

Reflexiones sobre la educación superior

Una mirada desde
las instituciones asociadas



Construimos un futuro
con inclusión e igualdad
para la educación superior

Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas



ANUIES

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez
Coordinador General de Vinculación Estratégica

Luis Alberto Fierro Ramírez
Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera
Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava
Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial

Reflexiones sobre la educación superior. Una mirada desde las instituciones asociadas

Personas autoras:

Alejandro Javier Zermeño Guerra
Arturo Reyes Sandoval
Benjamín Díaz Salazar
Carlos Macías Richard
Christian Alejandro González Nolasco
Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño
Cipriano Sánchez García L.C.
Claudia Susana Gómez López
Cristian Carreño López
Fernanda Llergo Bay
Fernando León García
Gabriela Sánchez Gutiérrez
Gloria del Castillo Alemán
José Antonio de los Reyes Heredia
Karla Planter Pérez
Lilia Cedillo Ramírez
Luis Arriaga Valenzuela, S. J.
Luis Macario Fuentes Favila
Martín Aguilar Sánchez
Natalia Fiorentini Cañedo
Norma Liliana Galván Meza
Norma Rondero López
Ramón Jiménez López
Rosa María Torres Hernández



378.72 LA428
R44 R44

Reflexiones sobre la educación superior : Una mirada desde las instituciones asociadas / Alejandro Javier Zermeño Guerra, Arturo Reyes Sandoval, Benjamín Díaz Salazar, Carlos Macías Richard, Christian Alejandro González Nolasco, Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Cipriano Sánchez García L.C., Claudia Susana Gómez López, Cristian Carreño López, Fernanda Llergo Bay, Fernando León García, Gabriela Sánchez Gutiérrez, Gloria del Castillo Alemán, José Antonio de los Reyes Heredia, Karla Planter Pérez, Lilia Cedillo Ramírez, Luis Arriaga Valenzuela, S. J., Luis Macario Fuentes Favila, Martín Aguilar Sánchez, Natalia Fiorentini Cañedo, Norma Liliana Galván Meza, Norma Rondero López, Ramón Jiménez López, Rosa María Torres Hernández, personas autoras – México, Ciudad de México : ANUIES, Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial, 2025.

264 páginas

ISBN: 978-607-451-286-1

1. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
2. Educación superior y Estado México 3. Universidades México I. Título II. Serie.

Las opiniones manifestadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de la o las personas autoras, y no expresan el punto de vista de la Asociación.

Coordinación editorial
José Luis Cuevas Nava

Cuidado editorial
Sergio Corona Ortega

Diseño de interiores
Grupo Versant S.A. de C.V.

Maquetación de interiores
Grupo Versant S.A. de C.V.

Diseño de forros
Grupo Versant S.A. de C.V.

Primera edición, 2025

ISBN: 978-607-451-286-1

© 2025, ANUIES
Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
Alcaldía Benito Juárez
C.P. 03310, Ciudad de México

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

- Reflexiones actuales sobre la educación superior desde la ANUIES
Luis Armando González Placencia

13

EDUCACIÓN PARTICULAR

- La ANUIES y las instituciones de educación superior privadas en México
(1950-2025 y una visión prospectiva)
Cipriano Sánchez García L.C.

19

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

- Educación tecnológica en México: ciencia, soberanía y pueblo
Ramón Jiménez López

45

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

- La construcción de un subsistema: una mirada al camino de la formación
docente en México, 1950-2025
Rosa María Torres Hernández y Benjamín Díaz Salazar

73

EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

- Centros Pùblicos de Investigación
Gabriela Sánchez Gutiérrez y Carlos Macías Richard

97

EDUCACIÓN POSTPANDEMIA

- Educación postpandemia
José Antonio de los Reyes Heredia y Norma Rondero López

121

EDUCACIÓN: CULTURA DE PAZ, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

- Educación superior y cultura de paz: una ruta de políticas desde y para las
Instituciones de Educación Superior
Gloria Del Castillo Alemán

131

Cultura de paz, democracia y derechos humanos <i>Alejandro Javier Zermeño Guerra</i>	141
EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL	
La responsabilidad social de las IES como motor de cambio: lecciones desde el Instituto Politécnico Nacional <i>Arturo Reyes Sandoval</i>	151
EDUCACIÓN Y TECNOPEDAGOGÍA	
Tecnopedagogía: Integración Tecnológica, Inteligencia Artificial y el futuro de la Educación Superior <i>Luis Arriaga Valenzuela, S. J.</i>	161
GÉNERO E IGUALDAD SUSTANTIVA	
Género e Igualdad Sustantiva: una necesidad en las Instituciones de Educación Superior <i>Karla Alejandrina Planter Pérez</i>	173
El compromiso de la igualdad sustantiva de las instituciones de educación superior <i>Norma Liliana Galván Meza</i>	179
INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EDUCATIVAS	
Inclusión e Interculturalidad <i>Martín Aguilar Sánchez</i>	189
Educación superior inclusiva. Algunas reflexiones <i>María Lilia Cedillo Ramírez</i>	195
Inclusión e interculturalidad desde el Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec: compromiso de la educación superior hacia el 2050 <i>Cristian Eder Carreño López</i>	205
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
La Internacionalización en las Universidades de México en el 2050 <i>Fernando León García</i>	215
La internacionalización: imperativo de las Instituciones de Educación Superior para construir futuro para todas y todos <i>Christian Jorge Torres Zermeño</i>	221
Miradas y sucesos relevantes para la educación superior en México desde la experiencia internacional de la Universidad de Guanajuato <i>Claudia Susana Gómez López</i>	227
EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Evaluación en la educación superior: desafíos, rupturas y posibilidades a futuro <i>Fernanda Llergo Bay</i>	235

La Evaluación en las Escuelas Normales en México: un análisis de su trascendencia, reformas y retos

Luis Macario Fuentes Favila y Christian Alejandro González Nolasco

245

Evaluación de la educación superior en el contexto de los retos globales

Natalia Fiorentini Cañedo

257

PRESENTACIÓN

Reflexiones actuales sobre la educación superior desde la ANUIES

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su 75 aniversario ratifica que ha sido una instancia de reflexión, de intercambio y de aprendizaje para sus instituciones asociadas, las cuales en conjunto coadyuvan en el desarrollo de la educación superior en México. Cuando revisamos su historia, encontramos que la creación formal de la Asociación fue el resultado de múltiples trabajos previos que gestaron la idea de que las Instituciones de Educación Superior (IES) integraran un organismo que las agrupara.

Desde 1940, por iniciativa del entonces rector de la UNAM, Gustavo Baz, se realizó en la Ciudad de México la Primera Asamblea Nacional de Rectores. Luego serían convocadas una segunda y tercera, pero fue hasta la cuarta Asamblea Nacional, en 1944, cuando se propuso crear una comisión que formulara la propuesta de constitución de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Cinco años más tarde se concretó, durante la quinta Asamblea Nacional, en una solemne reunión que constataría la primera conformación de la ANUIES.

El 25 de marzo de 1950, en la Universidad de Sonora, se redactó la declaratoria oficial que conformaba la Asociación, con 26 instituciones de educación superior reunidas para trazar fines comunes. Se designó a Luis Garrido Díaz, entonces rector de la UNAM, como primer presidente, con una mesa direc-

tiva y la instauración del Consejo Nacional con representantes de cada una de las instituciones fundadoras.

Con el devenir del tiempo, la ANUIES se ha ido transformando. Tras su primera década, la Asociación dejó de funcionar como un medio para mejorar las actividades de sus afiliadas y convertirse en un organismo coordinador y de representación de las IES entre sí y de éstas con el Estado mexicano. Además comenzó a generar las primeras recomendaciones que, en el curso de su trayectoria, serían sometidas a discusión en agendas posteriores como: unificar los sistemas académicos, docentes y administrativos de las IES; impulsar y promover la investigación científica y humanística para mejorar la actividad docente; planear a nivel nacional la enseñanza superior; negociar incrementos al financiamiento de la educación superior, entre otras gestiones.

Enumerar los logros haría una lista larga y no es necesario cansar a quienes leen este documento con elementos visibles, acreditados y documentados en el paso del tiempo. Lo interesante es destacar que la marcha de la ANUIES no se ve interrumpida con los cambios de sus distintas direcciones administrativas; por el contrario, cada avance no pierde su fuerza y esta circunstancia permite que las propuestas de la Asociación sean consideradas en los programas y proyectos de cada gobierno federal.

Por tanto, la presente publicación es el resultado de una obra colectiva que reúne las opiniones de diferentes personas titulares de las universidades e instituciones de educación superior, quienes aportan un cúmulo de reflexiones realizadas a partir de los diversos subsistemas que integran el Sistema de Educación Superior en nuestro país, adoptando como eje la evolución de la ANUIES desde su fundación en 1950 hasta nuestros días.

Los ensayos analizan el desarrollo de la política educativa, conjugando una visión retrospectiva y proyectando a futuro el desarrollo de temas como la educación postpandemia, la cultura de paz, la democracia y los derechos humanos, la responsabilidad social, la tecnopedagogía, el género y la igualdad sustantiva, la internacionalización, la inclusión e interculturalidad, la evaluación, entre otros.

Estos temas de actualidad, se ven impactados por lo que ocurre entre el desarrollo tecnológico contemporáneo, los desafíos del futuro (cambio climático, transformación del mercado laboral, inseguridades, riesgos sociales, redefinición de la política y la democracia) y el ideal de conformación de una sociedad capaz de enfrentar los escenarios venideros desde la educación superior.

La presente obra pretende ofrecer, de manera muy sucinta, un escenario próximo desde la opinión de las personas titulares de las universidades e instituciones de educación superior asociadas, cuya labor comprometida y colaborativa siempre aporta ideas nuevas a la gestión colectiva de la Asociación. Tenemos plena convicción en que, manteniendo la unidad, podremos seguir contribuyendo en el diseño y la concertación de políticas públicas que fomenten la integración, la ampliación y la innovación en el sistema educativo superior nacional.

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo de la ANUIES

EDUCACIÓN PARTICULAR

La ANUIES y las instituciones de educación superior privadas en México (1950-2025 y una visión prospectiva)

Cipriano Sánchez García L.C.¹

Introducción

Desde su fundación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se estableció como un organismo integrador de las principales instituciones educativas del país, con el objetivo de analizar los desafíos de la educación superior, proponer políticas para su mejora y promover el intercambio académico. Desde entonces, la ANUIES ha desempeñado un papel fundamental como interlocutor ante el Estado y articulador de esfuerzos entre universidades públicas y privadas, orientando la integración de estas últimas al proyecto educativo nacional en diversas etapas históricas.

Es por ello que a continuación se presenta un análisis reflexivo sobre la forma en la que desde las Instituciones de Educación Superior —universidades, tecnológicas y de formación docente— hemos visto el acompañamiento y la

¹ Rector de la Universidad Anáhuac México

orientación que dicha Asociación nos ha brindado, en las distintas etapas por las que ha atravesado la política educativa de nuestro país, durante el periodo comprendido entre 1950 y 2025, así como una visión prospectiva a 10 años.

El análisis se estructura en cinco etapas clave: 1950-1970 (etapa de la industrialización), 1970-1982 (etapa del populismo), 1982-2018 (etapa del neoliberalismo), 2018-2025 (etapa del progresismo) y 2025-2035 (una visión de futuro). De esta manera, a continuación, se examina el desarrollo socioeconómico, político y educativo de México, tomando como punto de partida los periodos de gobierno comprendidos en las etapas antes mencionadas. Se analizarán también las dinámicas entre el Estado, la ANUIES y las IES, así como sus contribuciones al fortalecimiento de las universidades privadas. Finalmente, se identifican los desafíos inmediatos que se enfrentarán en el futuro, con énfasis en gobernanza, financiamiento, calidad educativa y transformación digital.

Periodo 1950-1970: industrialización y surgimiento de la ANUIES

Para algunos este periodo fue conocido como “el milagro mexicano”, la población aumentó y las ciudades recibieron grandes flujos migratorios, lo cual exigió a su vez grandes inversiones en infraestructura educativa. La población aumentó de 25 millones a 48 millones de habitantes.

Los presidentes, todos ellos pertenecientes al Partido Revolucionario Institucional (PRI), monopolizaron el poder político y aplicaron nuevas políticas educativas que no siempre fueron de acorde a las realidades nacionales. En ese periodo gobernaron Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines —quien permitió el voto femenino—, Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz, presidente que se enfrentó como consecuencia de crisis sociales y políticas a los movimientos sociales del año 1968, que marcaron un parteaguas en nuestras sociedades.

A inicios de esa década (1960), en la república mexicana sólo existían 39 Instituciones de Educación Superior, de las cuales únicamente 13 eran privadas. El 75% del alumnado de enseñanza superior estaban inscritos en instituciones públicas. El constante diálogo con la Secretaría de Educación Pública logró en dicho periodo de expansión puntos de coincidencia para mejorar el subsistema educativo superior.

Uno de los fines que se establecieron y que continúan siendo fundamentales es el artículo 2, fracción vi, en donde se menciona el diseño de proyectos y políticas que se articulen con las políticas gubernamentales, incorporando a las principales instituciones educativas para el mejoramiento integral en la docencia, investigación y difusión de la cultura.

Gobierno de Miguel Alemán, 1946 a 1952

Asumió la presidencia en un momento importante en el desarrollo nacional. La Revolución había pasado, y se necesitaba modernizar y estructurar política y económicamente al país. Por otro lado, la Segunda Guerra Mundial había finalizado abriendo oportunidades en el ámbito industrial que el presidente no dudó en aprovechar. Las manufacturas crecieron considerablemente, fomentando las inversiones extranjeras y protegiendo las industrias nacionales, aspecto que se logró a partir de la imposición de aranceles a productos no mexicanos, tratando de reducir la dependencia de los Estados Unidos.

Además, implementó políticas crediticias y bancos de desarrollo que permitieron la acumulación de capital y una estabilidad económica que se fortaleció con la modernización de la industria petrolera, incrementando las exportaciones.

Carreteras, presas, puertos, la construcción del Auditorio Nacional y el desarrollo de Acapulco como punto turístico internacional, fueron algunos de sus logros, que permitieron aumentar el número de empleos y estimularon la economía a tal punto, que el PIB aumentó a un promedio del 5.78% anual, lo que representó un crecimiento *per capita* del 18.38%. También estrechó relaciones diplomáticas y comerciales con países de la región americana y con Europa. Todo ello favoreció a las élites, por lo que Miguel Alemán no pudo controlar la desigualdad social y algunos casos de corrupción que han continuado hasta la fecha.

En materia de educación durante el mandato del primer presidente civil, 1946-1952, se fundó el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Aunque, lo más importante sin duda alguna, fue la construcción de la Ciudad Universitaria en la zona sur de la Ciudad de México, considerada por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad.

Gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, 1952 a 1958

Aunque heredó la inercia económica del sexenio anterior, también tuvo que enfrentarse a una división dentro del partido oficial y la mala imagen de administraciones deficientes acusadas de corrupción dentro del mismo PRI. Como consecuencia, su gobierno se caracterizó por la austeridad. Puso especial atención en la reducción del gasto público, así como en la implementación y aumento de los impuestos para estabilizar la economía que se había visto afectada por el fin de la guerra de Corea, con la consecuente reducción de exportaciones de materias primas mexicanas, como el plomo y el zinc.

Siguiendo la política de Miguel Alemán, la vecindad con los Estados Unidos se mantuvo en buenos términos, pero pensando siempre en los intereses de México y limitando las posibles interferencias en materia económica que trataba de imponer el gabinete de Dwight Eisenhower. México estuvo interesado también en afiliarse a organismos interamericanos y abrirse al exterior, pero el presidente Ruiz Cortines siempre conservó cautela para evitar cualquier conflicto con los estadounidenses.

La industria manufacturera aumentó su producción de 225.5 millones de dólares en 1952, a 331.5 millones en 1955. Esto supuso un crecimiento del PIB de 45.26% y un aumento *per capita* del 21.21%. En 1954, tratando de apoyar a la población trabajadora, su gobierno instituyó el aguinaldo. A través del Banco de México se otorgaron créditos a las personas empresarias industriales, quienes aumentaron las fuentes de trabajo, la mayoría localizadas en las principales ciudades de la república.

En el ámbito educativo y social, el gobierno de Ruiz Cortines impulsó la construcción de escuelas técnicas tan necesarias para las nuevas necesidades mexicanas, así como el derecho de una completa participación política de las mujeres en las elecciones federales, reformando los artículos 34 y 115 de nuestra Constitución.

Gobierno de Adolfo López Mateos, 1958 a 1964

Fue un periodo de importantes cambios en la esfera internacional. Las guerras de Corea y de Indochina habían concluido. De Gaulle gobernaba Francia y Batista en Cuba estaba a punto de ser derrocado por la revolución de Fidel Castro. Su gobierno cooperó en algunos temas con Estados Unidos, pero tuvo diferencias con este país a raíz de la Revolución Cubana. Durante la Cri-

sis de los Misiles en Cuba en octubre de 1962, el gobierno de Adolfo López Mateos votó en la Organización de Estados Americanos (OEA) para que la Unión Soviética retirara sus armas y se impidiera la ocupación de la isla. Recibió a John F. Kennedy como muestra de buena voluntad y como parte del proceso diplomático y comercial con los países de la región. Uno de los grandes logros de esta visita fue que México recuperó la zona del Chamizal.

López Mateos fue un presidente viajero, mostrando la grandeza de México en países como Canadá, Alemania, Francia, Indonesia, Japón y Filipinas. Sus viajes sirvieron para que México fuera reconocido como sede de los Juegos Olímpicos de 1968 por el Comité Olímpico Internacional.

La República Mexicana había avanzado en algunos campos, como la educación, la sanidad y la vivienda de tipo social, aunque seguían persistiendo diferencias sociales muy marcadas entre el campo y la ciudad. Bajo el marco de una administración comprometida con las personas trabajadoras, inició una reforma laboral en el año 1960 que consistió en la reducción de las jornadas laborales, garantizando la salud y la seguridad de las personas empleadas. Los sindicatos fueron los intermediarios en estas gestiones.

La inversión pública continuó, pero emergieron diferencias entre los capitales privados y el gobierno, a la par de que la deuda externa aumentaba. En 1960 se promulgó la ley minera, en donde los capitales mexicanos debían de tener la mayoría de las acciones. Esto se debía a que algunos sectores temían el involucramiento de capitales extranjeros, tal y como había ocurrido con anterioridad.

La industria eléctrica, controlada principalmente por canadienses y estadounidenses, se negaba a aumentar las tarifas; como consecuencia de esto, el presidente Adolfo López Mateos creó la Comisión Federal de Electricidad (CFE), con la firme intención de ir reduciendo la participación extranjera en un sector tan importante para la economía mexicana como es la electricidad.

Gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, 1964 a 1970

Gustavo Díaz Ordaz asumió la presidencia en un periodo de gran turbulencia internacional, marcado por la crisis de Cuba, la Guerra Fría, la Guerra de Vietnam y las crisis derivadas de los movimientos estudiantiles.

En el ámbito económico se puede hablar de estabilidad y crecimiento, con un Producto Interno Bruto (PIB) que ascendió al 47.98% y los ingresos *per capita* aumentaron en un 23.49%. México se estaba transformando como

resultado del crecimiento sostenido, con una paridad estable de la moneda nacional, excepto por la devaluación del peso durante el gobierno de Ruiz Cortines. Los diferentes sectores de la economía mostraron un incremento significativo, la electricidad elevó un 12.83%, mientras que el comercio y las comunicaciones lo hicieron en un 6.03%.

En el aspecto social, el crecimiento económico propició el fortalecimiento de las clases urbanas, las cuales elevaron considerablemente su nivel de vida, lo que se reflejó en la compra de electrodomésticos, refrigeradores y televisores. En consecuencia, las demandas educativas y culturales también fueron más imperativas que en los períodos anteriores.

En los últimos años del gobierno de López Mateos y los primeros del sexenio de Díaz Ordaz, la República Mexicana contaba con 412 radiodifusoras y 23 televisoras. Las clases medias exigían mejores centros educativos para sus hijos, sobre todo en lo referente a la educación superior. La expansión de la matrícula universitaria y tecnológica fue sorprendente: mientras que en 1950 había 32 143 personas estudiantes, en 1960 aumentó a más del doble, con 75 434 personas estudiantes, y al final de la década, la población estudiantil llegó a 208 944, en las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, s/f).

En el nivel superior, las mayores poblaciones de personas estudiantes se distribuían entre la UNAM y el Politécnico, pero estas instituciones no eran suficientes para dar servicio a las clases medias. Los jóvenes mexicanos comenzaron a romper con las tradiciones de sus padres, modificando notablemente sus estilos de vida.

El papel de la ANUIES

Como puede advertirse, esta etapa comprendida entre 1950 y 1970 fue caracterizada por un modelo de desarrollo industrializador y de desarrollo estabilizador, que presenció un sistema de educación superior incipiente y concentrado. Ante la necesidad de formar personas profesionales e ingenieras para impulsar la industrialización, la expansión de la educación superior se tornó imperativa, trascendiendo la capacidad exclusiva de las instituciones públicas.

En este contexto, en 1950 se fundó la ANUIES, integrando inicialmente a 26 instituciones, tanto públicas como privadas de prestigio, con el objetivo de abordar problemas comunes y mejorar la enseñanza superior. Su estatuto fundacional estableció metas perdurables, como el análisis de los problemas

de la educación superior y la formulación de políticas de mejora. Su fundación representó un hito en la coordinación del sector educativo superior en México.

Con recursos limitados inicialmente, pero con el respaldo de la UNAM, la ANUIES comenzó a realizar encuentros, estudios específicos e intercambios académicos, atendiendo temas cruciales como el financiamiento universitario y la articulación entre la educación media superior y superior.

Durante las décadas de 1950 y 1960, la educación superior experimentó una expansión moderada, paralela al crecimiento económico, con el surgimiento de nuevas universidades estatales y algunas instituciones privadas, muchas de ellas con auspicio religioso, empresarial o local, enfocadas en satisfacer la demanda educativa regional en áreas como ciencia, tecnología, humanidades y especialmente economía y administración.

La ANUIES proporcionó un foro para que estas nuevas universidades privadas intercambiaron experiencias y recibieran orientación en modelos educativos, planes de estudio, metodologías de enseñanza y organización institucional. La fundación de instituciones como el ITAM (1946), ITESO (1957), Universidad La Salle (1962), Universidad Anáhuac (1964) y Universidad Panamericana (1967) respondió a las necesidades educativas y económicas de la época.

La ANUIES también promovió el intercambio de personal docente y estudiantil, contribuyendo a elevar la calidad de las jóvenes universidades privadas mediante la movilidad académica y la difusión de publicaciones científicas. Hacia el final del periodo de industrialización, la ANUIES se consolidó como un actor relevante en la política educativa superior, emprendiendo en 1967 el primer diagnóstico nacional de la educación superior y publicando el primer anuario estadístico del sector, estableciendo bases para la planeación educativa.

Asimismo, elaboró la primera guía nacional de carreras y definió objetivos comunes para el desarrollo de las instituciones afiliadas. Estas acciones beneficiaron tanto a universidades públicas como privadas, proporcionando datos y lineamientos para su crecimiento.

A lo largo de esta etapa, la ANUIES acompañó el incipiente desarrollo de las universidades privadas, integrándolas en un proyecto compartido de modernización y expansión de la educación superior mexicana, en colaboración con el gobierno federal y en un contexto de prosperidad económica.

Periodo 1970-1982: populismo y masificación de la educación superior

Durante la década de 1970, el PRI continuó gobernando México a través de los mandatos de Luis Echeverría y José López Portillo. Luis Echeverría Álvarez, quien asumió la presidencia en 1970, caracterizó su gobierno por políticas económicas de corte populista, las cuales intentaron atender los malestares sociales generados por la crisis de 1968 y la represión posterior a los movimientos estudiantiles. Su mandato fue un parteaguas, pues, por un lado, intentó democratizar e incluir a las clases menos favorecidas, invitando a funcionarios tecnócratas en su gabinete y, por otro, recurrió a políticas fiscales que detuvieron la inercia económica de los sexenios anteriores.

Durante el sexenio de Echeverría, la educación superior experimentó una expansión acelerada, impulsada por la creación de nuevas universidades públicas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1973 y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978. Este crecimiento estuvo impulsado por el propio gobierno que buscaba democratizar la educación y permitir el acceso de sectores previamente excluidos del sistema educativo superior.

En contraste, las universidades privadas también comenzaron a consolidarse, aunque en menor medida que las públicas. Durante esta época, la ANUIES asumió un papel central en la planificación y coordinación de este rápido crecimiento del sistema educativo superior. A partir de 1970, se modificó la relación entre el gobierno federal y las universidades, estableciéndose la primera política nacional de educación superior. En su implementación, la ANUIES se convirtió en un aliado estratégico del gobierno, realizando estudios significativos y formulando propuestas que condujeron a la creación de instituciones como la UAM.

Periodo 1982-2018: neoliberalismo, expansión privada y evaluación de la calidad

La llegada de los gobiernos neoliberales a partir de Miguel de la Madrid (1982) marcó un giro en las políticas educativas de México. Con la implementación de nuevas políticas de austeridad fiscal y liberalización económica, el Estado mexicano redujo su financiamiento al sistema educativo, lo que llevó a un aumento en la participación del sector privado en la educación superior.

La ANUIES jugó un papel crucial en la regulación de este crecimiento privado, colaborando estrechamente con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras organizaciones del sector en la creación de mecanismos de evaluación y acreditación, como el Copaes y el Ceneval. Durante esta etapa, las universidades privadas, especialmente aquellas de mayor prestigio y tamaño, se consolidaron como actores relevantes en el sistema de educación superior mexicano, especialmente en el ámbito del posgrado. La ANUIES contribuyó al establecimiento de criterios de calidad para las instituciones privadas, promoviendo su integración en un sistema de educación superior cada vez más competitivo a nivel internacional.

La ANUIES también impulsó la creación de un sistema nacional de acreditación, que permitió a las universidades privadas mejorar su calidad académica y fortalecer su oferta educativa. Además, facilitó el acceso de las universidades privadas a fondos extraordinarios como el Fomes (1990), promoviendo proyectos de mejora en infraestructura y posgrado.

Periodo 2018-2025: Progresismo, regulación y nuevos desafíos para la educación superior

El periodo 2018-2025 se caracterizó por la llegada al poder de un gobierno con una agenda diferente que ha impulsado la gratuidad y el acceso a la educación superior pública, así como cambios en las políticas de becas. Este periodo contemporáneo ha generado debates sobre la autonomía y la pertinencia de los planes de estudio, marcando una inflexión en la política de educación superior, donde el Estado enfatiza la educación como un derecho social.

Se implementaron cambios normativos significativos, incluyendo la reforma al Artículo 3º constitucional en 2019 para establecer la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior pública, así como la promulgación de la nueva Ley General de Educación Superior (LGES) en 2021. La LGES busca integrar todos los subsistemas educativos bajo objetivos comunes y explicita que las instituciones privadas deben operar sin fines mercantiles, reforzando su carácter social. Además, el Artículo 70 de la LGES establece la obligación para las IES privadas de otorgar becas con criterios de equidad. La ANUIES participó activamente en la discusión de esta ley y expresó su respaldo, sirviendo como puente para conciliar intereses y asegurar que la perspectiva de las universidades privadas afiliadas fuera considerada.

Un hito inesperado fue la pandemia de Covid-19 (2020-2021), que obligó a las IES a migrar a la educación remota, evidenciando brechas de infraestructura y preparación. La ANUIES coordinó esfuerzos, realizando estudios sobre los desafíos enfrentados por la comunidad estudiantil y promoviendo buenas prácticas de educación a distancia y la capacitación docente en herramientas digitales. La pandemia aceleró la transformación digital del sistema educativo, reconociéndose la importancia de los recursos digitales para la formación futura.

En materia de investigación científica, se produjeron cambios institucionales relevantes, con la transformación del Conacyt en el Conahcyt en 2023 y la posterior creación de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en 2025, elevando el estatus de la entidad encargada de la política científica y tecnológica.

En este contexto, se dieron cambios en la relación Estado-universidades que afectaron a las privadas, como la modificación en 2021 del reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, que eliminó los apoyos económicos a investigadores de universidades privadas. La ANUIES abogó por esquemas más incluyentes, defendiendo el prestigio de muchas universidades privadas y señalando la necesidad de la contribución complementaria de los sectores público y privado.

En síntesis, el periodo 2018-2025 ha requerido que la ANUIES se adapte a un nuevo paradigma de política educativa, acompañando a las IES privadas en un entorno de mayor escrutinio y regulación, y ayudándolas a alinearse con las metas nacionales de equidad y excelencia. La Asociación continúa defendiendo principios fundamentales como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y la calidad académica.

Desafíos de cara al futuro

La educación superior se encuentra en un momento de transformación acelerada a nivel mundial. Para la próxima década, entre 2025 y 2035, las instituciones educativas se verán desafiadas por cambios profundos que abarcarán sus ámbitos académicos, económicos, tecnológicos, políticos y demográficos.

Este análisis busca ofrecer una mirada integral a estas tendencias, con un foco especial en México, identificando los retos que impone el nuevo orden internacional, marcado por giros en la política exterior de grandes potencias y cambios en el comercio global.

No podemos dejar de lado el impacto del desarrollo científico y tecnológico, particularmente la Inteligencia Artificial (IA), en la educación terciaria. Además, es fundamental incorporar las perspectivas y recomendaciones de organismos internacionales clave como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, quienes nos ofrecen un contexto global para definir las estrategias necesarias.

Con base en todo ello, podremos reflexionar sobre el papel estratégico que la ANUIES debería asumir para impulsar el sistema de educación superior mexicano. Dada su naturaleza que agrupa a universidades tanto públicas como privadas, la ANUIES tiene una función crucial en el fortalecimiento y la cohesión de este ecosistema educativo nacional.

Visión prospectiva de la educación superior (2025–2035)

Expansión y diversificación de la matrícula

A nivel global, la educación superior vive un proceso de masificación sin precedentes. La matrícula ha crecido exponencialmente desde el año 2000, duplicándose para 2016 y con proyecciones de alcanzar cerca de 380 millones de estudiantes para 2030. Muchos sistemas que antes eran exclusivos para una élite ahora son sistemas de masas, e incluso avanzan hacia la universalización, superando el 50% de cobertura. Regiones como América Latina y Europa Oriental son claros ejemplos de este crecimiento explosivo, habiendo establecido miles de nuevas instituciones y programas.

Sin embargo, esta expansión, aunque positiva, presenta un desafío crucial: si no se acompaña de esfuerzos serios para ampliar el acceso con equidad y mejorar la calidad, corremos el riesgo de profundizar las brechas educativas, tanto entre países como dentro de nuestras propias naciones.

Nuevos modelos educativos y aprendizajes a lo largo de la vida

Los cambios sociales y laborales nos obligan a repensar la forma en que enseñamos y aprendemos. En los próximos años, veremos una integración cada vez mayor de las tecnologías digitales en todas las modalidades educativas (presencial, a distancia, híbrida), favoreciendo modelos más flexibles, personalizados y centrados en la comunidad estudiantil.

La idea de obtener un único título y ejercer una sola disciplina toda la vida está quedando atrás. El futuro pasa por la educación continua y modular, donde la actualización constante es la norma. Como señala Joseph Aoun, para formar profesionales verdaderamente “a prueba de robots”, las universidades deberán combinar la formación científica y tecnológica con las ciencias sociales y humanidades, cultivando esas habilidades intrínsecamente humanas que las máquinas no pueden replicar, como la creatividad, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo.

El título universitario tradicional ya no será la única llave de empleabilidad. La educación del futuro requerirá que las personas puedan aprender y requalificarse continuamente, lo que implica una expansión de la oferta de programas cortos, diplomas, certificaciones y posgrados flexibles a los que se pueda acceder a lo largo de la vida.

Innovación, calidad y pertinencia

El rápido aumento de la matrícula nos confronta con el reto de mantener la calidad educativa y la relevancia de lo que enseñamos frente a las demandas sociales y laborales en constante evolución.

Las universidades están recurriendo a metodologías innovadoras para mejorar la experiencia de aprendizaje. La inteligencia artificial y las herramientas digitales, por ejemplo, abren un abanico de posibilidades para entornos de aprendizaje personalizados, con tutores inteligentes o *chatbots* que pueden optimizar el apoyo a la población estudiantil. Estas innovaciones tienen el potencial de democratizar el acceso, facilitando la inclusión de personas estudiantes con discapacidades o que viven en zonas alejadas.

Simultáneamente, es urgente alinear mejor los planes de estudio con las competencias que realmente se necesitan en el mercado laboral y en la sociedad. La OCDE ha puesto de manifiesto que en muchos países, incluido México, existe un desajuste significativo. Numerosas personas egresadas no encuentran empleos acordes a su calificación, lo que genera frustración y preocupaciones sobre la rentabilidad de la inversión educativa. Para abordar esto, la tendencia es diversificar la oferta (impulsando carreras técnicas cortas, educación dual, formación basada en competencias) y fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Lo ideal es transitar hacia una cultura de calidad obligatoria, transparente y con rendición de cuentas, superando los esquemas voluntarios o fragmen-

tarios. En esencia, las tendencias globales nos dirigen hacia un sistema de educación superior más masivo, heterogéneo e innovador, donde el foco se mueve de la persona docente a la persona estudiante, el aprendizaje es para toda la vida, y la pertinencia —la conexión con las necesidades del siglo xxi— es tan esencial como la cobertura.

Desafíos globales y nacionales ante el nuevo orden internacional

El mundo que habitamos en la primera mitad del siglo xxi se caracteriza por un cambio vertiginoso e incertidumbre, y esto tiene un impacto directo en la educación superior. Estamos en medio de una transición hacia un nuevo orden internacional, donde el antiguo sistema no ha desaparecido del todo y el nuevo aún no se consolida.

