituirlo a partir de 2025. Asimismo, estudiantes, barra docente y madres y padres de familia tuvieron apertura total. Algo para reflexionar en contextos escolares universitarios, es que, aun cuando las autoridades académicas estén a favor de nuevos modelos, y en igual sintonía la barra docente y estudiantil, así como la intersección de madres y padres de familia, la resistencia a este modelo es mucha, pues se trata de un cambio general de coexistencia, no es un trabajo en cascada desde la cúspide jerárquica, sino desde la base para, como mencionaba dirección y rectoría, “un cambio de chip”.

- Aplicabilidad ética, mediando con lo investigado para una solución co-participativa.

El patrón de investigación (material, contenido y aplicabilidad para lograr una asertabilidad garantizada) se cruza continuamente con una postura ética de solución, denominada Mediación Alternativa Ética de Solución (MAÉS). Al inicio, la MAÉS fue percibida como una alternativa menospreciada, ya que la mayoría esperaba soluciones jerárquico-disciplinarias: que las autoridades académicas resolvieran los conflictos de manera autoritaria o conciliatoria.

El problema de esas soluciones jerárquicas es que priorizan la normativa por encima de las personas. Además, en la trayectoria escolar de la mayoría de los estudiantes en su narrativa desde educación básica hasta superior, nunca se les había involucrado como copartícipes de la solución; las decisiones se tomaban verticalmente, sin considerar a quienes eran parte del conflicto. La MAÉS rompió con esta lógica, promoviendo la participación activa de las y los involucrados en el contenido y la aplicabilidad de la solución. Al inicio, muchos permanecieron en silencio o respondieron “no sé” o solicitaban soluciones de la autoridad, evidenciando resistencia a la coparticipación¹¹⁵.

La MAÉS redefine el rol profesional de los investigadores: no solo gestionan el patrón de investigación y generan proposiciones, sino que orientan a las personas en la construcción del contenido y acompañan la aplicabilidad, coproduciendo la solución junto con quienes forman parte del caso.

La MAÉS opera bajo principios de respeto a los derechos humanos y a la dignidad, pero no en un sentido jurisdiccional, sino educativo-ético. Funciona como un mecanismo social colectivo, similar a un *Ombudsperson*, pero no se trata de una persona de acompañamiento, respeto y resguardo de los derechos humanos, sino de un mosaico de personas de un mecanismo social ante temas de conflicto psico social en materia escolar; era la búsqueda colectiva de resguardo, respeto a la dignidad y derechos humanos, o en otro juego de palabras, de una figura de *Ombudsgroup*¹¹⁶.

Como los casos prácticos se coproducen dentro del sistema, es fundamental conocerlo y formar parte de él para construir contenido de investigación y

115 La MAÉS es una postura alternativa, ya que las soluciones no son llevadas de manera jerárquica y que en muchos casos es buscada, así si la primera autoridad es la o el docente y no proporciona una solución, se buscará a coordinación, luego a jefatura de área, sino a dirección, luego rectoría, es decir, se cree que la posición más alta es la que da la solución, y en muchos casos la posición más alta está alejada del caso en sí mismo, cosa que sería paradójico ya que buscar la postura jerárquica para una solución es alejarse más para una solución. La MAÉS también está alejada de una conciliación, ya que no propone una solución para el caso, ya que en muchos casos la conciliación es producto de personas autorizadas académicamente, que construyen una solución para luego conciliarla al caso, por ende, no se toma a las personas del caso como copartícipes, mientras que la mediación ética busca la autogeneración de solución con las personas copartícipes del caso.

116 Para el caso de México, hasta la década de 1990 se cuenta con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos; en 2011 en el Diario Oficial de la Federación se publica la reforma constitucional de los Derechos Humanos. A partir de ahí, han transcurrido 13 años en los que las instituciones han oscilado entre tratos disciplinares, jerárquicos, autoritarios, de terror psicológico, herencia de la vigilancia y el castigo, que habla Michele Foucault (2002), y tratos flexibles, de comprensión, de reflexión de derechos humanos, el camino aún es largo, ya que aún abunda los líderes autoritarios, anti-éticos, de terror, y la idea de líder mosaico del que hablaba Serge Moscovici, que tiene ciertas características: diversidad en el liderazgo, liderazgo colectivo, función integradora, adaptabilidad y flexibilidad, no centralismo, influencia ética, rechazo de la idea de disciplina normativa por encima de las personas, aún está lejos de ser la idea principal.

acompañar la aplicabilidad de la MAÉS desde la sociología clínica. A continuación, se presenta un ejemplo breve:

Viñeta: Caso de conflicto entre estudiantes

El caso involucra a dos estudiantes. Una de ellas, con problemas de cognición diagnosticados antes de ingresar a la universidad, queda sin equipo para un trabajo grupal. La docente no interviene para integrarla y deja la responsabilidad en la estudiante, ya que de ese trabajo depende su calificación. Posteriormente, la segunda estudiante intenta integrarla, pero sin que el equipo esté al tanto, y le informa que deberá aportar económicamente porque el material ya había sido comprado. La primera estudiante entrega 150 pesos mexicanos.

La segunda estudiante mantiene comunicación intermedia entre el equipo y la primera estudiante, y el fin de semana elabora una estrategia para que la primera estudiante pague aún más, le comenta que el equipo la ha sacado, pero que ella realizará un doble trabajo, uno con el equipo y otro solo ellas dos, y para eso tendrá que comprar más material. Llega a exigirle 1,500 pesos mexicanos, como la primera estudiante ya ve eso excesivo, se niega a pagar; la primera estudiante le aborda con mensajes amenazantes sobre perder la amistad, reprobar la materia o decir que sus padres exigen recuperar el dinero y van a entrar a abordarle, aunado a que la madre de la primera estudiante queda hospitalizada, y solo vive con ella, de padres divorciados, se siente aprisionada.

La primera estudiante, temiendo y sin poder pagar, comenta el caso a su hermana y a su padre, quienes solicitan la MAÉS. Con ello se obtiene la primera parte del material de investigación. El segundo paso fue una entrevista al equipo, quien desconoce la estrategia de la segunda estudiante; se dialoga con la docente, quien tampoco había percibido lo sucedido ni el problema de la metodología de trabajo en equipo; y se entrevista a otros estudiantes referidos por el equipo por observar el patrón de “pedir dinero” de manera constante por parte de la segunda estudiante.

También se dialoga en privado con la segunda estudiante, presentándole la evidencia recabada. Ella lo niega, y por el principio de buena fe no se la acusa de mentir. Ante ello, se solicita la intervención de su padre, quien es entrevistado para verificar la versión de la estudiante. Al desconocer lo sucedido y negar la historia, la hija y el padre deciden conversar en privado para saber si es verdad o no el argumento de la hija. Con esto se tiene el material de investigación del caso.

Mientras se recaban entrevistas, se construye el contenido de investigación. Se identifica un tipo de violencia de una estudiante a otra, así como posibles consecuencias: señalamiento de la segunda estudiante, afectación académica de la primera, temor a castigo o ideación de castigo a la segunda. Se plantean dos hipótesis centrales: la lógica de disciplina-castigo (que explica la negación de la segunda estudiante) y la complementariedad, es decir, la segunda estudiante, la primera estudiante, el equipo y la docente como copartícipes del caso.

La primera estudiante participa activamente en la MAÉS, formulando proposiciones propias: no permitir violencia, no aplicar castigo, realizar reflexión con el equipo y la docente, devolver los 150 pesos y solicitar disculpas para mantener la amistad. Estas propuestas coinciden con el contenido generado por el equipo de investigación: evitar el orden disciplinario y reestablecer la indeterminación del caso.

Posterior a que la segunda estudiante pido estar a solas con su padre, el equipo de investigación se incorpora. La segunda estudiante, con lágrimas, escucha a su padre afirmar que “era mentira lo del dinero” y que hubo “abuso de confianza”. Se comenta que pueden participar con propuestas de solución por parte de la hija y el padre y se

comenta las propuestas de la primera estudiante, las cuales son aceptadas por la segunda estudiante y su padre, quien añade una medida adicional: dar seguimiento para que la segunda estudiante no sufra violencia por parte del grupo o de la docente, mismo que se lleva a cabo mediante asamblea reflexiva.

Con estas propuestas, la MAÉS se concreta en los días siguientes: devolución del dinero, evaluación diferenciada para la primera estudiante, reflexión sobre la metodología del trabajo en equipo y acompañamiento docente para evitar nuevas exclusiones. El equipo reflexiona sobre no señalar o excluir a la segunda estudiante, sino acompañarla en su integración grupal; es decir, que todo el grupo asuma responsabilidad en la integración y no atribuya el conflicto a una sola persona. Se solicitan disculpas entre ambas estudiantes, sin una exposición pública. La segunda estudiante reconoce su error y afirma: “como dijo la maestra, es de sabias reconocer errores; trabajaré en ello, solo no me juzgues, pero como dijo mi papá, estaré con la frente en alto con responsabilidad a las consecuencias de mis actos”. No hay castigo, se presenta reflexividad y soluciones colectivas.

Sin embargo, la MAÉS no termina ahí. Se monitorea el caso para evitar que consecuencias no deseadas generen nuevas situaciones indeterminadas. El propio grupo, después de participar en asamblea, instauró un programa de inclusión social y diálogo constante ante casos de conflictos sociales, que fue replicado por otras licenciaturas para casos de bullying.

Conclusiones

La aplicabilidad de los contenidos de la sociología clínica resulta sorprendente, porque la expectativa de la segunda estudiante - y, en general, de las personas involucradas en el caso - era una solución de tipo castigo-disciplinario. Se esperaba que el caso sirviera como ejemplo para “explicar” a las demás y demás estudiantes, motivándolas a no repetir actos desaprobados. Así, el mensaje institucional sería claro y conciso: lo importante son las reglas y normas de convivencia, porque solo a través de ellas se logra la disciplina, se evitan conductas desaprobadas y se forma a futuros profesionistas. En palabras de algunos, “si aquí no se disciplinan, ¿qué será de ellos en el mundo laboral? No quisiera toparme con ese tipo de profesionistas”.

La MAÉS, desde la sociología clínica, no comparte esa lógica. Para el enfoque clínico, ese mensaje “claro y conciso” presenta inestabilidades profundas. En primer lugar, la disciplina se entiende como un orden de voluntades - un ejercicio de poder heredado de tradiciones disciplinarias de larga duración, analizadas por Foucault (2002) como la Inquisición - en el que las normas se colocan por encima de las personas. De ese modo, no se habla de comportamientos desaprobados, sino de personas desviadas, inestables o diferentes que deben ser corregidas para no causar daño a la sociedad. La respuesta de la MAÉS, desde la sociología clínica, es otra: las personas implicadas en un caso práctico son coproductoras del sistema, y el caso es contingente, pueden participar de su conflicto. Por ello, la solución no consiste en culpabilizar o castigar, sino en estudiar el material de investigación, construir contenidos y aplicarlos mediante la MAÉS, cultivando la reflexión y promoviendo propuestas de solución.

En este sentido, el mensaje “claro y conciso” es, en realidad, rigidez, es decir, no importa la humanidad ni el sentir, sino la obediencia a reglas que se sacralizan. Todo lo discrepante se considera sacrilego, y los derechos humanos pueden quedar subordinados a las normas institucionales.

No se trata, entonces, de cuestionar la disciplina o las normas de convivencia como si debieran eliminarse para alcanzar la libertad. Tampoco se trata de un

paternalismo que permita todo. Por el contrario, se trata de una disciplina sin jerarquía, y de prácticas que se articulen con los derechos humanos. Se trata de cultivar la reflexión sobre comportamientos aprobados y desaprobados en un sistema dado, superando el orden disciplinario heredado de la Santa Inquisición y promoviendo alternativas de intervención socio-clínica, como la MAÉS.

En términos de Pragmata, no se busca que todas las personas sean felices o que “todos sean amigos”, sino que exista cooperación. Tampoco se pretende formar seres débiles o carentes de disciplina, ni aspirar a la idea nietzscheana (2023) de una raza de seres Hiperbóreos: perfectos, longevos y armoniosos, apartados del sufrimiento y la decadencia. No podemos aspirar a esa perfección ideal, porque somos seres ecológicos que dependen de conexiones sociales; armonía y conflicto son partes inmanentes de las unidades ecológicas. Se distingue una diferencia en los enfoques hacia los comportamientos inapropiados: mientras que la selectividad de castigo se orienta a corregir y disciplinar a la persona para ajustarse a normas de convivencia, la MAÉS se centra en la comprensión y co-comprensión de lo apropiado e inapropiado, promoviendo un cambio relacional y sistémico, se trata más de acciones colectivas que de seguir normas.

La MAÉS, desde la sociología clínica, no aspira a una raza Hiperbórea, sino a una comprensión ecológica que, mediante la investigación, orienta una epistemología del cambio: cambio de comprensión de casos, y cambio de selectividad del sistema. Y, aun así, no se debe entender esta epistemología como una panacea para un futuro mejor, sino como una forma de comprender en profundidad lo que vivimos.

La conclusión más importante es que no se trata de un programa de “resolver conflictos sociales”, sino comprender los conflictos en casos tipo prácticos o tipo Pragmata; se trata de investigación aplicada a casos prácticos para transformar la indeterminabilidad y que un conflicto no devenga en problemas; así como el estudio de los casos tipo Pragmata y de la forma de solución de conflictos, aquí denominada selectividad, como un área *sui generis* de estudio por derecho propio, para que se supere la resolución ideológica de conflictos, y transforme la selectividad del sistema no participativo a un sistema participativo. Esto no implica erradicar el conflicto, sino hacerse conscientes de que es una parte constitutiva del sistema así la *cooperatividad* y el *conflicto*, necesitan de *formas instituidas de solución*.

Se podrá objetar que, para lo descrito en el párrafo anterior, un ejemplo de caso práctico no es suficiente, así como se podrá objetar que se pudo tomar casos de mayor complejidad, como intentos de suicidio, crisis, peleas, pero la idea es estandarizar la forma de pensar teóricamente una institución educativa centrada en el conflicto y formas de solución, seguida de una propuesta de patrón de investigación - que dista de ser única, mejor o peor - que tuvo afinidad con el objeto de estudio - conflictos y formas de solución -, tomando la idea de transformación de lo indeterminable y transformación de selectividad del sistema; por ello, lo importante no es generalización sino demostración de un programa que puede ser ejemplo de un caso de estudio concreto, transformar a sistema participativo y de ello, a pesar de la resistencia a formas alternativas de solución. El resultado fue muy interesante; se cultivó una inteligencia comunitaria en el que grupos de estudiantes, docentes o administrativos, ante un conflicto solicitaban la MAÉS o asambleas para reflexionar y participar de sus propias soluciones de sus conflictos.

Por tanto, este programa no busca eliminar las peleas, las crisis o los suicidios, sino gestionarlos a partir de lo observado en cada material de investigación. No se trata de erradicar estos temas, sino de un cambio en la selectividad del sistema: reconocer que ya son realidades contradictorias en contextos escolares y, por tanto, material de estudio para transformar el sistema desde su base.

En conclusión, la MAÉS nos permite entender que no avanzamos hacia una armonía total ni hacia una disciplina que corrija únicamente las acciones desaprobadas. La sociología clínica nos ayuda a comprender la ecología de nuestros comportamientos a través del patrón de investigación. La mediación, además, es un medio alternativo de resolución, porque pueden existir otros caminos para abordar conflictos. Por tanto, este no es un estudio conclusivo, sino el inicio de un nuevo programa de estudio de conflictos y sus formas de solución.

Referencias

- Araújo, A, y De Yzaguirre, F. (Coord.). (2021). *Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy*. España y América Latina: Sapere Aude.
- Basaglia, F. (2020). *La institución negada*. Editorial IRRECUPERABLES.
- Bateson, G. (2015). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (2016). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: LOHLÉ-LUMEN.
- Bauman, Z. (2014). *¿PARA QUÉ SIRVE realmente...? Un sociólogo*. España; Editorial Paidós.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (Coord.). (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J-C. y Passeron, J-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- De Gaulejac, V. (2019). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. España: Sapere Aude.
- De Gaulejac, V. y Badache, R. (2022). *Poner la vida en juego. Teatro de intervención socioclínica*. España: Sapere Aude.
- De Gaulejac, V., Rodriguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historias de vida, Psicoanálisis y Sociología clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Yzaguirre, F. (2024). *Sociología Clínica. Sujeto y apropiación*. España: Sapere Aude.
- Dewey, J. (2010). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2022). *Lógica. La teoría de la investigación*. España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*. Argentina: Siglo XXI.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Editorial Península.
- Enríquez, E. (2022). *Análisis e intervención en procesos relacionales e institucionales*. España: Sapere Aude.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glassner, B. y Freedman, J. (1985). *Sociología clínica*. México: Compañía Editorial Continental.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. España: Alianza editorial.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goffman, E. (2007). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gouldner, A. y Miller, S. (Eds.). (2019). *Sociología aplicada: problemas y oportunidades*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gouldner, A. M., & Montiel, A. M. (1955). "Dos Modelos de Sociología Aplicada: la Ingenieril y la Clínica". *Revista Mexicana de Sociología*, 17(2/3), 499-504.
<https://doi.org/10.2307/3537879>
- Lahire, B. (2006). *¿Para qué sirve la sociología?*. Argentina: Siglo XXI.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Luhmann, N. (2012). *El amor*. Buenos Aires: Ediciones Prometeo.
- Mills, Ch. (2010). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Nietzsche, F. (2023). *El Anticristo*. España: Alianza editorial.
- Pareto, V. (2010). *Forma y equilibrio sociales*. Madrid, España: Editorial Minerva.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social. Estudio de teoría social, con referencia a un grupo de recientes escritores europeos I*. Madrid, España: Editorial Guadarrama.
- Simmel, G. (2013). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Simmel, G. (2017). *Sobre la diferenciación social. Investigaciones sociológicas y psicológicas*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (2019). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wirth, L. (1982) "Clinical Sociology: Sociology and Clinical Procedure," *Clinical Sociology Review*: Vol. 1: Iss. 1, Article 4. Disponible en:
<https://digitalcommons.wayne.edu/csr/vol1/iss1/4>.



Las paradojas de la re-vinculación educativa en un nuevo formato del nivel secundario en Argentina

The paradoxes of educational re-engagement in a new format for secondary education in Argentina

Claudia JACINTO¹¹⁷

CIS-CONICET-IDES /PREJET-UNTREF - Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9008-3812>

claudiajacinto01@gmail.com

Eugenia ROBERTI¹¹⁸

CONICET-UNAJ/FaHCE-UNLP/IDES-PREJET - Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-5401-5943>

mariaeugeniaroberti@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7876>

DOI : 10.25965/trahs.7876

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este artículo analiza la re-vinculación educativa en la Educación Profesional Secundaria (EPS) en Argentina, un nuevo formato institucional que articula formación general y profesional para abordar trayectorias discontinuas. Se profundiza sobre las condiciones que permiten a jóvenes, atravesados por desigualdades multidimensionales, reconocerse nuevamente como estudiantes. A través de una metodología cualitativa, que incluyó 98 entrevistas a diversos actores educativos y observaciones de prácticas pedagógicas en cuatro jurisdicciones, se indaga en las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales que permiten a los estudiantes volver a habitar la escuela. El análisis utiliza una heurística de las paradojas para identificar las tensiones emergentes en la implementación micro-institucional. Este dispositivo analítico identificó tres paradojas constitutivas de la política: 1) la paradoja de la afectividad, donde la "ética de cuidado" genera una tensión entre el involucramiento necesario y el alto costo emocional de docentes que carecen de herramientas para abordajes sociales complejos; 2) la paradoja de las

¹¹⁷ Investigadora Superior del Centro de Investigaciones Sociales- CONICET -IDES-Untref. Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Doctora en Estudios de América Latina - Sociología, Université Paris III, Francia. Coordinadora del programa de Estudios sobre Juventud, Educación, y Trabajo (PREJET). Coordinadora de proyectos de investigación nacionales e internacionales (CEREQ, Norrag, Université Paris V, IPE-UNESCO). Miembro de la Academia Internacional de Educación.

¹¹⁸ Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET). Integrante del International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities (INCASI, programa Horizon Europe, Marie Skłodowska-Curie Actions).

prácticas pedagógicas, que contraponen el ideal de trabajo colaborativo y personalizado frente a las inercias de la fragmentación disciplinar tradicional; 3) la paradoja del valor de la Formación Profesional (FP), que actúa como factor motivacional clave del estudiantado, pero enfrenta una precariedad de recursos materiales, poniendo en riesgo la calidad técnica con la amenaza de consolidar circuitos de menor jerarquía. Se concluye que estas paradojas tensionan el mandato de inclusión. El reconocimiento de la complejidad del cambio de formato escolar y de las condiciones institucionales resulta decisivo para evitar nuevas formas de la injusticia escolar.

Palabras clave: política educacional, oportunidades educacionales, formación profesional, derecho a la educación, estudio de caso

Résumé : Cet article analyse la réintégration scolaire dans l'enseignement professionnel secondaire (EPS) en Argentine, un nouveau format institutionnel qui articule formation générale et professionnelle afin d'aborder les parcours discontinus. Il approfondit les conditions qui permettent aux jeunes, confrontés à des inégalités multidimensionnelles, de se reconnaître à nouveau comme étudiants. À l'aide d'une méthodologie qualitative, qui comprenait 98 entretiens avec divers acteurs éducatifs et des observations de pratiques pédagogiques dans quatre juridictions, il examine les conditions institutionnelles, pédagogiques et relationnelles qui permettent aux élèves de réintégrer l'école. L'analyse utilise une heuristique des paradoxes pour identifier les tensions émergentes dans la mise en œuvre micro-institutionnelle. Ce dispositif analytique a identifié trois paradoxes constitutifs de la politique: 1) le paradoxe de l'affectivité, où « l'éthique du soin » génère une tension entre l'implication nécessaire et le coût émotionnel élevé pour les enseignants qui ne disposent pas des outils nécessaires pour aborder des questions sociales complexes ; 2) le paradoxe des pratiques pédagogiques, qui oppose l'idéal du travail collaboratif et personnalisé à l'inertie de la fragmentation disciplinaire traditionnelle ; 3) le paradoxe de la valeur de la formation professionnelle (FP), qui agit comme un facteur de motivation clé pour les étudiants, mais qui est confrontée à une précarité des ressources matérielles, mettant en péril la qualité technique avec la menace de consolider des circuits de moindre hiérarchie. Il conclut que ces paradoxes mettent à mal le mandat d'inclusion. La reconnaissance de la complexité du changement de format scolaire et des conditions institutionnelles est décisive pour éviter de nouvelles formes d'injustice scolaire.