Vemos el regreso del proteccionismo y los nacionalismos en algunas potencias, sumado a cambios en la política exterior de países clave, como el giro de Estados Unidos durante la administración Trump, que se manifestó en políticas comerciales más agresivas y restricciones a la movilidad internacional. A la par, continúan los esfuerzos de integración económica regional, aunque no exentos de desafíos. Este dinamismo complejo abre tanto oportunidades como amenazas para nuestros sistemas educativos.

Un factor determinante es el ascenso de China como potencia económica, tecnológica y militar, que desafía la hegemonía tradicional. China se ha convertido en un polo global de conocimiento e innovación, compitiendo en investigación y formación avanzada. La rivalidad entre Estados Unidos y China, vista como una posible nueva bipolaridad geopolítica, ya impacta la educación superior con mayores controles a la población estudiantil y académica extranjera, además de la competencia por atraer talento.

Para México, la reconfiguración internacional plantea desafíos específicos dada su ubicación y economía. La política de "América Primero" generó incertidumbre, pero tras la firma del T-MEC y la mejora del diálogo bilateral, hay una oportunidad para afianzar la integración económica con Norteamérica. Al mismo tiempo, debemos prepararnos para un mundo multipolar, diversificando alianzas académicas y científicas más allá de E.U., fortaleciendo la cooperación con Europa, Asia-Pacífico y América Latina. Es crucial fortalecer nuestra soberanía científica y tecnológica para no depender exclusivamente

te de potencias extranjeras en áreas estratégicas como semiconductores, biotecnología o inteligencia artificial.

Otro aspecto vital es el impacto del *nearshoring*, donde las empresas buscan acercar sus cadenas de suministro a mercados clave. México, por su proximidad geográfica con E.U., su base manufacturera y su red de tratados, se perfila como un beneficiario principal de esta tendencia. Los analistas lo ven como el único país viable en Norteamérica para la reubicación de manufactura a gran escala, gracias a su posición estratégica y su fuerza laboral joven y capacitada.

Esta es una gran ventana de oportunidad para el desarrollo nacional, pero sólo podrá aprovecharse si el sistema de educación superior responde adecuadamente. Es imperativo formar profesionales en áreas demandadas por el *nearshoring* (ingeniería industrial y logística, negocios, comercio internacional, habilidades bilingües). Las universidades mexicanas son clave para proveer esta fuerza laboral calificada, enfocando programas en campos como ingenierías de producción, comercio internacional, manejo de *supply chain* y dominio de idiomas. Además, el auge de la economía digital global exige formación en áreas emergentes como análisis de datos, ciberseguridad y *prompt engineering* para IA.

En resumen, los desafíos globales para la educación superior mexicana incluyen navegar en un entorno geopolítico incierto, mantener la colaboración internacional y adaptar la oferta educativa a un mercado mundial en transformación. A nivel nacional, debemos cerrar brechas internas (sociales, regionales) mientras nos integramos competitivamente. Lo anterior exige que las universidades conjuguen calidad académica con pertinencia económica y social, se internacionalicen estratégicamente (incluso con consorcios binacionales) y actúen como agentes de desarrollo. La formación de capital humano calificado, la generación de conocimiento local y la innovación son las mejores respuestas ante un escenario volátil. La educación superior es crucial para que México prospere ante los cambios globales.

Impacto del desarrollo científico y tecnológico (IA) en la educación superior

El vertiginoso avance científico y tecnológico, sobre todo en Inteligencia Artificial (IA), está transformando tanto la enseñanza como las habilidades que necesitarán nuestros egresados universitarios. La IA es un factor disruptivo

que presenta grandes oportunidades, pero también genera incertidumbres y riesgos para las universidades.

La IA ofrece herramientas poderosas para innovar las prácticas pedagógicas. Sistemas de tutoría inteligente, asistentes virtuales y análisis de datos educativos permiten crear entornos de aprendizaje personalizados, adaptados al ritmo de cada estudiante. Estas tecnologías pueden apoyar al personal docente y ampliar las posibilidades de aprendizaje autónomo. Un beneficio notable es su potencial para democratizar el acceso a la educación superior, llegando a poblaciones tradicionalmente excluidas mediante plataformas en línea inteligentes.

Bien utilizada, la IA puede potenciar la inclusión y la eficacia educativa, aliéñandose con objetivos como la educación de calidad para todos del ODS 4. Es por ello que la UNESCO promueve un enfoque humanista en la adopción de IA, buscando que responda a principios de inclusión y equidad, e impulsa el desarrollo de marcos de competencias en IA para las comunidades estudiantiles y docentes.

Nuevas habilidades y empleabilidad en la era de la automatización

Así como la IA cambia la enseñanza, también modifica radicalmente el panorama laboral para las personas graduadas. Muchas tareas rutinarias pueden ser automatizadas por algoritmos, lo que nos obliga a replantear las habilidades que enseñamos. Se estima que una parte significativa de los empleos actuales desaparecerá o se transformará sustancialmente en los próximos años. Esta disrupción tecnológica puede agravar el desajuste educativo-laboral; ya vemos un aumento del subempleo incluso entre las personas universitarias.

La UNESCO advierte que una población sobrecalificada sin empleos adecuados genera descontento social. Por tanto, las universidades deben anticiparse formando personas profesionales más flexibles, multidisciplinarias y resilientes. Las habilidades del siglo XXI —pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, creatividad, aprendizaje autodirigido, colaboración, competencias digitales avanzadas— serán cada vez más importantes.

La educación superior debe enfocarse en aquello que las máquinas no pueden reemplazar, y a la vez, preparar a las personas estudiantes para trabajar

junto a sistemas de IA. Esto implica no sólo enseñar sobre IA, sino también aprovecharla como herramienta educativa en todas las disciplinas.

Desafíos éticos y necesidad de regulación

Junto a las promesas, la IA plantea preocupaciones éticas que las universidades deben abordar. Es vital asegurar un uso ético y responsable. Debemos evitar sesgos algorítmicos que perpetúen discriminación y garantizar la privacidad y seguridad de los datos. El uso masivo de asistentes automáticos también genera inquietud sobre una dependencia excesiva que podría afectar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad.

La UNESCO enfatiza la importancia de formar comunidades docentes y estudiantiles en el uso responsable de la IA, viéndola como complemento, no sustituto, de la labor intelectual humana. Pocas instituciones tienen guías claras al respecto. Urge elaborar lineamientos institucionales, priorizando la formación docente en IA y ética. Se requieren políticas explícitas sobre cómo usar (y no usar) la IA en enseñanza, evaluación e investigación. También es necesario actualizar marcos regulatorios nacionales.

La ANUIES y las universidades mexicanas pueden liderar la elaboración de códigos de conducta y guías de buenas prácticas. En síntesis, el desarrollo científico-tecnológico, liderado por la IA, es un potente catalizador de cambio, con retos (automatización, brechas digitales, ética) pero también la oportunidad de reinventar la educación superior haciéndola más accesible, personalizada y pertinente.

La clave está en integrar la tecnología manteniendo los valores humanos en el centro y preparando a las personas egresadas para trabajar con máquinas inteligentes. Se necesita un enfoque de IA centrado en el ser humano para aprovechar la revolución sin ampliar desigualdades, garantizando que beneficie a todos.

Papel estratégico de la ANUIES en el desarrollo a futuro de la educación superior mexicana

Ante este panorama de tendencias y desafíos, la ANUIES está llamada a desempeñar un papel estratégico de liderazgo y articulación en México. Como asociación que reúne a las principales instituciones públicas y privadas, tie-

ne la capacidad, experiencia y legitimidad para impulsar las transformaciones necesarias. Sus funciones clave en los próximos años, alineadas con las necesidades, son varias:

- *Planeación integral y visión de largo plazo*

La ANUIES debe ser el eje coordinador de la planeación estratégica del sistema de educación superior mexicano. Esto implica colaborar estrechamente con el gobierno para formular políticas de Estado con metas claras para 2030 y más allá. Expertos de la ANUIES han propuesto un nuevo diseño organizacional para coordinar la educación superior, evitando decisiones aisladas. La planeación debe basarse en datos e indicadores y considerar escenarios futuros. La ANUIES puede liderar estudios prospectivos y la creación de un observatorio nacional de tendencias. Es crucial que promueva la armonización de las políticas educativas con las económicas, científicas y sociales para lograr coherencia en el desarrollo nacional

- *Reforma normativa y aseguramiento de la calidad*

Otro rol estratégico es incidir en la actualización del marco jurídico para que facilite la innovación y responda a las nuevas realidades. Se requiere una revisión profunda de leyes y reglamentos (federales y estatales), adaptando la Ley General de Educación Superior a la era digital y alineando legislaciones estatales. La ANUIES plantea revisar esquemas de autorización y reconocimiento, así como las atribuciones de los tipos de IES para asegurar que la normativa facilite la diversificación sin sacrificar la calidad. Propone integrar normas claras que regulen la operación y evaluación de instituciones públicas y privadas, fomentando la transparencia y rendición de cuentas. Esto implica fortalecer organismos acreditadores y evaluadores y hacer el aseguramiento de la calidad obligatorio. La ANUIES puede ayudar a definir estándares nacionales de calidad y apoyar a las instituciones a alcanzarlos. Debería facilitar la actualización ágil de planes de estudio, asesorando en la incorporación de competencias emergentes (IA, sostenibilidad) y promoviendo la evaluación de la pertinencia de programas

- *Impulso a la pertinencia y vinculación con sectores productivos*

Para reducir la brecha entre lo académico y lo laboral, la ANUIES puede orquestar esfuerzos nacionales de vinculación (universidad-empresa-

gobierno). Un papel clave es crear espacios de diálogo permanentes para alinear la oferta educativa con la demanda de talento. Podría establecer comités o consejos sectoriales para asesorar sobre perfiles de egreso y tendencias de empleo. Con el liderazgo de la ANUIES, conviene promover la educación dual y las estancias prácticas. Otra iniciativa estratégica son los observatorios de empleabilidad y seguimiento de personas egresadas coordinadas nacionalmente, para centralizar datos y recomendar ajustes en la matrícula. En resumen, la ANUIES debe ser puente entre la academia y la economía, asegurando que la educación superior forme los recursos humanos que requieren el desarrollo innovador y el *nearshoring*, sin reducir la misión formativa a una lógica mercantil, sino ampliando la relevancia social de las IES al conectar a la comunidad estudiantil con la realidad productiva y comunitaria

- *Promoción de la equidad, inclusión y cobertura equilibrada*

Es fundamental cerrar las brechas de acceso y éxito. La ANUIES debe reforzar su labor para implementar políticas de inclusión de grupos vulnerables. Puede proponer la expansión de la oferta pública en regiones con baja matrícula (universidades interculturales, sedes regionales, institutos tecnológicos) y apoyar esquemas de becas para personas estudiantes de bajos ingresos en instituciones públicas y privadas. Dispone de datos que muestran contrastes regionales y ha formulado recomendaciones para incrementar la cobertura y reducir brechas al 2030. Debe velar por la inclusión de mujeres en STEM, de personas indígenas, de personas con discapacidad, etc. Un elemento central es asegurar una expansión sustentable y de calidad, ayudando a las instituciones a consolidar sus plantas académicas, mejorar infraestructura y adoptar modalidades flexibles como la educación a distancia. La meta es avanzar hacia la universalización de la oportunidad, siguiendo el principio de "no dejar a nadie atrás". Al mismo tiempo, debe advertir sobre los riesgos de un crecimiento desordenado sin planeación, que puede agravar la desigualdad. Su rol es guiar una expansión equilibrada y justa, priorizando programas de alto impacto social y cuidando los estándares académicos

- *Fortalecimiento y articulación del subsistema privado*

Un encargo particular en México es apoyar la consolidación de las instituciones privadas, que atienden a cerca de un tercio de la matrícula y

tienen un papel destacado en posgrado. El desarrollo del país depende también de ellas. La ANUIES, que integra a muchas privadas, debe ser un catalizador para elevar su calidad y aportación. Acciones estratégicas que incluyen: impulsar la mejora continua mediante acreditación y evaluaciones (asesorando e incluso creando un sistema de autoevaluación compartido); representar los intereses legítimos de las privadas ante el gobierno, abogando por condiciones equitativas (acceso a fondos, programas docentes); fomentar la colaboración público-privada (consorcios regionales, compartir recursos, armonizar regulaciones); apoyar la sustentabilidad financiera (incentivos fiscales, crédito educativo accesible, alianzas empresariales) para evitar que la falta de recursos limite la calidad; y promover una cultura de responsabilidad social (becas, inclusión digital, participación en redes nacionales). El rol de la ANUIES es ser guía y cohesión para este subsistema heterogéneo, elevando su nivel y alineando su crecimiento con las prioridades del país. Un sector privado fortalecido y regulado puede complementar al público para ampliar la cobertura con calidad

- *Internacionalización y cooperación académica*

En un mundo globalizado, la ANUIES debe liderar los esfuerzos de internacionalización de la educación superior mexicana. Esto implica negociar convenios internacionales, promover la movilidad académica (comunidades estudiantil y docente), y participar activamente en redes y foros globales. Un proyecto estratégico podría ser la creación de universidades binacionales o programas conjuntos con otros países, aprovechando acuerdos como el T-MEC para potenciar el *nearshoring*, por ejemplo, campus compartidos con E.U. o Canadá. La ANUIES podría coordinar estas iniciativas y buscar financiamiento externo. Es crucial fortalecer la presencia de México en indicadores internacionales como *rankings*, impulsando la investigación y visibilidad global sin perder la misión local. En cuanto a cooperación Sur-Sur, puede estrechar lazos con asociaciones de América Latina y el Caribe para compartir experiencias. La colaboración internacional ofrece a México oportunidades de aprendizaje y sinergias

- *Innovación educativa y transformación digital*

Finalmente, la ANUIES debe ser un agente impulsor de la modernización tecnológica. Puede difundir buenas prácticas de innovación educativa

y desarrollar conjuntamente plataformas o recursos abiertos. Un rol concreto es coordinar un Sistema Integrado de Educación en Línea entre las universidades asociadas para compartir contenidos y herramientas, elevando el alcance de la educación en línea de calidad. También le corresponde asesorar en la gestión de datos y la implementación de sistemas de información interconectados (como el SIIES). Ante la disruptión de la IA, la ANUIES podría liderar la elaboración de códigos éticos y lineamientos específicos para su uso académico en México, en concordancia con guías internacionales. Esto ayudaría a las universidades a adaptarse rápido sin riesgos éticos o de calidad. En resumen, la ANUIES debe ser sinónimo de innovación: anticipar tendencias, probar ideas piloto (microcredenciales, universidad digital nacional) y acompañar a las IES en la transformación digital

Con todo esto, la ANUIES se posicionaría como el liderazgo colegiado que articula los esfuerzos de mejora continua. Su papel es catalizar, asesorar técnicamente y ser foro de consenso para que las políticas y acciones tengan efectividad y continuidad más allá de los sexenios. Al ejercer esta función estratégica, contribuirá decisivamente a que el sistema de educación superior mexicano esté a la altura de los retos y oportunidades de los próximos 5 a 10 años.

Conclusiones

La historia de la educación superior mexicana entre 1950 y 2025 muestra cómo la ANUIES ha sido un pilar en la guía y acompañamiento de las instituciones –públicas y privadas– a través de muy diferentes contextos políticos. Durante la industrialización, sentó las bases de la colaboración interinstitucional; en la etapa populista, contribuyó a la expansión con orden y sentido social; en el periodo neoliberal, impulsó la evaluación y la autorregulación de la creciente oferta privada; y en el periodo más reciente, ha buscado equilibrar las legítimas aspiraciones de equidad con la defensa de la calidad y autonomía.

Las universidades privadas han pasado de ser un actor marginal a conformar un componente sustancial del sistema, en ese proceso la ANUIES ha sido para ellas un faro orientador, ofreciéndoles integración, legitimidad y apoyo técnico-político. Sólo mediante el trabajo colectivo –universidades públicas y privadas de la mano, con el Estado como garante y la ANUIES como ca-

talizador de consensos— se podrá lograr la meta de una educación superior pertinente, incluyente y de excelencia que México requiere, reforzando el compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana.

La próxima década (2025-2035) será un periodo crítico de inflexión para la educación superior en México y el mundo. Nos enfrentamos a un escenario dual: por un lado, grandes oportunidades como la expansión del acceso, nuevas tecnologías y un renovado protagonismo en la economía del conocimiento. Por otro, desafíos formidables como presiones demográficas, desigualdades persistentes, disruptión tecnológica en el empleo y tensiones geopolíticas. El análisis prospectivo muestra que no hay espacio para la complacencia; las instituciones deben transformarse profundamente para seguir cumpliendo su misión.

A nivel mundial, la tendencia hacia la universalización con sistemas más masivos y heterogéneos es clara. Pero el crecimiento numérico sólo subraya la urgencia de innovar modelos educativos para mantener la calidad y relevancia. La incorporación de la IA será determinante: bien gestionada, puede catalizar mejoras sin precedentes en enseñanza y aprendizaje; mal gestionada, podría agravar brechas. En paralelo, los cambios económicos y políticos globales (orden multipolar, *nearshoring*, redefinición de alianzas) condicionan el contexto de nuestras universidades, exigiendo adaptabilidad y visión estratégica internacional. Para México, estas tendencias se suman a retos nacionales (rezagos en cobertura/equidad, disparidades, financiamiento insuficiente).

Pero también tenemos fortalezas: instituciones consolidadas (ANUIES), experiencias de innovación, académicos comprometidos. Aprovechar oportunidades y sortear desafíos requerirá liderazgo colectivo, políticas de Estado coherentes y compromiso compartido. La ANUIES emerge como un actor clave para guiar el cambio. Sus propuestas ya vislumbran muchas acciones necesarias. La tarea ahora es pasar del diagnóstico a la ejecución: traducir recomendaciones en programas concretos, reformas, inversión sostenida y prácticas transformadoras. La ANUIES, en alianza con la SEP, gobiernos estatales y rectores, debe encabezar esta cruzada por la modernización y mejora continua.

Finalmente, el periodo 2025-2035 exige a la educación superior mexicana evolucionar o rezagarse. Evolucionar implica abrazar la calidad con equidad, la innovación con humanismo y la colaboración con responsabilidad. Si logramos alinearla con las exigencias de la era digital, la economía y una

sociedad más justa, México podrá capitalizar su talento joven, incrementar su competitividad y fortalecer su tejido social.

Por el contrario, si prevalece la inercia, corremos el riesgo de ampliar brechas y perder relevancia. La visión aquí es optimista pero cautelosa: optimista por el potencial para el desarrollo, cautelosa por el esfuerzo indispensable. La educación superior es un proyecto de nación. Como dice el Banco Mundial, "el futuro económico de la región depende" de lo que hagamos. Y como señala la UNESCO, "ninguna tendencia puede considerarse nuestro destino". El futuro educativo está en nuestras manos. Que la ANUIES, las instituciones y autoridades educativas de México asuman esta responsabilidad como un imperativo estratégico, asegurará que en 2035 podamos constatar que supimos anticiparnos y responder a la altura de los desafíos de nuestra época.

Referencias

- ANUIES (2025). Acerca de la ANUIES. Disponible en línea en: <https://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>
- ANUIES (2010). *Reseña Histórica* (Carlos Pallán Figueroa, boletín Confluencia 171). ANUIES.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES.
- Argüello, A., Segura, I., & Vilchis, A. (2021). La Nueva Ley General de Educación Superior de 2021. *Revista Reencuentro*, UAM-X, (81), 33-43.
- Carmona, D. A. (2024). Adolfo Ruiz Cortines. Memoria Política de México: México. Disponible en línes en: <https://memoriapoliticademexico.org/Biografias/RCA90.html>
- Chanona, A. (2025). "Estamos ante la transición de un nuevo orden internacional". *Gaceta UNAM*, 3 de marzo de 2025.
- El Economista. (2021, 14 de marzo). ANUIES respalda la nueva Ley General de Educación Superior.
- Frías, L. (2025). "Educación superior y nuevo orden geopolítico". *El Sol de México*, 3 de abril de 2025.
- Grediaga, R. (2012). La configuración del sistema de educación superior en México: políticas públicas y desarrollo institucional. En C. Pallán & R. Rodríguez (Eds.), *La SEP en el desarrollo de la educación superior* (pp. [indicar número de páginas si es posible]). México: Fondo de Cultura Económica.

- Huerta, M. y Chávez, M.F. (2003). Tres modelos de política económica en México durante los últimos sesenta años. *Análisis Económico*, Distrito Federal, en *Revista Análisis Económico*, vol. xviii, núm. 37, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/413/41303703.pdf>. p.63-64.
- Ley General de Educación Superior (LGES), DOF 20 abril 2021. (2021, 20 de abril). *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en [incluir la URL si la tienes].
- Meyer, L. (2000). *De la estabilidad al cambio. Historia General de México*, Colegio de México, 2000, p. 892.
- Observatorio de Innovación Educativa (2018). *Tendencias Educativas 2018*. Tecnológico de Monterrey (citado en ANUIES, 2019)anuies.mx
- OCDE (2019). "El futuro del trabajo". *Perspectivas de Empleo de la OCDE*, Edición 2019.
- Pozas, R. (2018). Los años sesenta en México: la gestación del movimiento social de 1968. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año Ixiii, núm. 234, septiembre-diciembre de 2018, pp. 111-132.
- Rodríguez-Gómez, R. (Coord.). (2015). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior, 1950-2015*. México: ANUIES.
- Rosen, J. D. (2015). La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra Perdida, Rev. *Reflexiones* 94 (1), p. 159.
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*, México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública. p. 71.
- UNAM (2010). El gobierno de Ruiz Cortines: de nuevo la introspección. Instituto de investigaciones jurídicas, UNAM. Disponible en línea en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2742/5.pdf>
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (Informe de la Comisión Internacional). París: UNESCO.
- UNESCO (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. París: UNESCO.
- UNESCO-IESALC (2022). "Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe". Documento de posición para la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Educación tecnológica en México: ciencia, soberanía y pueblo

Ramón Jiménez López¹

...sólo a la humanidad redimida le corresponde su pasado.
Es decir, sólo a esta humanidad se le vuelve citable su pasado
en cada uno de sus momentos.

Walter Benjamin. Sobre el Concepto de Historia. Tesis III

Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo
“tal como realmente ocurrió”. Significa apoderarse de un
recuerdo tal como fulgura en el instante del peligro [...]
El peligro amenaza tanto al acervo de la tradición como a
sus receptores. Para ambos, el peligro es uno y el mismo:
convertirse en instrumento de la clase dominante [...]
Sólo aquel historiador tiene el don de avivar la esperanza en el
pasado, algo que le preocupa en demasía.

Walter Benjamin. Sobre el Concepto de Historia. Tesis VI

¹ Director General del Tecnológico Nacional de México.

Introducción

Si bien una de las intenciones de la educación tecnológica es que la juventud participe en el desarrollo de nuestro país, existen al menos dos formas antagónicas de lograrlo. Por un lado, la persistencia de una visión instrumental que reduce a las juventudes en piezas remplazables y desecharables cuando dejan de servir a los intereses del mercado. Por el otro, una visión que emerge de nuestro pasado, en la cual se concibe a las personas jóvenes como hijas e hijos de esta nación, que aprenden a empuñar la ciencia y la tecnología para transformar la naturaleza y, a pensar su *praxis* desde el humanismo mexicano. Además, desde este horizonte se concibe a las y los futuros científicos, ingenieros y técnicos como sujetos con conciencia crítica, plenamente responsables ante la sociedad y no meramente subordinados a los intereses empresariales.

En la medida en que esta visión emancipadora prevalezca, la educación tecnológica podrá convertirse en un motor de justicia social y soberanía nacional, en lugar de una simple proveedora de mano de obra especializada. Dice Walter Benjamin en la Tesis II Sobre el Concepto de Historia:

En la representación de la felicidad late inalienablemente la de la redención. Lo mismo sucede con la representación del pasado, que se apropia de la historia. El pasado lleva consigo un índice secreto y a través de él remite a la redención [...] De ser así, hay un acuerdo secreto entre las generaciones pasadas y la nuestra. Éramos esperados, entonces, sobre la tierra. Al igual que a cada generación anterior a la nuestra le fue otorgada una débil *fuerza mesiánica*, de la cual el pasado exige sus derechos (Benjamin, 2009, p.32).

El sentido de la presente lectura histórica en torno a la educación tecnológica en México tiene la finalidad de reconocer para el presente, la *fuerza mesiánica* que nos fue heredada, ya que ésta es fundamento de las alternativas para superar la visión unidimensional e instrumental de la tecnología.² Leer

² A grandes rasgos podemos decir que la “débil fuerza mesiánica” a la que se refiere Walter Benjamin en la Tesis II de Sobre el concepto de historia, es la capacidad que hereda cada generación para hacer justicia a las esperanzas inconclusas de quienes la precedieron. No es un milagro sobrenatural o religioso, sino un compromiso de mantener viva la memoria de los vencidos y, desde ella, interrumpir la marcha automática del progreso que los relegó. Activar esta fuerza —también en la educación

nuestra historia para desenterrar la visión social de la educación es, entonces, un acto urgente, una búsqueda de rasgos capaces de desviar el curso lineal que convierte a la juventud en fuerza desecharable y a la naturaleza en mero recurso. Reanimar imágenes de la ciencia y tecnología como herramientas de liberación y la de las personas jóvenes como artífices de su propio destino, busca transformar a la educación tecnológica en motor de justicia social y soberanía nacional.

Ya establecida la intención de las siguientes reflexiones, hay que agregar que éstas se realizaron a través de una investigación documental y que, como ya hemos dejado ver, la perspectiva teórica acerca de la historia está basada en las célebres tesis sobre el concepto de historia de Walter Benjamin (1892-1940). Faltaría decir que estas reflexiones no buscan clausurar la discusión sobre el carácter social de la educación tecnológica, sino más bien aspiran a atizarla para alumbrar el giro curricular que el humanismo mexicano convoca desde el pasado para rescatar experiencias y promesas soterradas, iluminar el presente y trazar un porvenir más justo y soberano para nuestra nación.

El estudio de la historia de la educación tecnológica en México requiere reconocer el doble origen de ésta, por un lado, las Escuelas de formación de personas ingenieras, y por el otro, la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

La primera raíz de la educación tecnológica inició en el Real Seminario de Minería, que se convirtió en el Colegio de Minería en 1792. Después del periodo colonial, esta tradición continuó en el Colegio Militar (fundado en 1822) en donde se formaron ingenieros especializados en mecánica bélica, en hidráulica y construcción. Años después, en 1867 con la Escuela Nacional de Ingeniería y en 1877 con la Escuela Práctica de Minas de Pachuca se fortalece la formación de personas ingenieras en México. A finales del siglo XIX, se creó la Escuela Especial de Ingenieros (1883), “en la que se impartían estudios de ingeniero topógrafo, hidrógrafo, de caminos, puentes y canales, de minas y metalurgista e ingeniero geógrafo” (Weiss y Bernal, 2013).

La segunda raíz de la educación tecnológica de México fue la Escuela Nacional de Artes y Oficios que, en el contexto de la llegada a la presidencia de Benito Juárez (1858), puso en marcha la formación en oficios tradicionales como “herrería, carpintería, hojalatería, talabartería, plomería, alfarería, sastrería, tenería, tejidos”, pero con la particularidad de enseñar e incorporar conocimientos técnicos y promover “oficios modernos como electricidad, mecánica,

tecnológica— implica rescatar experiencias y saberes sepultados para orientar la ciencia y la técnica hacia fines auténticamente emancipadores.

diseño, tipografía, litografía, galvanoplastia, fotografía" (Weiss y Bernal, 2013). Es importante mencionar que las escuelas de este tipo también tuvieron una función política en tanto que promovía los valores liberales de la ciudadanía.

Según Weiss y Bernal (2013) estas dos tradiciones se fusionaron en 1915, cuando "[...] la Escuela Nacional de Artes y Oficios se transforma en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos e Ingenieros Electricistas". Esta conjunción dio cabida al Instituto Politécnico Nacional (1934), a partir del cual se delineó un sistema unificado de educación tecnológica, en el que se incluyeron diferentes niveles como el prevocacional (para formar personas aprendices u obreras), vocacional (para personas técnicas) y profesional (que se refería a la formación de persona ingenieras), más las "enseñanzas especiales" (escuelas comerciales y de costura, preferentemente dirigidas al género femenino).

Durante las décadas de los setenta y ochenta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) replicó a nivel nacional, el modelo institucional y curricular del IPN para construir el sistema de educación tecnológica, caracterizado por estar desligado administrativamente del IPN. A partir de entonces, las políticas educativas de cada uno de los periodos presidenciales configuraron diferentes Instituciones de Educación Superior Tecnológica (IEST) en función de las dinámicas económicas de nuestro país y del mundo.

Con este trazo general de lo que fue la historia de la educación tecnológica durante la segunda mitad del siglo xx, volveremos la mirada, como el *Angelus Novus*, para hacer un recuento de los aspectos que, a nuestra consideración, están implicadas en la visión social de esta educación, la cual a través del humanismo mexicano, transforma a la ciencia y la tecnología en herramientas como el escenario para la emancipación y la dignificación del trabajo humano, y no en simples engranajes de la acumulación de capital.³

Como previno Vicente Lombardo Toledano, si la técnica —al ser la única posibilidad de cultivar el espíritu— debe liberar del dolor y del esfuerzo al ser humano, el capitalismo, al generar el problema de la población desocupada

³ En esta metáfora, el *Angelus Novus* —un ángel que avanza forzado por el viento del "progreso" mientras mira las ruinas que deja atrás— sirve para describir la expansión de la educación tecnológica en México a partir de los años setenta y ochenta. Ese impulso modernizador impulsó la creación de institutos, pero también generó planes de estudio que reducían la enseñanza al adiestramiento y a la formación para el trabajo, pero sin tener en cuenta el bienestar de los trabajadores. Mirar hoy, como ese ángel, los restos de aquella historia nos permite rescatar sus ideales originales —ciencia y técnica al servicio del pueblo— y reorientarlos hacia un futuro de justicia social y soberanía.

(la sustitución radical de la persona por la máquina), rebaja el nivel de la cultura individual y colectiva y produce un descenso en el sentimiento estético del ser humano (Lombardo en Barrón y López, 2020, p. 13-14).

Evitar ese “rebajamiento estético-cultural” exige, por tanto, desarticular la lógica instrumental de la ciencia y la tecnología, y sustituirla por un principio de planeación social —el núcleo del humanismo mexicano— que subordine la técnica al bienestar social y a la creación de un futuro justo y soberano.

Cardenismo y la educación socialista

La lectura que invitamos a hacer de la educación tecnológica durante el *cardenismo* tiene que ver con reconocer que, en nuestra historia nacional, ésta ha sido concebida como un elemento esencial para la construcción de la soberanía nacional. El abordaje de un periodo tan particular de nuestra historia precisa aclarar la confusión en torno a la finalidad de la denominada *educación socialista*, para después describir la concepción crítica que Vicente Lombardo Toledano le atribuye a ésta en tanto orientación de la educación tecnológica.

A partir de una investigación hemerográfica, Victoria Lerner (1979) menciona que “el significado de la educación socialista era confuso para maestros, autoridades y gentes de la calle”; para dar cuenta de esto identificó al menos 33 definiciones distintas de lo que ésta significaba, por ejemplo, el senador Alberto Domínguez se inclinaba por:

[...] un socialismo estilo durkhemiano el cual atribuye al estado el papel de director de la vida económica y política de la sociedad. Por las mismas fechas otros fantaseaban simplemente en inculcar a los niños los mejores sentimientos socialistas, la justicia, la solidaridad, la fraternidad, el patriotismo, el amor, el optimismo y la igualdad (Lerner, 1979, p. 83).

Esta autora también considera, entre otros puntos, que el contexto económico caracterizado por la industrialización petrolera y la resistencia conservadora a la Reforma Agraria planteaba retos para poner en marcha las políticas que hicieran posible el desenvolvimiento del socialismo en México. Estas determinantes objetivas hicieron, al parecer de Lerner (1979), que la educación socialista se convirtiera en discursos demagógicos.

Lerner (1979) plantea que en este contexto la educación socialista intentó asimilar “algunas técnicas pedagógicas famosas en Rusia; el politecnicismo, la organización del trabajo en tres rubros: naturaleza, trabajo y sociedad”. Las escuelas “socialistas” tenían mucho en común con las denominadas escuelas activas “amplios salones, y locales extramuros de la ciudad, predominio del trabajo manual y experimental frente a las prédicas verbales”.⁴

Además, se estableció una diferencia entre la enseñanza para las escuelas del campo y la ciudad:

...el aula campesina tenía dos objetivos significativos: aumentar la productividad y enraizar al campesino en su parcela. Dos tipos de escuelas citadinas tendrían un cometido distinto; la obrera enseñaría las tareas fabriles, y la urbana prepararía a sus pupilos nada menos que para los trabajos intelectuales (Lerner, 1979, p. 104).

Es importante mencionar que la escuela socialista tuvo otros objetivos, por ejemplo, promover la igualdad de género mediante la coeducación, asimismo buscaba la erradicación de enfermedades y vicios sociales mediante campañas activas de salud pública y educación moral: “La finalidad anticlerical no desaparece, pasa a segundo término como consecuencia de las orientaciones sociales y la base científica de la enseñanza” (Lerner, 1979, p. 99).