Mots clés : politiques de l'éducation, opportunités éducatives, formation professionnelle, droit à l'éducation, étude de cas

Resumo: Este artigo analisa a reintegração educacional no Ensino Profissional Secundário (EPS) na Argentina, um novo formato institucional que articula a formação geral e profissional para abordar trajetórias descontínuas. Aprofunda-se nas condições que permitem aos jovens, afetados por desigualdades multidimensionais, reconhecerem-se novamente como estudantes. Através de uma metodologia qualitativa, que incluiu 98 entrevistas com diversos atores educacionais e observações de práticas pedagógicas em quatro jurisdições, investigam-se as condições institucionais, pedagógicas e relacionais que permitem aos estudantes voltar a frequentar a escola. A análise utiliza uma heurística dos paradoxos para identificar as tensões emergentes na implementação microinstitucional. Este dispositivo analítico identificou três paradoxos constitutivos da política: 1) o paradoxo da afetividade, onde a « ética do cuidado » gera uma tensão entre o envolvimento necessário e o alto custo emocional dos professores que carecem de ferramentas para abordagens sociais complexas; 2) o paradoxo das práticas pedagógicas, que contrapõe o ideal de trabalho colaborativo e personalizado à

inércia da fragmentação disciplinar tradicional; 3) o paradoxo do valor da Formação Profissional (FP), que atua como fator motivacional fundamental para os estudantes, mas enfrenta uma precariedade de recursos materiais, colocando em risco a qualidade técnica com a ameaça de consolidar circuitos de menor hierarquia. Conclui-se que estes paradoxos tensionam o mandato da inclusão. O reconhecimento da complexidade da mudança do formato escolar e das condições institucionais é decisivo para evitar novas formas de injustiça escolar.

Palavras chave: política educacional, oportunidades educacionais, formação profissional, direito à educação, estudos de caso

Abstract: This article analyses educational re-engagement in Secondary Vocational Education (EPS) in Argentina, a new institutional format that combines general and vocational training to address discontinuous trajectories. It explores the conditions that enable young people affected by multidimensional inequalities to recognize themselves as students once again. Using a qualitative methodology, which included 98 interviews with various educational actors and observations of pedagogical practices in four jurisdictions, it investigates the institutional, pedagogical and relational conditions that enable students to return to school. The analysis uses a heuristic of paradoxes to identify emerging tensions in micro-institutional implementation. This analytical device identified three paradoxes constitutive of the policy: 1) the paradox of affectivity, where the 'ethics of care' generates tension between the necessary involvement and the high emotional cost of teachers who lack the tools to address complex social issues; 2) the paradox of pedagogical practices, which contrasts the ideal of collaborative and personalized work with the inertia of traditional disciplinary fragmentation; 3) the paradox of the value of vocational training (VT), which acts as a key motivational factor for students but faces a precariousness of material resources, jeopardizing technical quality with the threat of consolidating lower-level circuits. It is concluded that these paradoxes strain the mandate of inclusion. Recognizing the complexity of the change in school format and institutional conditions is crucial to avoiding new forms of educational injustice.

Keywords: educational policy, educational opportunities, vocational training, right to education, case study

Introducción

Desde hace décadas, la investigación social se interroga por las desigualdades históricas y estructurales que atraviesan el sistema educativo, las cuales dificultan el acceso universal a la educación de calidad. En América Latina, el persistente abandono escolar y las trayectorias educativas intermitentes se agudizan especialmente en el nivel secundario superior. Existe a esta altura un relativo consenso en que las discontinuidades escolares no pueden explicarse sólo a partir de causas individuales, sino que responden más ampliamente a procesos estructurales. Y también al propio sistema educativo que, con sus rigideces en la organización académica y curricular, dificultan la permanencia y el egreso efectivo en la escuela secundaria (Jacinto, Fuentes & Montes, 2022).

En este contexto, las políticas orientadas a la inclusión educativa han combinado, con distintos énfasis, estrategias de sostenimiento material, flexibilización de los regímenes académicos y transformaciones pedagógicas orientadas a atender trayectorias diversas. La creación de nuevas formas de organización educativa aparece, así, como una de las respuestas que se ha dado frente a la persistencia de escolarizaciones interrumpidas o de baja intensidad (Tiramonti & Montes, 2018; Marhuenda et al., 2023; Jacinto, Roberti & Montes, 2025; Garino, Matovich & Acosta, 2025).

Tras la pandemia de COVID-19, estas problemáticas adquirieron una mayor visibilidad pública. Lejos de constituir una causa única o directa de la desvinculación educativa, la pandemia operó principalmente como un marco de legitimación de diagnósticos y respuestas que venían gestándose con anterioridad. En particular, permitió reforzar en la agenda educativa la necesidad de revisar los formatos tradicionales de la secundaria para promover la inclusión.

En este escenario se inscribe la Educación Profesional Secundaria (EPS) en Argentina, una política educativa impulsada desde 2022 como un nuevo formato institucional que articula la formación general de nivel secundario con la Formación Profesional (FP). Discursivamente, la EPS ha sido presentada como una respuesta orientada a “reparar” las desvinculaciones producidas o profundizadas por la pandemia. No obstante, la modalidad no sólo convoca a jóvenes que habían abandonado o interrumpido su escolaridad, sino también a estudiantes que permanecían escolarizados, aunque con serias dificultades de rendimiento, conflictos institucionales o una relación intermitente con la escuela (Roberti, Jacinto & Montes, 2025).

Esta distancia entre el discurso inicial de la política y sus modalidades de implementación constituye un punto de partida para el análisis que se desarrolla en este artículo. Siguiendo el enfoque de Ball (1993; Ball et al., 2012), las políticas educativas se ponen en acto en contextos institucionales concretos, donde son reinterpretadas y recreadas por distintos actores. Es decir, las primeras definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos. Ello implica que las tensiones y paradojas que emergen en la implementación no se perciben como desvíos, sino como expresiones de ese proceso de puesta en acto (Ball et al., 2012).

Desde esta perspectiva, el artículo analiza el proceso de re-vinculación educativa en la EPS. Más específicamente, profundiza acerca de las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales que hacen posible que jóvenes, atravesados por desigualdades multidimensionales, vuelvan a reconocerse como estudiantes y a habitar la escuela de otro modo. Pero a la vez, el estudio también se interroga sobre las paradojas que afectan al formato en su puesta en acto a nivel micro-institucional.

Estas tensiones resultan particularmente relevantes ya que, como advierte la literatura sobre segregación escolar, la creación de trayectorias diferenciadas corre el riesgo de institucionalizar una “segregación interna” del sistema (Duru-Bellat, 2010).

El artículo se organiza del siguiente modo: en primer lugar, se revisan antecedentes de investigación sobre nuevos formatos institucionales, evaluando sus potencialidades y riesgos según la bibliografía. En segundo lugar, se presenta la metodología y las características del caso de la EPS. En tercer lugar, se examinan las paradojas que atraviesa el proceso de re-vinculación a partir de tres ejes empíricos: el acompañamiento afectivo, las prácticas pedagógicas y el valor de la FP. Finalmente, a modo de conclusión, se discuten los alcances y límites de la re-vinculación educativa como estrategia frente a las desigualdades persistentes en el nivel secundario.

I- Enfoque Teórico y Antecedentes: de la Desvinculación a las Estrategias para la Re-vinculación en la Escuela Secundaria

Este apartado presenta los principales antecedentes teóricos que orientan el análisis de la EPS, articulando dos ejes complementarios. En primer lugar, se recuperan aportes que conceptualizan las trayectorias educativas como procesos heterogéneos y no lineales, que permiten comprender la desvinculación escolar más allá del abandono efectivo. En segundo lugar, se revisa la literatura sobre nuevos formatos institucionales de escolarización, atendiendo tanto a sus potencialidades para la re-vinculación educativa como a los riesgos y tensiones que atraviesan en su implementación. Este marco teórico ofrece las categorías analíticas necesarias para interpretar, desde una perspectiva situada, los procesos de re-vinculación que se desarrollan en la EPS.

1.1. Trayectorias Educativas y Procesos de Desvinculación en la Secundaria

Desde enfoques multidimensionales, la literatura ha mostrado que la desvinculación no responde a factores individuales aislados, sino a la interacción entre condiciones sociales, institucionales y experiencias escolares (Rumberger, 2011; Marhuenda et al. 2019, 2023). En efecto, más allá de las trayectorias teóricas previstas por el sistema educativo (Terigi, 2009), las trayectorias reales desafían los supuestos de homogeneidad y progresión regular que estructuran el formato escolar tradicional. La desvinculación escolar se da como un proceso que no solo se expresa en la interrupción efectiva de la escolaridad, sino también en diversas formas de escolarización frágil o de baja intensidad, caracterizadas por la asistencia irregular, el bajo involucramiento en las actividades escolares, los conflictos persistentes o la pérdida progresiva de sentido de la experiencia educativa (Tarabini, 2018). Esta complejidad configura un universo diverso de jóvenes que requiere propuestas alternativas capaces de garantizar la continuidad de las trayectorias y la finalización de la educación secundaria.

1.2. Potencialidades de los Nuevos Formatos de Escolarización

1.2.1 Pedagogías Centradas en el Estudiante y en la Re-vinculación Escolar

En el marco que acaba de plantearse, adquieren relevancia los formatos alternativos de escolarización, orientados a reconstruir el vínculo educativo en trayectorias discontinuas (Scasso, 2025). En función de las complejidades y causas multidimensionales de la desvinculación escolar, estos formatos introducen transformaciones en el régimen académico, en las prácticas pedagógicas y en las formas de acompañamiento, buscando generar condiciones institucionales para volver a involucrar a jóvenes que, en algún momento de su trayectoria previa, se desvincularon de la escuela.

En distintos contextos, la literatura ha documentado que los formatos que introducen pedagogías centradas en el estudiante (priorizando sus intereses y necesidades) se asocian con mayores niveles de motivación, compromiso y sentido de la experiencia escolar (Tiramonti & Montes, 2018; De Lorenzo et al., 2019; Marhuenda et al., 2023). De este modo, actúan como dispositivos flexibles de acompañamiento y reconocimiento que permiten a los estudiantes reconstruir una relación positiva con la institución escolar, constituyéndose en condiciones necesarias para que el aprendizaje vuelva a ser posible (Tarabini, 2018).

1.2.2. Articulación Secundaria-Formación Profesional como Mediación Pedagógica

Muchas propuestas alternativas proponen articular la FP con la educación secundaria (tanto en el nivel inferior como el superior). Se suele señalar el potencial de esta articulación para favorecer la inclusión y la retención de estudiantes desvinculados o en riesgo de abandono. Diversos estudios destacan que la FP opera como una función pedagógica e institucional clave en estos formatos, al ofrecer aprendizajes situados y socialmente significativos, asociados a la lógica del “aprender haciendo” (Jacinto & Terigi, 2007; CEDEFOP, 2015; Marhuenda et al., 2023). Esta oportunidad contrasta con la experiencia de abstracción y desvinculación que muchos estudiantes relatan de su escolaridad secundaria previa. En este sentido, la FP no solo introduce contenidos diferentes, sino que contribuye a reconstruir el vínculo educativo y la permanencia, al reconfigurar la relación de los estudiantes con el saber y con la institución escolar (Hammond et al., 2007).

Estas articulaciones también habilitan una doble certificación, que permite tanto la continuidad de estudios superiores como una formación ocupacional. Ahora bien, la bibliografía también plantea interrogantes críticos sobre la equivalencia efectiva de las certificaciones y su capacidad concreta para habilitar trayectorias educativas continuas (Duru-Bellat, 2010; Jacinto & Terigi, 2007).

1.3. Críticas, Riesgos y Limitaciones de los Nuevos Formatos Escolares

1.3.1. Riesgo de Anclaje en lo Remedial y Asistencial

Ante el desafío de atender las múltiples dimensiones de la vulnerabilidad educativa, los nuevos formatos corren el riesgo de priorizar la dimensión asistencial o de contención, desplazando o debilitando la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esta deriva se vincula con una concepción remedial de los nuevos formatos educativos según la cual, para ciertos estudiantes, lo fundamental sería “contenerlos” y asegurar su permanencia en la escuela, aun a costa de reducir las expectativas pedagógicas (UNICEF-FLACSO, 2019).

Si bien la desigualdad social constituye una dimensión central en la explicación de la desvinculación, cuando las políticas educativas se centran en la compensación social, no alcanzan a dar oportunidades equitativas en las trayectorias educativas. Al respecto, Meo & Tarabini (2020), advierten que la centralidad del cuidado y del acompañamiento no constituye en sí mismo un problema, sino que se vuelve crítica cuando no se articula con propuestas pedagógicas exigentes. La ética de cuidado puede funcionar como condición de re-vinculación, pero también como límite, cuando desplaza la enseñanza y reduce las expectativas académicas, reforzando una lógica remedial.

1.3.2. Riesgo de Aprendizajes Insuficientes o Fragmentados

Profundizando sobre lo señalado en el apartado anterior, bajo el discurso de la flexibilidad y la personalización, los aprendizajes pueden llegar a ser fragmentados o discontinuos, impidiendo consolidar trayectorias de progresión educativa. En efecto, la FP y los saberes generales podrían coexistir sin una articulación efectiva, dando lugar a propuestas yuxtapuestas, y poco exigentes respecto a aprendizajes prioritarios en el nivel secundario. Para el proceso de integración curricular, la FP y las áreas generales requieren de un trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas, instancias de acompañamiento de las políticas, capacitación docente específica para la integración curricular y seguimiento longitudinal que permita reconstruir los aprendizajes previos y los avances (Jacinto & Terigi, 2007). Este proceso pone en discusión la estructura curricular y organizativa que es la impronta del nivel secundario y podría plantearse como uno de los principales desafíos de la EPS.

1.3.3. Riesgo de Falta de Sostenibilidad y Segmentación Escolar

La literatura coincide que los nuevos formatos escolares se enfrentan a diversas tensiones vinculadas a sus condiciones de implementación. Por ejemplo, la debilidad institucional que los caracteriza con frecuencia, expresada en su escasa perdurabilidad, inestabilidad y vulnerabilidad frente a cambios políticos o restricciones presupuestarias, constituye un gran riesgo (Garino, Giovine & Roberti, 2024). Esta fragilidad se manifiesta en una combinación de precariedad laboral docente, alta rotación de equipos, financiamiento inestable mediante programas de corto plazo, informalidad institucional, escasez de recursos materiales y marcos normativos poco definidos.

Asimismo, estas condiciones pueden derivar en circuitos segmentados con menor reconocimiento social (Duru-Bellat, 2010; Salvà-Mut et al, 2019, 2025), aunque los

estudiantes permanezcan formalmente dentro del sistema educativo. En el caso de los formatos que incorporan FP, diversos estudios advierten además el peligro de que la vía profesionalizante sea socialmente construida como una opción de segunda categoría, reservada para quienes “no pueden” sostenerse en los recorridos previstos por la secundaria común (Tarabini & Jacovkis, 2021; Merino, 2022).

Estos riesgos -anclaje remedial, aprendizajes insuficientes, segmentación y debilidad institucional- no invalidan la relevancia de las propuestas, pero obligan a analizarlas de manera situada, atendiendo a las condiciones concretas de su puesta en acto. En este sentido, constituyen un marco analítico para interpretar empíricamente los procesos de re-vinculación educativa en la EPS.

II- Estrategia Metodológica y Descripción del Caso Estudiado

2.1. Metodología

El artículo se apoya en un corpus empírico producido en el marco de un estudio cualitativo más amplio sobre la implementación de la EPS en Argentina. Dicho estudio se desarrolló a partir de un diseño de triangulación de fuentes y técnicas de investigación, combinando análisis documental, entrevistas en profundidad y observaciones de prácticas pedagógicas

El trabajo de campo se realizó en cuatro provincias argentinas en dos etapas. La primera, en 2023, incluyó el relevamiento de experiencias en las cuatro jurisdicciones seleccionadas. La selección de las jurisdicciones respondió a un muestreo intencional, priorizando aquellas en las que la propuesta se organizó durante 2022 y procurando diversidad institucional en las sedes visitadas. La segunda, en 2024, consistió en un seguimiento en profundidad de los casos en la provincia de Buenos Aires, por tratarse de la jurisdicción con mayor escala en la implementación de esta política.¹¹⁹

El corpus empírico se conformó por 98 entrevistas individuales y grupales realizadas a estudiantes, docentes, instructores, coordinadores de trayectorias, autoridades educativas y miembros de equipos técnicos de nivel nacional y provincial. El relevamiento incluyó asimismo información contextual sobre el perfil de aproximadamente 193 estudiantes y 73 docentes en las sedes analizadas, lo que permitió situar el estudio en una matrícula mayoritariamente juvenil (predominantemente entre 16 y 18 años) y con trayectorias escolares previas discontinuas, así como en equipos docentes en su mayoría jóvenes y con baja antigüedad en el sistema educativo. Las entrevistas exploraron, entre otros aspectos, las trayectorias educativas previas de los estudiantes, las experiencias escolares, las relaciones pedagógicas y los dispositivos de acompañamiento implementados en la EPS, así como las percepciones de los actores institucionales sobre los alcances y límites del formato.

Sobre la base de este corpus, el presente artículo propone un análisis de los datos empíricos orientado por una heurística de las paradojas. Esta perspectiva no busca una descripción exhaustiva de la puesta en acto de la política, sino que asume a la

119 Los proyectos se denominan: “Dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en contextos de desigualdad en pandemia y postpandemia”. PICTO 2022-Agencia I+D+i REDES, 01-PICTO-2022-12-00048 y “Análisis de la implementación inicial de la Educación Profesional Secundaria en Argentina”, CIS-CONICET-INET, CONVE-2023-29798620-APN-INET#ME.

paradoja como un dispositivo analítico para interrogar las tensiones constitutivas de los procesos de re-vinculación educativa en la EPS.

El tratamiento de la información se realizó mediante un análisis temático de carácter inductivo-deductivo. En una primera etapa se efectuó una lectura comprensiva y comparativa de entrevistas y registros de observación, identificando núcleos problemáticos recurrentes vinculados con el acompañamiento de trayectorias, las prácticas pedagógicas y la articulación entre formación general y FP. En una segunda etapa, se procedió a la codificación progresiva de los materiales, organizando categorías emergentes que permitieran reconstruir regularidades y tensiones entre el diseño normativo y su implementación situada. La identificación de las “paradojas” emergió del análisis comparado de los casos, en diálogo con el enfoque de la micropolítica de la escuela (Ball, 1993; Ball et al., 2012).

En este sentido, la heurística de las paradojas permitió identificar situaciones en las que componentes centrales del formato -el acompañamiento intensivo de trayectorias, la flexibilidad pedagógica y la articulación entre FP y educación secundaria- funcionan simultáneamente como condiciones de posibilidad para la re-vinculación escolar y como espacios en los que se producen nuevas tensiones y desafíos. El análisis se concentra particularmente en las entrevistas a actores institucionales, a partir de las cuales se reconstruyen tres paradojas empíricas que estructuran la experiencia de la EPS.

2.2. El Formato Institucional de la Educación Profesional Secundaria

La EPS propuso un nuevo formato institucional en el marco de la Educación Técnico Profesional, orientado a abordar trayectorias educativas discontinuas.

Desde el punto de vista curricular, integra la formación general del nivel secundario con trayectos de FP certificables. Su diseño se concibe como personalizado, a partir del reconocimiento y la validación de saberes previos de cada estudiante, e introduce un formato académico flexible que desafía el régimen tradicional de la escuela secundaria y su lógica de aprendizaje monocrónica (Terigi, 2010). En este marco, prevé la obtención de una doble certificación: el título de nivel secundario y una certificación profesional de nivel III.

En términos organizativos y pedagógicos, la EPS incorpora dispositivos de acompañamiento a las trayectorias, estructurados en grupos de hasta 15 estudiantes. Este acompañamiento se apoya en el trabajo articulado de los equipos docentes y en la figura del coordinador de trayectorias, cuyo rol resulta central para sostener la continuidad educativa, mediar entre las exigencias académicas y las situaciones personales de los estudiantes, y favorecer la construcción de vínculos pedagógicos más estrechos. Asimismo, el diseño contempla la presencia simultánea del equipo docente durante toda la jornada escolar, con el objetivo de habilitar prácticas de trabajo colegiado.

En conjunto, la EPS puede caracterizarse como un enfoque pedagógico multidimensional que combina transformaciones curriculares, organizativas y relacionales en pos de generar condiciones institucionales más favorables para la participación, la permanencia y el egreso en la educación secundaria obligatoria, articulando estos procesos con una certificación profesional. No obstante, el análisis de las entrevistas muestra que estas mismas transformaciones, que habilitan procesos de re-vinculación educativa, dan lugar a tensiones constitutivas de la política, que serán discutidas a continuación a través de sus paradojas.

III- Resultados

A partir del análisis comparado del corpus empírico, se identificaron tres paradojas que estructuran la puesta en acto de la EPS en los casos analizados. La primera paradoja examina el rol de la afectividad en el acompañamiento pedagógico, oscilando entre el involucramiento personal del profesorado y su necesidad de distanciamiento profesional. La segunda, aborda las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, explorando la tensión entre la colaboración docente y las resistencias al formato. Finalmente, la tercera se enfoca en el valor de la FP, revelando el riesgo de que el trayecto profesional certificado no alcance los objetivos previstos en el diseño, debido a las condiciones de su puesta en acto.

3.1. Paradoja I. La Afectividad como Eje del Acompañamiento: Entre el Involucramiento y el Distanciamiento

El análisis revela que la dimensión socio-afectiva ocupa un lugar estratégico en la puesta en acto de la EPS, configurándose simultáneamente como condición de re-vinculación y como fuente de nuevas tensiones profesionales. Inscribiéndose dentro de lo que se denomina como la ética de cuidado (Meo & Tarabini, 2020), el enfoque busca re-vincular a jóvenes a través de un acompañamiento con alto grado de afectividad. Sin embargo, esta centralidad genera una paradoja fundamental: mientras el compromiso personal del equipo docente se convierte en una condición indispensable para sostener a los estudiantes, también desdibuja los límites profesionales y expone a los educadores a un significativo costo emocional.

3.1.1. El Involucramiento como Condición para la Continuidad Pedagógica

La propuesta de la EPS ubica la dimensión afectiva en el centro de la escena pedagógica. A través de un acompañamiento cercano, se orienta a que los jóvenes recuperen la confianza en la institución escolar, lo cual posibilita una nueva forma de "habitar" la escuela.

[Con EPS] construyeron una mirada sobre el secundario un poco más amorosa, porque al principio lo que nosotros notábamos era que había una mirada más odiosa [...] con más recelo, ahora nos empiezan a ver desde otro lugar. Hay un cambio en eso (Inspectora distrital, ID 83).

Los testimonios coinciden en que el acompañamiento de trayectorias contribuye al sostenimiento y la re-vinculación de los estudiantes, permitiendo desarrollar “*un vínculo especial*” tanto entre pares como con los docentes. La “escucha”, la “contención” y la “confianza” son parte de un trato cercano y respetuoso, que caracterizan a esta dimensión afectiva, resultando un “*espacio seguro*” para los jóvenes.

... tener un espacio donde saben que los profes son siempre los mismos, donde los conocemos y los cuidamos. Pueden venir a contar cosas que les pasan, se los atiende. Buscan mucho esa atención, ellos sienten la EPS como un lugar seguro [...]. A veces es el único lugar en el día donde encuentran una mirada, una escucha, un "vos podés" (Docente, ID 70).

El entorno de proximidad y confianza es posible gracias al tamaño reducido de los grupos y la presencia constante de todos los docentes. Esta condición, que forma parte del diseño de la política y fue una definición recurrente por parte de sus diferentes actores, facilita un mayor involucramiento y una comprensión más profunda de las situaciones particulares de cada estudiante. De este modo, se logra desarrollar un fuerte sentido de pertenencia en el estudiantado: *"tienen puesta la camiseta de EPS"* (Coordinador de trayectoria, ID 69).