Desde el punto de vista pedagógico, la educación socialista adoptó un enfoque basado en la ciencia experimental, la psicología infantil y las corrientes pedagógicas modernas. Los programas escolares buscaban el desarrollo integral del alumnado:

La educación, en esta fase, no tenderá a dar conocimientos académicos al alumno, sino a desarrollar sus múltiples capacidades para que más tarde, en su actuación dentro de la sociedad, esté dotado de las

⁴ La organización en estos tres rubros tenía la intención de vincular los conocimientos con la vida real y las condiciones del país, esto a través de conocer las leyes de la naturaleza, mientras que en cuanto al trabajo se trataba de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿En dónde vive el ser humano? ¿En qué forma trabaja? ¿Con qué instrumentos cuenta? ¿Cómo vive? ¿Qué come? ¿Cómo se viste? ¿Cómo se recrea? ¿Cómo mejorar estas condiciones del ser humano que trabaja? Además, en el rubro de sociedad buscaba dirigir la atención hacia la organización de la familia, y de la comunidad en que vive y de las que estén más distantes, hasta llegar a la comunidad nacional y universal, tanto en su estado actual como a través de los grandes períodos de la historia (Lerner, 1979, pp. 88-89).

cualidades personales suficientes para enfrentarse con toda clase de problemas económicos, sociales o de cualquier índole que se presenten en la lucha por la vida, para la ayuda de su familia, bienestar propio y beneficio colectivo. (Lerner, 1979, p. 101).

Durante el cardenismo, la educación en México pretendía articular la formación pedagógica con los fines sociales, económicos y culturales de la Revolución. Esta transformación buscó inculcar en las clases trabajadoras una nueva ética del trabajo, articulada con el uso de la tecnología moderna, “se sermonea al obrero y al campesino para que aumenten su productividad, utilizando los instrumentos que proporciona la tecnología moderna. Hasta en los libros de texto se encuentra este llamamiento a la industrialización y a la modernización”. No obstante, el proyecto enfrentó múltiples obstáculos, desde la resistencia social hasta la falta de preparación docente: “A mediados del sexenio [...] las gentes seguían preguntándose qué cosa era la educación socialista, cuáles eran sus fines y [...] por qué estaba fracasando” (Lerner, 1979, pp. 99,105).

Para ir acercándonos a la relectura crítica de la educación socialista, revisemos una interpretación de ésta, que parte de la consideración sobre que “fue consecuencia de prolongados esfuerzos por el socialismo, que en la década de los años treinta constituyan un importante movimiento, y no (como suele afirmarse) una extravagancia impuesta por diputados radicales mediante maniobras parlamentarias”. Desde esta interpretación se reconoce el fuerte apoyo otorgado a la enseñanza técnica, no solamente como un servicio a la producción económica, “sino como un programa revolucionario que consistía en dar a los trabajadores lo que se consideraba un arma definitiva en la lucha por el poder: el conocimiento científico y técnico” (Pérez, 1979).

Ahora bien, Pérez (1979) distingue que a diferencia del *idealismo* y *educacionismo* que atribuían a la escuela y a la educación un papel central en la transformación de la sociedad, bajo la consideración de que esta podía operar independientemente de las condiciones materiales e históricas. Es decir, se consideraba que mediante la educación se podían resolver todos los problemas sociales, sin necesidad de transformar las estructuras económicas y políticas de fondo.

En cambio, la educación socialista tenía claro, como expresó Narciso Bassols, que “es la sociedad la que hace la escuela y no la escuela la que hace la sociedad” (Pérez, 1979, p. 103). De esta forma, la función educativa se vinculó directamente con la transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas.

En este sentido, la educación socialista, se entendió como una herramienta para formar conciencia de clase entre las personas trabajadoras y campesinas. Lejos de limitarse a una capacitación técnica subordinada al capital, buscó dotar al pueblo de instrumentos teóricos y científicos para comprender y transformar su realidad, "la formación de la conciencia de clase [...] a medida que el desarrollo de su inteligencia [...] le hagan ver el papel que como productores tienen los proletarios" (Pérez, 1979, p. 119).

Por ello, no sorprende que Cárdenas viera en la ciencia y la técnica no un privilegio de las élites, sino una "gran fuerza civilizadora" al servicio de "los millones de campesinos, desprovistos de todos los bienes materiales y carentes de fermento animador de la cultura" (Pérez, 1979, p. 126). Sin embargo, este proyecto no estuvo exento de contradicciones y enfrentó una violenta reacción conservadora.

A partir de 1938, el avance de la escuela socialista comenzó a debilitarse ante la presión del clero, los terratenientes y los sectores más reaccionarios de la sociedad, "[...] 223 hechos de sangre en los cuales maestros rurales fueron asesinados o mutilados [...] deben haber sido muchos más" (Pérez, 1979, p. 121). Estas agresiones marcaron un punto de inflexión que obligó al Estado a moderar su postura, disolver instituciones como las Misiones Culturales y eliminar gradualmente el lenguaje socialista de las políticas educativas.

No obstante, el impulso de la educación técnica no desapareció, sino que se llevó por caminos más moderados, al respecto, Narciso Bassols señaló haber fortalecido la formación práctica con una clara intención de articularla al desarrollo nacional, "la educación [...] siempre buscará el medio de proporcionar [...] una aptitud para ganarse la vida como asalariado en la industria" (Pérez, 1979, p. 125).

Las confusiones de los encargados de la educación pública a las que se refiere Lerner (1979) consistían en considerar que la educación socialista era un medio para "adoctrinar" a las infancias y juventudes para que éstas interiorizaran como ideología el marxismo de cuño soviético, y como arte de magia el país transitara hacia el socialismo y de ahí al comunismo.

Esta reducción e incomprendión de la educación socialista, ligada particularmente a la educación tecnológica, implicó que se enterrara la intención de una ciencia y tecnología al servicio del pueblo, y con esto se desterró a este último como protagonista de su propia historia y como fuerza esencial para la defensa de la soberanía nacional.

Este destierro del carácter social de la educación tecnológica inhibió que precisamente el pueblo, como ciudadanía organizada fuera capaz de dominar

la ciencia y la tecnología para ponerla al servicio del bien común, sin ese protagonismo popular, la independencia tecnológica se diluye y la nación queda expuesta a los designios ajenos. Además, estas confusiones justificaron, del cardenismo en adelante, el advenimiento de una visión meramente instrumental de la ciencia y la tecnología, acompañada de una visión de la educación como adiestramiento en términos de capacitación técnica. También justificó, por un lado, una política clientelar Estado-Trabajadores (corporativismo), y por el otro, un desbordamiento de la represión en contra de las organizaciones de trabajadores que se oponía a integrarse a dicho *clientelismo*.

Para “desenterrar” de estos escombros la visión social de la educación tecnológica y esclarecer las confusiones de las que habla Lerner, recuperaremos la perspectiva crítica de Vicente Lombardo Toledano acerca de la técnica. Desde la perspectiva de la Filosofía de la Tecnología, Barrón y López (2020) analizan las diferentes concepciones acerca de la técnica de los filósofos mexicanos Samuel Ramos, Vicente Lombardo Toledano y Leopoldo Zea. En el análisis se muestra que los enfoques de éstos son distintos, y es precisamente la concepción de Lombardo la cual destaca por su carácter crítico y orientado al bien común.

Samuel Ramos indica que la tecnología moderna representa una amenaza para la autonomía del ser humano, al imponerle una forma de vida mecanizada y despersonalizada. En su análisis de la civilización industrial, afirma que “la enorme fuerza sugestiva de las máquinas tiende a imponer a la sociedad una organización mecánica, y el individuo [...] se mecaniza también” (Barrón y López, 2020, p. 12). Esta mecanización no es simplemente técnica, sino que penetra en la subjetividad misma, lo que produce un hombre incapaz de autodeterminarse. La crítica de Samuel Ramos se articula en términos políticos y culturales, y plantea una disyuntiva radical: o el ser humano se sirve de las máquinas o acaba sirviéndoles (Barrón y López, 2020).

A contracorriente de esta visión un tanto pesimista, Lombardo Toledano propone una lectura emancipadora de la técnica, siempre que esta se subordine a un proyecto político social. Para este filósofo, la técnica es una prolongación de la biología humana, una expresión del impulso natural de “librarse del esfuerzo o del dolor que la vida supone” y su perfeccionamiento constituye el núcleo del progreso. Así, sostiene que “la tecnología entra en esta ecuación como aquella técnica ‘que separa al hombre de la animalidad y la única posibilidad de cultivar el espíritu’” (Barrón y López, 2020, p. 13-14). Esta perspectiva permite pensar la educación técnica no como adiestramiento mecánico, sino como una vía para la realización de un nuevo tipo de humanidad.

Leopoldo Zea, por su parte, introduce una mirada antropológico-moral: la técnica amplía las posibilidades humanas, pero el uso que se haga de ella depende de la dimensión ética que guíe su apropiación. Como se pregunta: “¿La técnica, al ampliar las posibilidades del hombre, va a dar origen a un nuevo horizonte de valores?” (Barrón y López, 2020, p. 17).

A manera de establecer el primer punto de llegada de este recorrido histórico, reconocemos en Lombardo Toledano la concepción de la técnica y la tecnología como una extensión “biológica” de la persona.⁵ La importancia de esta concepción es su carácter histórico que da cuenta de cómo éstas han acompañado a la humanidad en su desarrollo. El despojo de la ciencia y la tecnología, en tanto que un sector se apropiá de los frutos del ingenio colectivo, es un rasgo que se ha exacerbado en el neoliberalismo. Para revertirlo, Lombardo propone la planificación basada en la participación de la sociedad, es necesario hacer explícito que para que esta planificación pueda desarrollarse es ineludible que la sociedad tenga miembros con conciencia histórica y capaces de poner la ciencia y la tecnología al servicio del bien común, aquí se descubre la función de la educación tecnológica.

De la sustitución de importaciones al desarrollo estabilizador

En este apartado abordaremos aspectos generales que contribuyan a caracterizar el periodo comprendido de 1940 a mediados de 1970, que como es sabido, durante éste hubo seis mandatos presidenciales, que transitaron por un modelo económico centrado en la sustitución de importaciones a partir de fortalecer la economía nacional a uno que buscaba estabilizar el desarrollo económico a través de políticas fiscales para controlar la inflación.

⁵ Una referencia sobre de cómo la técnica y la tecnología es una extensión biológica del ser humano se encuentra en las reflexiones de Ilin y Segal (2003), estos plantean que, la persona se ha ido agigantando en la medida en que sus artefactos prolongan su cuerpo, tiene manos que pueden levantar una locomotora sin ningún esfuerzo, pies que pueden caminar miles de millas en un solo día y alas que pueden transportarlo por encima de las nubes más alto que los pájaros, facultades todas que le permiten transformar el mundo de acuerdo con su conveniencia. Esa potencia se explica porque, a lo largo del proceso evolutivo, los instrumentos se convirtieron en garras y dientes artificiales cada vez más especializados —desde la piedra que se afila hasta la lanza que aumentó la longitud de su propio brazo—, de modo que las manos podían proporcionarle dientes de piedra y garras de madera y, con ello, liberarse progresivamente de las limitaciones naturales.

Además, esta relación se está replanteando en el México del siglo XXI, ya que, a la luz del *giro curricular al que invita el humanismo mexicano*, reconocemos la importancia estratégica que tiene una política de educación tecnológica orientada a formar ciudadanos para construir los medios científicos y técnicos que contribuyan a defender la soberanía nacional, y que tenga como uno de sus principios fundamentales la pertinencia social, profesional y laboral.

El periodo en cuestión se caracteriza por un movimiento que pasa de la fragmentación entre las instituciones de educación tecnológica y las relativas a la investigación científica, a un momento de unificación o mejor dicho de sistematización político administrativo. En efecto, durante la Segunda Guerra Mundial, Ávila Camacho profundizó la Industrialización para la Sustitución de Importaciones (ISI) como política económica. Se puso en marcha un proceso de “institucionalización” de la ciencia, mientras que en el campo de la educación tecnológica se escindió el Departamento de Enseñanzas Especiales —conformada por las escuelas de artes y oficios, las comerciales y las escuelas técnicas elementales— del Instituto Politécnico Nacional con la finalidad de atender la emergente necesidad de *mano de obra calificada* (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicio [DGETIS], 2016).

Bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC), con el objetivo de promover la investigación científica vinculada al desarrollo industrial del país. “Este organismo también patrocinó la fundación de los Laboratorios Nacionales de Fomento Industrial, sentando así las bases para una institucionalización de la ciencia desde el Estado” (Corona, 1986, p. 173).

Posteriormente, durante el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952), el CICIC fue transformado en el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC). No obstante, este cambio institucional mantuvo un perfil bajo, limitado a la asignación de becas y a algunas tareas de investigación, sin una integración real con el aparato productivo y desvinculada de las Instituciones de Educación Tecnológica. En este contexto, el fomento a la ciencia quedó supeditado a una lógica de modernización industrial, más centrada en la importación de tecnología que en su desarrollo autónomo. Esta situación se mantuvo sin grandes cambios durante el periodo presidencial de Ruiz Cortines (Corona, 1986, p. 1973).

Ya durante el mandato de López Mateos se creó en 1959, la Academia de la Investigación Científica, aunque relevante, se limitó a la *promoción simbólica* de la ciencia, sus actividades se limitaron “al fomento de la investigación científica”, más en términos de difusión que en el desarrollo de innovaciones (Corona, 1986, p. 1973).

La dependencia tecnológica se exacerbó a lo largo de la década de los cincuenta, durante el periodo de Miguel Alemán, en el campo de la educación tecnológica, hubo una difusión de las escuelas técnicas. Por ejemplo, el IPN consolidó su red de Escuelas Superiores de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) y sus Escuelas Vocacionales, mientras que los Institutos Tecnológicos iniciaron sus operaciones. Con Ruiz Cortines se mantuvo una asignación presupuestal para la enseñanza técnica, también se realizó una modernización de talleres (DGETIS, 2016).

En los próximos tres sexenios la historia de la educación tecnológica se caracteriza por diferentes cambios institucionales, por ejemplo, con López Mateos se crean entre 1958 y 1959, la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior y la Dirección General de Enseñanza Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC) en la que se incorporan los Institutos Tecnológicos Regionales (DGETIS, 2016).

Ahora bien, en el represivo periodo de Díaz Ordaz, la educación tecnológica vivió un proceso decisivo de reestructuración vertical. En 1966 se creó la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (Enamacti), con la misión de profesionalizar al personal docente técnico y respaldar la revisión de los planes de estudio de la preparatoria técnica, garantizando que la enseñanza práctica se articulara con fundamentos científicos renovados. Dos años después, en 1968, el proyecto se expandió con la apertura de los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), que ofrecieron un bachillerato medio-superior de orientación industrial y respondieron a la creciente demanda de personal técnico intermedio para la industria nacional. Finalmente, en 1969, las antiguas escuelas “prevocacionales” del IPN fueron transferidas a la recién creada DGETIC y se redefinieron como Secundarias Técnicas e incorporan también las escuelas de carácter agropecuario (DGETIS, 2016).

Finalmente, el periodo que hemos elegido concluye con un hito importante. Durante el arranque del gobierno de Echeverría Álvarez se fundó en 1970 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). La creación de este Consejo representa una recuperación del espíritu cardenista, ya que puso el énfasis en el papel social de la ciencia y su articulación con el desarrollo económico (Corona, 1986, p. 1973).

En cuanto al campo de la educación, en 1971, la SEP emprendió una reestructuración en la que se determinó que la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformaría en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior y que la DGETIC pasaría a convertirse en la Dirección Ge-

neral de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dependiente de esta nueva Subsecretaría.⁶

El avance hacia un sistema más coherente se consolidó en 1975 con la instauración del Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (Cos-NET), concebido para articular políticas, currículos y estándares de calidad a escala nacional. Un año después, en 1976, la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior se transforma en Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, además se crea la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DEGIT).⁷ En 1978, en el mandato presidencial de López Portillo, los planteles que ofrecían el modelo de educación secundaria técnica pasaron a integrar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Para ese entonces el bachillerato tecnológico se ofertaba en 106 CECyT, con la característica de una modalidad terminal a través de los CETIS y bivalente a través de los CBTIS.

Entre los principales rasgos de este periodo podemos señalar los siguientes:

- 1) Inicialmente la política de sustitución de importación impulsó el desarrollo industrial, éste se hizo con base en la importación de tecnología, que a lo largo de los seis periodos presidenciales (1940-1975) profundizó la dependencia tecnológica.
- 2) Si bien hubo un proceso en la que se crearon diferentes instituciones en torno a la investigación científica, éstas se desarrollaron de forma desvinculada con los procesos de institucionalización de la educación tecnológica.

⁶ En la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, se ofrece el Nivel Medio Superior en dos modalidades: terminal y bivalente. Mediante la primera de ellas, se prepara a los técnicos profesionales que apoyan las áreas intermedias de la actividad productiva, esta modalidad no preparaba al educando para ingresar al nivel superior, sino que lo forma para su incorporación inmediata al sector productivo, a través de los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). La segunda, conocida también como bachillerato tecnológico, preparaba a los estudiantes para su ingreso al nivel superior, a la vez que lo preparaba en una educación técnica para que, en su caso, puedan incorporarse eficientemente al trabajo, se imparte en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) (DGETIS, 2016).

⁷ “La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, de la cual dependen directamente las Direcciones Generales de: Institutos Tecnológicos, Educación Tecnológica Industrial, Educación Tecnológica y Agropecuaria, Ciencia y Tecnología del Mar, y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo” (DGETIS,2016).

- 3) En el campo de la educación tecnológica —durante el periodo de Gustavo Ordaz— se buscaron estrategias para establecer una trayectoria formativa continua desde el nivel medio superior técnico.
- 4) Para 1973, la Ley General de Educación reconoce oficialmente la vinculación entre “los establecimientos educativos y la comunidad”.

Como segundo punto de llegada de nuestra reflexión, centremos la atención en cómo estos cambios en la política reconfiguraron la dimensión curricular de la educación tecnológica. La finalidad es reconocer como antecedente del actual proceso de actualización curricular que a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Subsecretaría de Educación Superior plantea la construcción de trayectorias formativas pertinentes en términos sociales, profesionales y laborales.

Durante la primera etapa de expansión de la Educación Tecnológica (1948-1958), la política educativa apostó por articular “la relación vertical y horizontal de cuatro ciclos formativos, tomando como base la gradualidad de sus especializaciones”. Esta lógica sistémica garantizó que “la trayectoria de educación técnica comprendía un trayecto de al menos nueve años que aseguraba la transición a la educación superior”, de modo que el currículo se estructuraba paso a paso: de una “lógica práctica” en los niveles iniciales hacia una “lógica científica” en los superiores. La búsqueda de esta coherencia curricular reflejaba la convicción de que la formación tecnológica debía ser un *continuum* ascendente que integrara capacidades prácticas, fundamentos teóricos y competencias de investigación (Secretaría de Educación Pública y Tecnológico Nacional de México [SEP-TecNM], 2024, pp. 18-19).

La reorientación de las políticas federales a comienzos de la década de 1970 alteró de raíz esta arquitectura. En 1973, la Secretaría de Educación Pública “cerró las carreras técnicas enmarcadas, para dar preferencia a un sistema bivalente” que entregaba “un título técnico en el nivel medio superior con posibilidades de continuar al nivel superior”. Bajo este nuevo esquema el currículo adoptó un sistema de créditos cuyo propósito fue “flexibilizar la organización académica con cursos semestrales con base en créditos y buscando fortalecer el carácter propedéutico y terminal de las carreras”. La idea de paso obligatorio por cuatro escalones quedó sustituida por rutas de formación más abiertas, donde la certificación técnica servía tanto de salida laboral como de plataforma de continuidad universitaria (SEP-TecNM, 2024, pp. 18-19).

En el aula, la flexibilidad se tradujo en una oferta modular: la persona estudiante elegía un “Módulo de especialización” y podía “complementar su preparación con cursos de otras especialidades”, lo que “redundó en una formación más nutrida basada en el interés de los estudiantes”. Además, la modalidad abierta de los créditos “liberó los tiempos para completar el programa con la constrección del cumplimiento de los créditos establecidos”, permitiendo trayectorias personalizadas sin sacrificar el rigor académico. Así, la política curricular pasó de un modelo secuencial y prescriptivo a otro centrado en la elección, la movilidad y la certificación intermedia, evidenciando cómo las transformaciones de la política educativa impactaron directamente la organización de los planes de estudio y las experiencias formativas en los Institutos Tecnológicos (SEP-TecNM, 2024, pp.18-19).

Neoliberalismo: globalización y el retiro del Estado

El tercer periodo que hemos construido para estas reflexiones comprende desde 1982-2018, si bien, generalmente se hace una división en función de la llegada de Vicente Fox a la presidencia para nosotros ésta no representa un cambio de carácter cualitativo en torno a la finalidad de la educación tecnológica, más bien la interpretamos como un *continuum*, el lapso donde se llevaron reformas educativas que expoliaron las capacidades socio-tecnológicas para que nuestra nación pudiera construir desde la soberanía, su entrada a la globalización y al libre mercado.

Durante el mandato de Miguel de la Madrid, en 1984, la DGETI inicia su proceso de desconcentración a través de la creación de las Coordinaciones Regionales que, en 1987, se transformaron en Subdirecciones Regionales, las cuales después de 1990 fueron renombradas como Coordinaciones Estatales. Es importante mencionar que en este momento se pusieron en marcha diversas estrategias de vinculación, ahora ya no con la comunidad, sino con las empresas.

Con Salinas de Gortari se puso en marcha el Programa para la Modernización Educativa, a través del cual se diagnosticó insuficiencia en la cobertura y la calidad, concentración administrativa y condiciones desfavorables del cuerpo docente. Para contrarrestar esta tendencia se impulsó la creación de subsistemas estatales descentralizados de educación bivalente y terminal, con el objetivo de atender, desde los estados, el aumento de la demanda de espacios en las Instituciones de Educación Superior (IES). En este contexto

fueron creados en 1991, los Colegios de Estudio Científicos y Tecnológicos (CECYTE) (Alcántara, 2008).

Paralelamente, mayo de 1992 marcó la única reforma sectorial dirigida exprofeso a la Educación Superior Tecnológica (EST). El entonces secretario Ernesto Zedillo convocó a los institutos tecnológicos a una *Reforma de la Educación Superior Tecnológica* con seis frentes: 1) reestructuración de planes y programas, 2) capacitación y actualización docente, 3) aseguramiento de la excelencia, 4) participación social, 5) atención a necesidades regionales y 6) consolidación de infraestructura y equipo (Obregón, 2023). El rediseño introdujo la departamentalización académica con la promesa de integrar docencia e investigación, aunque “no todos los cambios se concretaron tal como estaba planeado”. La resistencia interna motivó percepciones críticas: “¿cómo, hubo una reforma?” y la sensación de haberse quedado sin pertenencia: “sómos como los lancheros cubanos” (Obregón, 2023, pp. 90-91).

El sexenio siguiente consolidó en la Ley General de Educación (1993), el marco federal-estatal para todo el Sistema Educativo Mexicano, pero sin capítulos diferenciados para la Educación Superior Tecnológico (Alcántara, 2008). El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 proclamó la educación como *factor estratégico del desarrollo*, y como ejes de acción la equidad, calidad y pertinencia. Si bien, reconocía la importancia de la ciencia y tecnología, las medidas concretas volvieron a concentrarse en ampliar cobertura y mejorar servicios de los niveles previos (Alcántara, 2008, p. 154).

Esto se tradujo en un crecimiento acelerado de la oferta, con escaso reforzamiento de las capacidades instaladas. Entre 1994 y 1999 el ingreso de primer semestre en los institutos tecnológicos federales subió 23%, pero las disparidades regionales persistieron y la autora del balance subrayó que la expansión exige “garantizar inversiones suficientes para que el auge de la matrícula no provoque la degradación de la infraestructura”. El crecimiento sin planificación integral profundizó las desigualdades externas e internas. En efecto, la expansión sin planeación “ahonda las desigualdades [...] y alimenta dinámicas de segregación” (Didou, 2002).

Bajo la Reforma de la Educación Superior Tecnológica de 1992 se desarrolló de forma desigual. De ahí que Didou (2002) la caracterice como una *reforma inconclusa*. Si bien, Zedillo colocó sobre la mesa la retórica de la calidad, en el caso de los Institutos Tecnológicos Federales hubo un aumento en la matrícula y se llevó a cabo una compactación de carreras (de 55 ingenierías a 19, con 75% de créditos comunes y la residencia profesional como eje práctico) con la finalidad de acercar a la Educación Superior Tecnológico a las necesidades del sector productivo (Didou, 2002).

Sin embargo, el financiamiento, la infraestructura y la gobernanza no crecieron al mismo ritmo, lo que provocó cuellos de botella, saturación y divergencia regional. Esta paradoja —expansión cuantitativa sin consolidación estructural— explica que, veinte años después, múltiples diagnósticos sigan aludiendo a la fragilidad crónica de la EST y a la necesidad de “volver a pensar la forma como los institutos tecnológicos negocian sus proyectos de desarrollo” mediante contratos de desempeño y pactos sociales renovados (Didou, 2002).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) abrió el sexenio con un diagnóstico contundente: “sólo uno de cada cinco jóvenes” accedía a la universidad (Didou, 2002). Para revertir esa proporción, la meta oficial fijó “ampliar la matrícula a dos *millones 800 mil alumnos* priorizando técnico superior y posgrado” (Didou, 2002). El instrumento financiero central fue la creación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), concebido como palanca de equidad que orientaría apoyos a las personas estudiantes de bajos ingresos.

El PNE combinó esta expansión cuantitativa con un giro curricular: los planes ministeriales exhortaron a introducir la “educación por competencias (laborales 2000-2006)” en todo el nivel medio superior y superior tecnológico, con la promesa de mejorar la empleabilidad y la pertinencia profesional (Weiss y Bernal, 2013). Sin embargo, los institutos tecnológicos federales y estatales debieron concursar por recursos dentro de esquemas generales para toda la educación superior, “sin un plan diferenciado que diera seguimiento a la reforma de 1992” (Alcántara, 2008).

El desfase entre objetivos y medios se agravó en 2005, cuando la Secretaría de Educación Pública modificó su arquitectura interna. Ese año “la SEP pasó de tener cinco a tres subsecretarías: Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica”; en la misma resolución “se integraron a la SEMS las Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST)” (Alcántara, 2008). La medida completó la desaparición de la antigua Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT); al quedar absorbido el sector en estructuras de educación media y superior generales, “la educación tecnológica pierde especificidad institucional y curricular y se diluye” (Weiss y Bernal, 2013).

El sexenio de Fox estableció metas ambiciosas de cobertura y lanzó Pronabes para respaldar la equidad. No obstante, la reingeniería administrativa

suprimió los espacios de conducción propios de la Educación Superior Tecnológica (EST) y mantuvo desarticulada la ruta iniciada en 1992. En el caso de los Institutos Tecnológicos, el resultado fue la coexistencia de un crecimiento cuantitativo –impulsado por becas y el enfoque por competencias– con la ausencia de un proyecto estratégico exclusivo para los institutos tecnológicos, quienes continuaron disputando financiamiento y reconocimiento bajo criterios pensados para universidades tradicionales.

Calderón creó en 2008 el Sistema Nacional de Bachillerato, basado en competencias y flexibilidad curricular, y en 2012 promovió la reforma constitucional que declaró obligatorio el bachillerato con cobertura universal para 2022. Estas medidas redefinieron el tránsito hacia la educación superior, aunque centraron el esfuerzo en el nivel medio y no en el universitario tecnológico.

Entre 2001 y 2012 proliferaron iniciativas dirigidas casi exclusivamente a la educación básica: Programa Escuelas de Calidad (2001) –calificado como “fundamentalmente economicista y no transformador”–, Compromiso Social por la Calidad Educativa (2002), la Reforma Integral de la Educación Básica (2008) y la Alianza por la Calidad Educativa (2008-2012). Todas dejaron intac-
tas las necesidades de la Educación Superior Tecnológica (Azamar, 2016).

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) la política educativa profundizó la lógica de control y de contención del gasto sin atender la desigualdad estructural de la Educación Superior Tecnológica (EST). Las cifras oficiales de 2013-2014 confirman la magnitud del reto: el Sistema Educativo Mexicano “atendía 34 040 920 alumnos con 1 932 332 docentes”, es decir, “un profesor por cada 18 estudiantes; la relación se amplía a 1:25 en básica y se reduce a 1:10 en nivel superior” (Azamar, 2016). La sobrecarga docente en los niveles con mayor matrícula convive así con costos unitarios elevados en el superior, sin que exista una estrategia diferenciada para el subsistema tecnológico.

La reforma constitucional de 2013 colocó la evaluación docente como eje de la “calidad”, pero las pruebas estandarizadas que la antecedían eran ajenas a todo beneficio pedagógico: clasificaban y sancionaban sin formar. A falta de lineamientos y recursos para acompañar a su personal, los institutos tecnológicos convirtieron el proceso en un trámite administrativo; la retroalimentación pedagógica no llegó a los laboratorios ni a los talleres y la tensión laboral se agudizó. La propia documentación interna admite que *la prioridad fiscal y de control sobre la construcción de capacidades tecnológicas prevaleció sobre el desarrollo académico* (Azamar, 2016).

El mismo balance subraya que el principal interés del gobierno mexicano sobre el SEM ha sido la disminución de su carga en el erario. Para la Educación Superior Tecnológica ello significó ratificar un trato presupuestal desigual: desde los noventa el subsistema “no ha tenido acceso a los programas nacionales de apoyo financiero para el fomento de la calidad institucional [...] operan con fuertes limitaciones en gasto, plazas docentes y equipamiento”, de modo que “la inequidad en el financiamiento es, quizá, la diferenciación mayor entre sistema universitario y tecnológico” (Vargas, 2003). En este contexto, muchos planteles recurrieron a cuotas y fideicomisos que no cubren mantenimiento ni actualización de equipo, pese a que el sector aporta cerca de una cuarta parte de la matrícula de licenciatura.

Al terminar el sexenio de Calderón Hinojosa, la Educación Superior Tecnológica estaba compuesta por una diversidad de instituciones, situación que generó subsistemas cerrados, muy diferenciados entre sí que entorpecen la movilidad estudiantil y académica. La heterogeneidad se agrava porque el SEM —incluida la Educación Superior Tecnológica— se ha desarrollado lentamente convirtiendo su estructura en un proceso formador heterogéneo y, al incorporar las TIC sin capacitación ni soporte, se provocaron situaciones de desigualdad en el acceso a la formación educativa de calidad (Ruiz, 2011).

El sexenio reforzó los instrumentos de medición y restringió la inversión, lo que dejó a la educación superior tecnológica atrapada entre la expansión cuantitativa de la matrícula y la fragilidad de sus condiciones académicas.

Durante el periodo de Peña Nieto, en la Educación Superior Tecnológica hubo una importante expansión de la oferta educativa, ya que se creó el Tecnológico Nacional de México (TecNM), y crecieron las universidades tecnológicas y politécnicas. Este proceso fue acompañado de políticas de evaluación docente derivadas de la Reforma Educativa de 2013. Además, se adoptó el enfoque por competencias y hubo inversiones en infraestructura para la digitalización. Estos avances no opacaron el generalizado descontento relacionado con la precarización laboral y la insuficiencia presupuestal (profundamente relacionada con la corrupción institucional).

Con la creación del TecNM el 23 de julio de 2014 se fusionaron los Institutos Tecnológicos Federales y Descentralizados, así como diferentes Centros de Investigación, lo que convirtió a esta institución como la más grande del país y con presencia en toda la república a través de sus 254 institutos. El decreto de creación asignó al TecNM la responsabilidad de impartir educación superior tecnológica, investigación aplicada y vinculación productiva a escala nacional.

Si bien, la Reforma de 2013 estuvo centrada en la educación básica, la evaluación docente en eje articulador del “servicio profesional” y extendió la lógica meritocrática a todos los niveles, incluido el TecNM. Según Silva y Gutiérrez (2020) las pruebas estandarizadas operaron como mecanismo de control laboral más que como mejora pedagógica.

En el sexenio de Peña Nieto encontramos la visión de que, por medio de la ampliación de la cobertura y la modernización tecnológica era posible reencauzar a la educación superior como motor para el desarrollo del país. Sin embargo, esto no fue suficiente ya que no fue considerada la atención y solución del descontento generalizado de las personas docentes, así como las desigualdades entre los diferentes sectores estudiantiles.

Humanismo mexicano: ciencia, tecnología, soberanía y pueblo

El cuarto periodo de esta lectura histórica está conformado por el sexenio de López Obrador y el inicio del mandato de nuestra actual presidenta Sheinbaum Pardo. Este periodo, sostendemos, es una disruptión, un corte del *continuum* de la historia de la educación tecnológica en tanto que los horizontes de la política económica y de la educativa buscan fortalecer la soberanía nacional y el bienestar compartido entre la ciudadanía.

En este apartado daremos cuenta cómo es que se desarrolla este giro humanista dentro del campo de la política y de la educación.

La emergencia sanitaria por Covid-19 obligó a las universidades tecnológicas y politécnicas mexicanas a virtualizar, prácticamente de la noche a la mañana, procesos que descansaban en la presencialidad y en el uso de laboratorios especializados. El informe de la ANUIES sobre los efectos de la pandemia en la educación superior subraya que el 86% de las instituciones de educación debió crear programas de capacitación exprés para el profesorado, mientras que un 43% reconoció carencias de infraestructura digital (Ponce et al., 2022).

Entre las problemáticas generalizadas que las Instituciones de Educación Superior tuvieron que superar, se encuentran la de realizar una transición de emergencia hacia entornos educativos híbridos. Esto implicó la búsqueda de alternativas como el uso de simuladores, realidad aumentada y laboratorios remotos con la finalidad de sostener resultados de aprendizaje en asignaturas prácticas, aunque con una clara sobrecarga docente y altos costos de

licenciamiento (López y Contreras, 2022). Además, fue necesario realizar acciones para atender a la población de las zonas rurales, la cual se enfrentó a la conexión intermitente y a la imposibilidad de asistir a las sesiones síncronas. Esta situación puso al descubierto las desigualdades ya existentes.

A diferencia del *educacionismo* e *idealismo* que critica la educación socialista del cardenismo, en este periodo hubo una transformación social del marco normativo de la educación, lo que ha abierto la posibilidad histórica para reorientar la ciencia y la tecnología hacia los senderos de la justicia y la soberanía nacional.

La reforma de 2019 al artículo 3.º constitucional introdujo por primera vez la noción de pensamiento crítico como eje de la educación obligatoria y mandató un “enfoque humanista, con rigor científico y respeto irrestricto a la dignidad humana”. Este cambio desplaza la lógica de competencias laborales –dominante desde 1992– hacia una lógica de formación integral, donde la pregunta por el “para qué” educar se conecta con la construcción de ciudadanía democrática y la problemática socioambiental.

En el plano curricular, la nueva LGE (2019) articula el mandato constitucional mediante dos mecanismos:

- Currículo interdisciplinario por campos formativos. Las asignaturas se reagrupan en “saberes” (lenguajes, ética, naturaleza, sociedades), estrategia que facilita proyectos transversales y la evaluación auténtica del pensamiento crítico.
- Secuencias didácticas dialógicas. La ley insta a sustituir la “educación bancaria” por prácticas de diálogo problematizador inspiradas en Freire; de ahí la obligación de que las escuelas normalistas actualicen la formación docente en metodologías de indagación.

Para el subsistema tecnológico, ello implica rediseñar programas de ingeniería desde problemas socialmente relevantes –energía limpia, manufactura sostenible, salud digital– y no sólo desde disciplinas tradicionales; los primeros rediseños piloto del TecNM ya combinan matemática aplicada, ética y economía circular.

Mientras que la Ley General de Educación Superior profundiza el viraje de la política educativa al establecer que la educación superior será “un bien público y un derecho humano” y que las instituciones deberán guiararse por los principios de justicia social, interculturalidad y pensamiento crítico, por

mencionar algunos. Esta ley trasciende la mera declaración programática y fija obligaciones concretas:

- Pertinencia social obligatoria. Cada institución debe justificar sus planes de estudio mediante estudios de impacto social y actualizarlos al menos cada cinco años, requisito inédito que desplaza el criterio exclusivo del mercado laboral.
- Participación comunitaria en el currículo. Consejos externos –con representación estudiantil y comunitaria– validan contenidos para asegurar que la formación responda a brechas regionales de bienestar.
- Financiamiento progresivo con enfoque de equidad. Becas federales y fondos especiales se asignan con prioridad a personas estudiantes indígenas, afromexicanas y de zonas marginadas, atendiendo el mandato de cierre de desigualdades.

Ahora bien, la llamada Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación consagra una concepción de la ciencia como bien común y orienta la política de I+D hacia la resolución de problemas nacionales con participación social. Espinoza (2023) subraya cuatro innovaciones sustantivas de la norma:

1. Agendas nacionales de investigación orientadas a misiones. El Estado fija –mediante procesos deliberativos– proyectos estratégicos (salud, soberanía alimentaria, transición energética) que guían la asignación de fondos, sustituyendo la lógica de libre competencia por la de cooperación orientada a bienes públicos.
2. Participación comunitaria obligatoria. Toda convocatoria de financiamiento exige estrategias de socialización del conocimiento y evidencia de beneficio directo a colectivos, especialmente comunidades indígenas y campesinas.
3. Acceso abierto y licenciamiento social. Los resultados financiados con recursos públicos deberán publicarse en acceso abierto y, cuando proceda, licenciarse preferentemente a entidades públicas o sociales.
4. Ética y evaluación con criterios de justicia. Los indicadores de impacto incorporan dimensiones de equidad, sustentabilidad y pertinencia territorial, desplazando el énfasis tradicional en métricas de factor de impacto.

En el ámbito de la educación superior tecnológica, la ley incentiva vincular la formación de personas ingenieras con proyectos de I+D de alto impacto social, lo que ya se traduce en residencias profesionales en comunidades. El reto será armonizar estos nuevos criterios con los sistemas internos de evaluación académica todavía basados en productividad individual.

Las cuatro piezas normativas y los efectos pandémicos dibujan un nuevo horizonte para la educación superior tecnológica mexicana. Por un lado, la pandemia aceleró la digitalización, reveló brechas y abrió la puerta a modelos híbridos más flexibles. Empero, el artículo 3 reformado y la LGE recuperan el pensamiento crítico como brújula del currículo, desplazando la lógica estrictamente laboral. Así, la LGES convierte esa brújula en obligaciones concretas de pertinencia y justicia social para las instituciones, mientras que la Ley Conahcyt alinea ciencia, tecnología e innovación con misiones públicas y con la democratización del conocimiento.

En conjunto, estos elementos exigen de las Instituciones de Educación Tecnológica un tránsito desde la formación de personal técnico para la industria hacia la formación de personas profesionales capaces de dialogar con la sociedad, formular preguntas críticas y co-diseñar soluciones justas y sostenibles. El desafío inmediato es traducir la retórica normativa en prácticas docentes, evaluativas y de investigación que encarnen —en talleres, laboratorios y comunidades— el principio de ciencia y educación para el pueblo.

Comentarios finales o el inicio de una educación tecnológica crítica

La trayectoria histórica revisada —desde el cardenismo hasta la revolución normativa de 2019-24— muestra que la educación tecnológica mexicana oscila entre dos polos: una lógica instrumental subordinada a la acumulación de capital y una vocación emancipadora que vincula ciencia, técnica y justicia social. El Plan México de la presidenta Claudia Sheinbaum ofrece hoy la coyuntura para resolver esa tensión. Al fijar la meta de formar 150 000 personas profesionistas y técnicas al año, con educación dual al 100% y alineados a sectores estratégicos (semiconductores, electromovilidad, energía limpia, aeroespacial), el Plan exige un subsistema capaz de producir conocimiento situado y ciudadanía crítica, no sólo mano de obra calificada.

En este horizonte, la educación tecnológica adquiere un papel de bisagra entre las políticas industriales de relocalización y la agenda humanista consa-

grada en la Constitución. Primero, porque su despliegue territorial —presente en cada región del país a través del TecNM, los CECyTE y las universidades tecnológicas y políticas— permite sincronizar los polos de bienestar y los corredores industriales con proyectos formativos pertinentes, garantizando que el beneficio productivo se traduzca en movilidad social y arraigo local. Segundo, porque la tradición crítica recuperada de Lombardo, Benjamin y el humanismo mexicano subraya que la apropiación popular de la ciencia y la técnica es condición de soberanía; de ahí que los nuevos currículos deban integrar investigación aplicada, ética socio-ambiental y metodologías participativas que involucren a comunidades y personal laboral en la definición de problemas y prototipos.

La articulación virtuosa entre Plan México y la educación tecnológica exige superar inercias neoliberales aún presentes: financiamiento fragmentado, precarización docente y sistemas de evaluación centrados en la competencia individual. La meta industrial de elevar 15% el contenido nacional en las cadenas globales de valor y que el 50% de las compras públicas provenga de producción nacional sólo será sostenible si las Instituciones de Educación Superior se convierten en nodos de innovación abierta, capaces de impulsar patentes sociales, suministrar talento a las pymes locales y, al mismo tiempo, cultivar pensamiento crítico que cuestione los impactos distributivos y ecológicos generados por el desarrollo tecnológico.

En este horizonte, la educación tecnológica adquiere una función trascendental al fortalecer las empresas públicas a través de alianzas de investigación aplicada que aceleren la soberanía científica y tecnológica para contribuir a la autosuficiencia energética, alimentaria y de las demás ramas estratégicas de la economía nacional. Las empresas públicas se transformarán en laboratorios vivientes que serán alimentadas por las residencias profesionales y las estancias posdoctorales que resolverán con creatividad los problemas contemporáneos del desarrollo industrial de México.

Bajo esta perspectiva, “el inicio de una educación tecnológica crítica” significa asumir al estudiantado no como engranaje sustituible, sino como sujeto histórico investido de lo que Benjamin llamaba una “fuerza mesiánica débil”: la potencia de redimir el pasado y reorientar el futuro. Implica reconfigurar talleres y laboratorios como espacios dialógicos donde se conjugan saber práctico, reflexión filosófica y compromiso comunitario; consolidar cuerpos académicos que investiguen para y con el territorio; y establecer mecanismos de planeación participativa que alineen los indicadores de desempeño institucional con los objetivos de bienestar y sostenibilidad del Plan México.

En síntesis, la educación tecnológica puede y debe ser el brazo formativo del nuevo proyecto nacional: un sistema capaz de generar conocimiento soberano, trabajo digno y desarrollo equitativo. Su contribución será decisiva si logra enlazar la producción de ingenierías de vanguardia con la construcción de ciudadanía crítica y solidaria. Ese es el punto de partida —no el epílogo— de una educación tecnológica crítica que haga del Plan México no sólo un programa de crecimiento económico, sino un auténtico proyecto de emancipación social y ecológica para el siglo xxi.

Referencias

- Alcántara Armando (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm.48. <https://doi.org/10.35362/rie480694>
- Azamar, Aleida (2016). La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. Núm. 72. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.redalyc.org/journal/340/34051292002/html/>
- Barrón José y Diego López (2020). Problematizar la tecnología en México: Ramos, Lombardo y Zea. *Theoria. Revista del Colegio de Filosofía*, Vol.38. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2020.38.1323>
- Benjamin, Walter (2009). Sobre el concepto de historia. En *Estética y política*. Las Cuarenta.
- Didou, Sylvie (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001404>
- Corona, L. (1984). Perspectivas de la política científico-tecnológica en México: El rol de las universidades. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 15 (57). <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.1984.57.37015>
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (2016). *Historia de la educación tecnológica en México*. <https://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti>
- Espinoza, Raymundo (2023). Análisis de la primera Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación en relación con el derecho humano a la ciencia. *Revista de la Facultad de Dere-*

- cho de México. Tomo LXXIII, Número 285, I 2023. doi: <http://10.22201/fder.24488933e.2023.285.85422>
- Lerner, Victoria (1979). Definición ideológica y pedagógica de la escuela socialista. En *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940: La educación socialista*. El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv512s8b.8>
- Obregón, Elizabeth (2003). *Los actores y las reformas en el contexto de la educación superior tecnológica*. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/126/2/6/es/los-actores-y-las-reformas-en-el-contexto-de-la-educacion-superior>
- Secretaría de Educación Pública y Tecnológico Nacional de México (2024). Modelo Educativo del Tecnológico Nacional de México. Humanismo para la Justicia Social. https://www.tecnm.mx/archivos/slider/Modelo_Educativo_del_TecNM_digital_orig.pdf
- Ilín, M Y Segal, M (2003). *Cómo el hombre llegó a ser gigante*. Editorial Panamericana.
- Pérez, Manuel (1978). Socialismo y enseñanza técnica en México 1930-1940. *Problemas del Desarrollo*. Vol.9, No. 36, UNAM. <https://www.jstor.org/stable/43906539>
- Ruiz, Estela (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. II, Núm. 3. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124244002>
- Silva, César y Gutiérrez, Arturo (2020). La Reforma Educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. Vol. 28, Núm. 140. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Vargas, María (2003). La Educación Superior Tecnológica. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 32, Nº. 126. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/126/02.html>
- Weiss, Eduardo y Bernal, Enrique (2011). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles educativos*. Vol. 35, núm.139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a10.pdf>

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

La construcción de un subsistema: una mirada al camino de la formación docente en México, 1950-2025

Rosa María Torres Hernández¹

Benjamín Díaz Salazar²

Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene como su principal finalidad contribuir al fortalecimiento y desarrollo integral de la educación superior en México. Sus propósitos están perfilados hacia la promoción de la calidad, equidad y pertinencia de la educación superior, así como el fortalecimiento institucional y la cooperación entre quienes le integran.

En este 2025, la ANUIES celebra su 75 aniversario. Su labor como espacio estratégico para el estudio, transformación y mejora continua de las Instituciones de Educación Superior (IES) amerita la reflexión desde los diversos subsistemas que conforman a la educación superior. Este documento preten-

¹ Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

² Director de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional

de describir el camino para la construcción del subsistema Educación Normal y Formación (SENF) con una mirada retrospectiva desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad.

A partir de la Ley General de Educación Superior (LGES), aprobada por el Congreso de la Unión el 18 de marzo de 2021 y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 20 de abril de 2021, quedaron establecidos tres subsistemas que conforman la educación superior en México: Universitario, Tecnológico y de Educación Normal y Formación. Al SENF le comprenden 282 Escuelas Normales, 71 unidades y 136 subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y 32 Centros de Actualización del Magisterio.

La UPN fue la primera institución del subsistema en incorporarse a la Asociación en 1980, le siguió la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEPE) en el 2022 y, más recientemente, en el 2024, la Unidad UPN 285 de Reynosa, Tamaulipas; la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (Becene) de San Luis Potosí; y las Escuelas Normales de Zumpango, Tlalnepantla, No. 3 de Nezahualcóyotl, Jiutepec, Teotihuacán, Texcoco y No. 1 de Toluca, todas en el Estado de México. Aún con las recientes incorporaciones, el SENF carece de representación en las regiones Noroeste, Centro Occidente y Sur Sureste.

Es claro que el número de instituciones de este subsistema es considerablemente menor con respecto de los otros dos. Lo cierto es que es posible afirmar que su relación con la ANUIES es relativamente joven, y aunque por sí solo genere inquietud, parece necesario comprender el porqué de esta situación. El SENF posee características particulares que permiten orientar explicaciones:

- La formación de docentes en México puede concebirse a partir de dos grandes bloques: la formación inicial del magisterio y la formación continua de quienes ya ejercen la profesión.
- Atiende la formación de profesionales, específicamente en el campo educativo que es, como todo campo, espacio de disputa por la educación. Todas las instituciones que lo componen están dedicadas a la formación de profesionales de la educación o la docencia.
- Las instituciones que le integran están configuradas como estructuras acumuladas a lo largo del tiempo, similares a estratos históricos que se han formado y consolidado durante más un siglo, dando lugar a un conjunto heterogéneo de Universidades, Centros y Escuelas. Sin embargo, estas instituciones presentan una escasa articulación y coordinación entre sí.

- La historia de las instituciones y la formación profesional está vinculada al desarrollo, procesos y estructuras de la Secretaría de Educación Pública; en consecuencia, de los gobiernos en turno.
- Las instituciones que lo integran surgieron en torno a la docencia de la educación básica, que ha sido considerada como una profesión de Estado.
- Existe una relación entre la historia de las instituciones del subsistema con la propia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con una influencia definitoria en aspectos clave de la vida profesional del profesorado. Y de igual manera un vínculo con los movimientos disidentes, como la propia Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).
- El subsistema atiende tanto la formación inicial como la formación continua de las y los docentes de educación básica, los dos tipos de formación vinculadas con las reformas educativas en la educación básica y los cambios curriculares particulares de los niveles preescolar, primaria y secundaria.
- Las transformaciones configuradas en la historia del SENF no sólo han sido en los contenidos curriculares, sino también en elementos fundamentales como la organización académica, la duración de los estudios y la creación de diversidad de instituciones para la profesión docente a lo largo de más de un siglo.
- A partir de los años noventa las agencias internacionales han intervenido como actores en la configuración de la profesión docente, no sólo en México sino en el mundo.

Ante la complejidad del SENF, en este documento es abordado, de manera sintética, el devenir y trayectoria histórica de las instituciones que le componen.

Formación de Profesores y Profesoras en el Crecimiento Estabilizador del Magisterio hacia la Unidad Nacional, 1950-1970

Es posible tomar como punto de partida los años 40 y 50 donde se produjeron cambios relevantes una vez que conformados los poderes políticos ya no por los militares herederos de la revolución sino por civiles. Esos años estuvieron en el marco de la política de Unidad Nacional.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso “imprimir a la educación pública una orientación moderada mediante la eliminación progresiva de la educación socialista, la reforma de planes y programas, y la movilización del magisterio en una campaña nacional de alfabetización, además de normalizar las relaciones políticas y laborales entre la SEP y el gremio docente” (Arnaut, 1996, p. 93). En 1943 Torres Bodet impulsó desde la Secretaría la unidad desde otro marco, a partir de una educación racional, científica, laica y moderna. La escuela fue pensada para la movilidad social, bajo la premisa de proporcionar a los individuos igualdad de oportunidades y que obtuvieran la superación por sus méritos (Graaves, 2011).

La población en México pasó de 16 millones en 1930 a casi 35 para 1960, con una reconstrucción en las dinámicas de movilidad que implicó el desplazamiento de las zonas rurales a pequeñas concentraciones en proceso de urbanización dentro de las propias entidades federativas (Rodríguez, 2015). El crecimiento poblacional implicó un despliegue del Estado para brindar condiciones desde varios frentes, por una parte, el sistema de salud y, por otra, la atención contra el analfabetismo.

Es así como el fortalecimiento de la idea de Unidad Nacional planteó la renovación de la educación primaria. Lo anterior, implicó una gran demanda de profesorado para la atención de una población en crecimiento por lo que se recurrió a profesores sin título que requerían capacitación en los enfoques pedagógicos; un grupo de entusiastas docentes que sólo tenían como experiencia su propia trayectoria en primaria y secundaria (Ulloa, 2011).

Fue así como surgió el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) con la expectativa de que en seis años se regularizara la situación de las y los maestros sin título a través de dos mecanismos: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. “Los cursos del instituto se vinculan a un sistema de movilidad escalafonaria y aumento progresivo de sueldos de los alumnos y hasta igualarlos a la categoría y al sueldo correspondiente a un profesor de primaria titulado” (Arnaut, 1996, pp. 96-97).

El instituto se inauguró oficialmente el 19 de marzo de 1945 y tuvo dos etapas, la primera (1944-1950) como institución transitoria que pretendió, en un plazo de seis años, que el profesorado sin título quedara capacitado, de manera prioritaria aquellas personas ubicadas en las zonas rurales. El IFCM ofrecía cursos por correspondencia durante un año, seguidos de clases presenciales y exámenes anuales. Todo ello con un incentivo para la participación con aumentos salariales por cada año aprobado hasta equiparar el sueldo de una persona docente titulada (Medina, 1978).

En la segunda etapa (1950-1956), dada la subsistencia del profesorado sin título, el IFCM se reorganizó y transformó la Escuela por Correspondencia y la Oral por Centros Orales Complementarios, sumado a los Centros de Estudio y Consulta, regionales y locales que son el antecedente de lo que hoy conocemos como Centros de Actualización del Magisterio (CAM). El IFCM era algo más que un lugar de capacitación de las y los docentes, representó el desplazamiento de las Misiones Culturales vasconcelianas y en cierto sentido de las Escuelas Normales (surgidas en el siglo XIX) en su relación con el magisterio nacional. Vale decir que las normales poco tuvieron que ver con el IFCM, en tanto fueron consideradas alejadas de las necesidades sociales. La propuesta de Torres Bodet apuntó a organizar un sistema nacional de Escuelas Normales, bajo la aceptación de idénticos ideales, objetivos, criterios y principios en las instituciones, sin desconocer la misión que cada una de las instituciones desempeñaba.

La formación en la Escuela Normal tenía una duración de cuatro años, los dos primeros correspondían a la secundaria, así como materias de cultura general y actividades artísticas, culturales, educación física, orientación vocacional y observaciones escolares. En los dos años del ciclo profesional se integraban las materias de técnica de la enseñanza, psicotécnica pedagógicas, elaboración de exámenes objetivos y la aplicación e interpretación de pruebas para medir la inteligencia (Arteaga, 2018).

El segundo periodo de Torres Bodet al frente de la SEP abrió el camino hacia la profesionalización del magisterio (Arnaut, 1998). El Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años) fue el marco de referencia hasta los años 70 que tuvo como finalidad primordial un proyecto educativo más allá del sexenio y de los gobiernos, para el logro de: a) incorporar a la educación primaria en edad escolar de 6 a 14 años, b) contar con plazas suficientes de profesoras y profesores de primaria y c) lograr que el 38% de la población terminaran en 1970 la educación primaria (Torres Bodet, 2017).

La Formación del Profesorado hacia la Modernización Educativa, 1970-1988

A finales de los años cincuenta y hasta los ochenta cada uno de los sexenios presidenciales anunció una reforma educativa, aunque como señala Vázquez (1996) "se puede distinguir tres momentos [en que] hubo cambios: el Plan de

Once Años (1959-1964), la 'reforma educativa' de 1970-1976 y la 'modernización educativa' del periodo salinista" (pp. 927).

El Plan de Once años supuso para la educación primaria modificaciones al plan de estudios, la reagrupación de las asignaturas por área y la renovación de los métodos de enseñanza. Asimismo, se vio necesaria la revalorización de la profesión docente con el acceso al servicio por la expansión del sistema escolar, así como las medidas para renovación de las condiciones de trabajo y los sueldos de las y los maestros en servicio.

Estas acciones incrementaron la oportunidad de movilidad horizontal –como el traslado del ámbito rural al urbano– y vertical: ya sea dentro del escalafón al pasar de docente frente a grupo a la dirección y luego a la inspección de zona; o bien dentro del mismo puesto; por ejemplo, al impartir grados más avanzados de primaria o al cambiar su lugar de trabajo de una escuela unitaria (aquellas con un sólo profesor) a otra de cobertura incompleta (con algunos grados) o completa (con los seis grados y maestro por cada uno) (Arnaut, 1996).

La educación normal, por su parte, dependió en esos años de la Dirección de General de Enseñanza Normal, que atendió principalmente a) Escuelas Normales Rurales; b) Escuelas Normales Primarias Urbanas (federales y federalizadas); c) Escuelas Normales Particulares Incorporadas; d) Escuela Normal de Especialización y Escuela Normal de Educación Física y e) Escuela Normal de Educadoras.

En 1959 los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales fueron modificados y fue así como el ciclo de educación secundaria fue separado de la formación del profesorado y colocado como antecedente de la enseñanza normal. El plan quedó integrado por tres ciclos: 1) el preparatorio (primer año) constituido por conocimientos teóricos, prácticos y de cultura general y; 2) el profesional (dos años) de cursos y 3) el de extensión docente.

El IFCM continuó como otro frente de formación docente "con 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1800 centros locales de estudio y consulta" (Arnaut, 1996, p. 117). En esta etapa del instituto inició una nueva fase con la incursión del sindicato como entidad gremial, prácticamente, única para el magisterio.

En el último gobierno de la Revolución, el de Gustavo Díaz Ordaz, caracterizado por una lógica restrictiva para la resolución de conflictos (Fowler, 2008), fue anunciada una reforma educativa. Los tiempos fueron convulsos, mismos en los que no sólo se tuvo el advenimiento y participación de los normalistas, tanto urbanos como rurales en el movimiento de 68, sino que

siguió planteando el descontento de las y los profesores en movimiento por reivindicaciones laborales que surgieron desde 1956 con Othón Salazar Ramírez.

El papel que jugó el normalismo en los movimientos sociales de la década de los años 60 se concretó en diversas formas de organización, por ejemplo, la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (Olivier, 2025). La acción represiva del gobierno, que culminó con la noche de Tlatelolco, el 2 de octubre, no apagó la organización política del normalismo, pero “el régimen diazordacista [...] tomó una clara venganza contra las normales rurales al clausurar, entre 1969 y 1970, 16 planteles que fueron convertidos en secundarias agropecuarias” (Ávila, 2017, p. 313).

En 1969 el Consejo Nacional Técnico de la Educación acordó extender la carrera normalista a cuatro años. El objetivo era ofrecer preparación de alto contenido científico para mejorar la enseñanza primaria. También se buscaba preparar a las y los docentes para estudios superiores e integrarlos a las comunidades regionales (Meneses, 2002).

Con respecto a la separación del ciclo secundario del profesional, debido a que el primero tiene entre otros, los propósitos de “fomentar y guiar el desenvolvimiento integral del educando; ampliar la cultura general que imparte la escuela primaria, cumplir la función que por ley le corresponde como base indispensable para estudios superiores” (Secretaría de Educación Pública, 1969, p. 42). En cuanto al ciclo profesional se propuso su ampliación porque se consideró que había un bajo rendimiento en la función docente por la falta de preparación profesional del profesorado, el tiempo era insuficiente para la formación y el desarrollo del país exigía una función social y profesional amplia de los docentes.

La década de los setenta implicó un cambio de viraje en la política nacional y el papel del Estado en la atención de problemáticas sociales. El crecimiento poblacional presentó una pequeña desaceleración; sin embargo, las dinámicas de movilidad implicaron una concentración de la población del 47% en las 174 localidades con denominación de ciudades (Rodríguez, 2015).

Todo ello tuvo un fuerte impacto en el magisterio, con un incremento de profesores y profesoras en los centros urbanos que compartían trabajo entre la educación primaria y la secundaria; pero con una aguda escasez en las zonas rurales. De tal suerte que creció el número de alumnos por cada docente, por lo que fue creado el turno matutino y vespertino dejando el horario extenso y se redujeron artificialmente las reprobaciones de las y los estudiantes, adoptando de forma extraoficial, la norma de no reprobación.

El año de la expedición de la Ley de Educación de 1973 vio también la transformación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) y adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior.

Cinco años más tarde fue añadido el término "Capacitación" que buscó enfatizar un componente más estructurado y sistemático en la actualización y preparación del magisterio. Mientras que "mejoramiento profesional" podría interpretarse de forma más amplia, la "capacitación" implicaba un proceso más dirigido y con objetivos claros para adquirir o perfeccionar habilidades y conocimientos específicos para enfrentar los retos educativos a través de la nueva Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPC).

Este cambio se enmarcó en un periodo de importantes reformas educativas y un creciente interés por modernizar la enseñanza y asegurar que las y los docentes tuvieran las herramientas adecuadas para implementar los nuevos planes y programas de estudio. La capacitación se volvió un eje central para el aseguramiento de la calidad educativa deseada.

Fue en estos años que inició la expansión de la educación superior. Arnaut (2004) plantea que la masificación de la educación básica redujo el estatus del magisterio y evidenció que, aunque la Ley de Educación de 1973 lo reconocía como tal, sus estudios no eran realmente de nivel superior.

En 1972, bajo el gobierno de Luis Echeverría, desde su perspectiva reformista, propuso el estudio simultáneo de la educación normal en primaria o preescolar y el bachillerato en ciencias sociales. En sentido estricto se dio más importancia al contenido de las materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato y menor a las materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia.

Pero fue hasta el periodo del gobierno de José López Portillo, que el 26 de agosto de 1975 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la creación la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, dirigida a maestros en servicio. Para ingresar se requería haber cursado la carrera de profesor de educación preescolar o de educación primaria, el bachillerato o equivalentes. Las licenciaturas en Preescolar y Primaria fueron coordinada, primero, por la Dirección General de Educación Normal y, en 1976, por la DGCMPC y posteriormente, a partir de 1979, por la UPN.

En 1975, bajo el ala dominante de Carlos Jonguitud Barrios, el SNTE exigió la "educación integral, científica y técnica para todos los niveles del magiste-

rio mexicano" (Moreno, 2021, p. 7) a través de una institución educativa; misma que tuvo origen tres años más tarde, con tirones y jalones entre la Secretaría de Muñoz Ledo y el grupo Vanguardia-Revolucionaria del SNTE.

El 28 de agosto de 1978 se creó por Decreto Presidencial la Universidad Pedagógica Nacional como una institución pública de carácter nacional, con el objetivo de liderar la formación docente en el ámbito de la educación básica, actuando como motor de modernización e innovación, ofreciendo formación a nivel universitario. Al mismo tiempo, buscaba respaldar las aspiraciones de desarrollo profesional y mejora social del profesorado.

Desde su fundación, la UPN adoptó un modelo universitario con una estructura académico-administrativa orientada a cumplir funciones de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento. Su misión ha sido contribuir al fortalecimiento y mejora de la educación en México, en particular de la básica, promoviendo el análisis y la renovación de las prácticas docentes con base en las necesidades educativas a nivel local, regional y nacional (Castañeda Salgado, Castillo Rodríguez y Moreno Fernández, 2003). La universidad inició con dos sistemas: escolarizado y a distancia. En el primero ingresaban quienes egresaban de la Escuelas Normales y el bachillerato general, con presencia en las principales ciudades de México. El Sistema de Educación Abierta y a Distancia incorporó el profesorado en servicio en el Distrito Federal.

A partir de 1979 se ofrecieron las licenciaturas en Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica (impartida a distancia), pero fue hasta el periodo 1980-1981 que ingresó el estudiantado. Después de diseñaron programas de posgrado.

Si bien las ideas neoliberales ya circulaban y se gestaban desde antes, fue a partir de la crisis económica de 1982, con una enorme deuda externa y una situación financiera insostenible, que el gobierno mexicano adoptó de manera más decidida las políticas de ajuste estructural promovidas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Especialmente con el inicio del gobierno de Miguel de la Madrid en 1982, el rumbo de las políticas educativas cambió de manera significativa con la introducción del modelo neoliberal.

Este nuevo paradigma se caracterizó por el retiro progresivo del Estado en asuntos económicos, la privatización de servicios, la descentralización educativa y la pérdida de fuerza del corporativismo sindical (Escalante Gonzalbo, 2015). Tales transformaciones impactaron profundamente el sentido y los objetivos de la educación pública. Los usuarios del sistema educativo comenzaron a ser concebidos como "clientes" y se abrió la puerta a

la participación de agentes privados en la provisión de servicios escolares. La gestión administrativa cobró centralidad como estrategia de cambio institucional.

La educación sufrió una reconfiguración como un proceso económico, el aprendizaje se interpretó como un producto, y su valor fue medido en términos de eficiencia y costo-beneficio. La ciencia, la cultura y la tecnología, aunque reconocidas como motores del desarrollo, pasaron a considerarse bienes de consumo antes que espacios de creación crítica o transformación social.

Con la Revolución Educativa, coordinada por el secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heroles, desde 1982, buscó lograr dos propósitos: superar los factores que generaban el rezago educativo (alto índice de deserción y reprobación de los alumnos, bajo rendimiento académico, ineficiencia escolar, desarticulación educativa, contenidos irrelevantes, evaluación deficiente, acceso restringido a la educación media superior), y formar cuadros profesionales y técnicos que se incorporaran a las empresas e industrias mexicanas, mismas que en poco tiempo deberían ser tan competitivas como la de los países desarrollados; esto último como consecuencia de la adopción del modelo modernizador.

La formación que recibían los docentes en las escuelas normales fue objeto de críticas, debido a la escasa correspondencia entre los planes de preparación profesional y los programas educativos aplicados a niños y adolescentes en los niveles preescolar, primario y secundario. En este contexto, el 23 de marzo de 1984 se promulgó el decreto que elevó la educación normal, en todas sus modalidades, al nivel de licenciatura, estableciendo como requisito de ingreso haber cursado estudios de bachillerato. En dicho documento se reconocía que los maestros constituyan la columna vertebral del sistema educativo, y que una formación sólida del profesorado repercutiría directamente en la calidad de los aprendizajes (Diario Oficial de la Federación, 1984).

El Plan de Estudios de 1984 asumía como finalidad la formación de un maestro profesional, con una cultura general y científica más amplia, capacitado para la docencia y la investigación, y con pleno dominio de las técnicas pedagógicas. Esta visión se concretaba en tres objetivos fundamentales: ampliar de forma continua el acervo cultural del docente, preservar su salud física y mental como parte integral de su desarrollo personal y profesional, y asumir la práctica educativa como una actividad sistemática y reflexiva, sustentada en la investigación.

El Plan de Estudios, basado en la Licenciatura en Educación Primaria, comprendía 63 espacios curriculares distribuidos en ocho semestres y organizados en dos grandes áreas: tronco común y formación específica (DOF, 1988). Esta propuesta representó una renovación significativa en la concepción de la docencia, al promover un perfil profesional con sólida cultura científica, formación humanista, dominio de técnicas didácticas y competencias para la investigación educativa. La práctica docente se consolidó como eje estructurante del plan, articulada mediante espacios denominados "Laboratorios de docencia".

La estructura curricular incorporaba cuatro líneas de formación: social, pedagógica, psicológica e instrumental. Se priorizaba en el tronco común la base científica, social y psicológica necesaria para comprender la complejidad de los problemas educativos. Posteriormente, estos saberes se vinculaban con la línea pedagógica, especialmente a través de los laboratorios de docencia que sustituyeron la tradicional asignatura de Didáctica, con el propósito de integrar teoría y práctica desde una perspectiva más dinámica e interdisciplinaria, en diálogo con asignaturas como planeación educativa y diseño curricular.

Aunque el plan priorizaba la investigación educativa como herramienta clave para el desempeño docente, diversos especialistas coinciden en que su implementación inmediata, la falta de condiciones académicas y la escasa tradición investigativa en las normales limitaron su efectividad y contribuyeron al debilitamiento de la formación docente para la educación básica.

La reforma de 1984 se puso en marcha en un contexto adverso, caracterizado por una profunda crisis económica y una marcada reducción del gasto en educación, lo que limitó significativamente los recursos destinados a la formación docente. Además, enfrentó una escasa aceptación por parte del magisterio y la comunidad normalista que lo vieron como la "universatización" de las normales, sumado al hecho de que no contó con apoyos que garantizaran su consolidación en las escuelas.

El cambio en la ruta de formación de las normales impactó directamente en su matrícula, con una caída de casi 50 mil personas en una década (Ducoing, 2015). El sexenio de Miguel de la Madrid concluyó en medio de una crisis económica y sin haber concretado la anhelada modernización del país.

La modernización educativa, 1988-2000

El deterioro del Estado prefigurado en las convulsas decisiones del partido en el poder incrementó la politización de la población hacia finales de la década de los ochenta, con una transición caracterizada como el “mayor escándalo de fraude electoral que registre la historia moderna del país” (Fowler, 2008, pp. 421). Todo ello representó la expansión de la izquierda mexicana y la necesidad de legitimidad por parte de Carlos Salinas de Gortari y su 50.4% de votos “obtenidos” en las urnas (ídem, pp. 425).

En el campo educativo la movilización magisterial acaloró los ánimos de finales de la década lo que desembocó en la deposición del líder del SNTE y ascenso de una figura clave para las siguientes décadas del magisterio nacional. El golpe de Salinas a las corporaciones magisterial y los acuerdos intergeneracionales para sanar heridas del reciente pasado de rupturas en el PRI, representaron medidas desesperadas para consolidar el poder político de la nueva tecnocracia mexicana y el modelo modernizador (Fowler, 2008; Escalante, 2010).