Ahora bien, aunque no estuvo en el diseño inicial de la EPS, los entrevistados dan cuenta de una secuencia en las prácticas de re-vinculación: en un primer momento se prioriza la construcción de lazos de confianza con los estudiantes, de modo que desarrollen hábitos escolares: pautas sobre vínculos, comunicación en el aula y rutina escolar -*"volver a vincularlos con hábitos. Esto de que hay un recreo, hay una hora de entrada, una hora de salida, eso llevó su tiempo"* (Docente, ID 70). Dadas estas condiciones, en un segundo momento, se busca luego avanzar sobre los contenidos curriculares.

Cuando empezamos fue muy difícil sostener porque, claro, los alumnos llegaban con muchos conflictos [...]. Entonces, fue mucho de contención, mucho de hablar de valores. En primer, primero que todo, acompañarlos a ellos [estudiantes], que puedan entender que es un espacio para que se sientan seguros, para que confíen, para que estén bien [...]. Entonces, cuando ellos empezaron a sentirse seguros, pudimos avanzar con la cuestión de la clase (Coordinadora de trayectoria, ID 47).

Era importante hacerle ver al estudiante que era capaz de hacer un trayecto del nivel secundario, que era capaz de aprender y que él también podía relacionarse con los otros y las otras sin violencia [...]. Ahora hay que ir por aprendizajes de calidad (Coordinadoras distritales, ID 67).

Más aún, el seguimiento cercano y la preocupación diaria de los docentes contrastan con las experiencias escolares previas de los estudiantes, posibilitando cambios actitudinales y una mejora de su autoestima. Estos cambios subjetivos, tanto en la percepción de sí como en la relación con los otros, se evidencia incluso en la construcción de proyectos alternativos de vida: *"les queremos mostrar que tienen acá una posibilidad de hacer algo distinto"* (Docente, ID 81).

3.1.2. Los Límites del Acompañamiento y el Costo Emocional

La EPS se distingue por un conocimiento profundo de cada estudiante: *"nuestros pibes todos tienen nombre"* (Inspectora distrital, ID 83). Esta familiaridad con sus situaciones particulares permite un vínculo cercano que sobrepasa lo estrictamente académico, como señala un docente: *"esto va un poco más allá de la formación y de que se lleven un título. Hay que inmiscuirse un poco más [...]. Te metés en el problema y los porqués"* (Docente, ID 71). Esta lógica se aproxima a lo que Meo & Tarabini (2020) denominan como la ética de cuidado, donde el vínculo y el reconocimiento del estudiante como sujeto integral adquieren un rol estructurante del proceso

educativo.¹²⁰ La EPS se inscribe así en una concepción ampliada de la escuela, en la que los límites entre lo pedagógico, lo social y lo comunitario se vuelven porosos.

Otra gran parte [de las tareas], diría yo, es los momentos de estar mano a mano con algunos de los pibes para escuchar, acompañar y hacer un poco de psicólogos, si se quiere, de diversos problemas que se han presentado [...] bastante complejos, no solamente de los estudiantes en sí mismos sino relacionados a sus familias. Y eso requiere un tiempo de parte de todos los docentes para escuchar al alumno y tratar de, primero tener una escucha atenta, amorosa [...]. Y después para trabajar entre nosotros en forma conjunta y decir ‘¿qué hacemos con esto, cómo lo solucionamos?’ (Docente, ID 81).

El eje en lo afectivo, si bien es una de las mayores fortalezas del formato, también genera desafíos y tensiones significativas. La complejidad de las problemáticas sociales que atraviesan los estudiantes (situaciones de abuso, adicciones, enfermedades, contextos familiares violentos) a menudo excede el rol profesional de los docentes, quienes carecen de las herramientas necesarias para un abordaje integral. En este punto, adquiere importancia la figura del coordinador de trayectorias. Incluso, el profesorado menciona que se apoya en ese rol ante problemáticas complejas que trascienden su función y formación.

La coordinación lo que hace es tratar de juntar todas las patas de la EPS [...] Y aparte es un espacio de escucha permanente para los pibes también, un acompañamiento. Porque también es un rol que digamos que nosotros no sé si podríamos cumplir, porque después se mezclan las cosas. Entonces, tal vez, si uno se involucra demasiado en algunas cuestiones, se cruzan algunos límites (Docente, ID 81).

Esta situación plantea interrogantes sobre los límites del acompañamiento: ¿qué significa acompañar y cómo establecer una distancia ante problemáticas que requieren de una intervención especializada? Más aún, el involucramiento profundo con las historias de vida de los jóvenes tiene un alto costo emocional para los equipos docentes. Un coordinador lo expresó de la siguiente manera: “*estar involucrado emocionalmente con esos pibes, también te afecta [...] No nos habíamos preguntado cómo estábamos nosotros: rotos*” (Coordinador de trayectoria, ID 84). Esta tensión entre el compromiso afectivo y los límites profesionales introduce una vulnerabilidad profesional que resulta crítica para la sostenibilidad de la propuesta.

El análisis de esta primera paradoja advierte así la necesidad de consolidar abordajes socio-educativos integrales, que superen la escisión artificial entre lo social y lo pedagógico, evitando un enfoque remedial centrado únicamente en la contención emocional (Jacinto & Terigi, 2007; UNICEF-FLACSO, 2019; Garino, Giovine & Roberti, 2024). Debido a que la complejidad de los contextos de vulnerabilidad de los estudiantes a menudo excede las herramientas y el rol profesional de los docentes, resulta prioritario la articulación con políticas de salud, programas sociales y organizaciones comunitarias.

120 En este sentido, se observaron numerosas situaciones orientadas a la atención integral del estudiantado: acompañar e intervenir en situaciones de violencia familiar, ofrecer recursos materiales para actividades extra-curriculares, recogerlos de sus casas para salidas escolares, orientarlos en la elaboración de un proyecto de vida, proporcionar un espacio de merienda o desayuno, entre otras.

3.2. Paradoja II. Prácticas Pedagógicas Centradas en el Estudiante: Entre la Colaboración y la Resistencia Docente

Del análisis comparado de los casos surge que las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante -concebidas como un aprendizaje situado y centrado en el alumno- operan a la vez como motor de innovación y como espacio de resistencia e inercia disciplinar. En efecto, este modelo procura responder mejor a características y necesidades de jóvenes con dificultad de sostener ritmos intensos de estudio y enfoques academicistas, según hemos analizado previamente (Roberti, Jacinto & Montes, 2025). Para ello, este enfoque pedagógico se apoya en el trabajo colaborativo del equipo docente. No obstante, su puesta en acto se enfrenta a resistencias, generando una tensión entre el ideal de colaboración y las inercias de la fragmentación disciplinar. En especial, persiste la dificultad de integrar curricularmente las áreas generales con la FP.

3.2.1 El Formato Colaborativo como Pilar de la Personalización

La flexibilización de los tiempos, los espacios y el currículum, busca adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante, atendiendo sus necesidades y ritmos individuales. Ello implica re-organizar el trabajo docente, generando condiciones para "colectivizar" la enseñanza, en pos de romper con la labor aislada del docente. La presencia simultánea de cinco profesores en el aula permite desarrollar estrategias pedagógicas colaborativas que son clave para la personalización del aprendizaje. Los equipos docentes comparten planificaciones, realizan evaluaciones colegiadas y se apoyan mutuamente para sostener las trayectorias de los estudiantes: *"se reparte la tarea, incluida la de contención"* (Docente, ID 17). El trabajo codo a codo en el aula habilita un aprendizaje entre pares que enriquece la práctica docente y redefine la identidad profesional.

Lo que hacemos no es para nada lo que aprendí en la formación docente. Acá las clases son para ellos [los estudiantes] para cada uno de ellos. No sé si llamarlas clases, no sé si ese es el nombre. Lo más importante es que no tengo que reclamar atención. Puedo intentar por todos los medios que aprendan [...] Si uno de ellos no avanza, me fijo por qué avanza con alguno de los otros profes, y qué hacen ellos que yo no estoy pudiendo hacer, y lo conversamos con los profes y aprendemos entre todos (Docente, ID 23).

En este marco, se implementan distintas modalidades de acompañamiento, que involucran el desarrollo de *"trabajos más personalizados, [donde] uno puede ir modificando la currícula"* (Docente, ID 13) y *"ajustando esa planificación en función de lo va pasando con los chicos"* en el día a día (Coordinadora de trayectoria, ID 47). Tal como señala la siguiente entrevista, se plantea una planificación flexible, que permite una constante adaptación curricular:

Tenemos un horario, pero es totalmente flexible. Por ejemplo, hoy a mí me toca en 3° nivel. Pero si llego y un docente me dice: "Mira, necesito trabajar tal contenido", capaz yo agarro otro nivel o me voy al taller. Lo mismo nos pasa mucho con el tema del contenido. Tenemos una currícula que tenemos que seguir, pero [...] es bastante flexible y un poco a demanda

también de lo que se necesite en el taller [...]. Y lo que le genere interés a los chicos (Docente, ID 71).

Así, los equipos docentes desarrollan estrategias para poder acompañar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza de forma personalizada: *“a algunos les propongo otras actividades porque si no se desmotivan [...] Uno tiene que diagramar el trabajo dependiendo de la trayectoria de cada chico porque, si bien trabajamos de forma grupal, atendemos la individualidad”* (Docente, ID 70). Para ello, se implementan agrupamientos plurinivel que respetan los diferentes tiempos de aprendizaje admitiendo, por un lado, la focalización en quienes presentan mayores dificultades y, por otro lado, la aceleración en aquellos que están más avanzados para acreditar saberes.

A lo mejor va la mitad del grupo a hacer la parte de formación y la otra mitad se queda en el aula haciendo otra cosa. Entonces ahí ya se divide en grupos, entonces vos te podés enfocar mucho más en qué sabe, lo que tiene que aprender [...]. Tenés mucho más tiempo para profundizar [...] porque no van todos iguales (Docente, ID 17).

3.2.2. Resistencias al Formato y Desafíos para la Integración Curricular

A pesar de sus logros, la implementación de un modelo pedagógico colaborativo e integrado encuentra importantes obstáculos y resistencias. En particular, emergen dificultades de adaptación entre los docentes a un régimen académico flexible.

[Lo que sigue] generando dificultades, es el trabajo con otros. Digo, el trabajo colegiado, esto de la integralidad entre la formación general y la FP [...] Acá tiene que ver también la formación docente: cómo fuimos formados los docentes en áreas específicas muy compactas y, bueno, si bien es algo que siempre se demanda (trabajar con otro), genera también dificultades y un aprendizaje (Coordinadoras distritales, ID 67).

Para habilitar la integración curricular, se necesitan espacios y tiempos conjuntos. Esta condición se presenta en las aulas de diversos modos: en ocasiones, es el resultado de un trabajo de planificación compartido previamente; pero también acontece espontáneamente, en el día a día, debido a que co-habitan las aulas. A pesar de los esfuerzos, en ocasiones se replican clases tradicionales, donde la centralidad vuelve a estar puesta en la lógica disciplinar. En efecto, muchos docentes, formados bajo este paradigma, muestran resistencias frente al recorte de contenidos de sus áreas, en pos de la integración, por considerarlos imprescindibles. Como advierte un instructor, la tendencia a que los docentes permanezcan *“cada uno con su librito”* (Instructor, ID 16), obstaculiza una articulación de los saberes.

Falta mejorar la articulación más a lo laboral [...] Hay algunos que lo han tomado bien, otros por ahí dicen: “bueno, no te metas mucho en mi línea” [...]. Estaría bueno implementar la formación general con otro tipo de enseñanza, más flexible. A veces se reproduce el formato tradicional: libros, trabajos prácticos corregidos uno por uno (Instructor, ID 79).

Si bien se observa una valoración y elección de este formato alternativo, no todos los docentes logran adaptarse a una propuesta que *“rompe totalmente con los modos*

institucionales" (Docente ID 70). En algunos casos hubo rotación y abandono por parte de quienes no consiguieron comprometerse o adaptarse a un esquema flexible y colaborativo: "*se fueron por motus proprio, no entendieron la propuesta, no la aceptaron*" (Inspectora distrital, ID 83). Más allá de la continuidad docente, la propuesta organizacional y pedagógica de la EPS resulta un desafío, no exento de tensiones.

Eso para mí es lo más difícil, la parte de articular, por ahí, con otras materias el mismo tema [...]. Adaptarse a este nuevo método, me parece que eso también es lo más complicado. Acá se abarca de otra forma, son trabajos más personalizados, uno puede ir modificando la currícula [...]. Cuesta salir del molde o de esa idea de dar clase de antes (Docente, ID 13).

A su vez, el instructor de FP, figura clave de la propuesta, a menudo enfrenta problemas de reconocimiento por parte de sus pares docentes. Su carácter de "idóneo", sumado a la falta de formación pedagógica formal y, en muchos casos, a la falta de experiencia previa con adolescentes, genera tensiones y dificultades al interior del equipo pedagógico.

Costó más articular la formación general con la profesional que la formación general integrada. Le decíamos al profe: "Acompañá el proceso, metete con el instructor, agarrá vocabulario técnico, aprovechá las horas que tenés acá". Fue algo complicado. Los instructores estaban muy aislados; los profes de formación general por un lado y ellos por el otro, no se reconocían como pares. Los instructores se sentían "menos" porque no tienen la formación [pedagógica] o el vocabulario de la docencia [...]. Ninguno de los dos instructores sabe escribir bien y no tenían experiencia previa como instructor en FP. Son idóneos, pero les resultan ajenos los diseños curriculares de la FP (Coordinador de trayectorias, ID 69).

Las fricciones dentro del cuerpo docente dan cuenta de esta segunda paradoja, la cual gira invariablemente en torno a uno de los principios organizadores de la propuesta: la articulación entre educación general y FP. En este marco, el desafío de acompañar itinerarios individualizados de aprendizaje, precisa de un seguimiento muy demandante para los docentes; al tiempo que resulta indispensable evitar el riesgo de confundir flexibilidad pedagógica e integración de saberes, con dilución de contenidos o reducción de estándares. Es preciso que estos nuevos formatos institucionales garanticen aprendizajes significativos y habiliten trayectorias educativas continuas (Jacinto & Terigi, 2007; López, 2011).

3.3. Paradoja III. El Valor de la Formación Profesional: Entre el Trayecto Profesional Certificado y la Precariedad de las Condiciones de su Puesta en Acto

En la EPS, la FP es el eje articulador, con alta carga horaria y expectativa de otorgar certificaciones de nivel II y III. Si bien en la experiencia se revalorizan saberes prácticos y la FP se convierte en un potente factor motivacional para la re-vinculación, presenta una doble tensión. Por un lado, no en todos los casos el estudiantado está motivado a obtener una certificación profesional. Por otro lado, la precariedad de la oferta y la escasez de recursos generan interrogantes sobre la

calidad de la formación impartida y el riesgo de configurar circuitos educativos segmentados y de menor jerarquía.

3.3.1. La Formación Profesional como Factor Motivacional

La FP actúa como un catalizador para atraer y retener a los estudiantes, presentándose como una alternativa a una escuela percibida como "con mucha teoría". Al situar los saberes del trabajo en el centro, fortalece la relación entre teoría y práctica. Esto da un nuevo sentido al aprendizaje en otras áreas, buscando impartir contenidos que se expresen en capacidades: que lo aprendido se utilice en la vida cotidiana -"*que les sirva de la materia pero para aplicarlo*" (Docente, ID 13). De este modo, se busca romper con la descontextualización de los saberes y los bajos logros de aprendizaje mediante un proceso de aprendizaje situado.

A mí me parece que la FP fue como una manera de captarlos [a los estudiantes] [...] fue esto de que va a ser una escuela como más práctica, no con tanta teoría, que fue como entramos nosotros con ellos al principio [...]. Obviamente después se terminan de enamorar de la propuesta una vez que están ahí, la ven funcionar (Coordinador de trayectoria, ID 84).

Como se ha analizado en publicaciones anteriores (Roberti, Jacinto & Montes, 2025), desde la perspectiva de los estudiantes, la FP adquiere diversos significados. Para algunos, representa un camino claro hacia el empleo, motivándolos incluso a realizar cursos extracurriculares para fortalecer su perfil profesional. Para otros, el objetivo principal sigue siendo obtener el título secundario, aunque valoran los conocimientos prácticos adquiridos como herramientas útiles "para la vida". Más allá de estas diferencias, los talleres donde se desarrollan las habilidades prácticas, resultan uno de los aspectos más apreciados de la EPS.

[Se anotaron en curso de manipulación de alimentos y] en un curso de pastelería por fuera el horario de la escuela dentro del CFP. Son dos pibes que no sabían ni para dónde salir corriendo. Entonces me parece que claramente se les da una herramienta [...]. Hay algunos que la toman como "bueno, es lo que tengo que hacer, tengo que cocinar" y otros no quieren saber nada con la cocina (Coordinador de trayectoria, ID 84).

La FP, si bien es un factor de atracción, puede funcionar también como un filtro selectivo. Se observa que "*quien viene de la técnica tiene un recorrido previo*" que facilita su adaptación; mientras que, para quienes no se interesan en el perfil profesional ofrecido, puede resultar un obstáculo, conllevando incluso a derivaciones hacia otros formatos escolares.

Yo creo que si le metes un chico que no le interesa el sector socio-productivo al cual se va a incorporar, una propuesta como EPS -donde lo vas a bombardear todo el tiempo con FP- [...] la realidad es que no funciona, porque le vas a exigir que tenga la mitad de la jornada de FP, cuando él claramente no quiere (Coordinador de trayectoria, ID 69).

3.3.2. La Precariedad de la Puesta en Acto y el Riesgo de un Circuito Diferenciado

Una problemática central de las experiencias analizadas reside en la escasez de insumos para los talleres, que pone en tensión la promesa de una educación de calidad. En numerosas oportunidades, los actores institucionales deben agenciarse y/o autogestionarse de recursos para desarrollar las prácticas que requiere la modalidad. En este sentido, los propios docentes e instructores suelen aportar materiales para trabajar en el taller. En ocasiones, también surgen articulaciones con actores extra-escolares con el propósito de conseguir recursos y/o espacios de prácticas vinculadas con la FP impartida.

Asimismo, se ha detectado la conformación de cooperativas que buscan facilitar el auto-abastecimiento de los insumos, al mismo tiempo que desarrollar habilidades emprendedoras. Tal es el caso de la instalación de una unidad de producción alimentaria, donde los estudiantes aprenden los procesos para desarrollar un emprendimiento gastronómico y, a su vez, articulan los saberes de todas las materias.

Sin la cooperativa no podríamos funcionar [...] al principio comenzamos poniendo plata nosotros [...] la cooperativa fue un proyecto de supervivencia y ahí le encontramos la vuelta también de que este es un proyecto educativo [...]. Entonces ahí está articulado un poco Naturales desde el proceso, cómo se hace un pan o cuánto lleva para leudar una masa; Matemática en costos, llevar una caja, administrar una cooperativa; Prácticas del Lenguaje, cómo vendemos y cómo escribimos y desarrollamos un producto para que llegue a la gente (Coordinador de trayectoria, ID 59).

Esta dependencia de la autogestión y de la voluntad de los actores institucionales plantea un serio interrogante sobre la calidad y sostenibilidad del formato. La dificultad para garantizar los recursos necesarios para desarrollar capacidades complejas, especialmente las correspondientes a las certificaciones de nivel II y III, agudiza el riesgo de que la EPS configure trayectos formativos de menor rango, diferenciados de la educación técnica tradicional. Tal como señala un instructor: *“sería un poquito mentiroso de mi parte si te digo que la planificación se sigue a rajatabla por un tema económico [...] hay cosas que no se pueden...preparaciones complejas de cocina”* (Instructor, ID 60).

La tercera paradoja advierte así sobre el riesgo de que formatos escolares alternativos como la EPS terminen generando nuevas formas de segmentación educativa (Tarabini & Jacovkis, 2021; Merino, 2022). La escasez de insumos y la precariedad institucional ponen en tensión la promesa de certificación y de inclusión que reviste a la FP, con el peligro de consolidar circuitos jerarquizados que refuercen desigualdades preexistentes.

Conclusión

El análisis de la EPS en Argentina permite reflexionar sobre los procesos de inclusión educativa contemporáneos. Esta política sigue un ciclo habitual en sistemas democráticos que asumen la obligatoriedad del nivel secundario. En este contexto, el formato EPS emerge como una respuesta innovadora para abordar trayectorias escolares discontinuas. Frente a las limitaciones del formato escolar tradicional, busca re-vincular a los estudiantes mediante una propuesta pedagógica que integra

la formación general con la FP. Asimismo, implementa una gestión flexible de los tiempos, espacios y vínculos. De este modo, se propone superar las trayectorias discontinuas que caracterizaron la experiencia escolar previa de esta población.

La evidencia muestra que el principal acierto se refiere a lo afectivo y a las estrategias de cuidado, que han logrado transformar el vínculo de los jóvenes con la escuela, tal como lo demuestran los altos niveles de permanencia. Pero también existe una brecha entre el diseño curricular, que se presenta como una respuesta innovadora ante las trayectorias intermitentes, y las condiciones de su puesta en acto a nivel micro-institucional.

Utilizando la herramienta de las paradojas como recurso heurístico para examinar la puesta en acto, este artículo señala también tensiones que aparecen como expresiones constitutivas de la relación entre la política y las instituciones educativas. A pesar del mencionado logro respecto al cuidado, se genera una tensión en el profesorado, que se debate entre el involucramiento afectivo necesario para la contención y el distanciamiento profesional ante el exceso de demandas y la dificultad de articular con otras herramientas de intervención. La política apunta a la integración curricular, pero los docentes han sido formados y han tenido experiencias bajo lógicas disciplinares bastante rígidas. En consecuencia, la integración supone un desafío mayor que genera resistencias; entre ellas, el reconocimiento del instructor de FP como un par docente. Estas dificultades visibilizan las tensiones propias de una puesta en acto que rompe con la estructura de la escuela secundaria tradicional.

La FP, aunque re-motiva y favorece la re-vinculación de estudiantes, enfrenta una precariedad de insumos que obliga a la autogestión y la supervivencia institucional. Esta brecha entre el diseño normativo y las condiciones de su puesta en acto sugiere que, ante la falta de infraestructura y estabilidad de los equipos, la EPS podría consolidarse como un circuito educativo de menor jerarquía. La evidencia sugiere que la personalización del vínculo es una condición necesaria pero insuficiente; sin un anclaje en condiciones institucionales que sostengan la justicia curricular, se corre el riesgo de generar circuitos educativos segregados. Como señala Ball (1993; Ball et al., 2012), los procesos de puesta en acto están condicionados por las dimensiones materiales y situacionales de las escuelas. Por tanto, la fragilidad de las EPS surge cuando la política se descarga sobre la subjetividad de docentes y coordinadores sin el respaldo de una trama institucional sólida. Factores como la creación de cargos permanentes y la regularización presupuestaria no son meros aspectos administrativos, sino pilares de una justicia educativa que busca trascender la intermitencia de los programas socioeducativos tradicionales.

Estos hallazgos dialogan con debates transcontinentales que señalan las tensiones persistentes entre el mandato de democratización de la escuela secundaria y las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias juveniles. El análisis de la EPS en Argentina permite identificar una política que, aun promoviendo la inclusión educativa, pone en evidencia paradojas constitutivas que tensionan dicho mandato. En este sentido, resulta clave el reconocimiento de la complejidad del cambio de formato escolar, así como el análisis de las condiciones institucionales e inter-institucionales que lo hacen posible -o limitan- su puesta en acto. Estas condiciones se vuelven decisivas para evitar nuevas formas de injusticia escolar.