En 1990, el modelo neoliberal mexicano, consolidado tras la crisis de los años 80 estuvo caracterizado por la profunda transformación del papel del Estado en la economía, siguiendo los principios de la desregulación, la privatización y la liberalización. En el Plan Nacional de Desarrollo de Carlos Salinas de Gortari se subrayó de manera reiterada la necesidad de impulsar la modernización del país. En particular, bajo el “concepto de educación básica que supere los traslapos y vacíos que hay entre los actuales niveles de preescolar, primaria y secundaria, debidos a su origen histórico independiente” (Diario Oficial de la Federación, 1989, pp. 40-41). Para garantizar esos cambios consideró, entre las principales acciones, la mejora de los procesos de formación y de actualización del magisterio, así como el establecimiento de la carrera magisterial.

La influencia neoliberal tuvo su manifestación en la descentralización del sistema, encomendado primero a Manuel Bartlett como actor político de tradición y luego, a Ernesto Zedillo como miembro del primer círculo presidencial. Todo ello, de la mano de una reforma al Artículo Tercero Constitucional para fortalecer a la educación básica e impulsar, desde la óptica recomendada por organismos internacionales, la consolidación de una liberación científica y tecnológica.

El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), cúspide de los ánimos salinistas, fue rubricado por el SNTE, el Gobierno Fe-

deral y los Gobiernos Estatales en 1992. El documento buscó una mayor eficiencia y calidad educativa bajo criterios de mercado, lo que implicó una tendencia hacia la privatización de servicios educativos y la evaluación estandarizada de docentes y alumnos. el ANMEB establecía que, como parte de la reorganización del sistema educativo, los gobiernos estatales deberían asumir la responsabilidad de integrar un sistema de formación docente que articulara la formación inicial, la actualización, la capacitación y la superación académica.

La educación comenzó a ser vista como una empresa lucrativa y un factor estratégico para el desarrollo económico, buscando formar recursos humanos acordes con las demandas del mercado laboral globalizado. Esto llevó a la diversificación de la oferta educativa, incremento paulatino de la educación particular, un énfasis en la educación tecnológica y la vinculación de las instituciones con el sector productivo, aunque también generó devolución salarial del magisterio y un creciente cuestionamiento sobre la equidad y accesibilidad al derecho a la educación, especialmente en zonas rurales o marginadas (Escalante, 2015).

De manera especial, el programa proponía consolidar la UPN como institución de excelencia para la formación y profesionalización docente, a través de la investigación educativa, la oferta de posgrados, la creación de materiales didácticos y el análisis del sistema educativo nacional. Como metas inmediatas del plan, se propuso una revisión de los planes de estudio de las Escuelas Normales y descentralizar los servicios federales de formación y actualización del magisterio, incluyendo las unidades de la UPN en las entidades federativas.

Con 43,093 personas tituladas para 1992 (Moreno, 2021, p. 15), la UPN enfrentó un proceso de cambio crucial: la transferencia a las entidades federativas del manejo de todas las Unidades UPN diferentes a las del entonces Distrito Federal y mantuvo la rectoría académica en la Unidad Ajusco. Sin embargo, esto provocó un desmembramiento de la Universidad que afectó principalmente su ámbito administrativo pues sujetó a las Unidades a las determinaciones de los gobiernos estatales y, como consecuencia, desencadenó importantes desigualdades en su funcionamiento.

En 1993 inició formalmente la llamada Carrera Magisterial, como un programa para reconocer y estimular el desempeño docente bajo un modelo de promoción horizontal; con el que México se colocó entre uno de los únicos países en anclar al profesorado con su desempeño. El programa, vigente hasta entrados los años 2000, planteaba entre sus variables de evaluación

la preparación profesional y los cursos de actualización; sin embargo, estos fueron asumidos por el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap) y por la creación de casi 600 centros de maestros en las Entidades Federativas (Arnaut, 2010).

El cambio de viraje en la política de formación continua de maestras y maestros, así como la creación de nuevos espacios para la prestación del servicio, redujo sustancialmente la posibilidad de actuación de la UPN. Si bien continuó consolidando la profesionalización de algunas personas, sobre todo en educación preescolar y primaria, paulatinamente los perfiles de quienes ingresaron a sus aulas se transformaron y, con ello, la orientación de sus programas educativos (Arnaut, 2010).

La acción que definió la inserción de México a la globalización económica y a la modernización fue sin duda la suscripción del Tratado de Libre Comercio a partir de 1994, año en que, también, estalló el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, para mostrar la existencia de graves rezagos internos y desmentir, en los hechos, que nuestro país fuera calificado como una economía moderna.

El cambio de gobierno trajo consigo el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1997. Derivado de ello, reajustó la organización de las instituciones formadoras de docentes sin lograr consenso entre sus bases. El nuevo programa quedó integrado por 45 asignaturas y tres campos prácticos. Restó la formación científica, bajo el principio de su atención en el bachillerato y consolidó la dinámica de enseñanza disciplinar con un enfoque más práctico y menos orientado a la consolidación de la investigación educativa (Ducoing, 2013; Arteaga, 2018).

De la modernización a la Nueva Escuela Mexicana, 2000-2025

El México de los 97 millones de habitantes (Rodríguez, 2015) quedó envuelto en una atmósfera de curioso entusiasmo que veía con incredulidad el fin de siete décadas de hegemonía del partido heredero de la revolución. El cambio no solo simbolizó la alternancia democrática, sino que abrió paso a la redefinición de paradigmas económicos con un modelo abierto y globalizado; una sociedad demandante de participación y rendición de cuentas; y el

surgimiento de nuevos actores y movimientos en el contexto de una población joven en expansión.

La política educativa en México, desde el 2000 hasta el 2025, es un campo en constante evolución, marcada por esfuerzos de modernización, reformas estructurales y, más recientemente, un replanteamiento de los paradigmas educativos. Estos cambios han tenido un impacto directo en la educación básica y en las instituciones de formación docente, transformando programas de estudio y la relación del Estado con el magisterio y la educación superior.

Con un gobierno sin noción clara de política educativa nacional y envuelto en escándalos y tensiones, fue firmado en 2002 el Compromiso Social por la Calidad de la Educación entre Vicente Fox y la líder del SNTE, Elba Esther Gordillo. Si bien el acuerdo fue presentado como un esfuerzo por *revolucionar* el nivel de la educación y resolver deficiencias como la falta de articulación, deserción, bajo aprovechamiento y rezago educativo, su implementación y sus implicaciones políticas fueron objeto de análisis y debate Ornelas (2008; 2013).

El mismo año del Compromiso vio la luz como organismo descentralizado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La nueva dependencia tuvo como origen la necesidad de contar con una entidad especializada e independiente para evaluar el Sistema Educativo Nacional; con el objetivo de generar información que contribuyera a la mejora continua de la educación en México.

Lo cierto es que el cambio de milenio permitió una restructuración profunda en la SEP en 2005. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica se transformaron. La SEBYN mantuvo sus primeras letras y creó la Dirección General de Formación Continua; mientras que la SESIC, perdió las últimas dos, pero incorporó a la recién creada Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DFESPE) y a la UPN; para consolidar la transformación de la formación docente como parte integral de la educación superior (Arnaut, 2010).

Sin embargo, esta restructuración federal no tuvo el eco en las Entidades Federativas, pues desde el ANMEB y hasta la fecha, subyacen los quehaceres de las Escuelas Normales y las Unidades UPN a instancias dedicadas a la Educación Básica, Servicios Integrados Federalizados y, en el mejor de los casos, a organismos creados exprofeso para la operación de ambos sistemas educativos; en casi todos los casos, con poca vinculación con aquellas

vocadas a la atención de la Educación Superior y, en consecuencia, su articulación con los demás Subsistemas.

Las reformas educativas de 2004 (Preescolar), 2006 (Secundaria) y 2008 (Primaria), culminaron en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que consolidó el enfoque por competencias para este nivel educativo y buscó la articulación interna. La RIEB implicó una profunda revisión de los planes y programas de estudio de primaria, enfatizando la formación de habilidades para la vida y el aprendizaje permanente, lo que demandó a las y los docentes una rápida adaptación a nuevas metodologías y su actualización para implementar los cambios en el aula.

En consecuencia, las Escuelas Normales y la UPN actualizaron sus planes de estudio para alinear sus programas de formación con el nuevo enfoque por competencias y consolidar diplomados y programas coordinados con otras IES para atender los objetivos curriculares de la RIEB. Sin embargo, los estragos de la ANMEB en materia presupuestal impidieron una respuesta inmediata a estas reformas, lo que generó una reforma sobre la marcha y una constante adaptación desde la experiencia.

El periodo de la llamada alternancia, encabezada por los gobiernos blanquiazules, introdujo una serie de reformas a los modelos educativos impregnados de ensayos y errores. Las políticas de equipamiento foxistas en educación básica con el programa de Enciclomedia resultaron de poco impacto y generaron una respuesta segmentada para la formación y profesionalización docente. Por su parte, los programas de financiamiento como el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) o el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), resultaron un paliativo para la atención de problemáticas profundas en los espacios educativos.

La UPN, por su parte, reformó su esquema de organización académico en la Unidad Ajusco e impulsó programas académicos enfocados a la formación de Jóvenes y Adultos y en Tecnologías de la Información. Es en dicho periodo en el cual inicia, por primera ocasión, la discusión la figura jurídica de la Universidad, debatiendo la autonomía o la descentralización, versus su naturaleza desconcentrada. Sin embargo, el análisis quedó detenido y sin mayor implicación en su organización nacional.

Las Escuelas Normales iniciaron su cambio curricular hasta el 2012, producto de los cambios emanados de la RIEB y en la búsqueda por alinear la formación con los nuevos enfoques y contenidos. La reforma curricular profundizó el enfoque de competencias, centrado en aprendizajes y con una

llamada flexibilidad curricular, académica y administrativa. Sin embargo, los programas carecían de teoría pedagógica y de elementos claros que le permitieran al estudiantado enfrentar problemas reales en las aulas, pues parten de un enfoque eficiente y eficaz para *transmitir* el programa. Dicha reforma generó una serie de movilización y conflicto nacional, principalmente con las Normales rurales como puntos de resistencia (González, 2021).

El regreso del PRI a la presidencia de México en 2012 marcó el inicio de un sexenio agitado, donde fue impulsada una ambiciosa reforma constitucional con profundas implicaciones para el sistema educativo nacional. Este periodo se caracterizó por una la evaluación docente y el establecimiento del Servicio Profesional Docente, de la mano de una estrategia mediática para el descrédito del quehacer docente. La reforma buscaba elevar la calidad de la educación básica al incidir en la formación inicial y continua del magisterio, generando un intenso debate sobre la autonomía profesional, las condiciones laborales y el papel de estas instituciones en la configuración del futuro de la enseñanza en el país.

La Reforma puso especial énfasis en la evaluación del desempeño docente como un criterio para el ingreso, permanencia y promoción en el servicio profesional docente. Fue la etapa de mayor confrontación con el magisterio. La evaluación punitiva, la creación del Servicio Profesional Docente y la percepción de un carácter laboral y no educativo de la reforma generaron un fuerte rechazo, especialmente por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El INEE adquirió autonomía constitucional, reforzando su papel en la evaluación educativa y como pieza clave para los procesos de evaluación.

La Reforma peñanietista banalizó la formación continua, vislumbrándola como un ejercicio generalizado y meramente administrativo (Pérez, 2014). Lo anterior, con una implicación directa en la imposibilidad –atada por el propio Estado– de brindar opciones de formación públicas y, en consecuencia, dar pie a la “proliferación de programas de posgrado en educación de dudosa calidad” (Arnaut, 2010, pp. 166).

Los comicios de 2018, donde resultó electo Andrés Manuel López Obrador, abrieron paso a una de las transiciones más radicales en la política educativa mexicana de las últimas décadas. Mientras el sexenio de Peña Nieto estuvo definido por una Reforma Educativa de carácter estructural y de corte predominantemente laboral y evaluativo, que generó una fuerte confrontación con el magisterio, el gobierno de López Obrador planteó un cambio de paradigma con la instauración de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Esta nueva visión no sólo implicó la derogación de la reforma anterior y la revalorización del docente, sino también una profunda reconfiguración de las estructuras de gobierno y las principales directrices pedagógicas. Se observó la desaparición de instituciones clave como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), reemplazado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), y un viraje hacia un modelo educativo con énfasis en lo humanista, comunitario y participativo, buscando una relación de diálogo y colaboración con el magisterio.

En Guelatao, Oaxaca, el entonces candidato López Obrador, estableció una serie de compromisos vinculados con el sector educativo. Por una parte, anunció la cancelación de la Reforma de 2013; pero hizo hincapié en el fortalecimiento de las Escuelas Normales y UPN.

Desde 2018, la UPN ha experimentado un proceso de reposicionamiento impulsado por la política educativa del nuevo gobierno, centrado en la revalorización del magisterio y la educación pública. Tras la reforma educativa de 2019, la UPN fue llamada a recuperar su papel como institución clave para la formación, actualización y profesionalización docente. Consolidó su identidad como Universidad especializada y consolidó, con el apoyo de la SES, una recuperación paulatina de su carácter nacional a través del fortalecimiento de las Unidades.

En este mismo sentido, la participación de la UPN en la construcción de los principios de la NEM le coloca como referente para el análisis y discusión de los ejes rectores que le constituyen. Por su parte, su presencia como instancia formadora en el marco de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) a través sus programas académicos, cursos y diplomados de actualización y formación continua.

A modo de conclusión

El Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente es relativamente joven respecto del Universitario y Tecnológico. Proviene de un origen heterogéneo y de una tradición vinculada con el Estado y las políticas educativas que han abonado a la construcción de un país pluricultural como México. Al SENF le antecede una serie de esfuerzos para la consolidación de las trayectorias de profesionales de la educación y la docencia; críticos y capaces de analizar sus realidades para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Los retos para el SENF son muchos y diversos; sin embargo, ante los ojos de la construcción colectiva, habrá que mirar también las estrategias para su atención de la mano de las demás Instituciones. Una especial reflexión merece el análisis de los cambios poblacionales que impactarán, invariablemente, en la matrícula de las Escuelas Normales y que requerirán nuevos enfoques de los modelos académicos de formación inicial y, en el caso de la UPN, para la atención de horizontes diversos en la profesionalización de la educación.

Por lo pronto, habrá que celebrar que más instituciones de formación docente coincidan en espacios de deliberación colectiva, como los que abre la ANUIES. Pensarnos en comunidad permite cruzar las barreras autoimpuestas y construye el principio de solidaridad y unidad de los Subsistemas. Sin más, retomemos una parte de la UPN en este texto, al compartir el lema: "Educar para Transformar".

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública / Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Educación*. México: El Colegio de México. (Los grandes problemas de México: v. 7).
- Arteaga Castillo, B. (2018). *Ánálisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Maestros*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (s. f.). ¿Qué es la ANUIES? Recuperado de <https://www.anuies.mx/anuies/que-es-la-anuies>
- Ávila Carrillo, E. (2017). El normalismo, eficaz coadyuvante en la construcción del México actual. En R. González Villarreal y G. Olivier (Coords.), *Resistencias y alternativas: Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (pp. 311-317). Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Azcapotzalco; Conacyt; Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales; Editorial Terracota.

- Cardiel, R. (2001). X. El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 327-359). México: Secretaría de Educación Pública.
- Castañeda Salgado, A., Castillo Rodríguez., y Moreno Fernández, X. (2003). La UPN y la formación de maestros de educación básica. *Cuadernos de Discusión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (2021, 20 de abril). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/202
- Ducoing, P. (2013). (Coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México: IISUE.
- Escalante Gonzalbo, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Fowler, W. (2008). (Coord.). *Gobernantes mexicanos, II: 1911-2000*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Báez, M. (2021). *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas (1922-2018)*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario/SEP/DGESUM/CRESON.
- Graves, C. (2011). Entre el desarrollo y la modernización de la educación en México, 1940-1964. En: Secretaría de Educación Pública (Ed.), *La educación pública: patrimonio social de México. Vol. III: Legado, huellas y cambios* (pp. 41-69). México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Loyo, A. (1979). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Ediciones Era.
- Medina, L. (1978). *Del cardenismo al Avilacamachismo* (Vol. 18). México: El Colegio de México.
- Meneses, E. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Olivier, G. (2025). La noción de resonancia en el movimiento estudiantil mexicano: un análisis desde el normalismo. En M. A. Ramírez y R. Osorio

- (Coord.) *Los movimientos estudiantiles en México. Reflexiones sobre su potencia transformadora* (pp. 57-76). México: UNAM/Secretaría de Cultura/INHERM/Conahcyt.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (37), 445-469.
- Ornelas, C. (2013). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Ruiz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. En *El Cotidiano*, 184 (marzo-abril) 113-120.
- Rodríguez, K. (2015) (Coord.). *La población y la sociedad, 1808-2014*. México: El Colegio de México/Fundación Mapfre/Fondo de Cultura Económica. (Méjico contemporáneo; t. 3).
- Secretaría de Educación Pública (1969). Dictamen del Consejo Nacional Técnico de la Educación relativo a las reformas a la enseñanza normal. *El Maestro*, (3) 42-45.
- Torres Bodet, J. (2017). *Memorias II. El desierto internacional/La tierra prometida/Equinoccio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ulloa, M. (2011). El ejercicio del derecho a la educación en México: de la segunda etapa del Plan de Once Años a los programas y metas del sector educativo. En: Secretaría de Educación Pública. *La educación pública: patrimonio social de México III. Legado, huellas y cambios* (pp. 65-107). Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, J. (1996). La modernización educativa (1988-1994). *Historia de México*, XLVI (4), 927-952.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

Centros Públicos de Investigación

Gabriela Sánchez Gutiérrez¹

Carlos Macías Richard²

Introducción

El proceso actual de integración institucional ha conferido un renovado dinamismo a la colaboración en el seno del Sistema Nacional de Centros Públicos. La nueva Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación recoge —en beneficio de los programas sustantivos por impulsar— más de medio siglo de experiencia de fomento científico desarrollado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 1970-2023) y por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt, 2023-2025). En los más recientes 23 años, durante el periodo de vigencia de la Ley de Ciencia y Tecnología del 2002 fueron ampliados de manera gradual los mecanismos de colaboración interna entre los Centros que constituyen el Sistema Nacional de Centros Públicos de Investigación; y un estímulo adicional en pro de una mayor interacción ha tenido lugar a partir de la publicación de

¹ Directora General del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora

² Director General del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (2020-2025)

la *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI)* del 2023.

Para una mejor comprensión de la etapa actual, vale recordar que a la ley anterior (la de 2002) correspondió madurar los mecanismos de coordinación sectorial, a cargo del antiguo Conacyt. En consonancia con la diversificación de mecanismos de colaboración entre los Centros Públicos, ahora se ha establecido un marco normativo ex profeso para incentivar la colaboración en múltiples planos. De acuerdo con el artículo 75 de la LGHCTI, se ha erigido el Sistema Nacional de Centros Públicos con el propósito de articular mejor los recursos, infraestructuras y redes de los Centros Públicos, para que con las capacidades que cuentan se aboquen a diseñar, evaluar y desarrollar las actividades, programas y proyectos en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación. También se ha creado el consejo general de articulación y se han formalizado tres grupos de trabajo para favorecer la colaboración transversal.

La nueva normativa encomienda a los Centros Públicos –así como a otras instituciones públicas de educación superior— la tarea de identificar y contribuir a desarrollar las áreas estratégicas o prioritarias de crecimiento del país, así como las problemáticas mayores de interés público nacional (de atención indispensable), consideradas en la Agenda Nacional. El presente artículo explora e identifica los ejes más representativos de la trayectoria de los Centros Públicos, que han podido encauzar su confluencia programática en nuestros días.

México: modelo para armar

La decisión de erigir una Secretaría de Estado, en México, para conducir los esfuerzos institucionales múltiples en el plano de la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación parece de entrada una buena medida para el sector. Llevará un tiempo asimilar los alcances de ese propósito y, en especial, explicitar la estrategia para afrontar los retos que implica el rediseño en la estructura administrativa, la identificación, definición y distribución de las plazas y mandos, la reasignación presupuestal y el ajuste normativo que todo ello reclamará en el corto y mediano plazos.

Desde nuestro punto de vista, uno de los retos mayores es identificar y proceder a asignar una escala idónea a cada capa institucional existente, a saber: Secretaría, Universidades, Sistemas, Centros Públicos de Investigación, redes,

programas, laboratorios, entre otros, en función de los cometidos actuales y de sus proyecciones, y asumiendo el entramado jurídico que a cada espacio institucional le es propio. Detrás de cada entidad, en todo caso, existe una personalidad jurídica específica, con frecuencia distinta a otras entidades en apariencia similares.

Desde una perspectiva histórica es importante considerar aquí el recorrido de iniciativas previas al Conahcyt. Al inicio, figuró el cardenista *Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica* (1935); prosiguieron la avilacamachista *Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica* (1942); el alemanista *Instituto Nacional de la Investigación Científica* (1950, con reestructura en 1961), y en su impulso definitivo, el *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (1970). Más adelante se abundará sobre las motivaciones institucionales existentes durante la fundación de las primeras entidades de fomento científico en México.

Retrospectiva útil: el primer Plan sexenal

Existen dos documentos que se consideran precursores de la planeación en México. Ambos proceden de la primera mitad de la década de 1930. Se trata de la primera *Ley General de Planeación de la República* (1930), emitida por el presidente Pascual Ortiz Rubio y el *Plan Sexenal* (1933), elaborado por dos comisiones (técnica y programática) que formaron parte de la campaña presidencial cardenista y de su partido.

En el caso del primer documento, se contempló la participación de asociaciones, academias, barras y sociedades de profesionistas.

El *Plan sexenal*, en cambio, fue más extenso y ambicioso. Presentó un conjunto de ideas y propuestas para el programa de gobierno 1934-1940, para acceder al desarrollo del país, que por momentos ofrecen la impresión de ser interpretaciones en proceso de afianzamiento o incluso contradictorias, en especial cuando aluden a los desafíos agrarios, industriales y educativos.

Con objeto de ilustrar el estado de la interpretación pública en 1933, como punto de partida del primer consejo de ciencia en México (1935), nos permitimos seleccionar algunas propuestas textuales representativas:

Las profesiones: sujetas al interés público

“...el ejercicio de las profesiones en todos sus aspectos es una cuestión social y no el goce de un derecho individual de los profesionistas...

Debe estar sujeto a la Ley, y sometido a las sucesivas reglamentaciones que el poder público dicte”.

“...se expedirán a la brevedad posible las leyes reglamentarias del artículo 4º de la Constitución, que fijen las condiciones a que deberá sujetarse el ejercicio profesional, desde el punto de vista de los estudios y preparación científica de los interesados, y en cuanto se refiera a la forma y condiciones en que los profesionistas deberán prestar sus servicios a la colectividad”.

“En vez de que la reglamentación del ejercicio de las profesiones sea un instrumento de consolidación, deberá ser el medio de poner a éstos en contacto con las masas organizadas de trabajadores, para que, en el ejercicio de su profesión, satisfagan las necesidades de la colectividad”.

“... es menester crear un Instituto de organización profesional, destinado a explorar y definir las aptitudes y vocaciones de las personas llamadas a recibir enseñanza técnica”.

La educación rural como prioridad

“... durante los seis años que abarca este Plan (1934-1940), no habrá necesidad de aumentar el número de profesionistas liberales —médicos, abogados, ingenieros, etc.— sobre el que preparen y titulen las universidades y escuelas profesionales sostenidas por los gobiernos de los estados, la Universidad Autónoma de México y las demás escuelas universitarias libres”.

“... es más urgente el robustecimiento del sistema de educación rural y la ampliación y perfeccionamiento de las escuelas técnicas”.

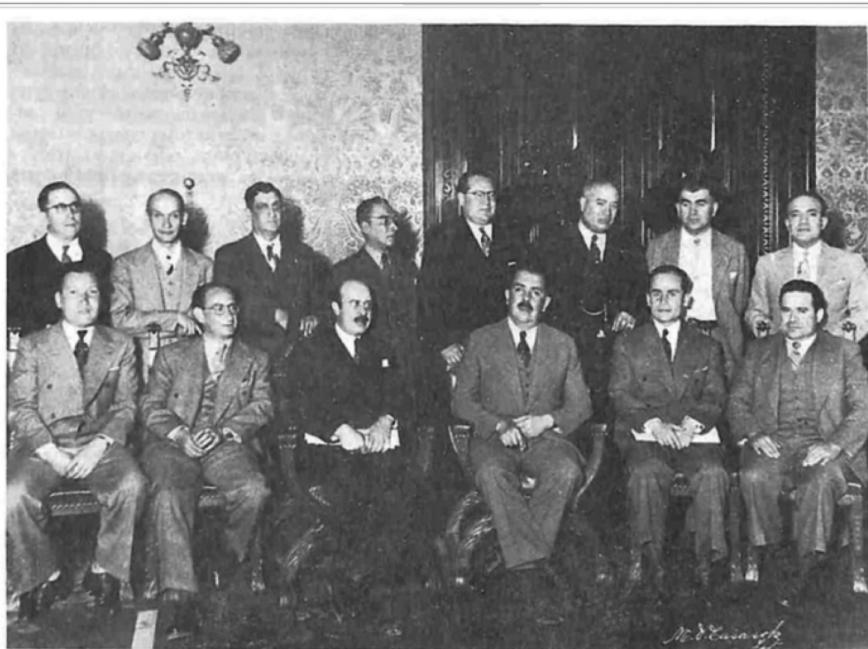
“... no se dedicarán mayores recursos que los ya previstos en las leyes, para ayudar y fomentar la cultura superior, en su aspecto universitario”.

Plan sexenal e investigación científica

“... la investigación científica es una actividad fundamentalmente necesaria para el progreso del país, el Gobierno no puede desentenderse del cultivo general de las ciencias”.

“... se ayudará a la creación y sostenimiento de institutos, centros de investigación, laboratorios, etc., en forma que eleven continuamente

el nivel de la ciencia en México, para una mayor difusión de ella y para realizar los trabajos que aporte nuestro país al desarrollo de la cultura". "Se propugnará por que la educación pública incluya en su programa los estudios relativos a nuestro problema demográfico y lleve a la conciencia nacional el convencimiento de que la potencia cuantitativa y cualitativa de la población mexicana, es base indispensable de prosperidad de la nación"³ (El Nacional, 1933).



EL PLAN SEXENAL

La creación de juntas, consejos o instituciones de fomento a la investigación científica resultó ser una invención del siglo xx. Estas instancias nacieron en casi todos los países con simultaneidad a la propia fundación y afianzamiento de los centros e institutos de investigación públicos (universitarios y no). En todos los casos nacionales, el organismo que conduce la política científica, al ser ésta un cometido plenamente estatal, termina por avenirse a la constelación de instituciones de investigación y de fomento científico y tecnológico existentes, tanto de carácter regional, como central. Así, los modelos nacio-

³ Planteamientos ilustrativos del Plan sexenal, aprobado en 1933.

nales de gestión central científica (consejos, ministerios o secretarías) terminan por descansar en un ensamblaje de esfuerzos institucionales múltiples, de responsabilidades y de convicciones programáticas, orientadas a impulsar la actividad sectorial, desde distintos frentes.

El soporte de tal ensamblaje heterogéneo, fragmentado, a juzgar por lo ocurrido en distintos países en los últimos 100 años, al principio surge como aparente producto de convicciones y de iniciativas individuales, pero con el paso de las décadas, al madurar las instituciones, la agenda y la política científica en el ámbito internacional, se transforma en acciones concertadas, en colaboraciones necesarias, en vasos comunicantes.

Existen cinco casos singulares, España, Argentina, Brasil, Chile y México, mismos que contaron con una junta y consejos de manera temprana, respectivamente, aunque en el primer caso se aprecia cómo pudo prosperar y encontrar continuidad la propuesta inicial.

Empecemos por España. Ahí se creó en 1907 la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE), con el objeto de fomentar la investigación y la educación científica. La presidió Santiago Ramón y Cajal, premio nobel de Medicina (1906), durante todo el tiempo que esa Junta permaneció vigente (de 1907 a 1936). El organismo heredero de la Junta fue el *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC), que se fundó en 1939, poco después de concluir la guerra civil, con el consecuente éxodo de notables intelectuales y científicos hispanos a diversos países latinoamericanos. (Boletín Oficial del Estado, España, 1939). Luego de 85 años de su fundación, el CSIC continúa liderando la actividad de la investigación española, al lado de otras comisiones, consejos, sistemas y redes. Ello, en coordinación con el ministerio nominalmente cambiante de Ciencia (creado en 1960), pero que continúa vigente hasta hoy.

En cuanto a la experiencia argentina, en 1951, el presidente Juan Domingo Perón creó y encabezó el *Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas* (Conicyt), para coordinar a otros organismos estatales. Con el paso de los años, Argentina se decantó por un modelo distinto, inspirado probablemente en el francés *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), nacido a la par que el CSIC, en 1939, para orientarse hacia el financiamiento de la formación científica y la investigación (becas y apoyos a investigadores). Y justo así nació el Conicet, teniendo como primer presidente a Bernardo A. Houssay, también premio nobel de Medicina (1947).

No por casualidad, un modelo con aspectos similares al del CNRS también se aplicó en Chile (Conicyt) y en México con el Conacyt, en especial a partir

de 1984 en que se fortaleció el apoyo a la formación y al personal de investigación, aunque con énfasis restringido en la interdisciplina y en la cooperación científica.

En el siglo xx todo consejo se creó, justo, para aconsejar en materia de investigación y ciencia. Vamos a tomar como ejemplo el artículo 1 del decreto que fundó el primer consejo mexicano, en 1935, el *Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica*.

En éste se subrayó con elocuencia que su objeto era ser “un órgano de consulta necesario para el gobierno federal en todo lo concerniente a las materias que comprende su denominación” (DOF, 30 de octubre, 1935).

La excepción la representó el organismo que suele considerarse el antecedente del Conacyt: el *Instituto Nacional de la Investigación Científica*, fundado en 1950 y reformado en 1961. En el decreto que dio vida a este organismo, el 28 de diciembre de 1950, ya se incluyó la ambiciosa función central de “fomentar, desarrollar y coordinar la investigación científica que se realice en la República Mexicana” (DOF, 28 de diciembre de 1950).

El hecho de que este Instituto no estuviera en condiciones de cumplir, luego de 17 años de su fundación, con los desmesurados propósitos que le encomendaron, llevó al presidente Gustavo Díaz Ordaz, en una reunión de presidentes latinoamericanos en Punta del Este, Uruguay, el 14 de abril de 1967, a reconocer la relativa desorganización y la falta de resultados en el país en cuanto a investigación y desarrollo tecnológico.

Y como respuesta a la alta expectativa mexicana de cara a las fechas celebratorias clave (1968 y 1970), el presidente Díaz Ordaz planteó la integración de un Grupo de Trabajo con la encomienda de reorganizar el fallido *Instituto Nacional de la Investigación Científica*.

Ese Grupo de Trabajo se integró con los representantes de 12 institutos y centros de investigación (el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (IIE), el Instituto Mexicano del Petróleo (IMP), y el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, (IISUNAM), entre otros, además de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salubridad, la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y, particularmente, la entonces Academia de la Investigación Científica, una asociación civil nacida el 12 de agosto de 1959 (hoy Academia Mexicana de Ciencias).

Como fruto del estudio de aquella amplia consulta a las instituciones, desarrollada durante casi todo 1969, el Grupo de Trabajo concluyó en la necesidad de establecer una nueva política nacional de ciencia y tecnología, llamó a identificar sus programas específicos, entregó un esquema programático

(fue su anexo II), y exhortó a incluir el gasto programado para el inicio de actividades el 1º de enero de 1970.

El amplio documento entregado se llamó “Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología” y representó el mayor fundamento para la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el 30 de diciembre de 1970. Se trató en realidad de una profunda revisión crítica acerca de la experiencia institucional previa y de los escenarios de cambio posibles, que contó con una comisión interdisciplinaria, cuya responsabilidad asumieron el ingeniero Eugenio Méndez (director del estudio) y el licenciado Francisco García Sancho (coordinador del mismo y de la redacción), con la asesoría del ingeniero Ricardo Acosta y de los doctores Pablo González Casanova, Ismael Herrera, Guillermo Massieu y Salvador Zubirán, así como de los licenciados Gustavo Petricoli, Gerardo M. Bueno, Alejandro Carrillo Castro y Mario Correa Sarabia.⁴

El abanico institucional pre Conacyt

Existieron, sin embargo, notables instituciones de investigación de origen previo —algunas permanecen, otras se transformaron—, como es el caso de El Colegio de México (1938); el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, INIA (1943); el Instituto Nacional de la Nutrición (1945); el Instituto Mexicano de Investigaciones Tecnológicas (1946), asociado al Banco de México y los Laboratorios Nacionales de Fomento Industrial (1948), mismos que pudieron incubar un año más tarde la primera empresa farmacéutica estatal: INQFA.

En la década de 1960 el gobierno federal creó instituciones que encontrarían un camino propio, como el Instituto Mexicano del Petróleo (1966), el Instituto Nacional de Energía Nuclear (nacido como Centro Nuclear en 1964, a partir de la Comisión Nacional de Energía Nuclear creada en 1955) y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (1961).

Pocos años después, surgieron el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias, el INIFAP (1974), como parte de la fusión de tres institutos: el Nacional de Investigaciones Forestales (INIF), Agrícolas (INIA) y Pecuarias (INIP); y, finalmente, el Instituto de Investigaciones Eléctricas (1975), adscrito en un primer momento a la Comisión Federal de Electricidad.

⁴ Véase Instituto Nacional de la Investigación Científica, *Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología*, México, 1970, 438 pp.