Referencias

Ball, S. J. (1993). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- CEDEFOP. (2015). *Vocational education and training in Europe: Building on diverse traditions*. Publications Office of the European Union.
- De Lorenzo, R., Battino, W., Schreiber, R., & Carrio, B. (2019). *Delivering on the promise: The education revolution*. Solution Tree Press.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 105-130.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7526>
- UNICEF & FLACSO. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/FLACSO Argentina.
- Garino, D., Giovine, R., & Roberti, E. (2024). ¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos de pandemia y postpandemia. *Entramados: Educación y Sociedad*, 11(16), 157-179.
- Garino, D., Matovich, I., & Acosta, F. (2025) Reformas de la educación secundaria en un sistema federal: entre grandes consignas y la artesanía cotidiana de la política educativa. (2025). *Itinerarios Educativos*, 22, e0095.
<https://doi.org/10.14409/ie.2025.22.e0095>
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network.
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana/ IPE-UNESCO.
- Jacinto, C., Fuentes, S., & Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario: Una revisión teórica, multidimensional y (post)pandémica. *Propuesta Educativa*, 31(57), 12-30.
- Jacinto, C., Roberti, E., & Montes, N. (2025). Re-engaging students: Secondary vocational education as a strategy against school dropout in Argentina. In E. Quintana-Murci, F. Salvà-Mut, B. E. Stalder, & C. Nägele (Eds.), (2025) *Towards inclusive and egalitarian vocational education and training: Key challenges and strategies from a holistic and multi-contextual approach* (pp. 294-304). VETNET. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15373879>
- López, N. (2011). La educación en América Latina: Inclusión sin calidad. En N. López (Ed.), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos* (pp. 47-72). UNESCO.
- Marhuenda-Fluixá, F., García-Rubio, J., & Navas-Saurin, A. (2019). La formación profesional: Lógicas del currículo, inserción laboral, desarrollo de la carrera e identidades profesionales. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12(1), 5-23.
- Marhuenda-Fluixá, F., & Chisvert-Tarazona, M. J. (Eds.). (2023). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano: Perspectivas de la formación profesional básica*. Octaedro.

- Meo, A. I., & Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Merino, R. (2022). Trayectorias laborales y educativas de los jóvenes: Nuevas miradas desde las transiciones y la agencia. *Papers: Revista de Sociología*, 107(4), 1-23.
- Roberti, E., Jacinto, C., & Montes, N. (2025). La educación profesional secundaria como estrategia inclusiva en la escuela técnica argentina. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(20), 71-86. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i20.931>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Salvà-Mut, F., Pinya, C., Álvarez, N., & Calvo, A. (2019). Dropout prevention in secondary VET from different learning spaces: A social discussion experience. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(2), 153-173. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.3>
- Salvà-Mut, F., Stalder, B. & Nägele, C. (Eds.), (2025) *Towards inclusive and egalitarian vocational education and training: Key challenges and strategies from a holistic and multi-contextual approach* (pp. 294-304). VETNET. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15373879>
- Scasso, M. (2024). Radiografía de las trayectorias escolares. La educación secundaria en América Latina. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE.
- Tarabini, A. (2018). "Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer": Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (48), 52-65.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1177/1474904120980202>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. OEA.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G., Frigerio & G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Del Estante.
- Tiramonti, G. & N. Montes (2018) (Eds.). *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO.



Sociología de las profesiones y la profesión de sociólogo en América latina

Sociology of professions and the profession of sociologist in Latin America

Adrián GALINDO CASTRO¹²¹

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - Pachuca, México

<https://orcid.org/0000-0003-2558-4308>

adrian_galindo@uaeh.edu.mx

Edgar Noé BLANCAS MARTÍNEZ¹²²

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - Pachuca, México

<https://orcid.org/0000-0003-2295-2523>

noeb@uaeh.edu.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7899>

DOI : 10.25965/trahs.7899

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: El presente artículo contiene una investigación acerca de las universidades latinoamericanas que otorgan títulos de Sociología. El propósito es analizar, desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, la poca integración que ofrecen los estudios universitarios entre la generación de conocimiento a través de la investigación especializada propia de las ciencias sociales y la formación de profesionistas que buscan insertarse en el mercado de trabajo. Un breve repaso de la sociología de las profesiones, sirve para contextualizar el momento que atraviesan las profesiones marcadamente académicas. En términos metodológicos, esta investigación recurre al análisis comparativo del que se reconocen sus ventajas y limitaciones. Posteriormente, se utilizan dos rankings internacionales para contrastar las distintas posiciones que ocupan las universidades latinoamericanas que alcanzan las primeras 25 posiciones. El análisis de la información muestra que algunas universidades latinoamericanas son reconocidas por su producción científica en el campo de la sociología, mientras que otras destacan por el prestigio de sus egresados ante los empleadores. Brasil destaca como el país con el mayor número de universidades mejor posicionadas en ambos rankings. El hecho de que no sean las mismas universidades, ni las mismas posiciones cuando se aplican dos criterios distintos, el de la investigación y el de la empleabilidad, demuestra que en América Latina existe una disociación entre la producción de conocimiento y la formación de profesionales en sociología.

¹²¹ Dr. en Sociología; Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el Área Académica de Sociología y Demografía. Líneas de investigación: La Sociología en América Latina, Imaginario colectivo e ideologías radicales.

¹²² Dr. en Sociología; Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el Área Académica de Sociología y Demografía. Líneas de investigación: Sociología del trabajo, Subjetividades en la era neoliberal.

Palabras clave: sociología de las profesiones, universidades, método comparativo, ranking, empleabilidad

Résumé : Notre article présente une recherche sur les universités latino-américaines proposant des diplômes en sociologie. Son objectif est d'analyser, dans une perspective de sociologie des professions, l'intégration limitée offerte par les études universitaires entre la production de connaissances par la recherche spécialisée en sciences sociales et la formation de professionnels souhaitant intégrer le marché du travail. Un bref aperçu de la sociologie des professions permet de contextualiser l'état actuel des professions à prédominance académique. Sur le plan méthodologique, cette recherche recourt à l'analyse comparative, en reconnaissant ses avantages et ses limites. Deux classements internationaux sont ensuite utilisés pour comparer les positions des universités figurant parmi les 25 premières. L'analyse des données montre que certaines universités latino-américaines sont reconnues pour leur production scientifique en sociologie, tandis que d'autres se distinguent par le prestige de leurs diplômés auprès des employeurs. Le Brésil se distingue comme le pays comptant le plus grand nombre d'universités bien classées dans les deux classements. Le fait que les universités et leurs positions diffèrent selon deux critères différents, celui de la recherche et celui de l'employabilité, démontre qu'en Amérique latine, il existe une dissociation entre la production de connaissances et la formation de professionnels en sociologie.

Mots clés : sociologie des professions, universités, méthode comparative, classement, employabilité

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa sobre universidades latino-americanas que oferecem cursos de Sociologia. Seu objetivo é analisar, sob a perspectiva da sociologia das profissões, a limitada integração oferecida pelos estudos universitários entre a geração de conhecimento por meio de pesquisa especializada em ciências sociais e a formação de profissionais que buscam ingressar no mercado de trabalho. Uma breve revisão da sociologia das profissões serve para contextualizar o estado atual das profissões marcadamente acadêmicas. Metodologicamente, esta pesquisa emprega análise comparativa, reconhecendo suas vantagens e limitações. Posteriormente, dois rankings internacionais são utilizados para comparar as posições das universidades latino-americanas que figuram entre as 25 melhores. A análise dos dados mostra que algumas universidades latino-americanas são reconhecidas por sua produção científica na área da sociologia, enquanto outras se destacam pelo prestígio de seus graduados perante os empregadores. O Brasil se destaca como o país com o maior número de universidades bem classificadas em ambos os rankings. O fato de as universidades e as posições não serem as mesmas quando se aplicam dois critérios diferentes, o da pesquisa e o da empregabilidade, demonstra que na América Latina existe uma dissociação entre a produção de conhecimento e a formação de profissionais em sociologia.

Palavras chave: sociologia das profissões, universidades, método comparativo, classificação, empregabilidade

Abstract: This paper presents research on Latin American universities that offer degrees in Sociology. Its purpose is to analyze, from the perspective of the sociology of professions, the limited integration offered by university studies between knowledge generation through specialized social science research and the training of professionals seeking to enter the job market. A brief overview of the sociology of professions serves to contextualize the current state of markedly academic professions. Methodologically, this research employs comparative analysis, acknowledging its advantages and limitations. Subsequently, two international rankings are used to compare the positions of Latin American universities that reach

the top 25. The analysis of the data shows that some Latin American universities are recognized for their scientific output in the field of sociology, while others stand out for the prestige of their graduates among employers. Brazil stands out as the country with the highest number of universities ranked highly in both rankings. The fact that the universities and positions are not the same when two different criteria are applied, that of research and that of employability, demonstrates that in Latin America there is a dissociation between the production of knowledge and the training of professionals in sociology.

Keywords: sociology of professions, universities, comparative methods, ranking, job performance

Introducción

Este trabajo se inscribe en la sociología de las profesiones. Entendemos las profesiones como estudios universitarios donde se obtiene un título de licenciatura. En los modernos sistemas universitarios las ciencias y otras disciplinas especializadas se manejan por niveles: licenciatura, maestría y doctorado, un criterio generalizado habla de estudios de pregrado y estudios de posgrado. A diferencia de las profesiones liberales, para algunas disciplinas académicas como la sociología, los estudios de licenciatura e inclusive de maestría son estudios preparatorios para obtener un doctorado y no una carrera profesional que forme a sus egresados para el mercado laboral. A partir de esa problemática este trabajo busca explorar cómo se viene dando esta disyuntiva en América Latina. El trabajo constituye un autoanálisis en el sentido de que, a partir de una perspectiva sociológica de las profesiones, se persigue evaluar a la sociología como disciplina científica dedicada a la investigación y como actividad profesional que se inserta en mercados laborales.

El método utilizado fue el método comparativo debido a que el objetivo incluía una evaluación de las universidades latinoamericanas más visibles internacionalmente en sus dos posibilidades: como reconocimiento a la producción teórica y como la capacidad que tienen las instituciones para generar profesionistas que logran colocarse en un empleo. Las unidades de análisis fueron las universidades latinoamericanas que están mejor posicionadas en encuestadoras internacionales. Las dos bases de datos empleadas fueron el *CSImago Institution Ranking 2025: Sociology and Political Science Latin American* y el *QS World University Rankings by Subject 2025: Sociology*. Los resultados obtenidos muestran un predominio de las universidades brasileñas en términos de investigación y un equilibrio en las universidades de Brasil, Chile y Colombia en el criterio de empleabilidad.

I- Planteamiento del problema

A diferencia de las profesiones liberales y de otras disciplinas sociales como la economía o la psicología social, no existe mucha claridad acerca del campo profesional de quien egresa de la carrera de sociología. Esto no significa que se carezca completamente de un referente general acerca de las funciones sociales que cubre la disciplina sociológica o de los papeles que cumplen, en el ejercicio de su profesión, quienes egresan de dicha carrera universitaria o bien, del conocimiento por parte de quienes acuden al reclutamiento y contratación de dichos profesionistas, de las habilidades profesionales de quienes ostentan un título universitario con esa denominación. Aun así, no puede darse por supuesto que se cuenta con un inventario amplio de todas las posibilidades profesionales de los sociólogos o de los espacios ocupacionales donde se pueden insertar con éxito quienes eligen estudiar esta carrera.

En la región latinoamericana, a partir de la experiencia histórica, podemos afirmar que los espacios laborales para quienes egresan de sociología han sido principalmente los de la academia y el sector gubernamental (Rondero López, 2002). Solo en menor medida asociaciones civiles o sector privado se perciben como fuentes de empleo para profesionales de esta disciplina. Este rumbo ha propiciado, por un lado, el aumento en el tiempo y esfuerzo que se invierte en la formación dentro del campo de estudio. Por otro lado, existe cierta indiferencia por dirigir los esfuerzos a preparar sociólogos que cubran actividades profesionales en áreas técnicas o administrativas de organizaciones e instituciones económicas, publicitarias, culturales o religiosas.

Debido a ello, la formación profesional del estudiantado va dirigida en buena medida, a priorizar los aspectos teóricos del campo sociológico antes que dominar habilidades operativas que podría demandar un factible mercado laboral. Considerando lo anterior, la hipótesis de la que parte este trabajo es la siguiente: en la región latinoamericana, el ejercicio profesional de quienes cursan una carrera universitaria en sociología se ha bifurcado principalmente entre el rol de la intelectualidad crítica, atrincherada principalmente en la academia y/o el aleatorio empleo a que puede aspirar el egresado en el ámbito gubernamental o demás organizaciones públicas dados sus conocimientos socio-políticos y sus habilidades técnicas.

El criterio de quienes han tenido a su cargo la decisión de delinear el perfil profesional, han restringido la posible utilización del bagaje sociológico en espacios como hospitales, bancos, turismo, juzgados entre otras áreas del ámbito profesional. La consecuencia evidente de esta estrategia ha sido la poca visibilización y presencia del conocimiento sociológico y sus profesionales (más allá de la ocasional intervención de sociólogos en medios) en sectores económicos de servicios que no sean los educativos. Todavía más, las implicaciones para las nuevas generaciones de este tipo de perfil profesional es haber limitado el margen de inserción laboral de quienes egresan de una carrera de sociología y no pueden acceder a estudios de posgrado (Díaz Catalán, 2016).

La crítica que podría acarrear esta perspectiva, al señalar la carencia de propuestas concretas en los planes de las universidades latinoamericanas para una salida profesionalizante al oficio de sociólogo, es la de ser una visión neoliberal que privilegia el eficientismo en detrimento de la rigurosidad analítica que debe prevalecer en los miembros de la profesión. A contracorriente, el objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la necesidad de ampliar las posibilidades de espacios laborales para quien ostenta la profesión sociológica. Al buscar extender el campo de aplicación de las destrezas sociológicas a oportunidades de empleo no inherentes a la currícula en la generalidad de las universidades públicas latinoamericanas, no pretendemos anular el espíritu crítico que debe prevalecer en la imaginación sociológica, pero podría incomodar a quienes, desde su torre de marfil académica, abogan por una postura epistémica maximalista.

Como señalamos, el énfasis de los programas educativos para delinear un perfil más científico que profesionista, ha repercutido en el número de años que requieren quienes egresan de la licenciatura, debido a que el reconocimiento en el campo de la investigación social y la producción de conocimiento, para no mencionar la viabilidad de ingresar en la docencia universitaria, se vincula a la obtención de un posgrado, preferentemente de un doctorado.

Si bien en la región latinoamericana el crecimiento exponencial del sistema universitario ha proveído de la infraestructura necesaria para ampliar notablemente la oferta con variados programas de alta calidad, la expansión de sistema universitario no puede darse al infinito¹²³, ya que éste depende del aumento presupuestario dentro del gasto público destinado al desarrollo de la educación y la

123 Ya en la década de los noventa un informe del Banco Mundial advertía: la matrícula de las universidades en América Latina se multiplicó 10 veces en las últimas dos décadas. Sin embargo, el gasto gubernamental no mantuvo el ritmo de la demanda de inscripción. El aumento de la matrícula en la educación superior estuvo acompañado en muchos países de una menor calidad institucional. Los salarios docentes son demasiado bajos para atraer y retener a los académicos en la dedicación exclusiva a la enseñanza y la investigación. Al mismo tiempo, disminuyeron las retribuciones privadas y sociales a la educación superior y aumentaron las tasas de desempleo de los graduados universitarios (Winkler, 1994).

ciencia -espacio donde las ciencias sociales compiten en desventaja con las llamadas ciencias duras y las ingenierías- esto sin tomar en cuenta el riesgo de que lleguen al poder dentro de la región latinoamericana gobiernos de derecha renuentes, cuando no francamente hostiles a las ciencias sociales, tal como se constató con las amenazas que han sufrido las disciplinas sociales en los gobiernos reaccionarios de Jair Bolsonaro en Brasil (Galindo Castro, 2019) durante el pasado reciente o como en 2024 con el gobierno de Javier Milei en la Argentina.

Desde nuestra perspectiva, las universidades latinoamericanas en sus respectivos programas de licenciatura en sociología requieren diversificar su oferta educativa en lo concerniente a los planes de estudio. El propósito de tal propuesta sería proveer al estudiantado, al momento que egresa de la licenciatura, de las herramientas que lo guíen en la búsqueda de un empleo con la certidumbre de contar con las habilidades necesarias para enfrentar, en la competencia dentro de los mercados laborales¹²⁴, y con las destrezas adecuadas para desempeñar tareas demandadas por las unidades convocantes.

II- Marco teórico: Sociología de las profesiones y la problemática de la sociología como profesión

La sociología de las profesiones es una especialidad de la disciplina que inició desde los representantes de la sociología clásica. Emile Durkheim, Karl Marx y Max Weber (Benavides, 2019) pusieron los fundamentos del papel que juegan las profesiones en la conformación de las sociedades modernas (Castillo Mendoza, 1999), el primero destacando el papel que la división del trabajo realiza en la solidaridad hacia el interior y de compromiso hacia el exterior de los gremios; el segundo, señalando la pauperización que sufren las profesiones frente al capital y el tercero, valorando la vocación como matriz fundamental de la actividad económica (Ballesteros, 2005). Aunque de suma importancia, estos no fueron los únicos teóricos que entendieron la importancia de las profesiones, autores como Werner Sombart hicieron aportaciones notables (Gómez Arboleya, 1998).

Fue la sociología norteamericana, principalmente con la corriente del estructural funcionalista, cuando la especialidad adquiere su caracterización particular (Urteaga, 2011). Talcott Parsons acentuará las funciones (Fliguer, 2024) que cumplen los roles profesionales en la estructura social y el sistema de status, así como la complementariedad del sistema educativo y el sistema económico en el equilibrio o latencia del sistema social. En tanto, desde una perspectiva opuesta, Randall Collins observó la inestabilidad de la sociedad credencialista (Sánchez & Sáez, 2009). El enfoque clásico de la especialidad correspondía al desarrollo capitalista de la posguerra, época en que el crecimiento económico era considerado como una variable constante y al que correspondía la expansión del sistema educativo como consecuencia necesaria. La aparición de nuevas profesiones iba a la par de los requerimientos de una sociedad postindustrial y de alto consumo.

Los cambios ocurridos en las dos últimas décadas del siglo XX, trastocaron tanto los mercados de trabajos de profesionistas como la especialidad sociológica que los estudiaba. La revolución digital, la globalización neoliberal, la reorganización del

124 Actualmente sabemos que las necesidades del mercado laboral son muy diferentes a las que se tenían hace 30 o 50 años atrás. Hoy cuando revisamos una convocatoria para una vacante laboral encontramos que varios de los requisitos están ligados a habilidades tecnológicas, manejo de herramientas digitales sin importar el campo de desempeño. Así mismo las instituciones de educación superior deben responder a estas necesidades preparando a sus estudiantes con estas destrezas (Peña, 2022).

trabajo bajo la óptica de la gerencia pública y la flexibilidad laboral abrieron un abismo entre la preparación profesional y la seguridad de ascenso social y seguridad económica. Apresuradamente las profesiones dejaron de ser garantía de conocimiento experto y de actividades funcionales al sistema. Los profesionistas de ciertas áreas se tornaron en asalariados precarizados, desaparecieron, se fusionaron, feminizaron o entraron en conflicto con otras ofertas más redituables (Panaia, 2014).

La afectación a los mercados de empleo de los egresados de las universidades, tuvo particular impacto en las profesiones emanadas de las ciencias sociales. La masificación de las escuelas y facultades de ciencias sociales, se combinó con el declive de la expansión de los estados de bienestar. En particular, la pérdida del aura intelectual que rodeaba a filósofos, sociólogos o historiadores palideció ante el embate ideológico de publicistas neoliberales y tecnócratas liberales. El refugio laboral para el primer tipo de especialistas lo constituyó el ámbito universitario, que cada vez más exigió mayores credenciales para acceder al mismo.

La sociología como profesión enfrenta dos retos fundamentales: la desprofesionalización y la proletarización, en tanto que el monopolio del conocimiento es puesto en peligro por la acción de varias causas combinadas: el nivel educativo de la población, el efecto de la divulgación de información a través de diversidad de fuentes en internet que generan difusión y confusión informativa en el público, y la creciente especialización por la división del trabajo entre las distintas profesiones (Fliguer, 2024: 30).

III- Metodología

El método que se consideró adecuado para confirmar el viraje que sufren las profesiones predominantemente académicas, así como para probar la hipótesis del presente trabajo es el método comparativo. Desde sus orígenes, la Sociología se interesa por el estudio comparativo de sociedades, culturas e instituciones. El punto de vista comparativo ya es utilizado por los autores clásicos: Marx, Durkheim y Weber (Caïs, 2002: 14-15).

El método comparativo compensa con razonamiento lógico la ausencia de un número suficiente de casos para pruebas sistemáticas mediante correlaciones parciales. El método comparativo se ocupa de un número reducido de casos -en general entre dos y veinte- y es la estrategia preferida de los científicos sociales cuando se investigan instituciones, aunque en este enfoque la calidad del control de las relaciones entre variables es baja (Della Porta, 2013: 214).

Para establecer un marco comparativo, se revisaron los informes más recientes de dos organismos especializados en evaluar Instituciones de Educación Superior. Como asentamos en sus respectivas notas metodológicas, los estándares internacionales para evaluar la Educación Superior son similares pero existen variaciones en sus resultados según den mayor énfasis en una dimensión u otra. En nuestro caso, los rasgos principales que definirían el perfil de las universidades latinoamericanas que cuentan con la carrera de sociología son los ejes de investigación y empleabilidad. La exploración se centró en identificar las universidades latinoamericanas con licenciatura en sociología ubicadas con mayor visibilidad internacional para comparar sus diferentes posiciones en los rankings, y catalogar a IES latinoamericanas como inclunadas a una u otra categoría.

IV- El análisis comparativo de las Instituciones de Educación Superior

La comparación con fines de evaluación de las Instituciones de Educación Superior en América Latina ha sido un proceso sistemático por lo menos desde la última década del siglo XX (Kent, 2002). Esta sistematicidad ha generado que agencias internacionales especializadas en el rubro, estandaricen mediciones que permitan comparar, tanto las instituciones en su conjunto, como las divisiones o áreas de conocimiento que ofrecen de manera particular. En el mismo sentido, la clasificación de las universidades se ha regionalizado a fin de valorar, a escala, las instituciones más sobresalientes de una región como América Latina, sin quedar invisibilizadas por las universidades mejor posicionadas a nivel mundial. Los parámetros empleados varían de calificadora a calificadora, lo que explica las diferencias en la posición que puede ocupar una IES en los rankings internacionales, no obstante, existe una consistencia de las universidades mejor posicionadas a nivel internacional.

Así, una plataforma como *QS TopUniversities* evalúa universidades con base en una metodología compuesta por *Lentes*: un tema amplio compuesto por varios indicadores relacionados. Por ejemplo, una lente podría centrarse en la empleabilidad o la investigación. *Indicadores*: una medida específica del desempeño de una institución en un área, como la reputación académica o la proporción de estudiantes por docente y; *Métricas*: un cálculo más preciso utilizado dentro de un indicador para determinar cómo se comparan las universidades. (QS TopUniversities, 2026). La consultora mencionada recopila sus encuestas a docentes y empleadores de todo el mundo y mide el impacto de la investigación académica indexada en *Scopus*. Luego la sopesa en términos de reputación académica por disciplina, reputación del mercado laboral, tanto por institución como por disciplina, citas académicas controladas por disciplina e índice de productividad e impacto de las publicaciones y citas académicas o científicas (Symonds, 2017).

En la medida en que la inquietud de este trabajo gira en torno a las posibilidades del egresado en sociología de insertarse en el mercado laboral, el *lente* se centra en la empleabilidad más que en la investigación. La empleabilidad, entendida como la capacidad que tiene un individuo para llenar las expectativas de perfil profesional que traza una organización con el objetivo de ocupar un puesto de trabajo determinado, hace referencia a que una persona es empleable en la medida en que pueda utilizar efectivamente las competencias que ha desarrollado para competir con las demandas del contexto (Future for Work Institute, 2017). El rubro que desde la oferta de los programas educativos a nivel licenciatura manifiesta el tipo de competencias que adquiere quien concluye sus estudios universitarios es el perfil de egreso. Aunque existen diferencias entre el perfil de egreso y el perfil profesional (Hawes, 2007) Los perfiles profesionales de egreso estarán constituidos por un conjunto de competencias cuyo trasfondo (y sentido terminal o producto) serían las capacidades y valores adquiridos por medio de contenidos y métodos al egresar de una institución educativa y válidos para la vida y/o para una profesión (Pérez Pacual, 2012).

Según datos de la UNESCO Alrededor del 70% de los planes nacionales de educación superior priorizan actualmente la empleabilidad. Pero las universidades también deben desempeñar su papel: no se trata sólo de conseguir que los estudiantes se gradúen, sino asegurarse de que salen de la universidad con las capacidades y oportunidades adecuadas. Cada vez son más las universidades que adaptan los planes de estudios a las demandas del mercado laboral (UNESCO, 2025). Por su parte, el mercado de trabajo estará presionando a los buscadores de empleo a que

dispongan de un mayor número de habilidades de empleabilidad (Campos Ríos, 2003: 7).

V- Comparativo de las carreras de Sociología en América Latina

Para probar la hipótesis se utilizaron dos rankings internacionales, uno es el *CSImago Institution Ranking 2025: Sociology and Political Science Latin American* y otro el *QS World University Rankings by Subject 2025: Sociology*. Metodológicamente cada ranking establece ponderaciones de acuerdo al énfasis que quiere desatacar. Así el SCImago Institutions Ranking (SIR) se constituye como una clasificación de instituciones académicas relacionadas con la investigación clasificadas mediante un indicador compuesto que combina tres conjuntos diferentes de indicadores basados en el desempeño de la investigación, los resultados de innovación y el impacto social medidos por su visibilidad en la web (Ranking C. I., 2025).

Por su lado, QS recopila sus encuestas a docentes y empleadores de todo el mundo, y mide el impacto de la investigación académica indexada en Scopus. Luego la sopesa en términos de: Reputación académica por disciplina. Reputación del mercado laboral, tanto por institución como por disciplina. Citas académicas, controladas por disciplina. Índice de productividad e impacto de las publicaciones y citas académicas o científicas (Lane, 2025). Debido al amplio rango en las posiciones que ocupan las universidades latinoamericanas que imparten la carrera de sociología al interior de los rankings internacionales, limitamos el análisis a las primeras veinticinco posiciones. Los resultados para 2025 de los dos rankings son los siguientes:

Tabla 1: Universidades Latinoamericanas mejor posicionadas en el *CSImago Institution Ranking 2025*

América Latina	Ranking mundial	Institución	País
1	95	Universidade da Sao Paulo	Brasil
2	137	Universidad Nacional Autónoma de México	México
3	170	Universidade Brasilia	Brasil
4	197	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
5	245	Universidade Estadual de Campinas	Brasil
6	251	Universidad de Buenos Aires	Argentina
7	308	Universidad Adolfo Ibáñez	Chile
8	311	Universidad de Chile	Chile
9	318	Universidade Estadual Paulista Julio da Mesquita	Brasil
10	375	Fundao Getulio Vargas	Brasil
11	390	Universidad de los Andes	Colombia

12	398	Universidade Federal da Rio de Janeiro	Brasil
13	422	Universidade Federal da Minas Gerais	Brasil
14	480	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Brasil
15	497	Universidade Federal de Santa Catarina	Brasil
16	545	Universidad Nacional de Colombia	Colombia
17	547	Universidade Federal do Parana	Brasil
18	650	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	México
19	660	Universidad Diego Portales	Chile
20	673	Pontifica Universidad Católica del Perú	Perú
21	671	El Colegio de México	México
22	691	Universidade Federal de Bahia	Brasil
23	700	Universidad de la República	Uruguay
24	741	Universidade Federal Fluminense	Brasil
25	764	Universidad del Rosario	Colombia

Fuente: SCImago Research Centers Ranking (Ranking, 2025)

Tabla 2: Universidades Latinoamericanas mejor posicionadas en el *QS World University Rankings by Subject 2025: Sociology*

Ranking Mundial	Institución	Empleabilidad	País
29	Universidad Nacional Autónoma de México	87.6%	México
50	Universidad de Buenos Aires	93.4%	Argentina
52	Universidad de Sao Paolo	79%	Brasil
64	Universidad de Chile	88.9%	Chile
71	Pontificia Universidad de Chile	93.5%	Chile
93	Universidad Nacional de Colombia	77%	Colombia
99	Universidade Federal do Rio de Janeiro	65.3%	Brasil
101-150	Universidad de Los Andes	82.7%	Colombia
101-150	Universidade Estadual de Campinas	70.6%	Brasil

151-200	Pontifica Universidad Javeriana	78.3%	Colombia
151-200	Pontificia Universidad de Perú	75%	Perú
151-200	UNESP Sao Paolo	69.1%	Brasil
151-200	Universidad Autónoma Metropolitana	63.8%	México
151-200	Universidad Diego Portales	73.6%	Chile
151-200	Universidade Federal de Minas Gerais	59.2%	Brasil
201-250	El Colegio de México	s/d	México
201-250	Universidad Nacional de la Plata	75.2%	Argentina
201-250	Universidad de Santiago de Chile	78.8%	Chile
201-250	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	52.4%	Brasil
201-250	Universidade de Brasilia	54.1%	Brasil
251-300	Universidad Alberto Hurtado	60.4%	Chile
251-300	Universidad Nacional de Córdoba	71%	Argentina
251-300	Universidad Nacional de Costa Rica	45.2%	Costa Rica
301-375	Fundação Getulio Vargas	74.1%	Brasil
301-375	Pontifica Universidad Católica de Valparaíso	66.5%	Chile

Fuente: *QS World University Rankings (TopUniversities, 2025)*

VI- Resultados

Al comparar las primeras 25 posiciones que ocupan las universidades latinoamericanas en los dos rankings concretamos las siguientes observaciones:

1. El *ranking SCImago* privilegia la investigación avalada por publicaciones *scopus* para determinar la posición que ocupan las universidades a nivel mundial. Este criterio relega otros méritos que pudieran tener las IES latinoamericanas además de hacer investigación y publicarla en revistas acreditadas. Otra limitante es, como señalamos al principio de este trabajo, que la investigación es una actividad cada vez más especializada y, con excepción de la tesis, queda fuera del alcance de los estudios de licenciatura. Una tercera limitante es que ambos rankings, por la amplitud de su estudio, integran niveles y disciplinas; de ese modo, el prestigio de una IES puede deberse a profesores y estudiantes de doctorado (el caso del Colegio de México), o a la eficiencia de otro programa académico al ubicarlos en el mismo compartimiento, como sucede con el ITESM que no imparte la carrera de sociología pero sí la de Ciencia Política.
2. Las universidades latinoamericanas con carreras de sociología ocupan posiciones más rezagadas en rankings de investigación que en los que mantienen un equilibrio con la empleabilidad. En el *SCImago ranking* solo una

universidad latinoamericana (U. de Sao Paulo en Brasil) se encuentra dentro de las cien primeras, solo seis dentro de las 300 con mayor puntaje y la número 25 (U. de Rosario, Colombia) ocupa el lugar 764. A nivel latinoamericano, los países que sobresalen por su nivel de investigación son Brasil con 44%, de universidades dentro del ranking seguidas por las U. de Chile con 12%.

3. Las carreras de sociología en universidades latinoamericanas ocupan mejores posiciones en el ranking mundial y hay más diversificación de países cuando se pondera más la empleabilidad. Las 6 primeras se encuentran entre las 100 mejor posicionadas y las primeras veinticinco en el rango de las 300 mejores a nivel mundial. Brasil sigue liderando el ranking latinoamericano con 32%, seguido por Chile con 24% y Argentina, Colombia y México con el 12%. Sin embargo, el nivel de empleabilidad de las licenciaturas en sociología de la región no es el óptimo. De una media de 75.48% Brasil tiene un promedio de 58.7%, siendo Sao Paulo la de mayor prestigio entre los empleadores con 79% y la U. de Brasilia la más baja con 52.4%. Llama la atención la situación de la U. de Costa Rica ranqueada entre las primeras 300 del mundo y el lugar 23 entre las latinoamericanas que tiene una empleabilidad de 45.2%.
4. Universidades latinoamericanas que destacan en el ámbito regional y que aparecen como las principales de su país: Sao Paulo en Brasil, la UNAM en México y la Universidad de Buenos Aires en Argentina, remiten su posición dominante a la configuración histórica de las ciencias sociales en América Latina, debido a que los procesos de creación y consolidación de carreras de ciencias sociales y de posgrados de investigación en la región latinoamericana responde a un isomorfismo institucional (Powell & Dimaggio, 2001).
5. Mientras en materia de investigación una universidad requiere de varias generaciones para consolidarse, de ahí que sean las universidades con mayor trayectoria histórica y las que tienen el mayor número de estudiantes son las que sobresalen en el ranking *SCImago2025*, las condiciones de premura financiera a partir de la crisis fiscal de Estado y el problema de la deuda que azotaron la región latinoamericana en la penúltima década del siglo XX, han forzado a los programas de ciencias sociales, en particular de carreras como sociología, a buscar alternativas ante la falta de financiamiento y caída de la matrícula (González, 2002). La exposición a condiciones neoliberales ha contribuido al avance de universidades de Chile y Colombia en el ranking *QS World University* donde se considera la empleabilidad una variable primordial para las Instituciones de Educación Superior.

Conclusiones

La sociología de las profesiones es una especialidad cuyos antecedentes se encuentran en los orígenes mismos de la disciplina. Marx, Durkheim y Weber establecieron los principios y dieron la pauta para enfocar el interés sociológico hacia ese segmento de la estructura social. A lo largo del tiempo, la sociología de las profesiones, a la par de construir un corpus teórico particular, se ha ido adaptado a nuevas problemáticas de acuerdo a las transformaciones sociotécnicas y educativas de las sociedades contemporáneas. Uno de los aspectos más críticos de la especialidad ha sido el análisis de la propia disciplina como profesión. Este trabajo se inscribe en ese campo de estudio. Estudiar la sociología desde la sociología, hacer sociología de la sociología, constituye un reto al tener que afrontar, de manera crítica, el exceso de compromiso y la falta de distanciamiento (Elías, 2004). La

objetivación del sujeto objetivante (Bourdieu & Wacquant, 1995) solo se puede llevar a cabo a partir de las propias prácticas de los actores involucrados. En ese sentido, someter a examen a las productoras de sociólogos, es decir a las universidades que forman sociólogos, contribuye a equilibrar la exigencia de cientificidad que persiguen los posgrados, con las expectativas de quien busca dedicarse a la sociología de manera profesional. Las modestas aportaciones del presente trabajo van en esa dirección. La diferenciación dentro de una disciplina entre ciencia y profesión, la regionalización a nivel de América Latina y la implementación de un método comparativo utilizando estándares internacionales para ubicar las posiciones que ocupan las universidades en términos de investigación y empleabilidad son las principales herramientas que pone este trabajo a disposición para ampliar el conocimiento de la sociología latinoamericana a partir de la sociología de las profesiones.

Referencias

- Acatlan, F. (s.f.). *Sociología FES Acatlan Plan de EStudios*. Recuperado el 14 de noviembre de 2025, de <https://oferta.unam.mx/planestudios/sociologia-fesacatlan-plandestudios13.pdf>:
<https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=35>
- Ballesteros, A. (2005). La noción beruf en la sociología de Max Weber y su inserción en la sociología de las profesiones. *Sociológica*(59), 61-91.
- Benavides, B. (2019). Teoría y cambio en la sociología de las profesiones. *Humanitas digital*(44), 28-56. Obtenido de <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/160>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. or una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Caïs, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo*. CIS Cuadernos metodológicos.
- Campos Ríos, G. (2003). Implicaciones del Concepto de Empleabilidad en la Reforma Educativa. *REvista Iberoamericana de Educación*, 9.
- Castillo Mendoza, C. A. (1999). *Economía, organización y trabajo*. Pirámide.
- De Sierra, G., Garretón, M. A., Murmis, M., & Trindade, H. (2007). Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa. En H. Trindade, *Las ciencias sociales en América Latina* (págs. 17-52). Siglo XXI.
- Della Porta, D. (2013). Análisis comparativo: La investigación basada en casos frente a la investigación basada en variables. En D. Della Porta, & M. Keating, *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista* (págs. 211-236). Akal
- Della Porta, D., & Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociale* . Akal.
- Díaz Catalán, C. (2016). Los sociólogos ante el mercado de trabajo. *Revista Española de Sociología*, 45-71.
- Elías, N. (2004). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Fliguer, J. L. (Enero-junio de 2024). Sociología de la universidad y sociología de las profesiones. *Revista científica UCES*, 29(1), 1-38.

- Galindo Castro, A. (2019). Por qué en defensa de la sociología: una extensión del manifiesto sociológico en tiempos de obscuridad. *Estudios Sociológicos*, 57-85.
- Gómez Arboleya, E. (1998). Sociología de los grupos profesionales. *Reis*, 313-320.
- González, L. E. (2002). Acreditación de la educación superior en Chile y en América Latina. En P. Altbach, *Educación superior privada* (págs. 95-123). Porrúa.
- Hawes, G. (2007). *Academia*. Recuperado el 10 de 02 de 2026, de Perfil de egreso: https://www.academia.edu/1177102/PERFIL_DE_EGRESO
- Institute, F. f. (2017). *Future for Work Institute*. Obtenido de De qué hablamos cuando hablamos de empleabilidad : <https://www.futureforwork.com/assets/uploads/2018/01/De-que-hablamos-cuando-hablamos-de-empleabilidad.pdf>
- Kent, R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. *Estudios comparativos*. Fondo de Cultura Económica.
- Lane, C. (12 de 03 de 2025). *QS TopUniversities*. Obtenido de How to use the QS World University Rankings by Subject: <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/methodology>
- Panaia, M. (2014). Los desafíos de la sociología de las profesiones hoy. *Revista de antropología y sociología Virajes*, 16(1), 13-17. Obtenido de file:///E:/sociologia%20de%20las%20profesiones/virage%20soci%20porfe.pdf
- Peña, J. (18 de 09 de 2022). *Scala Learling*. Obtenido de ¿Cómo va la Educación Superior en América Latina?: <https://scalalearning.com/educacion-superior-america-latina/>
- Pérez Pacual, A. (2012). Contribución al perfil de egreso. *Economía.unam.mx* (pág. 12). UNAM.
- Powell, W., & Dimaggio, P. (2001). El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos institucionales. En W. y. Powell, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Culltura Económica.
- QS TopUniversities*. (s.f.). Recuperado el 12 de febrero de 2026, de Ranking de Universidades QS: Las mejores universidades del mundo: <https://www.topuniversities.com/university-rankings>
- Ranking, C. I. (2025). Obtenido de Ranking Methodology: <https://www.scimagoir.com/methodology.php>
- Ranking, S. I. (2025). *smagoir.com*. Obtenido de Ranking universities Latin America 2025: <https://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=Higher+educ.&country=Latin+America&area=3312>
- Rondero López, N. (2002). El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo. *Sociológica*, 205-229.
- Sánchez, M., & Sáez, J. (2009). El estudio de las profesiones: la potencialidad del concepto de profesionalización. *Juny*.
- Symonds, Q. Q. (10 de Marzo de 2017). *Assessment – Academic Quality and Delivery*. Recuperado el 09 de 02 de 2026, de Rankings: las mejores universidades de américa latina, por especialidad: <https://uplanner.com/es/rankings-mejores-universidades-de-latam-por->

especialidad/#:~:text=Metodolog%C3%ADa,y%20citas%20acad%C3%A9micas%20o%20cient%C3%ADficas.

TopUniversities, Q. (12 de 03 de 2025). *QS World University Rankings by Subject 2025*. Obtenido de QS World University Rankings by Subject 2025: Sociology: <https://www.topuniversities.com/>

Trindade, H. (2007). Las ciencias sociales en Brasil: fundación, consolidación y expansión. En H. Trindade, *Las ciencias sociales en América Latina*. Siglo XXI.

UNESCO. (17 de 02 de 2025). *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Promover la empleabilidad de los estudiantes a través de la Educación superior : <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/promover-la-empleabilidad-de-los-estudiantes-traves-de-la-educacion-superior>

Urteaga, E. (13 de 09 de 2011). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak - Revista De Relaciones Laborales*(18), 169-198.

Winkler, D. R. (01 de 07 de 1994). *Banco Mundial WD77*. Obtenido de La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad (informe): <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/569801468752975143>



El trabajo administrativo universitario y sus condiciones no precarias: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana

University administrative work and its non-precarious conditions: the case of the Autonomous Metropolitan University

Iliana Athenea RUIZ CARRILLO¹²⁵

Universidad Autónoma Metropolitana -Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0009-0009-2324-030X>

iarc@azc.uam.mx

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7919>

DOI : 10.25965/trahs.7919

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: El presente trabajo se ubica en la disciplina de la sociología, en particular en las líneas de la sociología del trabajo y de la sociología de la educación superior. Con el cual, interesa caracterizar y explicar el trabajo administrativo universitario (TAU), en función de las categorías de trabajo decente y trabajo precario. Asimismo, es relevante para el estudio identificar si existe precarización del TAU. Para lograr lo anterior, se realizó una revisión teórica de los conceptos de trabajo decente y precario en el marco de las condiciones de trabajo del personal administrativo universitario. A nivel meso, se realizó un análisis de las condiciones del trabajo administrativo de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Finalmente, a un nivel micro, siendo el interés primordial del presente trabajo, se realizaron encuestas al personal administrativo universitario, pues, en un sentido sociológico, interesa interpretar la percepción de los sujetos que intervienen en este fenómeno, así como en qué condiciones se podría considerar un trabajo decente y un trabajo precario, además de identificar si los factores subjetivos son una variable importante en la actualidad. Los resultados o hallazgos obtenidos proponen que en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana el trabajo administrativo tanto de base como de confianza no son precarios, a pesar de ciertas condiciones estructurales como la falta de afiliación sindical del personal de confianza y de los incrementos salariales que responden a topes salariales impuestos por el gobierno federal.

Palabras clave: sindicato, trabajo decente, trabajo precario, Universidad

Résumé : Ce travail s'inscrit dans la discipline de la sociologie, plus précisément dans les domaines de la sociologie du travail et de la sociologie de l'enseignement

¹²⁵ Es profesora investigadora en el Departamento de Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. También ha sido profesora de asignatura en la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional. Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Cuenta con una maestría en Administración Pública por el Instituto Politécnico Nacional, una especialización en Sociología de la Educación Superior por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Es licenciada en Negocios Internacionales por el Instituto Politécnico Nacional.

supérieur. Il vise à caractériser et à expliquer le Travail Administratif Universitaire (TAU), en fonction des catégories de travail décent et de travail précaire. Il est également pertinent pour l'étude, d'identifier s'il existe une précarisation du TAU. Pour y parvenir, une revue théorique des concepts de travail décent et précaire dans le cadre des conditions de travail du personnel administratif universitaire a été réalisée. Au niveau méso, une analyse des conditions du travail administratif de l'Université Autonome Métropolitaine (UAM) a été effectuée. Enfin, au niveau micro, l'intérêt principal de ce travail, des enquêtes auprès du personnel administratif universitaire ont été menées, car, dans un sens sociologique, il est intéressant d'interpréter la perception des sujets impliqués dans ce phénomène, ainsi que les conditions dans lesquelles un travail pourrait être considéré comme décent ou précaire, en plus d'identifier si les facteurs subjectifs sont une variable importante à l'heure actuelle. Les résultats obtenus proposent que dans le cas de l'Université Autonome Métropolitaine, le travail administratif de base et de confiance n'est pas précaire, malgré certaines conditions structurelles comme le manque d'affiliation syndicale du personnel de confiance et les augmentations salariales qui répondent à des grilles salariales imposées par le gouvernement fédéral.

Mots clés : syndicat, travail décent, travail précaire, université

Resumo: Este trabalho se insere na disciplina da sociologia, particularmente nas linhas da sociologia do trabalho e da sociologia do ensino superior. Com isso, interessa caracterizar e explicar o Trabalho Administrativo Universitário (TAU), com base nas categorias de trabalho decente e trabalho precário. Também é relevante para o estudo identificar se existe precarização do TAU. Para alcançar o anterior, foi realizada uma revisão teórica dos conceitos de trabalho decente e precário no contexto das condições de trabalho do pessoal administrativo universitário. No nível meso, foi realizada uma análise das condições do trabalho administrativo da Universidade Autônoma Metropolitana (UAM). Finalmente, em nível micro, sendo o interesse primordial deste trabalho, foram realizadas pesquisas com o pessoal administrativo universitário, pois, em um sentido sociológico, interessa interpretar a percepção dos sujeitos envolvidos neste fenômeno, bem como em que condições um trabalho poderia ser considerado decente e precário, além de identificar se os fatores subjetivos são uma variável importante atualmente. Os resultados ou descobertas obtidos sugerem que no caso da Universidade Autônoma Metropolitana, o trabalho administrativo de base e de confiança não é precário, apesar de certas condições estruturais, como a falta de filiação sindical do pessoal de confiança e os aumentos salariais que respondem a tabelas salariais impostas pelo governo federal.

Palavras chave: sindicato, trabalho decente, trabalho precário, universidade

Abstract: This work is situated in the discipline of sociology, particularly in the lines of the sociology of work and the sociology of higher education. With this, it is of interest to characterize and explain the University Administrative Work, based on the categories of decent work and precarious work. It is also relevant for the study to identify if there is a precariousness of the University Administrative Work. To achieve the above, a theoretical review of the concepts of decent and precarious work was carried out within the framework of the working conditions of university administrative staff. At the meso-level, an analysis of the conditions of administrative work at the Autonomous Metropolitan University (UAM) was carried out. Finally, at a micro level, being the primary interest of this work, surveys were conducted with university administrative staff, since, in a sociological sense, it is of interest to interpret the perception of the subjects involved in this phenomenon, as well as under what conditions a job could be considered decent and precarious, in

addition to identifying if subjective factors are an important variable at present. The results or findings obtained suggest that in the case of the Autonomous Metropolitan University, the basic and trust administrative work is not precarious, despite certain structural conditions such as the lack of union affiliation of the trust staff and the salary increases that respond to salary scales imposed by the federal government.