En suma, en pleno periodo de consolidación institucional, durante la presidencia de Miguel Alemán, tuvieron su origen múltiples instituciones de educación superior a lo largo del país. Ciertamente, como afirma Luis Armando González Placencia, “entre 1940 y 1950, las instituciones de educación superior mexicanas buscaban rumbo e identidad. Junto a las universidades que, luego de la fundación de la UNAM en 1910, fueron surgiendo durante la primera mitad del siglo xx; diversos centros educativos locales fueron madurando también la posibilidad de dar un paso adelante para afianzarse claramente como universidades estatales” (González, 2025, p. 1).

Muy pronto los titulares de dichas instituciones vislumbraron la necesidad de entrar en contacto, conocerse e intercambiar sus muy diversas experiencias. Esta necesidad dio lugar a la creación de una asociación que les permitiera una reflexión colectiva sobre el futuro de la educación superior en México. “Finalmente entre el 21 y el 25 de marzo de 1950, quedaría fundada la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior” (González, 2025, p. 1), en Hermosillo, en las instalaciones de la Universidad de Sonora, Unison. La ANUIES en tanto organismo “destinado a la acción conjunta de las instituciones de educación superior ha representado el cimiento de la cooperación universitaria en México por los siguientes tres cuartos de siglo” (González, 2025, p. 1).

La fase contemporánea

La gradual aparición y posterior madurez de los Centros Públicos de Investigación (sectorizados al Conacyt, Conahcyt y hoy Secihi) admite al menos cuatro etapas bien definidas. Cabe señalar que entre 1938 y 1980, sin contar con una coordinación federal unificada, sino como fruto de iniciativas casi individuales, y regionalmente distribuidas, se pensaría que el modelo mexicano atendió en su origen al modelo alemán-británico que ha promovido la Sociedad Max Planck.

Los paralelismos en cuanto a la forma que cada Centro toma son interesantes, sin embargo, la revisión detenida sobre las coyunturas en que nacen en México podría ayudarnos a entender por qué su desarrollo casi siempre tuvo lugar e impulso en el espacio público.

Primera etapa

La primera etapa, en la década de 1970, corresponde a la culminación del llamado 'desarrollo estabilizador', que posibilitó una prolongada estabilidad económica y cambiaria, y pudo darse gracias a la primera bonanza internacional de precios del petróleo, porque ello permitió crear numerosas instituciones educativas, de 1971 a 1976. Cabe señalar que en este periodo, se fundaron nueve de los Centros Públicos de Investigación, a saber: INAOE (1971): Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, (OPD Organismo Público Descentralizado), en Puebla; CICESE (1973): Centro de Investigación Científica de Educación Superior de Ensenada, B.C. (OPD), en Ensenada; CIESAS (1973): Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (OPD), en Ciudad de México; CIDE (1974): Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., en Ciudad de México; INECOL (1974): Instituto de Ecología, A.C.; CIBNOR (1975): Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, S.C., en La Paz; CIATEJ (1976): Centro de Investigación y Asistencia Técnica en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco, A.C., en Guadalajara; CIQA (1976): Centro de Investigación en Química Aplicada, en Saltillo; y CIATEC (1976): Centro de Innovación Aplicada en Tecnologías Competitivas, A.C.

Un impulso similar, con una economía estimulada por los resultados de la exploración y explotación de hidrocarburos, se presentó entre 1977 y 1982, periodo en el que se fundaron diez más de los actuales Centros Públicos de Investigación, instalados en geografías y vocaciones diferenciadas: CIATEQ (1978): Centro de Tecnología Avanzada, A.C., en Querétaro; Infotec (1978): Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la Información y la Comunicación, en Ciudad de México; Colmich (1979): El Colegio de Michoacán, en Zamora; Centrogeo (1979): Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial, A.C., en Ciudad de México; Cimat (1980): Centro de Investigación en Matemáticas, A.C., en Guanajuato; cio (1980): Centro de Investigaciones en Óptica, A.C., en León; Instituto Mora: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, (OPD), en Ciudad de México; CICY (1981): Centro de Investigación Científica de Yucatán, A.C., en Mérida; CIAD (1981): Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., en Hermosillo; Colef (1982): El Colegio de la Frontera Norte, A.C., en Tijuana.

No por casualidad, durante esa fase inicial de crecimiento institucional, nacieron también la Universidad Autónoma Metropolitana y dos sistemas de educación media superior: el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y el Colegio de Bachilleres, entre otros.

Antes del año 2000, la historia económica del país nos había acostumbrado a presenciar focos rojos cada final de sexenio, los de 1976 y 1982 no fueron la excepción. El de 1976 terminó en crisis por la volatilidad de precios internacionales del petróleo, y porque el viejo peso que cotizaba en 12.50 por dólar desde 1954, se disparó hasta 20 pesos en tan sólo días, dando una estocada final al llamado periodo de 'desarrollo estabilizador'.

Desde la perspectiva de la administración pública, esa primera etapa reviste interés, porque al tomar posesión el presidente José López Portillo convirtió, en 1976, la Secretaría de la Presidencia que había creado el presidente Adolfo López Mateos en 1958, en la poderosa Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP). Justo la SPP se convertiría en un nodo sectorial, que pudo coordinar desde 1977 a algunos Centros de Investigación.

El Conacyt, creado en 1970-1971, era por entonces un órgano dedicado a hacer el inventario de la investigación científica y tecnológica, preocupado por la 'fuga de cerebros' y enfocado a concebir un programa nacional de ciencia, lo que le llevó a centrar su atención en un programa de becas con una mezcla 50% / 50% para estudios de posgrado en México y en el extranjero; también impulsó una activa cooperación internacional para ese objeto.

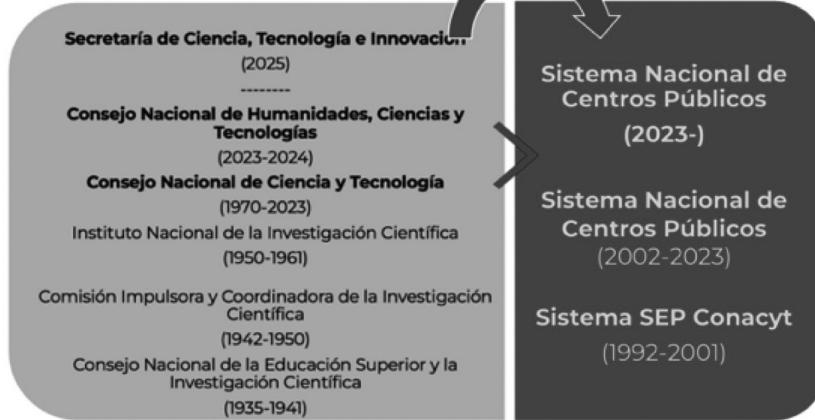
En un estudio publicado por el Conacyt en 1978, esta institución estimó que entre 1940 y 1970 cerca de 50 mil mexicanos habían realizado estudios de posgrado en las universidades del exterior; y, al parecer, con la intención de ofrecer continuidad a esa tendencia, el Consejo Nacional de entonces siguió favoreciendo esa tradición formativa.

El presidente López Portillo encargó en 1976 a Edmundo Flores, el director del Consejo Nacional, que preparara el primer *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología*, que resultó en un diagnóstico desafiante. Asimismo, el Conacyt de 1978 reportó que el país invertía el 0.61% del PIB en ciencia y tecnología, y que proyectaba llegar nada menos que al 1% para 1982.⁵

Dicho optimismo habría de enfrentar otra memorable crisis finisexenal, que impidió esa proyección y muchas cosas más. Hay que recordar que la Ley de Ciencia del 2002 se propuso también llegar al 1%. Todo esto sonaría aventureño y quizá distante, si no fuera porque, en 2023, la Unión Europea impuso a España el desafío y la obligación de invertir el 2.12% del PIB en ciencia y tecnología para 2027.

⁵ Una reseña pormenorizada acerca de la política científica que se impulsó en México durante la primera década de actividad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, puede encontrarse en: Conacyt, *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología, 1978-1982*, octubre de 1978, 241 pp.

Modelo mexicano, 1936-2024



Aquel Conacyt de la década de 1970 pudo darse tiempo para crear el Servicio de Consulta a Bancos de Información, Secobi, que se diluyó en los 90 entre los servicios de internet y, sobre todo, para darse oportunidad de patrocinar en 1977 a la Compañía Mexicana de Tecnología S.A. de C.V.

Segunda etapa

La segunda etapa corresponde a la década de 1980 y 1990. En 1980 se reformó el artículo tercero, para permitir la autonomía universitaria y reconocer la libertad de cátedra y de investigación. Ello se entiende en contexto, por las huelgas prolongadas en la UNAM en los 70, con la formación del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM, STEUNAM, y el Sindicato del Personal Académico de la UNAM, SPAUNAM, con el resultante el Sindicato de Trabajadores de la UNAM, STUNAM.

Algunos Centros Públicos quedaron en la SEP en 1980, como fue el caso del Colmich, del Instituto Mora (1981) y del CIESAS, el primero como Asociación Civil, según el formato adoptado por El Colegio de México; y los dos siguientes como organismos públicos descentralizados.

Un itinerario común entre los Centros sectorizados en la SEP, que caracterizaron al Colmich, a El Colegio de Jalisco (1982) y a El Colegio Mexiquense (1986), lo pudo compartir también El Colef (1982). En algunas de esas en-

tidades se contó con un distinguido o distinguida investigadora de El Colegio de México, que se responsabilizó de obtener el respaldo para su iniciativa fundadora.

Si consideramos que la caída del Muro de Berlín corresponde a 1989 (y el socialismo real se decolora a partir de entonces), y recordamos que el auge del periodo neoliberal en México cunde en los 90, resulta interesante tomar los informes del Conacyt de 1987 a 1994, justo en pleno salinismo.

Como el gobierno de México tomó como logro mayor el ingreso a la OCDE en 1994, al Conacyt de entonces se le encargó esmerarse en crear los primeros indicadores de desempeño en materia de ciencia y tecnología.

Cuando ese Conacyt midió los incrementos presupuestarios entre 1987 y 1996, resultó que el gasto sectorizado en investigación había crecido 7.4% anual en el sector agropecuario, centrado en el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias, INIFAP, y en la Universidad Autónoma de Chapingo; y un similar incremento anual se reportó para el subsector eléctrico, donde predominaban el Instituto de Investigaciones Eléctricas (Cuernavaca) y la Central Nucleoeléctrica Laguna Verde.

Pero el crecimiento mayor se registró en el sector educativo dentro de Ciencia y Tecnología, que ascendió en presupuesto a un promedio anual de 11%, entre 1987 y 1996, sobre todo porque nacieron cuatro nuevos programas en ese Conacyt.

Es preciso apuntar que el crecimiento presupuestario deslució, porque si bien es cierto la inflación anual aún se mantenía en un dígito, un hecho lamentable ocurrió a partir de 1995 cuando el presupuesto experimentó un gran desarreglo, y la inflación anual dio un brinco hasta 52%, y repitió un 27% en el año siguiente, en 1996. Al final, ello nulificó en gran parte el monto de la inversión sectorial en los 90.⁶

El único subsector en investigación que reportó un marcado descenso, entre 1987 y 1996, con -13% anual, fue el siderúrgico (Altos Hornos de México en Monclova), y fue por eso que se traspasó el Instituto Mexicano de Investigaciones Siderúrgicas, para llamarse desde 1996 Comimsa —en Saltillo—, el Centro Público rebautizado en 2024 como *Innova Bienestar*, con participación pública y privada.

En ese marco programático, y en ese contexto de caída del horizonte socialista, debe verse la aplicación de una política abierta de fomento, que erigió

⁶ Una de las fuentes que documenta ampliamente ese periodo es: SEP-Conacyt, *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas de México en 1996*, México, julio de 1997, 195 pp.

como protagonicos en el entonces Conacyt a dos programas: el Programa de Innovación Tecnológica para Incrementar la Productividad de las Empresas; y el Programa de Estímulos a la Innovación, que cubrirían el periodo de 1999 a 2017. Sobre ellos, hoy más que nunca consideramos que sería oportuno realizar una revisión objetiva acerca del balance entre inversión, enfoque y resultados.

En suma, de 1984 al 2000 se crearon seis Centros Públicos más: CIDESI (1984): Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial, en Querétaro; CIDETEQ (1991): Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica, S.C., en Querétaro; Cimav (1994): Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C., en Chihuahua; Ecosur (1994): El Colegio de La Frontera Sur, A.C., en San Cristóbal de las Casas; Comimsa (1996): Corporación Mexicana de Investigación en Materiales S.A. de C.V., actualmente Innova Bienestar de México, SAPI de C.V., en Saltillo; Colsan (1997): El Colegio de San Luis, A.C., en San Luis Potosí; IPICYT (2000): Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C., en San Luis Potosí.

Tercera etapa

La tercera etapa es más conocida. Corresponde a la fase de agrupamiento de los distintos Centros Públicos. Si acaso recordar las líneas mayores de esa etapa, es decir, la desaparición de la SPP en 1992, y el surgimiento del Sistema SEP-Conacyt con 20 Centros Públicos, que se vio acompañado con la reforma al artículo tercero un año después, en 1993, que por fin elevó a rango constitucional la obligación del Estado para apoyar la Investigación Científica y Tecnológica.

La transición hacia el Sistema de Centros Conacyt, con tres Leyes de Ciencia de por medio (1999, 2002 y 2023), pudo materializar el papel central del Consejo Nacional.

Un aspecto a destacar, que uno recuerda de la prensa, fue la serie de reuniones celebradas en abril de 1998, entre legisladores y directivos del Sistema SEP-Conacyt, para mantener los términos del artículo 21 de la Ley de entidades paraestatales, que define el nombramiento de los titulares, así como la idoneidad de incluir el compromiso de destinar un porcentaje equivalente del PIB a la inversión pública en el sector.

Cuarta etapa

La cuarta etapa, que partió de la Ley del 2002 –con un Sistema de 27 Centros Públicos–, tuvo una deficiencia crónica, si la vemos en retrospectiva. La integración del Sistema Nacional de Centros Públicos de Investigación se hizo en forma posterior a la emisión de la Ley del 2002, mediante una reforma realizada siete años más tarde.

El Artículo 63 de la Ley del 2002 incorporó hasta el 2009, por primera vez, la formación del Sistema Nacional de Centros Públicos de Investigación. Esa reforma del 2009 agregó un transitorio que dispuso que los Centros debían esperar la expedición de una “Ley Orgánica del Sistema Nacional de Centros Públicos”. Todo indica que los Centros se quedaron esperando, y ello probablemente limitó –creemos– las condiciones para materializar, en ese momento, mecanismos de colaboración entre los Centros.

El Sistema Nacional de Centros Públicos (SNCP)

La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI), promulgada en mayo de 2023, estableció, en su artículo 75, la creación del Sistema Nacional de Centros Públicos

como una herramienta de articulación de los recursos, infraestructuras y redes de los Centros Públicos, con el objeto de contribuir con sus capacidades al diseño, ejecución y evaluación de actividades, programas y proyectos en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación relacionadas con las áreas estratégicas y prioritarias del desarrollo nacional y los temas de interés público nacional o de atención indispensable considerados en la Agenda Nacional, a fin de alcanzar y consolidar la independencia científica y tecnológica del país... (DOF, LGHCTI, 2023).

Apenas meses después de la publicación de LGHCTI del 2023, el Conahcyt (ahora con “h”), procedió a publicar un abanico de reglamentación de segundo nivel dirigido a otorgar profundidad a la disposición legal en el corto plazo, en especial en aquellos circuitos de influencia institucional que fueron los destinatarios de la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI).

Nos referimos al conjunto de lineamientos, estatutos, reglamentos, sobre posgrado, sobre el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), sobre la designación de las y los titulares de los Centros, sobre el Sistema Nacional de Centros Públicos, entre otras aplicaciones. En particular, el Reglamento del Sistema Nacional de Centros Públicos ha propiciado trabajos de coordinación, que han llevado, entre otras acciones fructíferas, a contrastar el marco normativo de todos.

En la actualidad el SNCP articula a un total de 26 entidades, 25 son Centros Públicos de Investigación y un Fideicomiso (Fiderh) cuya labor es el otorgamiento de créditos educativos.

Cabe señalar que, del total original de Centros Públicos, 14 tienen figura de Asociación Civil; siete son Organismos Públicos Descentralizados (OPD), tres son Sociedades Civiles, y Comimsa, ahora Innova Bienestar de México, SAPI, es una Sociedad Civil con participación mayoritaria del Estado. Está además Fiderh, el fideicomiso. Otro cambio importante es que Infotec dejó de pertenecer al Sistema Nacional de Centros Públicos en 2025.



Fuente: Adaptado de Conahcyt, UASR, 2024, Sistema Nacional de Centros Públicos Coordinados por el Conahcyt.

Los Centros Pùblicos de Investigación tienen presencia en 30 estados del territorio nacional considerando la ubicación de sus 26 sedes y 71 subsedes, que están ubicadas en más de 98 ciudades del país. El Sistema cuenta con un total de 181 bienes inmuebles.

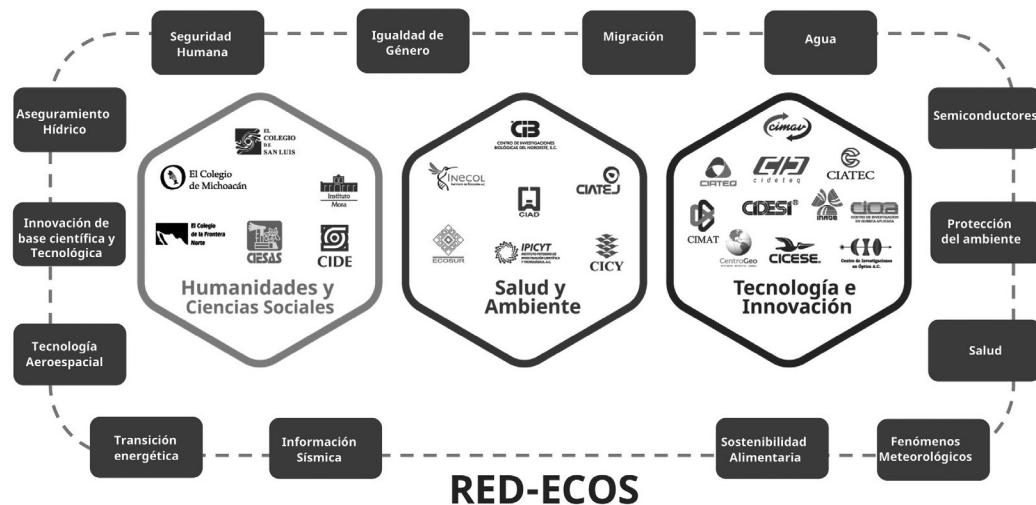
Al cierre de 2024 el sistema contaba con un total de 4,818 plazas autorizadas para la dedicación de actividades de ciencia y tecnología de las cuales 2,952 son plazas de profesores y profesoras investigadoras.

A diciembre de 2024 existía un total de 43,202 investigadoras e investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). De este total en los Centros Pùblicos de Investigación están adscritos 2,042.

En el ámbito académico, los Centros Pùblicos forman personal científico y tecnológico de alto nivel. En este sentido, al mes de junio de 2024 los Centros contaban con un total de 188 programas académicos, de los cuales 67 son de Doctorado, 92 de maestría, 6 de especialidad, y 6 de Licenciatura en (CIDE, Colsan y el Instituto Mora), con una matrícula (personas estudiantes activas) de 4,672 personas estudiantes de las cuales, 45.18% estudia alguna maestría, 45.13% el doctorado, 6.87% licenciatura, mientras que 0.86% están inscritos en alguna especialidad.

Los Centros Pùblicos de Investigación cuentan en sus instalaciones con una oferta amplia de laboratorios y talleres dedicados al servicio de la investigación científica, desarrollo tecnológico, formación de personal especializado y comunidad estudiantil, y provisión de servicios externos. Además, en el SNCP están registrados 115 laboratorios nacionales adscritos a diferentes instituciones públicas del país de los cuales los Centros Pùblicos de Investigación participan en 21 laboratorios nacionales.

La diversidad y heterogeneidad de los Centros Pùblicos es parte de su fortaleza, pero también de los desafíos que enfrentan. El SNCP cuenta con un Consejo General de Articulación, cuya naturaleza es consultiva y está conformado por las y los titulares de todos los Centros de Investigación. Actualmente los Centros están organizados en tres Coordinaciones con base en sus principales áreas de investigación y formación: seis Centros trabajan en materia de Humanidades y Ciencias Sociales; siete, en materia de Salud, Alimentación y Ambiente y doce Centros trabajan en Desarrollo Tecnológico e Innovación, abordando muy diversas líneas de investigación.



Fuente: Consejo de Articulación de Centros Públicos, Las Coordinaciones de Centros Públicos y la Secihti, Presentación 2024.

Los Centros Públicos han mostrado una amplia capacidad de adaptarse rápidamente a las nuevas directrices de la política pública nacional y por esa razón están en posibilidad de ofrecer respuestas ágiles y rápidas a las prioridades científicas y tecnológicas que se van presentando. En esta perspectiva tienen un amplio potencial de incidencia social en áreas estratégicas y prioritarias.

Los Centros Pùblicos en la ANUIES

Del total de Centros Públicos, 17 son miembros de la ANUIES⁷ y participan en diversas redes temáticas, en iniciativas de capacitación, en los debates sobre la educación superior promovidos por la asociación. Como contribución a esta publicación, recogemos testimonios de algunos Centros socios de la ANUIES. Varios coinciden en que el acompañamiento que la asociación les ha ofrecido tiene que ver, esencialmente con la vinculación interinstitucional, el fortalecimiento de capacidades institucionales mediante asesoría en educa-

⁷ CICY, CICESE, CIAD, CentroGeo, Cimav, Cideteq, CIDE, Cibnor, CIO, CIESAS, Colef, Ecosur, Colmich, Inecol, Instituto Mora, INAOE e IPICYT.

ción superior y política científica, la participación en redes regionales y acceso a análisis clave para la toma de decisiones.

Entre los aportes más relevantes para el CICY, destacan los lineamientos y propuestas técnicas para la mejora del posgrado, particularmente durante la transición al Sistema Nacional de Posgrados; los documentos de política pública sobre ciencia, tecnología e innovación, que han contribuido a visibilizar y posicionar el papel de los centros públicos de investigación; así como los planes estratégicos y diagnósticos regionales, especialmente en el marco de la Red Regional Sur-Sureste, donde el CICY ha fortalecido su vinculación con instituciones afines. Participamos en 10 de las 13 redes del Consejo Regional Sur Sureste.

Tanto Ecosur como el CICY coinciden en señalar el relevante papel que jugó la ANUIES en el contexto de la pandemia por Covid-19. La información, análisis y estudios derivados de esta crisis resultaron en insumos útiles para todo el sector de educación superior y los Centros Públicos.

Otros Centros enfatizan su participación en diversas redes y grupos de trabajo. Ecosur, por ejemplo, destaca la “Red de Posgrados e Investigación del Sur Sureste con la cual cada año se organiza la feria de posgrados y se promueven diferentes actividades académicas. De igual forma, participamos activamente en la red de bibliotecas, género y en la de planes ambientales cuya sesión del 2024 se realizó en la unidad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.” Desde la perspectiva del Inecol:

la ANUIES en su carácter de asociación nacional tuvo un papel de interlocución en las propuestas de las políticas públicas en materia de investigación y educación superior. El Inecol como parte de los Centros Públicos del Conacyt hasta la SECIHTI ha reforzado sus relaciones con las universidades, sobre todo, aquellas instituciones nacionales y estatales autónomas. Nuestros vínculos se construyen de la colaboración de nuestros académicos con otros académicos de temas afines. El Inecol ha generado alianzas con los Centros Públicos de la SECIHTI y más bien busca tener presencia en ANUIES como Sistema Nacional de Centros Públicos.

Ciertamente, la naturaleza particular de los Centros Públicos de Investigación, en contraste con las Universidades públicas y privadas, ha hecho que, en oca-

siones, se sintiera que “no encajábamos en los debates y discusiones que claramente estaban centradas en preocupaciones de las universidades”. De ahí la importancia de que los Centros participen como Sistema Nacional, ya que su aporte, desde esta perspectiva, tiene un gran potencial.

En general los Centros Públicos aprecian mucho los aportes de la ANUIES en términos de la producción de informes sobre diversos temas, tales como el financiamiento, la internacionalización, la equidad educativa y pertinencia social. Se trata de información estratégica que nutre, sin duda alguna, los procesos de planeación interna de los Centros, buscando su alineación con los desafíos estructurales de la educación superior en México.

A sus 75 años cumplidos la ANUIES celebra logros y resultados valiosos. Asimismo, enfrenta retos importantes que sin duda alguna orientarán las acciones en adelante. Estamos enfrentando la necesidad de un cambio de paradigma profundo de la educación superior, no sólo en México, sino en el mundo entero, en el que es necesario transitar de un enfoque basado en la que credencialización y la movilidad social hacia uno de transformación social. En este sentido, la ANUIES puede contribuir a disminuir las desigualdades en la población mexicana.

Desde la perspectiva de Inecol

La historia del país nos muestra que la diversidad de culturas no se ha atendido correctamente. Perdemos hablantes de lenguas originales, fomentamos el desplazamiento de la población de sus territorios, no tenemos prácticas productivas según los diversos sistemas de conocimiento. Los grupos económicos de poder están dispuestos a obtener ganancias a costa de las personas, los bienes materiales y el ambiente. En las zonas urbanas se generan grupos sociales con rasgos de “identidad emergente y provisionales” víctimas de la prostitución, analfabetas funcionales y con empleos precarios, sin un lugar digno para vivir y que cargan el dolor de la pérdida de su historia. La ANUIES debe poner la mirada en esos rincones sociales más que querer acercarse a los modelos extranjeros que tienen otros intereses particulares y no la soberanía del país.

La necesidad de fortalecer la sinergia interinstitucional en un entorno de políticas cambiantes y restricciones presupuestales constituye otro de los retos de la ANUIES, que puede jugar un papel clave como articuladora de esfuerzos

entre universidades, tecnológicos y centros públicos de investigación, promoviendo una visión sistémica e integradora que vincule educación superior, ciencia, tecnología e innovación con impacto social.

Epílogo

Vocación de las comunidades científicas: incidencia por naturaleza

Algunos de los retos mayores de hoy tienen que ver con la actualización de los criterios de evaluación académica, con la política dramática de contención de plazas y con la identificación de los mejores caminos posibles para el reemplazo generacional en los Centros Públicos y en los Institutos de investigación, que no necesariamente recalen en el argumento presupuestario.

Dentro de la virtuosa relación entre ciencia básica y ciencia aplicada, así como entre los enfoques y metodologías propias de cada disciplina, los Centros Públicos (y las instituciones de investigación no sectorizadas en Conahcyt) congregan comunidades científicas esforzadas y vigorosas, que por la naturaleza intelectual de su trabajo conviven con el reconocimiento de su diversidad.

Ése suele ser uno de sus atributos mayores, pues las hace sólidas y estables, integradas y sobre todo comprometidas dentro de su trabajo y su especialización.

El reconocimiento a la libertad de cátedra y de investigación es fruto de la experiencia institucional y de los imperativos internos y desafíos externos de la ciencia pública, del quehacer científico con sostenibilidad. Por ello permanecen en el artículo 3º de la Constitución y en el artículo 7 de la LGHCTI.

Esos derechos potencian, no limitan, el desenvolvimiento de iniciativas de investigación y los horizontes de incidencia en campos renovados del conocimiento y la aplicación tecnológica.

Gran parte de la vocación de las comunidades reside en la búsqueda por identificar y profundizar la incidencia social en su trabajo de investigación y de formación especializada, como un compromiso natural hacia los ejes de la agenda nacional que son planteados por la coordinación del sector.

Así, la historia mexicana del fomento científico institucional, ha configurado un modelo público híbrido, propio, en el que conviven los principios del in-

ciso VII del artículo 3º constitucional, con el ineludible compromiso de llevar el conocimiento y la tecnología hacia múltiples formas efectivas de incidencia y de transferencia. Y en esta tarea la ANUIES ha jugado y jugará un papel crucial.

Referencias

- ANUIES (2025). *ANUIES. 75 años a favor de una educación superior incluyente y de calidad*. González Placencia, Luis Armando, Editorial, Ciudad de México.
- Boletín Oficial del Estado, España, 28 de noviembre, 1939. "Jefatura de Estado. Ley de 24 de noviembre de 1939, creando el Consejo Superior de Investigaciones Científicas". En línea: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1939/332/A06668-06671.pdf>
- Conacyt (1978). *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología, 1978-1982*, México, octubre de 1978, 241 pp.
- Conahcyt, Unidad de Articulación Sectorial y Regional (2024). Sistema Nacional de Centros Públicos Coordinados por el Conahcyt (Presentación en PPT).
- Diario Oficial de la Federación, "Decreto que crea el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica", 30 de octubre, 1935.
- Diario Oficial de la Federación, "Decreto que crea el Instituto Nacional de la Investigación Científica", 28 de diciembre, 1950.
- Diario Oficial de la Federación, "Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, y se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales y de la Ley de Planeación", 8 de mayo de 2023.
- El Nacional. Diario popular del Partido Nacional Revolucionario*, 6 de diciembre, 1933.
- Instituto Nacional de la Investigación Científica (1970). *Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología*, México, 1970, 438 pp.
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (2024). Consejo de Articulación de Centros Públicos, "Las Coordinaciones de Centros Públicos y la Secihi", Presentación 2024.
- SEP-CONACYT (1997). *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas de México en 1996*, México, julio de 1997, 195 pp

EDUCACIÓN POSTPANDEMIA

Educación postpandemia

José Antonio de los Reyes Heredia¹
Norma Rondero López²

La emergencia sanitaria en contexto: ámbitos global y nacional

La emergencia sanitaria por Covid-19 se enmarca en una larga historia de enfermedades infecciosas que han transformado a las sociedades. En la literatura, podemos ubicar evidencia de diferentes momentos de emergencia por pandemias; las más recientes, que anteceden directamente la de 2020, son el SARS de 2002 y el MERS en 2012. Cada uno de estos eventos ha marcado un punto de inflexión en la salud global y en la forma de organizarnos socialmente. En este sentido, las pandemias, a pesar de diferir en escala y contexto, nos muestran que han sido un catalizador para repensar la salud pública, las prácticas institucionales y la resiliencia social.

La emergencia sanitaria por Covid-19 se originó por un nuevo coronavirus (SARS-CoV-2) reportado por primera vez en Wuhan, China, en diciembre de 2019. Este hecho marcó el comienzo de una crisis mundial de salud pública

¹ Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana (2021-2025)

² Secretaria General de la Universidad Autónoma Metropolitana (2021-2025)

que se expandió rápidamente. Lo que contribuyó a su propagación fue la capacidad sin precedentes de transmisión del virus, sumado a la globalización y las interdependencias económicas en todo el mundo. Situación que llevó a los países a enfrentar dos grandes desafíos, uno relacionado con la contingencia de la salud y otro, en función de la parálisis en los mercados económicos.

Si bien, la emergencia sanitaria por Covid-19 fue global, sus repercusiones se experimentaron de manera diferenciada en los contextos locales. A nivel regional, la pandemia puso de relieve la vulnerabilidad que enfrenta México en el sector salud, gravemente deteriorado en ese año. Este hecho evidenció la ausencia de políticas públicas en materia de atención y sobre todo de prevención de la salud. Entre los factores que contribuyeron al colapso hospitalario destaca: la alta proporción de población con padecimientos crónicos (comorbilidades), como la obesidad y la diabetes, así como condiciones socioeconómicas marcadas por una grave desigualdad.

Los primeros casos confirmados en México se presentaron en febrero de 2020, lo que rápidamente se convirtió en una transmisión comunitaria generalizada que requirió intervención urgente en hospitales e instalaciones alternativas de atención ante el ritmo acelerado de contagio.

Las acciones que emprendió el Gobierno Federal en respuesta a la emergencia sanitaria por Covid-19 abarcaron, de manera progresiva, entre otras, el establecimiento de comités de emergencia, la apertura de canales de comunicación rápidos, la implementación de medidas restrictivas y preventivas, el monitoreo epidemiológico y la generación de protocolos de reapertura gradual.

Comunicación inmediata

El gobierno federal instaló transmisiones diarias en televisión nacional desde el Palacio Nacional para reportar sobre los casos, niveles de riesgo y su evolución, lo que ayudó a concientizar a la población. Entre las primeras acciones que realizó fue reconocer la gravedad del brote de Covid-19 e informar la aparición de los primeros casos a finales de febrero de 2020. El sostenimiento de estos mecanismos de comunicación a lo largo de la etapa de mayor contagio, permitió a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a sus comunidades dar seguimiento, orientar y atender las recomendaciones para tomar las medidas pertinentes al caso.

Implementación de medidas de restricción y preventivas

Tras la evidente transmisión comunitaria, el gobierno federal implementó una serie de medidas restrictivas. Por ejemplo, la Jornada Nacional de Sana Distancia tuvo el objetivo de suspender actividades consideradas no esenciales en diversos sectores, lo que incluyó el cierre temporal de escuelas de todos los niveles, y de sectores que potencialmente podrían intensificar los riesgos de contagio. Se añadieron medidas preventivas como la cancelación de reuniones masivas, así como normas puntuales de distanciamiento social. Adicionalmente, se enfatizaron las prácticas básicas de higiene personal, como el lavado de manos adecuado, el uso de mascarillas y la sana distancia, medidas encaminadas a contener la propagación del virus.

Monitoreo epidemiológico y protocolos para la reapertura gradual de instalaciones

En un esfuerzo por reanudar las actividades productivas y sociales, el gobierno federal introdujo un sistema de semáforo epidemiológico, el cual fue diseñado como una herramienta de monitoreo, que clasificó regiones con base en diversos indicadores de salud, tales como: la tasa de reproducción del virus, incidencia, niveles de ocupación hospitalaria, y tendencias en las tasas de mortalidad.