Keywords: union, decent work, precarious work, university

Introducción

Los temas de trabajo decente y trabajo precario son de gran relevancia, en virtud de que, en la actualidad existen espacios laborales en los que las condiciones de trabajo siguen siendo desiguales, se cometen prácticas de injusticia sobre los trabajadores y se eluden las responsabilidades de los empleadores, violentando los derechos de los trabajadores. Sin embargo, se ha luchado por evidenciar estas condiciones poco favorables, así como buscar mecanismos para ayudar a entender y atacar diversas problemáticas en torno al trabajo como flexibilidad laboral, precariedad, explotación, espacios de trabajo poco salubres, control sobre los procesos de trabajo, riesgos psicosociales en el trabajo, entre otros. Aunado a lo anterior, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ha reconocido que el trabajo decente es un pilar para lograr la justicia social y el desarrollo económico (Somavía, 2014).

En el sector educativo, se ha puesto principal interés en los docentes, en sus condiciones laborales, en las cargas de trabajo, en la desigualdad salarial por regiones, en la satisfacción laboral, en los riesgos psicosociales en el trabajo, entre otros. Organismos internacionales como la (OIT, 2018) se ha pronunciado sobre cuáles deben ser las condiciones de trabajo decente para el personal docente de la educación superior, en clara asociación con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En contraste, el trabajo administrativo no se observa como eje principal de análisis, tampoco se encuentran estudios sobre las condiciones estructurales en las que se posibilita contar con un trabajo digno en las universidades, por lo que este trabajo propone hacer un acercamiento a este sector poco visibilizado.

Para ubicar la discusión en el ámbito educativo, se alude a que la educación no es una mercancía y que, como derecho humano, debe ser promovido con responsabilidad social. Lo anterior incluye cuidar los derechos en el trabajo, como la seguridad social, independientemente del tipo de contratación que se tenga, garantizar el trabajo decente, así como generar oportunidades de desarrollo profesional. También se busca garantizar los principios de igualdad de género, la inclusión y la no discriminación en el empleo (OIT, 2018).

Para los ODS, el trabajo decente debe de generar en todas las personas quienes realizan una actividad laboral: i) oportunidades justas en ingresos; ii) seguridad; iii) protección social para las familias; iv) mejores perspectivas de desarrollo personal que favorezca la integración social, y; v) las mismas condiciones y oportunidades en el lugar de trabajo para mujeres y hombres. Para lograrlo, la OIT (2019) ha invitado a los gobiernos a garantizar a sus ciudadanos los principios y derechos fundamentales en el trabajo, los cuales incluyen: i) oportunidades de empleo e ingresos; ii) protección y seguridad social; iii) diálogo social y tripartismo, que incluye la libertad de asociación, la libertad sindical y el derecho de negociación colectiva; iv) eliminación del trabajo forzoso u obligatorio; v) abolición del trabajo infantil, y; vi) eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación.

En lo que respecta al estudio del campo en educación superior, existe un interés particular por analizar el tema del trabajo decente desde diferentes enfoques, en particular el trabajo del académico, dejando a un lado el que realiza el personal administrativo. Por lo que, para la presente investigación es de gran importancia analizar a ese trabajador poco visibilizado, nos referimos al trabajador administrativo universitario que, en las diferentes universidades se pueden ubicar como trabajadores de base, de confianza, por honorarios y, en su caso, subcontratados. Estas cuatro formas de ser parte del TAU, es fundamental para la

identificación del trabajo precario o trabajo decente. Sin embargo, como un estudio exploratorio, solo se abordará el trabajo administrativo de base y de confianza.

Para un primer acercamiento al problema de investigación, se propone una primera definición de trabajo, por Brown (1992, como se citó en De la Garza, 2000):

la actividad física o mental que transforma materiales en una forma más útil provee o distribuye bienes o servicios a los demás y extiende el conocimiento y el saber humano (...) una definición de trabajo, por lo tanto, incluye referencias tanto a la actividad como al propósito para el cual la actividad es llevada a cabo (Brown, 1992, como se citó en De la Garza, 2000: 60).

Es decir, el trabajo incluye el proceso y el producto, este último puede ser tangible o intangible.

En un aspecto más particular, la Ley Federal de Trabajo (LFT) en su artículo 8 realiza una definición jurídica, en donde se reconoce que el trabajo es “toda actividad humana, intelectual o material, independientemente del grado de preparación técnica requerido por cada profesión u oficio” (LFT, 2022, art. 8, párr. 2).

En materia de trabajo de Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas por Ley, la propia LFT en su artículo 353-K, lo reconoce como trabajo universitario y establece que:

Trabajador académico es la persona física que presta sus servicios de docencia o investigación a las universidades o instituciones a las que se refiere este Capítulo, conforme a los planes y programas establecidos por las mismas. Trabajador administrativo es la persona física que presta servicios no académicos a tales universidades o instituciones (LFT, 2022, art. 353-K).

Es relevante tener en cuenta que existe una diferenciación entre el trabajo académico y el administrativo.

Siguiendo la definición de la LFT, el trabajador académico es el que realiza docencia y/o investigación, en cambio los trabajadores administrativos son todas aquellas personas que prestan servicios no académicos a las Universidades o Instituciones que la ley otorga autonomía; por lo que, todo lo que no es considerado trabajo académico recae en estos trabajadores, ya sean manuales, técnicos, administrativos y profesionales.

Tanto el trabajo académico como el administrativo están dirigidos al logro de los objetivos de la Universidad, que en un sentido general son producir y reproducir el conocimiento a través de las funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la preservación y difusión de la cultura. En este contexto, el trabajo administrativo universitario (TAU) tiene como función contribuir al desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad; atendiendo, por un lado, el buen estado de las condiciones materiales (como la infraestructura), resolver los requerimientos administrativos, así como los requerimientos de apoyo académico. Por su parte, el trabajo académico contribuye directamente al logro de la docencia, investigación y difusión de la cultura. Para este estudio sólo se considerará el que recae en el espacio administrativo.

Como se mencionó en párrafos anteriores, a nivel internacional para la OIT (2019) un trabajo decente debe incluir: 1) oportunidades de empleo, que se refiere al acceso

al empleo, que sea empleo pleno y productivo; 2) derechos en el trabajo, es decir derechos laborales contemplados en las legislaciones laborales de cada país; 3) seguridad social, que contempla prestaciones como: atención de salud y prestaciones en caso de enfermedad, desempleo, vejez, accidente laboral, por familiares a cargo, por maternidad, por invalidez y para sobrevivientes del trabajador fallecido, y; 4) diálogo social que involucra la participación tripartita entre los trabajadores, empleadores y el gobierno para promover el bienestar común.

Para el caso de México, las leyes laborales se rigen por el artículo 123 constitucional, para el sector productivo y para las universidades autónomas por ley se rigen por el apartado A del art. 123; a diferencia del sector gobierno que se rigen por el apartado B del art. 123. Ambos sectores tienen leyes federales en materia laboral. Para los primeros, se encuentra la Ley Federal de Trabajo (LFT), y para los segundos la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE). A las universidades públicas autónomas les compete la LFT, en la cual se establece en su artículo 2 que:

el trabajo digno o decente tiene como principales características la no discriminación, tener acceso a seguridad social, percibir un salario remunerador, recibir capacitación continua para el incremento de la productividad con beneficios compartidos, contar con condiciones óptimas de seguridad e higiene para prevenir riesgos de trabajo, incluye el respeto irrestricto a los derechos colectivos de los trabajadores, tales como la libertad de asociación, autonomía, derecho de huelga y de contratación colectiva (LFT, 2022, art. 2).

Además, en 2021 se aprobó la Ley General de Educación Superior (LGES), la cual, estableció garantizar el respeto a los derechos laborales en el subsistema en concordancia con las normas jurídicas establecidas para ese fin, a nivel federal, estatal e institucional (LGES, 2021, art. 8). Por otra parte, en su art. 10 establece criterios que se deben atender para la elaboración de políticas -en materia de educación superior-, en particular, sobre derechos laborales menciona que se incrementarán las plazas para personal académico de tiempo completo, se fortalecerá la carrera del personal académico y administrativo de las Instituciones de Educación Superior (IES) con el objetivo de mejorar las condiciones laborales asegurando que sean adecuadas y estables. Y que son las IES quienes, bajo su normativa, implementarán progresiva y permanentemente esquemas de superación y profesionalización para el personal académico.

Dada la importancia que organismos e instituciones internacionales y nacionales le prestan al trabajo, aunado a la discusión teórica sobre la precarización laboral, se propone exponer las condiciones laborales de los trabajadores universitarios para ubicar la situación actual del TAU. Se presenta como un estudio exploratorio en la Universidad Autónoma Metropolitana, considerando sus particularidades en relación con todo el sector de educación superior.

Para un primer acercamiento del trabajo precario, se retoman las aportaciones de Buendía et al. (2019), quienes discuten entre el concepto de precariedad laboral y precariedad laboral docente, para su medición consideran tres variables: el tiempo de contrato, las retribuciones económicas y las prestaciones; además de las expectativas de los profesores de tiempo parcial, las cuales las conciben como las proyecciones a futuro, que son resultado de la combinación de los factores objetivos como: las condiciones de trabajo; junto a factores personales y subjetivos como: las expectativas de vida y las aspiraciones.

Estas discusiones colocan el tema de trabajo decente y precario en la intersección de dos problemáticas que han sido analizadas, por un lado, los salarios, y por el otro, las condiciones en el entorno laboral. Y con un enfoque subjetivo, en donde se reconoce que existen factores valorativos que entran en juego para el análisis de este fenómeno. Si bien, los estudios aquí referenciados (Buendía et al., 2019) se han centrado en los trabajadores académicos, este estudio reconoce una aproximación a categorías en el TAU.

Lo anteriormente expuesto plantea un primer supuesto: a mejores condiciones de trabajo y salarios con factores personales y subjetivos valorados positivamente se tiene un trabajo decente; en contraste, a condiciones malas, sumado a un salario bajo y con factores personales y subjetivos valorados negativamente se está en un trabajo precario. Por lo que, el interés del estudio no solo se ubica en caracterizar y explicar el TAU según las categorías de trabajo decente y trabajo precario, también en comprender la percepción de los trabajadores administrativos universitarios.

Asimismo, es de importancia acercarnos a la identificación de sucesos coyunturales para comprender -en el marco laboral- las decisiones tomadas para mejorar o disminuir las condiciones del TAU. En este sentido, se reconoce al sindicalismo universitario como un actor que juega un papel relevante, pues desde la década de 1970 se le da un reconocimiento institucional a su lucha por mejorar las condiciones laborales de sus agremiados.

Aspectos teóricos sobre trabajo precario y trabajo decente en la Universidad

El marco teórico está conformado por las teorías generales y sustantivas del problema de investigación, en particular se hace referencia a los conceptos analíticos de trabajo precario y trabajo decente, en particular, en el contexto de las universidades.

Esta primera revisión no exhaustiva, permite ubicar el problema de investigación. Además, el acercamiento a los conceptos analíticos de trabajo precario ayuda a identificar las variables utilizadas para su operacionalización. En específico, los artículos científicos consultados sobre trabajo precario en universidades se centran en el académico. Respecto al concepto de precariedad, Góngora (2018), encuentra ocho autores que desarrollan dicho concepto, se rescatan aquí algunas aportaciones relevantes para el presente estudio.

Para Castel (1997, como se citó en Góngora, 2018), la precariedad se observa a partir de consecuencias objetivas y subjetivas, estas se pueden observar en el déficit de empleo y en la falta de reconocimiento social para ciertos empleos. Este autor considera que la precariedad es un cambio histórico de las condiciones de trabajo, es adaptarse a nuevas condiciones, por eso lo plantea como una metamorfosis del trabajo, en donde la seguridad en el empleo ya no existe, y ahora “los individuos deben aprender a desprenderse de esa idea de protección y a vivir con diversas inseguridades” (Castel, 1997, como se citó en Góngora, 2018: 9). En un nivel macro, es una reconfiguración de la estructura social en donde el individuo enfrenta “la vulnerabilidad después de las protecciones” (Castel, 1997, como se citó en Góngora, 2018: 9).

Para otros autores, la precariedad laboral se puede medir a partir de las inseguridades, en esta línea se encuentra Standing (2000, como se citó en Góngora, 2018: 9), identifica cinco tipos de inseguridades en el trabajo, los cuales coinciden con Rodgers (1980, como se citó en Góngora, 2018):

- i. Inseguridad laboral. Remite al riesgo de discontinuidad en el empleo, donde se carece de un contrato de base, que podría considerarse un empleo inestable, irregular y temporal.
- ii. De empleo. Hace referencia a la movilidad interna de trabajo, es decir, para Standing es “la existencia de instituciones, normas legales y prácticas que permiten que la gente obtenga y retenga un reducto laboral y que siga una carrera ocupacional” (1999, como se citó en Góngora, 2018: 9), al no lograrse esto, se generan inseguridades en el empleo, que en términos específicos “impactan en el logro de una trayectoria ocupacional ascendente” (Góngora, 2018: 9). Lo que no permite que los trabajadores planeen una carrera laboral a largo plazo sin posibilidades de crecimiento dentro del lugar de trabajo.
- iii. De las condiciones de trabajo. Remite a la inseguridad en el entorno laboral, donde se plantea la “desprotección dentro de los puestos ocupacionales [como] la salud del trabajador, la seguridad e integridad física y mental... desregulación de la jornada, el estrés (laboral)” (Standing, 2000, como se citó en Góngora, 2018:10), estaríamos hablando específicamente de los riesgos psicosociales en el trabajo.
- iv. De la fuerza de trabajo y de las calificaciones. Se refiere a la inseguridad de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las calificaciones, abarca los alcances fuera del lugar de trabajo, es decir, qué tanto puedes hacer en el ámbito individual o familiar. Otro aspecto que se considera es la posibilidad o imposibilidad de capacitarse, lo que reduce o aumenta la posibilidad de movilidad interna o externa.
- v. De la representación. Sobre la inseguridad de representación colectiva, en donde los trabajadores se ven incapacitados para controlar sus ocupaciones (puestos, jornada laboral, salarial, prestaciones, entre otras), y se reducen las posibilidades para la negociación colectiva.

En particular Rodgers (1980, como se citó en Góngora, 2018) agrupa las variables en cuatro dimensiones para el análisis del empleo precario: 1) el grado de incertidumbre en la continuidad del empleo, que coinciden con la inseguridad laboral y de empleo propuestas por Standing; 2) la carencia de protección tanto dentro como fuera de las ocupaciones, que coincide con la inseguridad de las condiciones de trabajo de Standing; la 3) insuficiencia de ingreso para lograr inserción social puede asociarse a la *fuerza de trabajo*, pues sin un sueldo bien remunerado careces de posibilidades para alcanzar otros objetivos fuera del trabajo, y la 4) falta de control sobre el trabajo que impacta a la motivación y satisfacción en el lugar de trabajo.

Las categorías anteriores pueden ser observadas en los instrumentos normativos y de regulación en el espacio de trabajo. Por su parte, las categorías que se presentan a continuación se ubican en la dimensión subjetiva y es desde la perspectiva del trabajador cómo pueden ser analizadas.

En esta dimensión tenemos a autores como Cingolani (2014), Julián (2013), Cano (2004) y Linhart (2013), quienes coinciden en que la precariedad está relacionada con la imposibilidad de planificar a futuro o disfrutar la vida, por no contar con condiciones de empleo que protejan a las personas. En este sentido, la precariedad está relacionada con procesos de vulnerabilidad que impiden el logro de inclusión social plena, existe una pérdida continua de bienestar.

Para los estudios que analizan la precariedad en las universidades, por un lado, está el artículo de Castillo y Moré (2016), que observan la precarización del trabajo de enseñar e investigar en la Universidad y la polarización de las identidades

académicas. Desde una técnica retrospectiva con entrevistas a profundidad, realizan relatos laborales. Hacen uso de las aportaciones de Gil (2012) en donde se muestra cómo cada vez es mayor la experiencia de la precariedad entre los académicos y la intensificación del trabajo. Se centran en tres aspectos para detectar los cambios actuales en el profesorado universitario: la precariedad, la presión de tiempo, y la vigilancia.

En esta misma línea, se encuentra el trabajo de Buendía et al. (2019), sus ejes de análisis son las condiciones laborales, las experiencias y las expectativas de los profesores, a partir de entrevistas semiestructuradas. Resultado de su trabajo exploratorio proponen una clasificación en dos tipos de docente: i) el tiempo parcial con pocas horas de docencia, cuyo interés laboral central está ubicado en otro espacio fuera de la Universidad, ii) el tiempo parcial que no cuenta con otro espacio laboral y, por lo tanto, sus ingresos totales dependen de esta actividad.

Existe otro grupo de autores que colocan el análisis de la precarización a problemáticas asociadas al poder, quedando supeditadas las políticas de estímulos a intereses políticos, en contraste el compromiso por mejorar la formación académica y la calidad educativa, son sólo un acto retórico, lo que puede contribuir a la brecha salarial y generar una crisis de motivación entre los académicos (Ramos et al., 2013).

El marco teórico expuesto anteriormente nos da un panorama de dimensiones con las que se ha abordado la precariedad laboral. A partir de este, se construye la operacionalización con la que se analizará el TAU en este estudio.

1. Ingreso salarial. Remuneración adecuada que permita alcanzar otros objetivos profesionales y personales.
2. Estabilidad laboral. Considera aspectos como contrato de base y definitivo, o por el contrario inestable, irregular y temporal.
3. Movilidad interna de trabajo. Considera las normas legales y prácticas que permiten la carrera administrativa.
4. Condiciones de trabajo. Abarca seguridad en el trabajo y prestaciones sociales por ley.
5. Diálogo social o representación colectiva. Considera la representación sindical y la protección laboral en el marco de un contrato colectivo de trabajo.
6. Expectativa y aspiraciones. De vida (profesionales, académicas y personales), vinculadas a las posibilidades que se generan fuera del espacio laboral.

Nota metodológica

El presente estudio analiza una universidad autónoma pública de México, perteneciente a la zona metropolitana de la ciudad de México, para categorizar el trabajo administrativo universitario desde la perspectiva de precariedad laboral. Se exponen aquí los resultados exploratorios.

Metodológicamente se realizó una revisión de documentos de la Universidad Autónoma Metropolitana sobre su Contrato Colectivo de Trabajo (CCT)¹²⁶, sus tabuladores de sueldo, sus manuales de puestos, los presupuestos asignados a nivel

126 Fuente: Contrato Colectivo de Trabajo 2024-2026. Universidad Autónoma Metropolitana y Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana. <https://transparencia.uam.mx/cct/CCT-UAM-2024-2026.pdf>

federal y otros documentos con relación a prestaciones sociales, retribuciones económicas (ya sean vinculadas a sueldo o no).

Asimismo, se empleó una serie de cuestionarios de elaboración propia para efectos del estudio exploratorio, con preguntas cerradas y abiertas, cuidando el anonimato y confidencialidad. Este instrumento permitió construir el siguiente proceso de operacionalización (ver tabla 1).

Tabla 1. Operacionalización de la investigación.

Concepto	Descripción	Ítem
Ingreso salarial.	Remuneración adecuada que permita alcanzar otros objetivos profesionales y personales.	Tabuladores Incrementos salariales Prestaciones económicas
Estabilidad laboral.	Considera aspectos como contrato de base y definitivo, o por el contrario inestable, irregular y temporal.	CCT Tipo de contratación Acuerdos UAM/SITUAM Tiempo en obtener contratación definitiva Antigüedad
Movilidad interna de trabajo.	Considera las normas legales y prácticas que permiten la carrera administrativa. (movilidad ascendente, descendente, horizontal)	Ascensos Cambios de puesto
Condiciones de trabajo.	Abarca seguridad en el trabajo y prestaciones sociales por ley.	CCT LFT Acuerdos UAM/SITUAM
Diálogo social/ representación colectiva.	Considera la representación sindical y la protección laboral en el marco de un contrato colectivo de trabajo.	Representación colectiva Resolución de conflictos laborales
Expectativa y aspiraciones.	De vida (profesionales, académicas y personales), vinculadas a las posibilidades que se generan fuera del espacio laboral.	Percepción de trabajar en la UAM

Fuente: elaboración propia

La técnica de muestreo empleada fue no probabilística con un sesgo de autoselección, en virtud de que se enviaron invitaciones dirigidas. El universo de personal es de 5,971¹²⁷, de los cuales 1,542 son de confianza y 4,429 de base. Para determinar el tamaño de la muestra se consideró lo siguiente:

- Nivel de confianza de 90%.
En donde $z = 1,645$

127 Fuente: Recursos Humanos de la Universidad Autónoma Metropolitana, quincena 16 de 2025

- Con un margen de error de 5%.
En donde $e = 0,05$
- Proporción esperada de 0,5.
En donde $p = 0,5$
- El tamaño total de la población es de 5,971.
En donde $N = 5,971$
En donde $n = 259$ (corrección por población finita)

La aplicación del instrumento fue de manera presencial para el personal de base y en línea para el personal de confianza. Se recolectaron 259 cuestionarios, de los cuales 158 pertenecen al sector de base y 101 al de confianza.

Las características del trabajo administrativo universitario, entre sueldos, prestaciones, condiciones de trabajo y percepción del personal administrativo. El caso de la UAM

La naturaleza del TAU puede ser clasificada en dos ámbitos: el primero en relación directa con la noción Weberiana de Burocracia, en el sentido de que corresponde a los profesionales de la administración, y es posible reconocerlo como “trabajo de cuello blanco”, este término se entiende como: “el profesional asalariado o trabajador con un mínimo de estudios semi-profesionales o profesionales altamente calificados que realizan su trabajo de oficina, administración, coordinación u ofrecen servicios profesionales” (Rodríguez, 2008: 27). En esta categoría, en primera instancia se ubica el trabajo de oficina, propiamente administrativo y profesional. Por lo que tenemos trabajo de cuello blanco administrativo y profesional en la universidad.

En segundo lugar, se hace referencia a un trabajo manual, también conocido como “de campo” o de “cuello azul”, en este, el objetivo es propiciar que la infraestructura se encuentre en buen estado como mantenimiento, plomería, electricidad, trabajos de construcción; el cuidado de las instalaciones como limpieza, vigilancia; trabajos mecánicos como transporte, manejo de maquinarias, entre otros. Este tipo de trabajo puede ser tanto cualificado como no cualificado, Rodríguez (2008) expone que este tipo de trabajo se encarga de “tareas repetitivas y a veces al aire libre, tareas que implican esfuerzo físico, o relación rutinaria con público, en algunos casos se requiere especialización” (p. 27). En esta segunda categoría se ubica el trabajo de servicios y técnicos. Es así como se configura el trabajo de cuello azul de servicios y técnico en la universidad.

Estos dos ámbitos, anteriormente explicados, son los que forman parte de la definición que establece la LFT, en el sentido que señala a todo aquel trabajo universitario que no sea académico. Los cuales, quedan comprendidos en los trabajadores administrativos universitarios.

El contenido del TAU se remite propiamente a los procesos que se realizan en el trabajo de cuello blanco o de cuello azul y los productos que se obtienen tras realizar los procesos. En el trabajo administrativo universitario, los trabajadores de cuello azul y los trabajadores de cuello blanco pueden producir tanto productos tangibles como intangibles, por ejemplo, por intangibles, nos referimos a los servicios que dan a algún miembro de la comunidad universitaria, y los tangibles son, por ejemplo, a la producción de documentos, la elaboración de mobiliario, equipo e instalaciones eléctricas, entre otras.

En materia de regulación laboral, la particularidad en las universidades es la persistencia de un “pacto bilateral” entre las universidades y su(s) sindicato(s), acción que se permite por la autonomía universitaria. Las relaciones laborales en las universidades públicas se ubican a su vez en un contexto analítico más amplio, que propiamente refiere a las políticas laborales generales. La UAM tiene una relación bilateral con el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), que agrupa tanto al sector administrativo como académico. Del total del personal administrativo de base, aproximadamente el 99.5% está afiliado a este sindicato.