El semáforo epidemiológico fue el centro de la estrategia para conseguir una reapertura por fases y basada en los datos. Dicho sistema, estableció a través de protocolos que los sectores no esenciales operaran con personal reducido y capacidad limitada, al tiempo que establecían la reapertura de espacios públicos con asistencia controlada. Este modelo regulatorio “flexible” permitió mitigar el riesgo para la salud, así como reactivar progresivamente la economía.

Situación actual de la emergencia por Covid-19 en el Sistema de Educación Superior de México

El sistema de educación superior enfrentó desafíos durante la emergencia sanitaria. Las IES frente a su compromiso con la sociedad, casi de manera inmediata, transitaron de una modalidad de educación presencial a la ense-

ñanza remota o en línea, a través de diferentes plataformas, asegurando que sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura continúan. Estas acciones buscaron salvaguardar la salud física del alumnado, el personal académico y administrativo, lo que ayudó tangencialmente a la salud mental.

Según las condiciones organizacionales e institucionales de cada IES, las formas en que asumieron nuevos modelos educativos fueron variados. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio Académico —su máximo órgano de decisión— aprobó la implementación del “Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER)” que tuvo como objetivo preservar las funciones académicas sustantivas utilizando los recursos tecnológicos que se tenían disponibles. A pesar de los entornos no convencionales del aula virtual, la planta académica asumió su compromiso con la comunidad universitaria y logró enfrentar la emergencia sanitaria detrás de un monitor.

Al declararse concluida la emergencia sanitaria en México, el 9 de mayo de 2023, las actividades en general encontraron el camino para que paulatinamente se fuera recuperando el ritmo de las actividades presenciales, se fueran habitando los espacios físicos y se integraran las comunidades universitarias.

En la actualidad, dos años después de la apertura de espacios y la reanudación de actividades, aún existen desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica y desigualdades en recursos, particularmente entre la población con problemas de acceso a dispositivos tecnológicos adecuados y conectividad a internet, aunado a problemas de salud, económicos o laborales en su entorno familiar. Todos estos factores limitan las posibilidades de desarrollar sus capacidades académicas, exacerbando las desigualdades preexistentes en el acceso a la educación.

Por otro lado, tanto el personal académico como administrativo, aún hoy enfrenta obstáculos para adaptarse a las nuevas herramientas digitales, no sólo para dominar las plataformas tecnológicas en general, sino para lograr un uso eficaz que atienda temas como la reconfiguración de estrategias pedagógicas que asegure resultados efectivos de aprendizaje en espacios virtuales, o la automatización de procedimientos y la incorporación de herramientas digitales para mejorar la eficiencia del trabajo administrativo y de gestión institucional.

Las IES han tenido que enfrentar procesos de reorganización institucional, como cambios en el desarrollo del trabajo y procedimientos administrativos para apoyar las funciones de docencia, investigación, difusión y gestión a dis-

tancia. Las estrategias institucionales fueron encaminadas a mejorar las infraestructuras digitales, actualizar los sistemas de comunicación interna y formalizar protocolos para la educación a distancia.

Para el retorno a las aulas, las IES implementaron medidas progresivas para continuar con las actividades académicas de manera segura; entre otras, el monitoreo de indicadores epidemiológicos internos, la planificación para el retorno gradual y la generación de protocolos de monitoreo directo para dar seguimiento al retorno seguro de las comunidades universitarias.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, en este paulatino proceso de retorno, se implementó el “Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (Protemm)” que permitió tanto formal como operativamente, establecer la posibilidad de poner en marcha actividades presenciales de docencia, investigación y difusión, en equilibrio con la continuación de actividades remotas, en franca atención a la comunidad que aún no se encontraba en condiciones de incorporarse a las actividades cien por ciento presenciales.

Este programa facilitó recuperar las mejores prácticas de la enseñanza remota (PEER), puesta en práctica de manera urgente, y recuperar la vida presencial de forma escalonada y parcial, hasta encontrar el justo medio que ha favorecido hacer uso de las herramientas para el desarrollo de actividades remotas, que aún se realizan de manera cotidiana, sin descuidar el necesario desarrollo de actividades presenciales, en apoyo a la salud mental y física de nuestra comunidad.

Este escenario complejo puso de manifiesto que las IES dieron respuestas oportunas a la emergencia y mostraron una destacada adaptabilidad a corto plazo. Los desafíos a los que se enfrentan hoy tienen que ver con incorporar a largo plazo estructuras y modalidades para mantener un modelo mixto o híbrido suficientemente flexible para enfrentar los desafíos que la actualidad impone en el sistema de educación superior.

Prospectiva a 2050 para la educación superior

La emergencia sanitaria por Covid-19 nos dejó buenas prácticas que deberán asumirse para construir un futuro deseable para la educación superior al 2050. Entre otros, la adopción de modalidades remotas e híbridas, la reconfiguración de estructuras y procesos institucionales, políticas de equidad y acceso a la educación.

Adopción de Modalidades Remotas e Híbridas

Para adoptar una educación remota, es necesario imaginar modelos adaptables que puedan combinar la enseñanza tradicional en el aula con experiencias virtuales. Lo que implica repensar los principios tradicionales de la enseñanza, el aprendizaje y la organización institucional, así como tener presentes las nuevas herramientas tecnológicas y de generación y transmisión del conocimiento. El ejemplo más obvio es el reconocimiento de la forma como ha arribado a la vida académica en particular la Inteligencia Artificial IA, que no ocupaba apenas hace tres años —durante la emergencia sanitaria— el lugar que ocupa hoy día. Adoptar sus usos, adaptar la vida académica a este nuevo elemento que irrumpió de manera tan generalizada, implica justamente la necesidad de flexibilización de nuestros esquemas de desarrollo de las funciones sustantivas.

Reconfiguración de estructuras y procesos administrativos institucionales

La crisis sanitaria evidenció las limitaciones burocráticas existentes, lo que obligó a las IES a reestructurar los procedimientos administrativos y actualizar infraestructuras digitales para que tanto las funciones académicas como las de apoyo administrativo y de gestión, operen eficientemente en formatos a distancia. Estas prácticas ayudarán a mejorar la asignación de recursos humanos y financieros.

Políticas de equidad y el acceso a la educación

Será fundamental abordar las desigualdades desde políticas oportunas de equidad y acceso a la educación que consideren la brecha digital entre el alumnado, particularmente de bajos ingresos o de entornos rurales, que carecen de dispositivos adecuados, conectividad a Internet y que viven condiciones familiares difíciles, que hacen compleja la posibilidad de tener entornos educativos propicios para el aprendizaje. Para atender estas condiciones, desde el sistema educativo y desde las instituciones en lo particular, se deberán desarrollar y fortalecer estrategias pedagógicas flexibles que conside-

ren esas diversidades y desigualdades, para lograr un sistema de educación superior más inclusivo a largo plazo.

Las buenas prácticas que se asumieron en la pandemia deberán desarrollarse a largo plazo para garantizar el derecho a una educación de calidad que abarque el derecho a la información, la cultura y la ciencia. Una tarea pendiente es imaginar procesos de enseñanza-aprendizaje que aborden la adaptabilidad, la creatividad y esfuerzos coordinados para superar tanto los desafíos inmediatos como las incertidumbres futuras.

Adicionalmente, políticas y mecanismos reglamentarios que regulen medidas para la igualdad de género, la inclusión y la no discriminación, así como la equidad, permitirán reforzar la permanencia del alumnado que se encuentra en condiciones de desventaja en cuanto al acceso a la educación. En términos generales, es tan importante buscar un mayor acceso a la educación superior como la permanencia y el egreso. Las IES tendrán la responsabilidad de articular acciones para avanzar en la atención de estos puntos.

Referencias

- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (Publicado el texto original en inglés en 2021).
- Peñalosa, E. y Buendía, A. (coords.) (2021). *Pensar la UAM en la pandemia: reflexiones desde la acción*. UAM.

EDUCACIÓN: CULTURA DE PAZ, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

Educación superior y cultura de paz: una ruta de políticas desde y para las Instituciones de Educación Superior

Gloria Del Castillo Alemán¹

La reflexión que aquí comparto, está construida bajo la mirada de una doble lente, una que responde al enfoque de política pública y en específico al cambio de política (*policy change*), como parte de mi experiencia y trayectoria como profesora e investigadora en el campo multidisciplinario de política pública con énfasis en el análisis de políticas educativas; y, la otra, que obedece a mi responsabilidad como directora general de un organismo internacional que se dedica a la docencia, la investigación y la vinculación en el nivel de posgrado a la manera de una institución de educación superior, de aquí nuestra pertenencia a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La articulación de ambas miradas, me llevan a una reflexión que tiene la intención de iluminar la construcción de instituciones que se distingan por ser espacios de paz y libres de violen-

¹ Directora General de la Facultad Latinoamericana de las Ciencias Sociales, Sede Académica México, y profesora-investigadora de tiempo completo de la misma institución.

cias para sus comunidades, como premisa para la excelencia académica, a la luz de las agendas internacional y nacional sobre este tema.

Desde mi perspectiva, el trinomio cultura de paz, derechos y democracia en el ámbito de la educación superior y sus instituciones, nos invita a una profunda y compleja reflexión, a propósito de identificar, especialmente, en nuestros ámbitos de competencia cuáles son las situaciones problemáticas que están generando o potencialmente pueden irrumpir en nuestra gobernabilidad institucional y en consecuencia pueden comprometer la estabilidad como premisa para la construcción de paz y el respeto de derechos en nuestras comunidades. Para lo anterior, se precisa conocer y comprender cuáles son las propuestas y posicionamientos a nivel internacional respecto a dicho trinomio; qué cambios y propuesta encontramos en la Ley General de Educación Superior (LGES) a nivel nacional, como parte de un proyecto político que inició en julio de 2018; y, qué lecciones de política pública identificamos como rutas de salida para nuestras instituciones y comunidades.

A partir de lo anterior, esta reflexión esta organizada como sigue. En primer lugar, se aborda el origen internacional de cultura de paz como propuesta política (*politics*) y de políticas (*policies*). Enseguida, se presenta una breve síntesis de los cambios que propone la LGES, en materia de cultura de paz y educación superior como derecho. Para cerrar con algunas lecciones de políticas pertinentes para el ámbito de nuestras competencias como directivos de institución de educación superior comprometidas con la formación de nuestras y nuestros jóvenes, así como con la generación de información y conocimiento para el avance de las ciencias y para la comprensión y resolución de problemas públicos regionales, nacionales y locales.

El ámbito internacional: cultura de paz y educación superior

En la arena internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en específico la UNESCO, se ha ocupado de la relevancia de cultura de paz como faro para el desarrollo. Ha fomentado la paz como un pilar fundamental de los valores humanos desde su misma constitución en el año 1945, cuando gran parte del mundo reconstruía la vida social de posguerra. La experiencia de las dos guerras mundiales y sus múltiples impactos negativos, no dejaron dudas de que la paz debía de ser no sólo el mayor de los ideales, sino también

una práctica sistemática impulsada por las instituciones con prioridad en la educación, los actores sociales y en general toda la ciudadanía.

La UNESCO, por su parte, desde 1989, puso énfasis en la necesidad de construir una cultura de paz, basada en derechos humanos, democracia, tolerancia, diversidad cultural y reconciliación. Su Programa cultural de paz, nació en 1992 para consolidar la paz en situaciones de postconflicto y para prevenir los conflictos en cualquier país, en el marco de los conflictos centroamericanos.

La cultura de paz fue definida por la ONU en 1998 (ONU, Resolución A/52/13) como una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones, como mecanismo para la paz.

La promoción de una cultura de paz incluye varias dimensiones o ámbitos de acción. Entre ellos, los espacios y procesos educativos son una de sus piedras angulares. Es así que en este marco la educación amplió su sentido social y se definió como un vehículo sumamente relevante para la promoción de valores y competencias que abonen en la cultura del diálogo y la solución pacífica de los conflictos, la búsqueda de consensos y la tolerancia a lo diferente.

Como parte de este esfuerzo, la educación superior ha estado en el centro del diseño de múltiples políticas en aras de promover profesionales conscientes sobre los peligros de los conflictos bélicos, las violencias en todas sus expresiones y, en general, aquellos problemas públicos que amenazan la vida democrática. En este punto es imposible no pensar en algunas áreas de estudio de las ciencias sociales, que al poner su foco en cuestiones como la democracia, los derechos humanos, la gobernanza, impartición de justicia, entre muchos otros temas, abonan directamente con sus investigaciones en temas de gran relevancia para la construcción de instituciones bajo la lupa de una cultura de paz duradera. Su impacto aumenta toda vez que tales asuntos emergen o se aplican en contextos de gran polarización y violencia. Pienso en la relevancia y aportes de las ciencias sociales como campo multidisciplinario para observar, describir y comprender los orígenes estructurales y la multicausalidad de los males públicos que hoy impactan a nuestras sociedades, sin desconocer su potencialidad para promover y encontrar soluciones con sentido público a dichos males.

En este camino, la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO de 2009 resultó crucial por sus múltiples impactos en varios

aspectos y contextos. Se fortaleció el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) frente a la persistencia de los conflictos armados, étnicos, la inseguridad creciente en muchas regiones del mundo, los enfrentamientos armados, los desplazamientos forzados y las migraciones desprotegidas, la expansión del crimen organizado, el aumento de la pobreza y la desigualdad, la creciente delincuencia, entre muchas otras amenazas. Frente a ellas, se planteó que las IES tienen la responsabilidad de incidir en su mejoría en varios sentidos. Por una parte, la reconocida capacidad de las IES para comprender y explicar dichas problemáticas desde los insumos propios de la academia (teorías, metodologías y evidencias), pero también mediante la concientización de las comunidades educativas y sus enclaves sociales. Con igual relevancia se planteó la singularidad de las IES como el espacio desde donde generar vínculos con tomadores de decisión para la construcción de incidencia pública con base en evidencia, bajo la idea de que el conocimiento es estratégico, da certeza científica-técnica y abona a la asertividad en los procesos de cambio y mejora.

El ámbito nacional: la LGES y el impulso de nuevos valores políticos

En México, la LGES aprobada en abril de 2021 significó un cambio político y jurídico normativo de gran calado en el ámbito de la educación superior en México. Se trata de una Ley que fue diseñada desde una perspectiva de derechos con base en lo establecido en el artículo 3º constitucional (2019), donde por primera vez en la historia de nuestro país, se estableció que la educación superior es un derecho humano, es obligatoria y gratuita.

Uno de los rasgos más destacables de la LGES además de su perspectiva de derechos, es el establecimiento de nuevos valores políticos como brújula de la educación superior. Estos nuevos valores se destacan básicamente en tres artículos: el octavo en donde se establece que los *criterios* que orientarán a la educación superior son varios, entre ellos la “cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos”; en el noveno, en el cual, se establecen los *fines* de la educación superior, entre ellos destaca “garantizar el derecho a la educación superior”; y, en el décimo, se abordan, los *criterios* para la elaboración de *políticas* en el ámbito de la educación superior, en donde destacan a manera de valores

varios, entre los de mayor relevancia para efectos de esta reflexión están: la excelencia como parte de la mejora continua, la igualdad en oportunidades de acceso, la inclusión social, la honestidad, la diversidad y la igualdad entre mujeres y hombres para erradicar cualquier tipo de violencia de género, como una ruta hacia una cultura de paz.

A partir de estos cambios significativos, en el contexto nacional, las IES han tenido el mandato de generar lineamientos y mecanismos para instrumentar lo nuevo, teniendo en cuenta el marco general anterior, pero sobre todo ha sido necesario pensar en función de las complejidades inherentes a las problemáticas de naturaleza pública en México. Desde diferentes mecanismos normativos en medio de profundos cambios nacionales, la agenda política y de políticas y en específico la de educación superior, ha puesto en el centro de su narrativa el bienestar como el valor más relevante y a la vez, su mayor aspiración y desafío. El bienestar en este contexto, puede ser visto como la otra cara de los conflictos y la violencia que persisten en México. Su foco en la población más pobre y vulnerable históricamente, puede ser una guía a la hora de repasar las decisiones de políticas de los últimos años, tanto a nivel nacional como sectorial o institucional.

En el caso de la agenda de cambios en el sector educativo ha sido intensa en cuanto a cambios significativos o no incrementales, como se les conoce en el campo de estudio de política pública. Si se ve con estos lentes, la reforma constitucional en materia de educación, la ley general de educación y la LGES más todos sus planes operativos, son un conjunto indicativo de profundos cambios de valores que al poner en el centro el bienestar social, incluyen explícita o implícitamente la cultura de paz en todas sus dimensiones.

Desde el campo de política pública, el concepto de *wicked problems* que se utiliza para referirnos a la complejidad inherente a los problemas públicos resulta muy útil para comprender y abordar la a LGES agenda internacional y nacional en materia de cultura de paz. Desde esta perspectiva, es posible identificar la red de relaciones causales que distingue a los problemas que inciden negativamente en la construcción de una cultura de paz a nivel institucional. En esta línea, los problemas asociados a la falta de una cultura de paz, son en su conjunto un tipo de mal público que su solución requiere necesariamente de intervenciones estratégicas en sus causas estructurales, sin que ello tome demasiado tiempo.

Siguiendo esta lógica, se puede dimensionar la centralidad de las políticas públicas que ponen en su centro la promoción de la cultura de paz como brújula, así como el peso que ocupan las IES para su construcción y per-

manencia. No bastarán esfuerzos aislados o focalizados, aunque ayude a mitigar conflictos específicos en contextos particulares. Para que las IES se vuelvan eficaces en la búsqueda y construcción de espacios donde primen los criterios hacia una cultura de paz sólida y agendas bajo la lógica del respeto a los derechos, es necesario construir comunidades que compartan el sentido de paz y la relevancia del respeto a los derechos como parte de contextos y culturas donde se privilegie la deliberación pública como método de decisional para el caso de las agendas institucionales. Esto es, la democracia en las IES debiera estar sustentada por la deliberación pública como mecanismo de decisión en instituciones caracterizadas por gobernanzas participativas sustentadas en andamiajes colegiados.

De ahí que, desde la arena institucional se reconozca la necesidad de abordar múltiples asuntos, de forma tal que se integren en una agenda de acciones y cambios permanentes por parte de las IES, que se comparta y se construya de la mano de sus comunidades, a fin de promover a nivel institucional agendas que aborden la reducción de brechas como ruta hacia la mitigación de las desigualdades, la promoción de los derechos humanos, la igualdad sustantiva de género, los valores democráticos, solidarios, de cooperación y tolerancia hacia la diversidad, la libertad de expresión y el derecho a la información, entre muchos otros elementos de máxima relevancia para una cultura de paz. Los ejercicios de autoevaluación impulsados por el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) de la Subsecretaría de Educación Superior, son una excelente alternativa para la construcción colegiada de rutas hacia una cultura de paz en nuestras IES. Otra respuesta institucional al respecto, que no podemos dejar de mencionar, es la firma del Acuerdo Nacional por una Cultura de Paz y por la Erradicación de la Violencia de Género en las Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, iniciativa que tuvo lugar en el marco de la ANUIES en marzo de 2024.

Lecciones de políticas a considerar por las IES

Para finalizar quiero compartir algunas lecciones para las IES, a propósito de construir con sus respectivas comunidades una ruta de cultura de paz que funcione a manera de cimiento para el desarrollo de todas las actividades sustantivas propias de este tipo de instituciones. Para ello, la pregunta clave es ¿qué hacer desde una mirada de política pública? Lo primero es recono-

cer que las IES no lo pueden todo: hay que actuar con inteligencia estratégica. ¿Cómo hacerlo? El enfoque de política pública es uno de nuestros principales aliados para extraer algunas lecciones de utilidad para estas reflexiones. Las lecciones que siguen, guardan un orden lógico: primero se centran en la definición y comprensión de la situación problemática asociada a los déficits de una cultura de paz; en seguida, en qué hay que cambiar para subsanar esa falta de cultura de paz como mal público; para finalizar con quiénes participarían en este proceso de cambio de políticas.

La primera es que los problemas públicos como los que están en la base de la (in)cultura de la paz son de enorme complejidad y tienden a ser resistentes al cambio. Esto demanda, en primer lugar, que desde las IES y las ciencias sociales sigamos abordando y comprendiendo con renovadas teorías y metodologías, los asuntos de base. Los problemas/males públicos, son consecuencias de la vida en sociedad y no son universales sino que tienen un enorme componente contextual. Por lo tanto, debemos comprenderlos en sus historias, coyunturas, en sus múltiples causas y también expresiones. Esto implica que si bien podemos exigir mucho más a la educación, las IES no pueden ser agentes del cambio en solitario ni aisladas. Los esfuerzos desde la educación deben ser integrales en su interior pero sobre todo, deben ser parte de un esfuerzo consistente y articulado con otras áreas de la vida pública. En este sentido resalto la relevancia que se le ha dado a las comunidades en sus roles activos para conseguir los cambios deseados en la educación en el país. Su participación activa no sólo incide de manera operativa en el proceso, sino que busca representar un paradigma más participativo de los problemas y soluciones educativos.

Una segunda lección, radica en que los males públicos como la (in) cultura de paz, requieren de la construcción de cambios significativos dentro de nuestras IES. Resulta crucial considerar que este tipo de cambios responde a lo que en el campo de política pública se conoce como el proceso de cambios de las políticas. Y este tiene en su base al menos tres dimensiones que atraviesan todo el proceso. La dimensión política en su doble acepción normativa-jurídica (*polity*) y política (*politics*) y la dimensión técnica (*policy*) del cambio. En las investigaciones realizadas sobre los cambios de la política educativa he mostrado que un cambio significativo de políticas (*policies*), comprende siempre las tres dimensiones del proceso de la política pública (*policy process*).

En tercer lugar, quisiera referirme a los agentes del cambio dentro del paradigma de la transformación integral, que sería aquella que abarca las tres

dimensiones anteriores. Un proceso de cambio exitoso es aquel que es promovido por agentes y actores denominados en el campo de política pública como “emprendedores de política” (*policy entrepreneur*) por su mirada estratégica de naturaleza política y técnica y su disposición y compromiso con los cambios con sentido público. El camino de construcción de las políticas públicas está lleno de obstáculos y adversidades: restricciones de recursos, capacitación, escaso tiempo, etcétera. Por tanto, resulta vital comprender que la mayoría de los casos que sorteán dichos obstáculos e innovan frente a ellos, están definidos por personas que, en una combinación de rasgos personales y de coyunturas, emprenden e impulsan sustantivamente dicha dinámica, como los así llamados emprendedores de política.

En el caso de la cultura de paz, la expectativa del cambio descansa en una de las aristas más complejas de la conducta social, toda vez que se refiere a ese ámbito valórico. Posiblemente, los ideales, actitudes y valores en general sean los elementos más difíciles de ser cambiados, por sus múltiples arraigos: unos más materiales como las condiciones económicas de partida y otros más simbólicos, porque se articulan con procesos ideacionales que guían nuestra conducta y conforman una manera de ver el mundo y por tanto de actuar también. En esta línea, la LGES, propone y asume diversos valores políticos como un mecanismo de la nueva estrategia en el ámbito de la educación superior. Valores como la paz, la interculturalidad, la igualdad sustantiva, la equidad, la diversidad, la inclusión, son algunos de los ejes de trabajo y que se proponen como guía de las nuevas políticas de educación superior.

El contexto actual es muy desafiante. Los conflictos violentos y armados han proliferado y en algunos casos no se ven soluciones a corto plazo. En las redes sociales digitales y hasta en los conflictos personales podemos notar la complejidad en aumento. Por tanto, las estrategias pro paz y resolutivas por vías democráticas urgen más que nunca, y esto sólo puede conseguirse involucrando todos los esfuerzos y actores, las IES y sus comunidades no son la excepción.

Referencias

Del Castillo, Gloria (2017). “El estudio del cambio de políticas en el campo de Política Pública”, en *REMAP*, vol. vi, núm. 2, julio-diciembre. Pp. 55-66.

- Del Castillo, Gloria (2020). “¿Por qué pensar en enfoques alternativos de política pública a la luz de un debate renovador e innovador de las ciencias sociales?”, en Rodrigo Salazar-Elena (coord.). *Política y políticas públicas*. México: Flacso-México. Pp.39-54
- Ley General de Educación Superior, Diario Oficial de la Federación (2021). Disponible en:https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- ONU (1998). Resolución A/52/13. Consultado en <https://docs.un.org/es/A/RES/52/13>
- UNESCO (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. UNESCO.

Cultura de paz, democracia y derechos humanos

Alejandro Javier Zermeño Guerra¹

Origen de la emergencia a nivel global/regional

En la literatura académica se mantiene un debate sobre la idea de nombrar a esta época geológica como el “Antropoceno”, bajo la justificación de que la humanidad ha deteriorado los comunes globales, es decir, los soportes naturales que sostienen todas las formas de vida. El Antropoceno se caracteriza por la triple crisis planetaria, cuya composición ha sido definida por las Naciones Unidas a partir del cambio climático, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Los tres fenómenos ocasionan múltiples riesgos, por ejemplo, se estima que la contaminación causa nueve millones de muertes prematuras al año, en tanto el cambio climático ha sido relacionado con 500 mil muertes anuales y más de tres mil millones de personas viven en ambientes degradados.

El planeta ya no puede garantizar vida. Si las amenazas ambientales se han salido de control, los efectos de la violencia no pueden ser menospaciados. Este momento de la historia se caracteriza por contar con el mayor número de conflictos armados desde la segunda guerra mundial (más de 50)

¹ Rector de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

y por tener el menor número de conflictos resueltos por acuerdos de paz. Además, se ha calculado que el costo de la violencia le representa a la humanidad el 13.5% de la economía mundial.

Amenazas ambientales, violencia social y, además, desigualdades. La riqueza de las 10 personas más ricas del mundo es igual a la del 40% más pobre de la humanidad. Una riqueza obtenida robándole la salud al planeta, dado que el 1% de tales fortunas monetarias emite en contaminantes asociados al cambio climático el equivalente al que es generado por las dos terceras partes de la humanidad. Las penurias y el hambre son una realidad cotidiana para muchas personas alrededor del mundo. A este ritmo, se necesitarán 230 años para erradicar la pobreza y 300 años para diluir las desigualdades.

La pérdida de paz y las desigualdades son elementos que se encuentran relacionadas con la pérdida de desarrollo y en este contexto, los derechos humanos terminan por ser afectados negativamente. Por ejemplo, empleando el Índice de Progreso Social, se ha logrado determinar que el desarrollo sufrió un retroceso global durante la pandemia del Covid-19, pero a cinco años del evento, el mundo se mantiene al mismo nivel y uno de los factores que se postulan para explicar la lentitud de la recuperación, es la limitación de los derechos y las libertades en muchos países. El mundo se tambalea entre crisis ambientales, violencias y desigualdades, para lo cual se ha sugerido un camino a la recuperación, una ruta que se construye desde la gobernanza y que requiere de tres elementos: talento humano, acceso a la información y protección de los derechos humanos.

Recepción de la emergencia en México

La triple crisis planetaria ha ocasionado el deterioro de los comunes locales en nuestro país. Por ejemplo, en tanto a nivel global se mantiene la discusión para que el planeta no supere los 1.5 °C de temperatura sobre el promedio histórico, en México se cuenta con regiones como la Huasteca Potosina, donde la temperatura ha superado ya por 2.0 °C los valores históricos. Esto ha dado como resultado un mayor número de días con temperaturas extremas en el año, temporadas alargadas de sequía, proliferación del dengue y los golpes de calor en la población. En tanto, la contaminación se ha visibilizado como aire contaminado en las urbes y como agua con elementos tóxicos y residuos orgánicos en acuíferos y ríos. La crisis hídrica nacional, sin embargo, no se limita a la pérdida de calidad, sino también se refleja en una

disminución de la disponibilidad, sobre todo en el centro y norte del país. Así entonces, además de sufrir el cambio climático, la contaminación y la pérdida de biodiversidad, en México hay una cuarta crisis que impacta severamente: el acceso al agua, la crisis hídrica.

Las crisis ambientales están impactando a todo el territorio nacional, lo cual se suma a los impactos por la violencia. De acuerdo con el Índice de Paz, México es uno de los países más violentos del mundo (ocupando el lugar 138 de 163 naciones) y cuando menos ocho estados de la República, tienen un peor registro que el de los países más violentos del mundo (Ucrania, Siria, Afganistán y Yemen). Es más, en cuanto a paz positiva, Centroamérica y el Caribe van en ascenso y México mantiene un descenso constante. El impacto de la violencia equivale al 19.8% del PIB nacional, esto es seis veces más de lo que en el país se invierte en salud y cinco veces más de lo que se invierte en educación.

La violencia directa por supuesto que requiere un cambio social y político, pero este se encuentra limitado por la violencia estructural. Casi la mitad de la población del país vive en algún nivel de pobreza y un importante porcentaje de mexicanos todavía no cuentan con acceso a la salud; encima, la mayoría de los trabajadores tienen empleos informales. Todos estos factores afectan la movilidad social. En México, 70% de quienes nacen pobres mueren en pobreza y no pueden ascender la escalera del desarrollo porque la calidad de la educación es baja. Los exámenes PISA han demostrado el bajo rendimiento académico de nuestras personas estudiantes, causando fracaso laboral y una menor oportunidad de acceso a la educación superior.

Todo lo anterior agobia, sin embargo, el verdadero rostro de la desigualdad y de las limitaciones al progreso social se materializa sobre todo en las mujeres. La injusticia de género es una realidad que se mantiene por la intersección de las desigualdades, una niña indígena es vulnerable por ser infante, por ser mujer, por ser pobre y por estar enferma (exposición al humo de leña, a las aflatoxinas del maíz, al agua no potable, a los plaguicidas, en fin). En México, los indicadores de desarrollo de una mujer indígena son once veces más bajos que los de un hombre urbano. De hecho, la injusticia de género se refleja en el Índice de Desarrollo Humano, nuestro país ocupa el lugar 81 de la lista mundial, pero baja siete lugares cuando se ajusta por género y pierde un 18% cuando se ajusta por desigualdad.

Situación de la emergencia en el Sistema de Educación Superior de México

Johan Galtung conceptualizó la violencia en tres tipos: directa, estructural y cultural. En tanto, en la UASLP hemos añadido en este esquema a la violencia ambiental, debido a los riesgos generados por la triple crisis planetaria. Esta visión expandida de la violencia obliga a que la paz también se defina más allá de la simple ausencia del conflicto (paz negativa), para comprometerse a extinguir las causas estructurales, culturales y ambientales que impiden el desarrollo en libertad de los individuos (paz positiva). En este contexto, entendemos por cultura de paz al conjunto de valores y prácticas que promueven la paz positiva, lo cual además implica el respeto a los derechos humanos, desde la justicia social y la igualdad. Por supuesto, para que la cultura sea una herramienta para la construcción de paz, ésta no puede ser pasiva, lo que implica plantear nuevas estrategias educativas para la formación de talento humano. Para ser activa, la cultura deberá fortalecer la protección de los derechos humanos, desde la equidad, las capacidades y la gobernanza. De esta manera, la democracia participativa basada en la ciencia facilitará la elaboración de propuestas para el progreso social.

Por lo tanto, el producto de la cultura de paz debe ser una sociedad que trabaje todos los días en eliminar las barreras estructurales, culturales y ambientales que están minando a nuestras Instituciones, previniendo la corrupción, las desigualdades y la injusticia. En consecuencia, como Instituciones de Educación Superior (IES), no debemos limitarnos a la educación en valores, sino comprometernos en construir un civismo por la paz positiva.

Para construir un civismo por la paz positiva, las IES debemos posicionarnos como agentes de cambio y acercarnos a las comunidades más vulnerables, considerando los principios que rigen la Responsabilidad Social Universitaria. No podemos aspirar a un cambio en la sociedad si primero no transformamos a las IES en cuanto a programas académicos, calidad de la educación, participación de la comunidad investigadora, líneas de trabajo y, por supuesto, el involucramiento de la comunidad estudiantil y la construcción de esquemas de justicia, equidad e igualdad. Las IES deben ser ejemplo de que las comunidades docente, administrativa y estudiantil, valoren, respeten y promuevan conjuntamente los derechos humanos. El civismo por la paz positiva debe iniciar al interior de las IES y, desde ahí, participar activamente en la transformación de la sociedad. Es tan importante la participación de las IES en la construcción de la paz como punto de partida para el desarrollo

del país, que esto debe ser un eje central de las propuestas de educación, investigación y vinculación. Las IES deben encaminarse en formar talento humano que al insertarse en la sociedad cuenten con las habilidades para iniciar el cambio.

Sin embargo, enfrentamos una realidad. El porcentaje de mexicanos con educación superior todavía es bajo y este porcentaje es inferior en la población ubicada en los menores deciles económicos, como ocurre con los pueblos originarios (9.4% de la población indígena cuenta con educación superior vs 35.9% para la población no indígena). El trabajo por la paz nos exhorta a cambiar esta realidad. Debe incrementarse el acceso a quienes más requieren de la paz.

Prospectiva a 2050 para la educación superior de cara a la emergencia

El comportamiento actual de la humanidad justifica que todos los modelos para el 2050 establezcan los peores escenarios para la contaminación, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la crisis hídrica. De hecho, en su último informe de los riesgos globales, el Foro Económico Mundial señala que para dentro de 10 años, cinco de los primeros 10 riesgos globales están relacionados con estas crisis planetarias. Además, dos de esta primera decena de riesgos, se asocian a la inequidad y a la pérdida de paz (polarización social).

Sin contar con elementos contrarios, la conclusión es trágica, el futuro será peor que el presente. Lo cual obliga a un cambio radical de nuestro proceder actual, para plantear nuevas iniciativas que fortalezcan las capacidades del talento humano que afrontará la realidad en los próximos años. Ahora bien, no solamente debemos preocuparnos de la capacidad de los profesionistas, sino también de su salud. El Foro Económico Mundial ubica a la salud y el bienestar de las personas como el factor más influyente para afrontar los riesgos. La postura es clara: sin salud no hay presente y sin educación no hay futuro.