Tanto las personas administrativas de base como las de confianza las ampara el contrato colectivo de trabajo, de acuerdo con él los derechos de las y los trabajadores, están relacionados con la jornada de trabajo, recibir el pago de su salario y prestaciones de ley, derecho a la salud en el desarrollo de sus funciones, así como recibir los materiales, instrumentos y útiles de trabajo, para el desarrollo de sus labores (cláusula 181 del CCT). Los derechos de las personas trabajadores son irrenunciables y se resuelven de acuerdo con las disposiciones del CCT, la LFT y de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como de usos y costumbres establecidos (Cláusulas 7, 8, 11 y 12 del CCT).

1) Personal administrativo de base

Ingreso salarial

El salario en la UAM se pacta entre la Universidad y el SITUAM, la asignación del salario debe ser congruente con la estructura del tabulador salarial. El tabulador está estructurado por un crecimiento vertical con 17 rangos salariales, en donde se ubican los diferentes puestos, según sea su complejidad, responsabilidad y conocimientos que estipula el Manual de Puestos Administrativos de Base; asimismo, contiene un crecimiento horizontal entre nivel y nivel, que va del “A” al “C”, este crecimiento horizontal se otorga al año cumplido en el puesto de forma automática, al siguiente año se otorga el nivel B, y al tercer año se otorga el nivel C, por lo que, este crecimiento horizontal privilegia la antigüedad en el puesto y sólo dura tres años.

Además, el salario cada año tiene aumentos, en función de una política federal de incremento salarial oficial, los cuales son asignados por la inflación oficial estimada anualmente, proyectada por el Banco de México. Sin embargo, no son las únicas políticas de crecimiento salarial que se han hecho al tabulador, también se ha modificado su estructura; estas modificaciones han impactado directamente en el ingreso de los trabajadores. Los cambios en el tabulador se han presentado en diversos años. En 2025, el sueldo del rango 1 del tabulador administrativo de base percibía \$8,774.40 más prestaciones económicas contempladas en el CCT: superación del personal administrativo, apoyo alimentario, despensa, ayuda integral a la familia, reconocimiento al trabajo universitario, vale de despensa mensual y compensación por antigüedad. El rango 9 percibía \$12,107.02 más las prestaciones económicas, por su parte, el rango 14 percibía \$16,056.44 más las prestaciones económicas, por ejemplo, este puesto con una antigüedad de 15 años puede tener de ingreso adicional al sueldo tabular \$9,515.34, dando un sueldo neto total de \$25,571.78.

Estabilidad laboral

Su ingreso se rige conforme al CCT, también se han firmado acuerdos bilaterales, específicamente para temporales. El SITUAM vigila que el ingreso se lleve según las reglas establecidas. Dicho ingreso puede ser por dos vías, la primera a través del

sindicato, siguiendo sus reglas internas, ya sea en su reglamento de bolsa de trabajo o en acuerdos de congreso. La segunda vía es a propuesta de la UAM, esto sucede cuando el sindicato no tiene propuesta en su bolsa de trabajo, y al cabo de 30 días al no cubrirse la plaza, la universidad puede proponer candidato.

A través de la encuesta, los resultados sugieren que existe una estabilidad laboral y una posibilidad real de crecimiento al interior de la universidad en los rangos bajos del tabulador y un lento crecimiento para los rangos altos. La encuesta nos arrojó que el 72% de los trabajadores entrevistados, desde el primer ingreso obtuvieron su contrato definitivo, en contraste el 28% restante ingresó siendo temporal, y posteriormente obtuvieron su contratación definitiva. Ese personal que entró como temporal tardó en obtener su contratación definitiva 3 años 7 meses en promedio, que varía entre tres meses hasta 16 años, la moda es de 1 año y la mediana es de 2 años 9 meses. Por lo que se puede afirmar que la universidad ha sido un espacio laboral con estabilidad positiva para sus trabajadores administrativos de base. La media de años de servicio en la UAM es de 27.73 años.

Movilidad interna de trabajo

La movilidad del TAU está vinculada con la configuración del tabulador, porque en función de los rangos salariales del tabulador es como se pueden realizar los cambios entre los diferentes puestos. Las trayectorias en la UAM se componen por las reglas al ingreso, las reglas de movilidad estipuladas en el CCT y por las posibilidades reales del personal de base para la movilidad. Estos movimientos son: cambio de adscripción, ascenso escalafonario, cambio de puesto y permuta.

Para esta muestra, la Universidad ha sido un espacio laboral con estabilidad positiva para sus trabajadores administrativos de base, pero después de obtener la contratación definitiva la movilidad ascendente ha sido lenta. También, las posibilidades de un mercado interno de trabajo están dadas en los rangos bajos, mientras que en los puestos de rangos altos existe poca oferta de ellos, por ejemplo, la mayoría de los trabajadores (el 92%) ha realizado algún tipo de movimiento a lo largo de su trayectoria. Dicha movilidad lenta en los puestos más altos del tabulador se explica por la poca oferta de ellos.

Condiciones de trabajo

Respecto a la valoración de sus condiciones de trabajo, en general, los trabajadores consideran que cuenta con estas, tales como insumos, herramientas, material y equipo, y que su lugar de trabajo está acondicionado con las características necesarias para desarrollar adecuadamente sus actividades de trabajo. Se encontró que el 83% de los trabajadores valoró sus condiciones como positivas, y solo un 4% manifestaron una valoración negativa, es decir, la mayoría de los trabajadores encuestados consideran que siempre o casi siempre cuentan con los insumos, herramientas, material o equipo, además de que su lugar de trabajo está acondicionado para desarrollar sus actividades laborales.

Diálogo social o representación colectiva

Para este caso, se encontró que existe una apatía en la participación, sin embargo, consideran que es importante mantener al sindicato, pues es él quien defiende y lucha por los derechos. La explicación del distanciamiento de la base afiliada está en que “la elite sindical” no permite la participación de otros trabajadores, ni voces diferentes a sus posturas. En general, los trabajadores participan poco en la estructura sindical, solo el 3% de la muestra ha tenido una participación muy alta dentro de la estructura sindical. Es decir, el sindicato se conforma de los mismos trabajadores, quienes han ocupado muchas veces los distintos cargos,

principalmente el órgano de decisión de mayor autoridad, por lo que, es este 3% los que toman las decisiones dentro del SITUAM. Existe otro 14% que ha participado en órganos de decisión de menor importancia, con una capacidad limitada en la toma de decisiones.

Expectativa y aspiraciones

Se halló que existe una satisfacción generalizada por ser trabajador de la UAM, consideran que tienen un mejor entorno laboral que en cualquier otro lugar, ven a la institución como noble, pero no así a quienes la han dirigido. También se consideran herederos de las plazas, es decir tienen el derecho de estar ahí. Perciben que lo que se hacía antes estaba mejor que lo de ahora, no solo en la universidad, también con el sindicato, en ambos casos, lo remiten hasta la década de los 2000. Perciben que las autoridades universitarias los invisibilizan, lo cual cobra fuerza con el discurso del sindicato en torno al robo de materia de trabajo por parte del personal de confianza que lo denominan “irregulares”. El 80% de los trabajadores administrativos de base considera que el personal de confianza realiza robo de materia de trabajo y que está mal, solo un 20% considera que las funciones del personal de confianza están definidas y que todos son parte de la Universidad.

2) Personal administrativo de confianza

Ingreso salarial

El salario del personal de confianza se regula por el “tabulador para órganos personales, instancias de apoyo, mandos medios y personal administrativo de confianza, el cual está diferenciado en cinco tabuladores: 1) “Apoyo administrativo, técnico y profesional”, 2) Apoyo a funcionarios, 3) Mandos medios administrativos y 5) Funcionarios. Todos los puestos además perciben prestaciones económicas, como superación personal administrativo, apoyo alimentario, despensa, ayuda integral a la familia, reconocimiento al trabajo universitario, vale de despensa mensual y compensación por antigüedad.

El puesto de menor ingreso que se ubica en el tabulador de “Apoyo administrativo, técnico y profesional” cuenta con 10 niveles (A-J) percibe \$12,898.74 el nivel A, por su parte el nivel J percibe \$19,872.04 más prestaciones económicas. Y el puesto de mayor ingreso, en el nivel A llega a \$20,770.60, mientras que el nivel F \$15,582.89.

En el tabulador de “Apoyo a funcionarios”, el puesto de menor nivel percibe \$9,230.30 en su nivel A, y el nivel G \$12,020.63. En contraste, el puesto más alto en nivel A obtiene \$60,672.75 y en nivel G \$71,293.82.

El tabulador de “Mandos medios administrativos”, en el puesto de menor ingreso percibe en su nivel A \$22,421.96 y el nivel I \$33,539.10. En cambio, el puesto de mayor ingreso está en \$67,082.84.

Estabilidad laboral

El personal de confianza, si bien se podría considerar que su contratación es inestable. Se observa a partir de esta muestra que, el 23% obtuvo la contratación definitiva desde su primer contrato, el 50% obtuvo su contrato definitivo dentro del primer año, el 20% lo obtuvo entre el segundo y cuarto año; por el contrario, el 7% sigue siendo temporal. Asimismo, el promedio de antigüedad es de 15.5 años. Por lo que, se puede afirmar que la Universidad para este personal representa una estabilidad laboral, a pesar de que cambien las gestiones cada 4 años.

Movilidad interna de trabajo.

El personal de confianza cuenta con una carrera administrativa que se base en la promoción por evaluaciones al desempeño, y está estructurado para que tenga un crecimiento en el mismo puesto hasta por 10 años aproximadamente. Las evaluaciones del desempeño son anuales y le permite al personal subir de nivel en el mismo puesto. Además de ello, los resultados sugieren que el 74% declaró que ha tenido movimientos ascendentes, es decir ha pasado a otro puesto con mejor salario. El 14 % mencionó que no ha tenido ningún movimiento de puesto, a diferencia del 13% que declaró sólo movilidad horizontal. Así mismo, el 73% menciona que les han considerado para un mejor puesto al interior de la Universidad. Esto permite afirmar que la Universidad representa un espacio de movilidad interna de trabajo positiva.

Condiciones de trabajo

Respecto a las condiciones, este personal de confianza está amparado por el CCT, por lo que cuenta con una serie de prestaciones sociales por encima de la ley, al igual que el personal de base. La diferencia sustancial, es que la relación laboral esta mediada sólo por las autoridades universitarias y no pertenecen a una organización gremial.

Diálogo social o representación colectiva

Si bien, como se mencionó anteriormente, no cuenta con representación sindical, son embargo, el 77% de la muestra expresó que se fomenta el compañerismo en la Universidad, sólo el 6% considera que en su lugar de trabajo existen restricciones para crear cohesión social. Adicionalmente, el 86% manifestó que nunca ha tenido un conflicto laboral. En contraste, el 14% mencionó que, si tuvo algún conflicto laboral, siendo la figura de jefe directo la que más se mencionó.

Expectativa y aspiraciones.

Este personal valoró positivamente el nivel de expectativas y aspiraciones que le representa trabajar en la Universidad, el 88% declaró que, han obtenido crecimiento profesional. Asimismo, el 62% mencionó que su poder adquisitivo ha mejorado desde que trabaja en la Universidad, en cambio el 33% comenta que se ha mantenido estable y sólo un 5% menciona que ha disminuido su poder adquisitivo. En otro orden, el 61% expresó que ha mejorado su desarrollo profesional y académico, mientras que el 35% dijo que se ha mantenido estable, y el 5% que ha disminuido.

Conclusiones

A partir de los elementos teóricos, sobre precarización laboral, integrando la categoría subjetiva sobre aspiraciones y expectativas, se puede concluir que, para el caso analizado, la UAM como espacio de trabajo representa estabilidad, a pesar de condiciones estructurales que no posibilitarían ciertas condiciones favorables. Las fuerzas internas institucionalizadas han dado lugar a adaptaciones, y similitudes entre el personal de base y el de confianza, entre ellas, la estabilidad laboral, el amparo a todo el personal por el CCT.

Es decir, la posibilidad de mejorar los salarios y prestaciones de todo el personal, esta mediada entre las determinaciones estructurales y las posibilidades institucionales. A pesar de que existan recursos económicos e influencia política externa, estos se ajustan a los ambientes internos institucionalizados, estos no están exentos de conflictos, negociaciones y luchas internas, entre el propio personal, y las representaciones sindicales y autoridades.

Por otro lado, a pesar de la estabilidad laboral expuesta a partir de las encuestas, por ejemplo, de salarios superiores al salario mínimo, de condiciones de trabajo buenas para todo el personal administrativo, esto no se refleja en una mejor funcionalidad de la Universidad, pues existe *un alto número de ausentismo, así como de suspensión de servicios, un exceso en el pago de tiempo extraordinario, de puestos y actividades obsoletas*¹²⁸. Es decir, contar con buenas condiciones para las y los trabajadores, no mejora la eficiencia de la UAM, porque siguen existiendo problemas operativos.

También se han producido efectos no deseados entre el personal de base y el de confianza, lo que ha impulsado a conflictos de carácter laboral. Se puede ubicar en dos niveles de análisis, a un nivel organizacional, entre las autoridades universitarias y el SITUAM, la lucha por parte del sindicato esta mediada por el control de plazas y del presupuesto asignado al salario, sin tomar en cuenta la eficiencia operativa de la institución. Por su parte, a un nivel micro, entre trabajadores, el personal de base percibe al personal de confianza como un agente que lo desplaza de sus funciones, lo que propicia relaciones tensas y deterioro en el clima organizacional.

Si bien, a nivel macro, las personas viven con inseguridad laboral, la Universidad como espacio de trabajo muestra otra realidad. La primera explicación es histórica, en la que se enmarcan las relaciones entre la UAM y el SITUAM, siendo este último el titular del CCT, Los instrumentos que regulan la relación laboral, procuran el bienestar de las y los trabajadores, por encima de la eficiencia de la organización.

En términos generales, el personal de confianza no está expuesto a inseguridad laboral, pues cuentan con promociones en su puesto, así como movilidad interna de trabajo, en su mayoría ascendente. Un primer acercamiento a este fenómeno es cómo se construyó a inicios de la década de 1990 el catálogo de puestos del personal de confianza, para abarcar esas funciones que el SITUAM no quiso incorporar al Manual de Puestos Administrativos de Base, y para desasociar el control del sindicato con este personal.

Esta realidad no pretende desdibujar la dimensionalidad de la precariedad laboral en otros espacios de trabajo no universitarios. Por el contrario, en este estudio exploratorio, se puede observar el espacio universitario como promotor de trabajo decente para el personal que labora en él.

Finalmente, este estudio exploratorio tiene la finalidad de ampliarse a otras universidades públicas para encontrar mayores características entre las condiciones del trabajo administrativo universitario en México.

Referencias

- Buendía, A., Acosta, A., & Gil, M. (2019). En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15-41.
- Castillo, J.J. & Moré, P. (2016). Por una sociología del trabajo académico: La precarización del trabajo de enseñar e investigar en la Universidad. *Sociología del Trabajo* (nueva época), (88), 7-26.
- Cano, E. (2004). Formas, percepciones y consecuencias de la precariedad. *Mientras Tanto*, (93), 67-82.

128 Esta información ha sido declarada por las autoridades universitarias y el sindicato en periodos de revisión salarial y contractual, particularmente en la revisión 2019, 2025, 2026.

- Cingolani, P. (2014). La idea de precariedad en la sociología francesa. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(16), 48-55.
- De la Garza, E. (2000). La flexibilidad del trabajo en América Latina. En E. De la Garza (Coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. 148-177). El Colegio de México.
- Gil, M. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010: una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos*, 30(89), 549-566. <https://doi.org/10.24201/ES.2012V30N89.152>
- Góngora, I. G. (2018). *El estado del arte de los estudios sobre la precariedad laboral en México y América Latina: proyecto de investigación sobre los impactos de la precariedad laboral en las trayectorias de jóvenes profesionistas en Mérida, Yucatán* [Tesis de maestría, El Colegio de México].
- Julián, D. (2013). Trabajo, precariedad y “habitus precario”: Aproximaciones al estudio de la(s) precariedad(es) en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudos do Trabalho*, 18(30), 185-210.
- Ley Federal de Trabajo (2022, 27 de diciembre). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Ley General de Educación Superior (2021, 20 de abril). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Linhart, D. (2013). La emergencia de una “precariedad subjetiva” en los asalariados estables. En Tejerina, B. & Cavia, S. (Coords.). *Crisis y Precariedad* (p.p. 67-85). Tirant lo blanch.
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior*.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_638343.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2019). *Declaración del centenario de la OIT para el futuro del trabajo*.
https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40oed_norm/%40orelconf/documents/meetingdocument/wcms_711699.pdf
- Ramos, M. E., Sieglin, V., & Zúñiga, M. (2013). La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México. *Perfiles educativos*, 35(141), 26-45.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/40522
- Rodríguez, N. (2008). *Manual de sociología de las profesiones*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Organización Internacional del Trabajo

Reseñas / Reviews



Resúmenes, “II Coloquio Internacional 2023, Paulo Freire”. Educación popular: múltiples abordajes en el territorio

Varenka PARENTELLI¹²⁹

varenka.parentelli@apex.edu.uy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-7949>

Miguel OLIVETTI¹³⁰

miolivetti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7072-1810>

Humberto TOMMASINO¹³¹

htommasino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4561-0887>



¹²⁹ Dra. en Ciencias de la Educación. Mag. en Enseñanza Universitaria. Profa. Agregada y Coordinadora Académica del Programa APEX de la Universidad de la República, Uruguay. Co-Directora de la Revista IT Salud Comunitaria.

¹³⁰ Prorector de Extensión y Relaciones con el Medio. Anterior Director del Programa APEX de la Universidad de la República, Uruguay. Mg. en Información y Comunicación.

¹³¹ Doctor en Medicina y Tecnología a Veterinaria, Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo, Doctor Honoris Causa, Universidad Nacional de Rosario, 2020, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022, Universidad Nacional de San Luis, 2024, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2025. Profesor Emérito, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, 2023. Profesor Agregado del Programa APEX UDELAR (2022-2026).

En el marco de los 30 años del Programa APEX de la Universidad de la República (Udelar), se desarrolló en Montevideo, Uruguay, entre el 14 y el 16 de septiembre de 2023, el II Coloquio Internacional Paulo Freire, bajo el lema “*Educación Popular: múltiples abordajes en el territorio*”. Este evento, que forma parte de la Red Freire Hoy / Freire Hoje, convocó por segunda vez a académicos, estudiantes, organizaciones sociales, movimientos comunitarios y actores territoriales comprometidos con una pedagogía crítica y transformadora.

El Coloquio, organizado por el Programa APEX, fue posible gracias al apoyo y colaboración de diversas instituciones y organizaciones, entre ellas: Red Freire Hoy / Freire Hoje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de Udelar, CENUR Litoral Norte de Udelar, Programa Integral Metropolitano (PIM) de Udelar, Parque Tecnológico Industrial del Cerro (PTI), Federación Uruguaya de Cooperativas por Ayuda Mutua (FUCVAM), Red de Municipios y Comunidades Saludables, Centro Martin Luther King, Organización de Usuarios y Usuarios de Salud Oeste, Movimientos y colectivos sociales del oeste de Montevideo. Estas articulaciones fueron fundamentales para configurar una agenda que conecta universidad y territorio, enriqueciendo el Coloquio con miradas diversas y experiencias concretas.

Uno de los aspectos centrales de este evento, fue la participación activa de organizaciones y movimientos sociales tanto a nivel de la organización como en la participación activa en las distintas instancias del Coloquio. Asimismo, se hizo énfasis en el diálogo y el intercambio entre la comunidad y los actores vinculados a las políticas educativas y públicas.

Producto del desarrollo de este evento se constituyó una publicación que devino en un aporte sólido y relevante al campo de la pedagogía crítica, al recuperar y actualizar el pensamiento de Paulo Freire desde una perspectiva comprometida con los desafíos educativos contemporáneos, reuniendo todos los trabajos presentados en el Coloquio. Se trata de un texto que reafirma la vigencia del enfoque freireano en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y la pérdida del sentido humanizador de la educación, a partir de contribuciones que logran articular conceptos centrales como la educación dialógica, la concientización y la praxis transformadora con experiencias concretas, lo que fortalece el vínculo entre teoría y práctica pedagógica. Asimismo, el libro se destaca por sostener una mirada ética y política de la educación, entendida no como un acto neutral, sino como una práctica política situada que implica responsabilidad social.

El libro de Resúmenes del Segundo Coloquio Internacional Paulo Freire¹³² presenta inicialmente un prólogo de Miguel Olivetti, entonces Director del Programa APEX, que enmarca la publicación del *II Coloquio Internacional 2023: Paulo Freire* como el resultado de un proceso colectivo de reflexión y sistematización cuyos principios centrales de la pedagogía freireana se presentan como denominador común y donde se refleja el posicionamiento ético y político que atraviesa su obra. Olivetti destaca el pasaje de una primera experiencia internacional a una segunda edición caracterizada por una mayor presencia territorial, la incorporación de organizaciones y movimientos sociales y la diversificación de ejes temáticos que sintetizan parte del trabajo que desarrollan los Programas Integrales de la Universidad de la República. Este énfasis refuerza la idea de una pedagogía crítica viva, que no se limita al plano teórico, sino que se construye desde prácticas concretas situadas en el territorio.

Asimismo, el prólogo recupera la trayectoria del Programa APEX como una experiencia institucional profundamente atravesada por el pensamiento de Paulo

¹³² <https://share.google/nxsoAkmGMYTXuNwZd>

Freire. La centralidad del diálogo de saberes, la extensión crítica y la construcción colectiva del conocimiento funcionan como claves interpretativas para comprender los trabajos que integran la publicación y explican su coherencia interna como uno de los principales aportes del libro.

Finalmente, Olivetti vincula el legado freireano con el desarrollo del concepto de integralidad en la Universidad de la República, entendido como una articulación sustantiva entre enseñanza, extensión e investigación. Esta noción refuerza la lectura del libro al presentar la educación universitaria como un proceso formativo comprometido con la transformación social. De este modo, el prólogo se constituye en un marco conceptual que legitima y potencia el sentido político, pedagógico y ético de la publicación, reafirmando la vigencia del pensamiento de Paulo Freire en la formación universitaria contemporánea.

Seguido del prólogo Varenka Parentelli, Miguel Olivetti y Humberto Tommasino nos introducen a la lectura del libro ofreciendo una presentación del *II Coloquio Internacional Paulo Freire*, situándolo en el marco de los 30 años del Programa APEX de la Universidad de la República y destacando su inscripción en una tradición latinoamericana de educación popular, crítica y transformadora. Más que una simple crónica del evento, el escrito construye un posicionamiento político-pedagógico claro, en coherencia con el legado de Paulo Freire y con la práctica extensionista que caracteriza al APEX.

Uno de los principales aportes de la introducción es la forma en que visibiliza la articulación entre universidad y territorio como eje estructurante del Coloquio. La diversidad de actores involucrados, académicos, estudiantes, organizaciones sociales, movimientos comunitarios e instituciones públicas, no aparece como un dato accesorio, sino como condición necesaria para una pedagogía verdaderamente dialógica. En este sentido, el texto refuerza una concepción de la universidad pública comprometida con la realidad social, que aprende de los saberes populares y se deja interpelar por las luchas territoriales.

La descripción de los ocho ejes temáticos constituye otro punto fuerte y central para la organización temática de los resúmenes. Cada eje es presentado desde una perspectiva crítica que recupera el pensamiento freireano para abordar problemáticas contemporáneas como la educación de personas jóvenes y adultas, la salud comunitaria, la cuestión ambiental, el territorio, la educación formal y la formación militante. Lejos de compartimentar los temas, el texto sugiere un entramado común atravesado por el diálogo de saberes, la participación colectiva y la búsqueda de transformación social, lo que otorga coherencia y profundidad al conjunto del Coloquio.

La introducción a la lectura cumple una función clave dentro de la publicación: contextualiza, fundamenta y legitima el sentido del Coloquio como espacio de producción colectiva de conocimiento. Al hacerlo, reafirma la vigencia del pensamiento freireano y consolida al Programa APEX como una experiencia institucional que encarna, en la práctica, una educación crítica, emancipadora y profundamente comprometida con los territorios y sus sujetos

A continuación se presentan los resúmenes ampliados, organizados por ocho ejes temáticos que sintetizan parte del trabajo que se desarrollan en los Programas Integrales de la Universidad de la República, a los efectos de profundizar y proponer una reflexión colectiva en torno al pensamiento freireano: 1 - Educación de personas jóvenes y adultas; 2 - Cultura y arte; 3 - Salud comunitaria; 4 - Territorio y Participación comunitaria; 5 - Educación popular ambiental; 6 - Tierra y cuestión

agraria; 7 - Freire y la educación formal; y 8 - Movimientos sociales y formación militante.

Como cierre, el epílogo a cargo de Jean-François Marcel¹³³ refuerza y sintetiza el sentido profundo de toda la obra, articulando memoria, reflexión teórica y experiencia vivida. A través del recorrido histórico del Coloquio, desde sus orígenes en Toulouse hasta su consolidación en Montevideo, se evidencia cómo el pensamiento de Paulo Freire sigue siendo un referente para pensar la educación, la investigación y la acción social en clave emancipadora. La evaluación científica que conecta la pedagogía freireana con el enfoque de investigación-intervención subraya que su legado no es solo inspiración ética, sino también un recurso metodológico y político para transformar las realidades concretas, fortaleciendo la coherencia entre teoría y praxis.

El relato personal del encuentro en Montevideo, además, aporta una dimensión afectiva y colectiva, mostrando que el Coloquio no fue solo un espacio académico, sino un verdadero encuentro freireano, donde la amistad, el diálogo y la construcción conjunta de conocimiento se entrelazan con la acción territorial y la militancia educativa. Lejos de concebir a Freire como un autor del pasado, el epílogo lo presenta como una presencia activa que orienta prácticas educativas, investigativas y comunitarias, recordando que la acción transformadora requiere creatividad, vigilancia crítica y compromiso con la vida y la justicia social.

La realización del II Coloquio Internacional Paulo Freire en Montevideo representó un compromiso nacional y regional por aportar al debate latinoamericano desde nuestras propias experiencias y desafíos, fomentando un espacio de encuentro plural y diverso, donde convergen saberes académicos y populares. Este encuentro plural y dinámico realizado a partir de conferencias, talleres, reflexiones y experiencias posibilitó una atmósfera de intercambio, compromiso y construcción colectiva inspirada en el pensamiento freireano para seguir fortaleciendo una educación crítica, emancipadora y solidaria. Asimismo, reafirmó la continuidad y el compromiso del Programa APEX de la Universidad de la República a lo largo de sus 30 años, respecto a su impronta ética, metodológica y epistemológica con centro en él la comunicación dialógica con el territorio y la extensión crítica, inspirada en el pensamiento Freiriano, y de varios fundadores del APEX como Pablo Carlevaro, Ruben Cassina, Clemente Estable, José Luis Rebelatto, Blanca Acosta, Mario Kaplún y las maestras Teresa Francia, Sonia Viera y Mirta Pretzel.

De este modo, el libro, que reúne setenta resúmenes del Coloquio y que recoge ese encuentro plural y dinámico a partir de ponencias, talleres, reflexiones y experiencias, acompañados por imágenes que recrean la atmósfera de intercambio, compromiso y construcción colectiva, se cierra reafirmando su apuesta por una educación crítica, dialógica y profundamente vinculada a los territorios, donde los saberes académicos y populares se encuentran y potencian mutuamente, y donde la enseñanza y la investigación se conciben como herramientas al servicio de la emancipación y la construcción de alternativas colectivas para un mundo más justo.

En conjunto, este libro no solo documenta un encuentro académico de relevancia internacional y de absoluta actualidad, sino que se constituye en un recurso estratégico para docentes, estudiantes, investigadores, organizaciones y actores sociales que buscan fortalecer la pedagogía crítica, la investigación comprometida y

¹³³ Catedrático emérito en Ciencias de la Educación y de la Formación, UMR "Education, Formation, Travail et Savoirs" (EFTS), Universidad Toulouse Jean-Jaurès, Toulouse, Francia.
@ jean-francois.marcel@univ-tlse2.fr/ jeanfrancois.marcel@gmail.com ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-7368-3437>

la acción educativa orientada a la emancipación. Su lectura invita a seguir pensando y a repensar la universidad y la educación como espacios de diálogo, creación colectiva y transformación social, consolidando el legado de Paulo Freire como un horizonte vigente y movilizador.



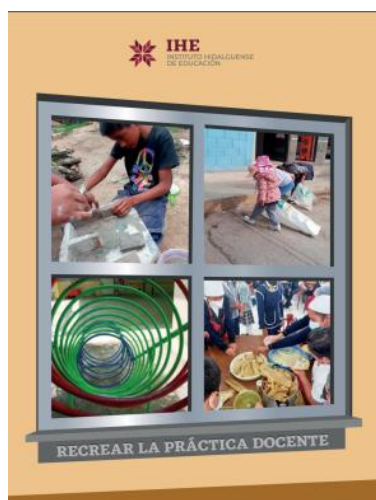
Instituto Hidalguense de Educación (IHE). *Recrear la Práctica Docente* (2024)

Alejandro BERMÚDEZ GARCÍA¹³⁴

Investigador adjunto - SPECORP-Ciesas Occidente -
Pachuca, Hidalgo, México

<https://orcid.org/0000-0002-2484-2339>

inakibermudez27@gmail.com



A cinco años de la implementación de la nueva escuela mexicana (NEM) como parte de la reforma educativa en México, la escuela como espacio constante de transformación ha adquirido un nuevo enfoque, destacando la reflexión de la práctica, el dialogo horizontal entre docentes, el respeto a la diversidad y a la capacidad crítica para la toma de decisiones, en ese sentido, es necesario que los docentes y profesionales de la educación compartan las experiencias y narrativas pedagógicas que han implementado en las aulas a través del programa sintético y el codiseño.

Bajo esta premisa la secretaria de educación pública de Hidalgo (SEPH) propuso a un grupo de docentes de diferentes contextos y niveles educativos que realizaran una narrativa de su práctica docente.

Recrear la práctica docente (2024) es un libro compilatorio, resultado de este programa, con la finalidad de compartir con otros colectivos y otros docentes para reflexionar sobre los distintos caminos para la concreción curricular.

A través del desarrollo de proyectos integradores, ocho docentes nos comparten el diagnóstico socioeducativo, la lectura de la realidad, la identificación de un problema, la forma de contextualizar los contenidos en la integración curricular, así como la evaluación de actividades y la presentación o socialización de resultados; por consiguiente, estos relatos son una forma de extender el dialogo.

Este libro comienza con una introducción a las narrativas como ventanas de posibilidad; hace una crítica al enfoque educativo por competencias que establecieron una configuración de una lógica de racionalidad técnica e instrumental en la educación y que predominaron por décadas en los planes educativos en México; no obstante, Alfonso Torres Hernández, el autor de esta introducción, menciona que la orientación curricular actual se centra en tres aspectos: primero, que el conocimiento se construye socialmente, segundo, la integración del conocimiento en

¹³⁴ Maestro en Estudios de Población y Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Perteneció al Seminario Permanente de Corporalidades (SEPCORP) en el grupo de trabajo Cuerpo y Violencia de CIESAS Occidente. Su línea de investigación se centra en la Sociología de la Educación, los Estudios de Género, la Sociología Política. Su trayectoria combina la investigación académica crítica, la producción de conocimiento interdisciplinario y la participación activa en espacios de diálogo científico, con un compromiso claro hacia la visibilización de las diversidades en América Latina.

vez de fragmentación y tercero, el proceso de contextualización de los procesos de enseñanza.

El cambio de paradigma educativo trae consigo el trabajo por proyectos; esta propuesta pedagógica tiene como finalidad que los docentes propicien una relación con sus alumnos donde se priorice la integración del conocimiento, la interdisciplinariedad, la contextualización del saber y el sentido de colectividad y comunidad en el proceso de aprendizaje; es decir, una visión más humanista y por ende una práctica docente diferente.

Uno de los puntos centrales de este libro es comprender a través de estas narrativas los cambios significativos en la estructura pedagógica, *trascender la práctica docente* fuera de las paredes del aula; los proyectos integradores hacen reflexionar a los alumnos su entorno en el aula, en su hogar y en la comunidad. Un ejemplo de esto se encuentra en la primera narrativa “Guardianes del planeta” con la articulación de contenidos de tres o más campos formativos con estrategias en la sensibilización, el juego y la reflexión de las responsabilidades.

Asimismo, la noción de *comunidad* es central y se debe comprender con mayor claridad en la intención de transitar hacia modelos de cooperación y colaboración conjunta en busca de beneficios comunes - las ocho narrativas docentes concuerdan en ello; es pensar los problemas y retos como eje de interés en común entre escuela, comunidad y sociedad. La experiencia docente se construye y reconstruye, los autores reflexionan que requieren de tiempo, no pensarla en la inmediatez, sino en un proceso formativo articulado entre teoría y práctica.

Que las narrativas pedagógicas y las lecturas de la realidad vengan de distintos contextos socioculturales y distintos niveles educativos complejizan el proceso pedagógico-didáctico; sin embargo, con las propuestas de proyectos integradores se busca romper con esas barreras, inclusive la vinculación de la labor docente con otras instancias, algo impensable en décadas pasadas. La lectura de este libro se vuelve obligada para repensar *la esencia humana de la educación*, como menciona Torres Hernández (2024):

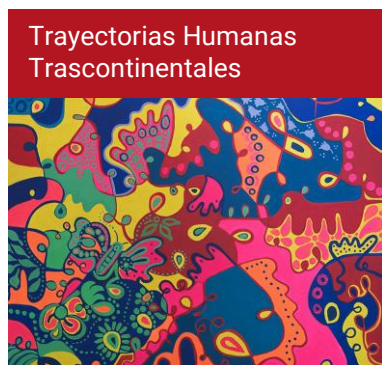
La narrativa que hoy se construye socialmente ha incorporado temas diferentes que tienen que ver con la inclusión, interculturalidad, equidad de género, convivencia, justicia, entre otros, que se han incorporado al currículo y contribuyen a definir las identidades de los sujetos (2024:23).

Este libro nos invita a la reflexión de la nueva práctica docente, en México, este proyecto político-pedagógico educativo aún se encuentra en transición entre la alineación y la resistencia; no obstante, las narrativas pedagógicas mostradas en este libro, nos relevan que un cambio hacia el enfoque humanista y comunitario de la educación es posible mediante el dialogo horizontal, la sensibilización, la articulación de ejes y contenidos a problemáticas sociales con la construcción de metodologías propias.

Aprender estrategias de otros docentes, nos puede dar orientación para nuestra propia práctica docente, el uso de una didáctica distinta y transformadora que toma en cuenta los diferentes contextos socioculturales e interculturales, los saberes comunitarios y, lo más importante, las experiencias y las realidades de las niñas, niños y adolescentes dentro y fuera del aula.

Recrear la práctica docente es un ejercicio imprescindible para vislumbrar las distintas formas de hacer docencia, de probar la construcción de metodologías propias, de resolver problemas con estrategias distintas. Son testimonios de

profesionales de la educación que desean compartir entre pares no sólo de México, sino de toda América Latina y otras latitudes del mundo.



Flores J.L., Nava Escamilla, M., Juárez Zavaleta M.M. *Una didáctica que quiere ser. Matemática en lengua de señas mexicana* (2017)

Valeria Yazmin ELIZALDE MURILLO¹³⁵

elizaldelucian@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3871-1582>

César ÁNGELES GARCÍA¹³⁶

cesar_angeles@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5141-2118>



En el libro *Una didáctica que quiere ser. Matemática en lengua de señas mexicana*¹³⁷, los autores José Luis Flores, Minerva Nava Escamilla y Miguel Mario Juárez Zavaleta tienen como propósito exponer una didáctica para la enseñanza de la matemática en niños y adolescentes, fundamentada a partir de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en conjunto con el Sistema de Numeración de la Lengua de Señas Mexicana (SisNuLSM). El proyecto se deriva de la investigación titulada “El desarrollo del pensamiento lógico matemático de alumnos sordos, a través del planteamiento y resolución de problemas en lengua de señas mexicana” elaborada mediante la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo que, de la mano del Fondo Sectorial de Educación Básica para la Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

(CONACyT), tiene como antecedente el trabajo denominado “La matemática en la educación de alumnos sordos en la escuela primaria, a través de la lengua de señas mexicana” realizada en Tizayuca, Hidalgo; además de fundamentarse en una experiencia en Tulancingo, Hidalgo, trabajando con maestros involucrados en la enseñanza a personas sordas.

El lector podrá encontrar en la estructura del texto, así como en su exposición, el desarrollo de la enseñanza de las matemáticas en personas sordas con material visual, por lo cual el texto se encuentra acompañado de links que direccionan a videos en la plataforma digital YouTube en la lengua de señas, siguiendo y respetando la continuidad y pertinencia del tema. A lo largo del texto, se hace énfasis

¹³⁵ Estudiante del 6to semestre de sociología por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

¹³⁶ Licenciado en Sociología y Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, actualmente imparte las materias de Sociología contemporánea II y Sociología de la desviación en la mismoinstitución en la licenciatura de Sociología.

¹³⁷ Flores, J.L. (2017). *Una didáctica que quiere ser. Matemática en lengua de señas mexicana*. México: Ed. SEP/SEB-CONACyT-2014 Disponible en formato digital en www.editoraslosmiercoles.com

en la propuesta de una didáctica en permanente construcción, receptiva a las reflexiones y espontaneidades que surgen de la experiencia durante la enseñanza de la matemática en las personas con dificultades auditivas.

En el primer apartado, que lleva por nombre *Una didáctica que construimos juntos*, se hace hincapié en la preocupación de los docentes en el proceso formativo de la matemática en los estudiantes de nivel básico¹³⁸ de manera general, esto debido a encontrar en los niños ciertas dificultades y contradicciones para adquirir y enseñar los conocimientos si estos no se desarrollan de una manera “adecuada”; además, esta enseñanza-aprendizaje se particulariza al enfrentarse con los desafíos en torno a la lengua. Utiliza como elementos de construcción educativa: el reconocimiento de la matemática para la resolución de problemas, la identificación de los problemas matemáticos como curso de acción a los conocimientos de la disciplina, así como la consideración de los modelos apropiados para la resolución de los problemas que van de la mano con el acompañante (docente) que oriente la formación del pensamiento respetando a cada niño, niña y adolescente, así como incorporando, ante esta situación, la disposición de escuchar y evaluarse críticamente en torno a sus métodos de enseñanza.

Aquellos que se acerquen a esta lectura podrán enriquecerse con la propuesta de una didáctica “*que quiere ser*”, la cual se articula en dos principios: conversar y jugar. Aquí, se muestra un gran interés en el papel de la comunicación para la trascendencia de los conocimientos para comprender la experiencia de los niños en la búsqueda de la resolución de los problemas, lo cual es atinado, ya que podemos observar lo conflictivo que pudo llegar a ser la imposición de soluciones al alumnado durante su aprendizaje por parte del docente; en cambio, se valora el proceso intelectual y lógico antes que la veracidad de las respuestas ante las divergencias de aprendizaje.

Para ello, los autores sugieren reconocer, en la participación de los estudiantes, sus propuestas en libertad, orientando las estrategias de los maestros con fundamento didáctico; aquí, los autores aceptan la posibilidad de la indeterminación existente en el campo físico y social que permite el desarrollo del pensamiento lógico puesto que los participantes del juego, que en este caso son niños, niñas y adolescentes, se enfrentan a un imaginario donde los colores y formas favorecen, como recursos didácticos, a la resolución de problemas, siempre y cuando este sea delimitado por las reglas y símbolos de LSM y el SisNuLSM. La importancia de este argumento hace que se reconozca y apoye de LSM como un lenguaje capaz de reproducir y transmitir en las actividades compartidas para el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático.

Siguiendo con la idea, en la sección *Dos imprescindibles. Para construir una didáctica en lengua de señas, es necesario que se presente en lengua de señas y con el SisNuLSM*, el lector podrá reflexionar sobre la presencia de la palabra en el encuentro pedagógico al dictaminar la comprensión que se desarrolle del mundo, reconociendo el destacado papel que la lengua de señas puede ofrecer para formar parte y construir una comunidad en torno a las personas con dificultades auditivas, lo cual puede fortalecer el desarrollo del conocimiento matemático en niñas, niños y adolescentes en una lengua de la que son usuarios día con día, parafraseando a los autores “*si se trabaja la matemática con niños sordos en español, será una didáctica muda*” (p. 16). Por ende, la didáctica propuesta, deriva de la adopción que no se

¹³⁸ Nota: Esto hace referencia en México a niños de 6 años a 15 años que cursan sus estudios a nivel primaria y secundaria, es decir, antes de iniciar sus estudios de nivel medio-superior y superior (licenciatura).

enfoque únicamente en los sentidos sensoriales convencionales, sino que se adopte una sensorialidad en torno a los números, aterrizada en la variedad de estilos de aprendizaje.

Con base en lo anterior, los autores nos proporcionan un par de estrategias que destacan en el proceso de aprendizaje para la búsqueda del sentido numérico a través de la expresión gráfica, permitiendo la utilización de la creatividad para encontrar las vías múltiples para las posibles respuestas siempre teniendo en cuenta estrechar la relación lógica del razonamiento de los niños. A través de problemas matemáticos e imágenes, los autores logran ilustrar el uso del esquema y el dibujo, por parte de los niños, para la resolución de problemas, lo cual se agradece en términos visuales para la comprensión del texto.

Por otro lado, en el apartado titulado *¿Es una didáctica constructivista?* Podemos encontrar la formulación de una visión del conocimiento a partir del entorno social, ordenando la experiencia de los objetos en comunidad y brindando la capacidad de resolver problemas en la enseñanza de las matemáticas y la LSM en niños, niñas y adolescentes de nivel básico; en virtud de ello, es imprescindible señalar la función del lenguaje para enlazar conceptos y desarrollar argumentos desde el LSM. El lector podrá encontrar en esta didáctica una postura constructivista, donde los involucrados deben estar en contacto con el entorno físico y social, donde los problemas matemáticos se sitúan en los campos conceptuales a partir de la teoría del desarrollo cognitivos de Gerard Vergnaud, complejizando el proceso de aprendizaje en el campo con la acumulación de ideas, así como formando soluciones por adhesión. En este sentido, se aboga por generar en el alumnado independencia y confianza, siempre que el sujeto esté activamente luchando contra sus inquietudes y este emprenda un viaje de aprendizaje en relación con su entorno físico y social.

El texto nos lleva a comprender el impacto del lenguaje para involucrarse en la solución de los problemas y, de la misma manera, reconstruye la concepción habitual que gira en torno al “error”, el cual lleva a los niñas, niños y adolescentes al miedo e impotencia en búsqueda de soluciones, tanto para la vida como para la academia y, en su lugar, aboga por una experiencia errante en donde el movimiento es crucial para entrar en contacto con la experiencia de otros excluyendo la competitividad, así como el miedo constante al fracaso buscando, en cambio, la defensa de la atención a las emociones y curiosidad. Esos *Recursos didácticos* hacen posible vincular los procesos emocionales y los objetos, capaces de dotar de sentido la experiencia formativa, y que estos sean los que favorezcan el sentido del conocimiento matemático.

Asimismo, en el segmento *El sistema de numeración de la lengua de señas mexicana (SisNuLSM)* podemos recuperar la trascendencia de los sistemas de numeración como referentes históricos y culturales para las comunidades, por lo cual sus características están entrelazadas; sin embargo, estos asignan identidad particular a través de una reglamentación intrínseca. No obstante, el texto elucida que el SisNuLSM adoptado no pretende ser una traducción del sistema de numeración tradicional; en su lugar, es una representación simbólica del mundo que rodea a las personas con dificultades auditivas, con una función activa en conjunto al imaginario de sus miembros usuarios de dicho sistema. Por ello, se establecen reglas de comunicación para la comprensión de lo que representan los números.

Este apartado puede ser de bastante interés para el lector, ya que problematiza la enseñanza de la matemática desde el ejercicio didáctico de la memoria, donde los datos no son aterrizados y evita que el conocimiento se desenvuelva de manera errante. A partir de este punto, el texto busca describir la reglamentación del Sistema Numérico de LSM, proporcionando cinco agrupaciones que permiten

manifestar una comunicación matemática en conjunto con el movimiento del cuerpo - estas bajo tres principios históricamente utilizados por las sociedades humanas tempranas capaces de optimizar el conteo y la representación.

En el último apartado *Sobre la transposición parcial del SDN al SisNuLSM*, se argumenta el nexo existente entre el Sistema Decimal de Numeración (SDN), el LSM y el SisNuLSM como objetos referentes y trascendentales para la comunidad sorda, esto a propósito de que no hay una concepción de los números de manera posicional, en donde en cambio se utilizan agrupamientos.

Finalmente, el texto, como la propuesta didáctica, está activamente cuestionando la expectativa de las observaciones por parte de aquellos con experiencia en la enseñanza en LSM; el texto parece de suma importancia para aquellos que se encuentren interesados en un proyecto de investigación-intervención involucrada en su comunidad, a generar conocimiento mediante estas herramienta pedagógicas ante la indeterminación de aquellos y aquellas que se encuentran excluidos de un sistema de enseñanza convencional y hegemónico.

Este libro no es un manual o instructivo que dictamine una serie de pasos a los docentes para la transmisión de un lenguaje matemático, sino que se atiene a sus principios de aquellos que son tachados en el error sin considerar la creatividad, la comprensión de la vida cotidiana y la libertad de entendimiento de problemas matemáticos en los niveles de enseñanza básicos. Su trascendencia radica en el reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento lógico de manera general como un problema del uso erróneo de los recursos didácticos, al imponer el éxito y castigar el fracaso que fortalecen los sentimientos de duda y miedo, no desde una curiosidad vivaz y colorida, si no en la competencia y el aislamiento.

A partir de la experiencia de intervención, el texto analiza la importancia del disfrute al mundo físico y social, dotado de aprendizaje por sus figuras y colores, desde las bases y la reglamentación del SisNuLSM. Asumiendo al lenguaje como herramienta primordial para organizar las ideas del mundo, el texto se enfoca estratégicamente a alentar tanto a profesores como alumnos a la búsqueda de lo incierto en compañía sin ataduras forzadas de lo correctamente impuesto; por lo cual es un texto ampliamente recomendable para aquellos y aquellas que buscan alternativas didácticas para los excluidos y marginados que únicamente padecen de dificultades sensoriales.