Los profesionistas del mañana tienen menos de 12 años de edad en el presente, cuidar el talento humano del futuro debe iniciar por la protección de las infancias actuales. Al respecto, las cifras son alarmantes: millones de niñas y niños en México respiran aire contaminado en ciudades y en comunidades rurales por el humo de leña; están expuestos al plomo por barro vidriado,

pinturas y emisiones industriales; al flúor por acuíferos contaminados, pasta dental y sal fluorada; en fin, a sustancias químicas que afectan no solamente su salud física, sino que deterioran su desarrollo cognitivo. Infancias que además se enfrentan a un sistema educativo limitado y a un contexto marcado por las violencias y desigualdades.

Por lo tanto, la construcción del civismo por la paz positiva enfrenta con claridad un nuevo reto, la equidad intergeneracional. Estamos obligados a mejorar el presente para garantizar un mejor futuro. No se trata ya de un desarrollo sostenible, no podemos sostener el nivel actual de las cosas, no podemos seguir sosteniendo el estado actual de la violencia multimodal.

Ante este panorama, la UASLP ha generado una propuesta para la protección de los derechos humanos y la construcción de civismo por la paz, desde el derecho humano a la salud, el derecho humano a un ambiente limpio y, por supuesto, desde el derecho humano a la educación. La propuesta inicia con el concepto de sindemia. Este término define la sinergia de epidemias, que se da como resultado de la interacción de condiciones de salud, interacción que es facilitada por los determinantes ambientales y sociales presentes en un contexto específico. El término de sindemia incluye a los componentes que el concepto de Seguridad Humana de las Naciones Unidas considera indispensables para un desarrollo en libertad, componentes que además son la base del Índice de Progreso Social y que Galtung señaló como pilares para la paz.

El escenario sindémico se caracteriza como un escenario dónde se ha perdido la paz positiva. Por lo tanto, en la propuesta de la UASLP, planteamos que el escenario sindémico debe ser transformado en un Escenario Humanitario, con la formación de talento humano de calidad y la construcción de estructuras transdisciplinarias, enfocados a la protección de los derechos humanos, a través de elementos de gobernanza que hemos denominado Espacios Cívicos Ambientales. En los Escenarios Humanitarios y desde el civismo por la paz positiva, se busca transitar al progreso social y a un estado dinámico de paz. Para la inserción de la UASLP en la creación del civismo por la paz positiva, se instaló la Agenda Social Universitaria. Esta coordinación representa un espacio de acción que vincula en este momento a cinco proyectos inter facultades, esperando que en futuro sean más:

Proyecto de Escenarios Humanitarios. El proyecto se realiza en comunidades sindémicas vulnerables, seleccionadas a través de Índice de Riesgo Sindémico (IRS) creado por la UASLP. El mapa municipal de

riesgo sindémico en San Luis Potosí demostró que en los municipios con más alto riesgo se presenta un mayor porcentaje de población en pobreza y en pobreza extrema a comparación de los promedios estatales. Más de 100 mil niñas y niños viven en estas zonas. El objetivo del proyecto es crear colaboratorios, capacitar a la población para su participación y construir espacios cívicos ambientales.

Proyecto de Ciencia Local. El proyecto plantea la organización de Centros Indígenas de Ciencia Local y Saberes (CICLOS), para lo cual se trabaja en un programa de mujeres indígenas en posgrado, ya contamos con egresadas que conformaron la Red Indígena de Mujeres Científicas (RIMCI) que gestiona propuestas de progreso social dentro de sus comunidades.

Grupo Universitario del Agua. Es un cuerpo académico multidisciplinario que ha organizado la agenda hídrica metropolitana desde el derecho humano al agua.

Propuesta Ambiental San Luis. Se trabaja en sitios contaminados ubicados en regiones sindémicas, apoyando sobre todo a comunidades vulnerables, se tiene un plan de trabajo con métodos asociados al Acuerdo de Escazú. PAS para la PAZ.

Centro Colaborador con la oms. Se constituyeron los Programas de Riesgos Infantiles en Sitios Contaminados y el Programa de Infancias para la Paz que se enfoca en la implementación de estrategias educativas para la paz y autocuidado.

Además de estos proyectos, la UASLP ha organizado la Defensoría de los Derechos Universitarios y programas académicos en congruencia con el objetivo de construir civismo por la paz. Destacan licenciaturas como la de Ciencias Ambientales y Salud y los posgrados en Derechos Humanos y en Ciencias Ambientales. Estas son las propuestas de la UASLP, pero nos queda claro que numerosas IES cuentan con sus propios esquemas. Todos son válidos, lo importante es caminar, porque en México ahora existe una emergencia, darles voz a los rostros, para cambiar los lugares.

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

La responsabilidad social de las IES como motor de cambio: lecciones desde el Instituto Politécnico Nacional

Arturo Reyes Sandoval¹

En México, la sociedad confía en sus Instituciones de Educación Superior (IES), principalmente las públicas. *El Informe País 2020. El curso de la democracia en México*,² entre otros documentos elaborados por organismos públicos y privados, así lo confirman.

Las IES no sólo custodian conocimiento, información y capacidades de investigación y desarrollo cruciales para el presente y futuro de una nación, sino también valores, orgullo y aspiraciones colectivas. En nuestro país, la universidad ha sido protagonista de transformaciones históricas profundas y sigue siendo un motor fundamental de movilidad social.

El mundo actual les exige a sus personas jóvenes una capacidad de adaptación sin precedentes a las dinámicas globales. El desarrollo sostenible se ha convertido en un imperativo para la supervivencia, mientras que la revolución tecnológica transforma tanto la producción como las relaciones socia-

¹ Director general del Instituto Politécnico Nacional

² Instituto Nacional Electoral, *Informe País 2020. El curso de la democracia en México*, México, 2022, p. 27

les. A pesar de la legitimación social que gozan las IES, resulta crucial abrazar nuevos paradigmas que consoliden nuestro lugar en la sociedad actual como es la responsabilidad social.

El Instituto Politécnico Nacional, una de las IES más importantes de México y América Latina, lleva en su genética la responsabilidad social. Surgió de los anhelos de justicia social del pueblo mexicano. Las aspiraciones y la efervescencia por la conquista de derechos sociales, emanadas de la Revolución Mexicana, se concretaron en un proyecto educativo que agrupó la enseñanza técnica con raíces en el siglo XIX, bajo el principio de vincular la escuela a la producción, lo que implicaba ligar la formación a una conciencia de los problemas y las necesidades sociales.

El Politécnico fue el engrane educativo del modelo cardenista de modernización, donde los sectores sociales con las mayores desventajas representaron el motor y el objetivo del desarrollo.

Fiel a su compromiso con la resolución de problemas nacionales, hemos sostenido un ejercicio reflexivo permanente sobre la evolución del país y el contexto global, atendiendo a las demandas de cada coyuntura. De cara a nuestro centenario, avanzamos hacia la edificación de un nuevo Politécnico de la mano de su comunidad, construyendo novedosos mecanismos de participación que nos ha permitido identificar oportunidades y transformar nuestras voces en acciones de fortalecimiento y pertinencia social.

A través del presente artículo, como parte de la celebración del 75 Aniversario de la ANUIES, queremos compartir algunas reflexiones y resultados que arrojan luz sobre la manera en que una institución mexicana con una fuerte tradición científica, técnica y tecnológica, como el Instituto Politécnico Nacional, aborda actualmente la responsabilidad social.

La responsabilidad social desde la planeación institucional

Con un enfoque integral, sustentado en el fomento de la cultura, la creatividad y el emprendimiento de su comunidad estudiantil, fortalecemos nuestra responsabilidad social como uno de los ejes estratégicos definidos en nuestro Programa de Desarrollo Institucional (PDI).

Este compromiso se encuentra alineado con la visión institucional de consolidarnos como una institución de educación tecnológica de calidad, con enfoque de sustentabilidad, identidad institucional sólida y reconocimiento in-

ternacional. Para ello, impulsa la colaboración global con instituciones académicas y centros de investigación de alto prestigio, buscando posicionarse entre las mejores universidades del mundo.

Actualmente, impulsamos una gestión ética y sostenible mediante la adopción de estándares internacionales, particularmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Esta gestión se implementa mediante políticas institucionales orientadas a la responsabilidad social, ambiental y académica.

En ese sentido, atravesamos un proceso de construcción de un modelo de responsabilidad social que busca integrar de manera coherente y articulada, entre otros elementos, los siguientes:

- *Educación intercultural y vinculada a los territorios*, priorizando las necesidades regionales y reconociendo la diversidad sociocultural
- *Gestión ética y ambiental*, alineada con los ODS, promoviendo una cultura institucional responsable y participativa
- *Innovación social en la formación dual*, que conecta los procesos de enseñanza-aprendizaje con la industria y las comunidades, generando soluciones concretas a problemáticas sociales
- *Acciones para reducir desigualdades*, mediante esquemas integrales que incluyen becas, programas de inclusión, transferencia tecnológica y alianzas estratégicas para el desarrollo con enfoque territorial.

En suma, el Instituto se encuentra inmerso en la concepción de un modelo de responsabilidad social que aspira a trascender la mera enunciación de principios, buscando una imbricación profunda y operativa de la educación regionalizada y vinculada al entorno, una gestión ética y ambiental comprometida con la Agenda 2030, una innovación social dinamizada por la formación dual, y acciones concretas para la mitigación de desigualdades a través de estrategias inclusivas y colaborativas. Este entramado de elementos se concibe como un sistema interdependiente cuyo propósito fundamental radica en la generación de un impacto positivo y tangible en el entorno, consolidando así nuestro rol como agente de transformación social.

Educación para el progreso y bienestar de México y el mundo

Nuestro Instituto, como todas las IES, enfrenta desafíos educativos apremiantes a nivel nacional y global, entre ellas la necesidad de equipar a las y los jóvenes con las herramientas más avanzadas para una inserción laboral exitosa en un contexto tecnológico en rápida evolución, que a menudo genera una brecha entre la formación académica y las demandas del mercado. Para superarlo, resulta crucial fortalecer el modelo de Triple Hélice, impulsado por modalidades educativas innovadoras como la Formación Dual.

Hemos llevado con éxito este modelo a través del programa de Ingeniería Metalúrgica, impartido en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería, Zacatecas (UPIIZ), en colaboración con empresas del Clúster Minero; asimismo, trabajamos junto a Canal Once en el programa de Técnico en Comunicación y Medios Digitales, donde las y los estudiantes participarán en la creación y difusión de contenidos digitales.

Asimismo, impulsando nuestra estrategia de internacionalización, el IPN fortalece el modelo de formación dual, llevándolo a un nuevo nivel. A través de nuestra colaboración estratégica con la Cámara Mexicano-Alemana (Camexa), incorporamos la excelencia del modelo alemán para brindar a las y los estudiantes experiencias laborales reales desde el inicio de su formación en empresas alemanas con sedes en México. Este enfoque cierra eficazmente las brechas de competencias y garantiza una empleabilidad de alto nivel.

La expansión de la cobertura educativa ha sido otro desafío prioritario. La inauguración de una Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería en Palenque, Chiapas, y otra en Puebla, responde a nuestro enfoque de desarrollo regional. La oferta académica de estas unidades se ha diseñado para responder a las demandas productivas locales, sin menoscabo del impulso al bienestar social y la valoración de la multiculturalidad. Cabe destacar que la unidad académica de Palenque tiene el honor de formar a las futuras ingenieras e ingenieros de los pueblos maya lacandón, tzeltal y tzotzil.

De este modo, mostramos nuestro compromiso con la responsabilidad social a través de acciones concretas como la consolidación de la educación dual y la expansión de espacios con enfoque en el desarrollo regional, que son reflejo de una constante reflexión institucional sobre cómo cumplir con nuestra misión fundamental: ofrecer educación de calidad principalmente a personas jóvenes que enfrentan barreras socioeconómicas. Al respon-

der a las demandas actuales del sector productivo y tender un puente sólido hacia él, el Instituto mejora las oportunidades laborales de sus estudiantes, pero también contribuye activamente al desarrollo socioeconómico de las regiones donde tiene presencia.

La investigación como fuerza transformadora de la sociedad

La responsabilidad social en la investigación debe concebirse desde sus inicios con un enfoque en el impacto social y ambiental. Sin embargo, el verdadero desafío radica en traducir los resultados de estas investigaciones en soluciones concretas para problemáticas urgentes. Al hacerlo, la investigación deja de ser un ejercicio puramente académico para convertirse en una fuerza transformadora de entornos y un motor para mejorar la calidad de vida de la sociedad, consolidando a nuestras instituciones como líderes en innovación con responsabilidad social a nivel nacional e internacional.

La investigación aplicada, la innovación tecnológica y los proyectos con incidencia social generan propuestas de impacto tangible. Estas soluciones emergen del trabajo colaborativo de nuestras 12 Redes de Investigación que integran conocimiento científico, experiencia técnica y sensibilidad social.

En el IPN, la internacionalización en tanto eje estratégico ha permitido que los proyectos no sólo se nutran de las mejores prácticas a nivel global, sino que también abran oportunidades de colaboración con centros de investigación y universidades de otros países. Esta visión global amplía el alcance de las soluciones, permite el intercambio de saberes y tecnologías, y nos posiciona como un actor relevante en la comunidad científica internacional.

Asimismo, asumimos como clave de la investigación con impacto social y ambiental el fortalecimiento de la colaboración entre investigadoras e investigadores del IPN, pero también con sectores clave como gobierno, empresas, organizaciones de sociedad civil y la ciudadanía, generando proyectos aplicados con impacto real, aplicación práctica, transferencia tecnológica y participación del sector productivo en la investigación.

En este contexto, resalta nuestro Laboratorio Nacional de Vacunología y Virus Tropicales (InvyVT), cuyo objetivo primordial es recuperar la soberanía nacional en la producción de vacunas y combatir las enfermedades tropicales en el país. Además, hemos establecido alianzas estratégicas con la Universidad de Oxford y el Hospital General de México para impulsar la investiga-

ción en cáncer colorrectal y la creación de un biobanco. Nuestra colaboración con la NASA abarca diversos proyectos, incluyendo misiones suborbitales y el desarrollo de satélites y algoritmos destinados a estudiar el calentamiento global y su impacto en la seguridad y soberanía alimentaria.

Sin duda, la clave para que la responsabilidad social impregne la investigación radica en el tejido de redes colaborativas a múltiples niveles. La articulación entre investigadoras e investigadores es primordial para potenciar la creatividad y la pertinencia de los estudios, sin embargo, la formación de alianzas sólidas entre las universidades y los diversos actores sociales se presenta como el catalizador para que los resultados de la investigación trasciendan el ámbito académico y se conviertan en fuerzas transformadoras capaces de abordar los desafíos más apremiantes de nuestro tiempo, generando un impacto positivo y duradero en la sociedad y el planeta.

Sustentabilidad, solidaridad y compromiso social

Los ods representan una hoja de ruta ineludible para el bienestar humano y el entorno natural. Para las IES, la mera incorporación de éstos al currículo resulta insuficiente. Con una visión integral de la educación como proceso transformador que promueve valores y actitudes para la convivencia armónica, es crucial implementar estrategias transversales. Estas estrategias deben integrar la sustentabilidad de forma sistémica en todas las áreas, normas, estructuras y procesos institucionales, convirtiéndola en una práctica cotidiana para toda la comunidad educativa.

El IPN se encuentra construyendo el fortalecimiento de una cultura de sustentabilidad a través de su Política para la Sustentabilidad Politécnica como marco normativo obligatorio. Esta política marca un antes y un después al declarar a la sustentabilidad como compromiso institucional obligatorio y transversal en todos los ámbitos. Asimismo, se estableció como acción imprescindible el seguimiento riguroso y transparente a los avances de sustentabilidad, para lo cual diseñamos una plataforma que concentrará acciones, metas e indicadores por dependencia política, vinculada con estándares internacionales como el ui Green Metric.

Indudablemente, la participación del estudiantado en proyectos de responsabilidad social debe ser una consecuencia natural de la exitosa integración de los ods y la Educación para el Desarrollo Sostenible en el currículo de las carreras. La integración trasciende el conocimiento teórico para arraigarse

en valores, estimulando así su intervención en contextos reales. Este compromiso se sustenta en el profundo sentido de solidaridad y la vocación de servicio hacia quienes más lo necesitan, valores intrínsecos a nuestra identidad.

Prueba de ello son nuestras Brigadas Multidisciplinarias de Servicio Social Comunitario, que por más de 50 años han movilizado a cientos de personas jóvenes, quienes, con profunda convicción social, han puesto sus conocimientos y habilidades al servicio de comunidades marginadas y desprotegidas. Estas brigadas son ampliamente reconocidas, solicitadas y esperadas, beneficiando hasta un millón de personas anualmente a través de casi 100 proyectos en áreas como salud, educación y mejora de infraestructura.

Finalmente sostenemos que la efectiva integración de los ODS en las IES trasciende la mera inclusión curricular. Se requiere un compromiso institucional profundo que trace la sustentabilidad como un eje transversal en todas sus acciones, establezca marcos normativos claros y mecanismos robustos para medir su impacto real. Paralelamente, fomentar la solidaridad y el compromiso social debe consolidarse como un componente intrínseco de la identidad de las comunidades universitarias, impulsando una cultura de responsabilidad compartida y acción colectiva hacia un futuro más sostenible.

Conclusión

Conscientes de que la responsabilidad social es un concepto en constante transformación, influenciado por la realidad nacional y la dinámica global, en el IPN asumimos el compromiso de una reflexión permanente. Consideramos la responsabilidad social como un eje transversal que guía nuestra acción institucional. Para hacerla efectiva en nuestras funciones sustantivas de educación e investigación, priorizamos la colaboración y la vinculación con los distintos sectores de la sociedad, materializándolo en iniciativas como el modelo de Formación Dual y proyectos de investigación aplicada con impacto social.

Asimismo, asumimos como desafíos diseñar indicadores precisos para evaluar el impacto social de nuestros programas y proyectos institucionales; incorporar en la formación académica contenidos que desarrollen la conciencia crítica, el compromiso ético y el sentido de corresponsabilidad social; impulsar iniciativas con impacto social cuantificable; fomentar la participación activa de estudiantes y docentes en acciones ambientales y de sosteni-

bilidad; y consolidar una cultura organizacional ética, fundamentada en nuestros valores y en los ods.

Las instituciones de educación superior debemos afianzarnos a la sociedad como una fuente viva de conocimiento e innovación, un centro de pensamiento crítico esencial para el debate público y un agente clave de transformación social. Somos también el espacio para cultivar nuestra humanidad y el tejido social a través del arte, la cultura y el deporte. Somos el lugar que empodera a las hijas e hijos de las personas trabajadoras para superar barreras sociales y construir una ciudadanía responsable y participativa, que, en el caso del IPN, cumpla, además, con su deber histórico de poner “La Técnica al Servicio de la Patria”.

EDUCACIÓN Y TECNOPEDAGOGÍA

Tecnopedagogía: Integración Tecnológica, Inteligencia Artificial y el futuro de la Educación Superior

Luis Arriaga Valenzuela, S. J.¹

La tecnopedagogía, como rama específica de la pedagogía, se centra en el uso estratégico de la tecnología para crear entornos de aprendizaje efectivos y significativos, al tiempo que impulsa la innovación académica y el desarrollo de metodologías activas. Otra manera de comprender este concepto es a partir de las posibilidades de integración que ofrecen las tecnologías digitales y las metodologías pedagógicas para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un mundo donde la transformación tecnológica avanza a un ritmo cada vez más acelerado, esta disciplina ha cobrado un protagonismo creciente, pues ya no se limita a formar al profesorado y al estudiantado en el manejo técnico de un cierto *hardware* o *software*, sino que promueve el uso de herramientas digitales para la generación de nuevo conocimiento y para el diseño mismo de tecnologías emergentes.

A nivel global, organismos como la Comisión Europea para la Educación (European Commission, 2023), la UNESCO y otras agencias reguladoras de la

¹ Rector de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

tecnología han insistido en que ésta debe servir no sólo como soporte instrumental del proceso de aprendizaje, sino también como mediadora del conocimiento y como extensión de las capacidades perceptuales y cognitivas. Asimismo, debe habilitar prácticas educativas que favorezcan la colaboración (presencial y a distancia), la creatividad y el pensamiento crítico. Estas aproximaciones epistemológicas permiten que la tecnología deje de ser un mero recurso para convertirse en un agente activo que redefine las prácticas de enseñanza, fomenta la personalización del aprendizaje y estimula la construcción colectiva de saberes.

Por su parte, en el contexto latinoamericano, la tecnopedagogía enfrenta desafíos comunes: brechas de infraestructura, resistencia al cambio y escasa formación docente especializada (Méndez y Pozo, 2021). Particularmente en México, donde la heterogeneidad de contextos exige soluciones flexibles y adaptativas, la tecnopedagogía cobra relevancia como puente entre innovación y equidad. Por ejemplo, en los ámbitos de formación de profesionales de la educación, este enfoque ha demostrado que el uso de plataformas, aplicaciones móviles y foros de discusión en redes sociales fortalece habilidades de reflexión crítica y creatividad en futuros docentes (Santos y Cango, 2024). Estos hallazgos subrayan la necesidad de ofrecer formación tecnopedagógica continua, que no sólo enseñe a utilizar tecnologías, sino que capacite al profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje mediadas por herramientas digitales.

La llegada de la inteligencia artificial (IA) al ámbito educativo amplifica la necesidad y la importancia de contar con una sólida capacitación tecnopedagógica. En este sentido, ya no basta saber emplear un software o aplicaciones digitales: es necesario adentrarse en las posibilidades y retos que representan los agentes de la IA generativa o conversacional, los cuales pueden funcionar como herramientas para la creación de nueva información, contenidos o productos, así como como asistentes de tutoría capaces de ofrecer retroalimentación personalizada y analizar necesidades de aprendizaje en tiempo real. Esta evolución exige al profesorado no únicamente competencias digitales tradicionales, sino comprensión crítica de los algoritmos y capacidad para diseñar experiencias que integren IA de manera ética y efectiva.

La tecnopedagogía, por tanto, debe asumir tres funciones centrales en la era de la IA: 1) formativa, al preparar a las comunidades docente y estudiantil en el uso responsable de sistemas inteligentes; 2) productiva, al habilitar la creación de nuevos entornos de aprendizaje que incorporen analítica edu-

tiva y sistemas adaptativos; y 3) crítica, al fomentar, por ejemplo, la alfabetización en IA, de modo que la comunidad educativa comprenda los sesgos, riesgos y oportunidades asociados a estas tecnologías. Como señalan Camacho *et al.* (2020), la innovación tecnopedagógica no es un fin en sí misma, sino un medio para desarrollar y fortalecer el pensamiento reflexivo y creativo frente a contextos tecnológicos cambiantes.

De este modo, la tecnopedagogía se revela como un factor estratégico para la transformación educativa. A nivel global, su consolidación requiere marcos regulatorios y políticas públicas que incentiven la investigación aplicada y garanticen la equidad en el acceso a la tecnología. En México, esto exige además modelos formativos que integren metodologías activas y tecnologías de vanguardia, lo que implica una reconfiguración profunda de la formación inicial y continua del profesorado. Bajo este marco, la tecnopedagogía podrá cumplir su cometido: mejorar la competencia digital, ampliar las fronteras de la generación de conocimiento, empoderar a la comunidad educativa y preparar a las nuevas generaciones para un mundo en constante transformación tecnológica.

En este sentido, la tecnopedagogía —como simbiosis estratégica entre la tecnología y las metodologías pedagógicas innovadoras (Gloria, 2018; Salazar *et al.*, 2020)— se ha convertido en una fuerza transformadora ineludible en el panorama de la educación superior mexicana (MetaRed-ANUIES-TIC, 2024). Para comprender la profundidad y el impacto de esta integración, el modelo SAMR, desarrollado por Puentedura (2014), ofrece un marco analítico invaluable. SAMR —acrónimo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición— permite categorizar cómo se incorpora la tecnología en los procesos educativos, transitando desde niveles en los que simplemente reemplaza herramientas tradicionales con mejoras funcionales (Sustitución y Aumento), hasta etapas en las que rediseña de manera significativa las tareas de aprendizaje o incluso genera experiencias educativas previamente inimaginables (Modificación y Redefinición). Su evolución en México, analizada desde esta perspectiva, revela un tránsito progresivo desde la sustitución tecnológica hacia la redefinición de las prácticas pedagógicas.

La incursión inicial de la tecnología en las aulas universitarias mexicanas, observable desde mediados del siglo xx con iniciativas como las del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y sus medios audiovisuales, representó una fase de *Sustitución* directa. Las filminas reemplazaban al pizarrón y los primeros programas de Educación Asistida por Computadora (CAI) en las décadas de 1960-1980 entregaban contenido de manera

similar a un libro de texto, aunque con la novedad del formato digital (Area, 2017). Hacia finales del siglo xx e inicios del xxi, la creación de la Red Nacional de Videoconferencias para la Educación (Edusat) en 1995 (Tello, 2016) y el establecimiento de sistemas de universidad abierta como el SUAYED de la UNAM (1997) o el modelo "Tecnológico Virtual" del Tecnológico de Monterrey (Ramírez, 2020), marcaron un paso hacia la Aumento. Estas plataformas no sólo sustituían la clase presencial, sino que la enriquecían funcionalmente, permitiendo, por ejemplo, el acceso a estudiantes remotos, sin alterar radicalmente la pedagogía fundamental.

Hoy, el escenario es un mosaico complejo. Si bien la mera sustitución y el aumento funcional persisten, alimentadas por desafíos como la brecha digital evidenciada por el INEGI (2023) donde un porcentaje significativo de personas estudiantes carece de acceso estable a internet o dispositivos adecuados, y la necesidad de una capacitación docente más profunda en competencias digitales avanzadas (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2023), un número creciente de instituciones y personas docentes están logrando una *Modificación* sustancial de las tareas de aprendizaje. Los modelos híbridos son ya una realidad extendida, con un 67% de las instituciones operando bajo este esquema (Ramírez-Montoya et al., 2024), y el uso de laboratorios virtuales y realidad aumentada en carreras como ingeniería en la UAM (Martínez-Cárdenas y Flores-González, 2024) o las analíticas de aprendizaje para personalizar intervenciones en el IPN (Ruiz-Velasco y Castro-León, 2023) son prueba de ello. Metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos apoyado por TIC, están rediseñando la dinámica del aula (Salinas-Ibáñez, 2023).

Incluso, se atisban destellos de *Redefinición*, donde la tecnología crea experiencias antes inconcebibles. La IA es protagonista aquí, con sistemas de tutoría inteligente como TecBot (Silva-Maceda et al., 2023) o el proyecto UDGVirtual-IA de la Universidad de Guadalajara para personalizar trayectorias curriculares (López-Ornelas y Cordero-Ayala, 2024), que abren nuevas fronteras. Redes de colaboración como la Red Mexicana de Universidades Virtuales (Remuv) facilitan la creación conjunta de recursos (Casanova-Cardiel, 2023), y la visión de "campus inteligentes" (Álvarez-Mendiola, 2024) redefine la experiencia universitaria integral.

De cara al futuro, la tecnopedagogía no sólo se perfila hacia una mayor sofisticación tecnológica, sino que crece el imperativo de que tal evolución esté profundamente anclada en un enfoque humanista, centrado en la persona y orientado a la formación integral del estudiantado. Las proyecciones pa-

ra el quinquenio 2025-2030 sugieren una consolidación de estas prácticas de modificación y una expansión significativa de la redefinición, impulsada por la innovación académica y el desarrollo de metodologías activas que pongan a la persona estudiante en el centro (Ramírez-Montoya y Valenzuela-González, 2024). No obstante, para enriquecer esta visión prospectiva, es crucial considerar un espectro más amplio de futuros posibles, como los que dibuja el informe presentado por Robert *et al.* (2025). Este informe presenta cuatro escenarios plausibles para 2035, que pueden informar la planificación estratégica actual.

El escenario de *Crecimiento* del informe de Robert *et al.* (2025) visualiza un rápido avance de la IA y la Realidad Virtual (RV) hacia ecosistemas de aprendizaje hiperpersonalizados, pero advierte que este crecimiento no será igualitario, ampliando las brechas tecnológicas entre instituciones bien financiadas y aquellas con menos recursos. Esto resuena directamente con la realidad mexicana, donde la disparidad de recursos ya es un desafío (INEGI, 2023), y plantea si la hiperpersonalización tecnológica beneficiará a todos o exacerbará las desigualdades, poniendo a prueba el compromiso con una formación integral equitativa. Un segundo escenario, de *Restricción*, plantea un futuro donde la financiación pública se liga a regulaciones de "control de calidad" basadas en sistemas predictivos de IA, lo que, si bien podría ofrecer precisión, suscita graves preocupaciones sobre privacidad, sesgo algorítmico y la posible limitación del acceso estudiantil, contraponiéndose a un enfoque humanista que valore la singularidad y el potencial diverso. El escenario del *Colapso* describe una "era post-verdad" donde la IA ubicua y la falta de alfabetización digital crítica erosionan la confianza en la información y en la propia institución universitaria; un futuro que subraya la urgencia de formar ciudadanos críticos y éticos, capaces de discernir en un océano de desinformación, tarea central para una educación superior con vocación humanista. Finalmente, el escenario de *Transformación* del informe imagina una educación superior reinventada como principal motor para la preparación de la fuerza laboral, con un posible declive de las artes liberales. Si bien la empleabilidad es crucial, este escenario desafía la noción de formación integral, alertando sobre la posible carencia de habilidades interpersonales e inteligencia social, pilares del liderazgo efectivo y de una ciudadanía plena.

Estos escenarios globales, aunque no son predicciones directas para México, ofrecen valiosas reflexiones y subrayan la urgencia de que la tecnopedagogía en el país se desarrolle no sólo con ambición tecnológica, sino con una profunda conciencia ética, un compromiso inquebrantable con la

equidad y una visión humanista que responda proactivamente a estas posibles tensiones. Así, la aspiración mexicana de que la IA generativa fomente la autonomía y el pensamiento crítico, que los entornos inmersivos cultiven la empatía y la colaboración ética, y que las microcredenciales validen competencias integrales, adquiere una nueva dimensión estratégica. El desarrollo de competencias del siglo xxi deberá ir acompañado de una sólida formación en valores, para que las personas estudiantes no adquieran únicamente conocimientos, sino que aprendan a ser, a convivir y a transformar su entorno con responsabilidad.

No obstante, este horizonte prometedor, con su énfasis en el florecimiento humano, no está exento de desafíos monumentales. La superación de las persistentes brechas digitales, la profesionalización continua del cuerpo académico —que debe ir más allá de la capacitación técnica para abrazar una reflexión pedagógica profunda sobre el uso ético y humanista de la tecnología— (Cabero-Almenara, 2024), la superación de las limitaciones presupuestarias, que según datos recientes destinarán sólo el 3.06% del PIB a educación y ciencia para 2025 (Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, 2024), y el desarrollo de políticas públicas coherentes y marcos regulatorios adaptativos que fomenten la innovación sin sacrificar la equidad (Mendoza-Rojas, 2023), son condiciones *sine qua non*.

La subutilización de herramientas tecnológicas, como se evidenció en estudios previos (Calderón-Mayorga *et al.*, 2016), sigue siendo un riesgo si no se acompaña de esta sólida formación pedagógica y humanista que transforme la práctica docente desde sus cimientos. La colaboración interinstitucional e internacional, como la impulsada por ANUIES y UNESCO en torno a la IA (ANUIES, 2024; UNESCO, 2025), será vital para compartir buenas prácticas que prioricen este enfoque centrado en la persona. El éxito futuro de la tecnoedagogía en la educación superior mexicana dependerá de la capacidad para integrar estas múltiples dimensiones. Esto implica no nada más superar los desafíos, sino también asegurar que la adopción tecnológica trascienda consistentemente los niveles de Sustitución y Aumento del modelo SAMR. El verdadero potencial transformador, aquel que coloca el bienestar, la dignidad y el desarrollo pleno del estudiante en el centro de toda innovación, reside en alcanzar una Modificación generalizada de las prácticas pedagógicas y, de manera crucial, en impulsar una Redefinición pionera de la experiencia educativa, donde la tecnología se convierta en un catalizador de nuevas formas de aprender, crear y colaborar con un profundo sentido humano. Sólo así la tecnología servirá verdaderamente como un puente ha-

cia el florecimiento individual y colectivo, y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible, superando su mera presencia instrumental en las aulas.

Referencias

- Álvarez-Mendiola, G. (2024). Universidades inteligentes en México: Evaluación de la primera fase del proyecto nacional. *Revista de la Educación Superior*, 53 (210), 89-107. <https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.2847>
- ANUIES (23 de octubre de 2024). *Expertos en tecnologías de la información y las comunicaciones establecen estrategias para avanzar en la transformación digital* [Comunicado de prensa]. ANUIES.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Cabero-Almenara, J. (2024). Desafíos futuros de la tecnopedagogía universitaria latinoamericana. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27 (1), 23-41. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37892>
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2023). Competencias digitales docentes en universidades mexicanas: *Diagnóstico y perspectivas*. *Educación xxi*, 26 (2), 145-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- Calderón-Mayorga, C., Ruiz-Palmero, J., y Sánchez-Rodríguez, J. (2016). Integración de las tecnologías de la información y comunicación en un modelo de enseñanza flexible: el caso del Centro Universitario de los Valles de Guadalajara, México. *Formación Universitaria*, 9 (5), 37-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500005>
- Camacho, R., Vallejo, C., Castro, M., y Quiñonez, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (6), 460-472.
- Casanova-Cardiel, H. (2023). La Red Mexicana de Universidades Virtuales: Avances y desafíos en la colaboración interinstitucional. *Perfiles Educativos*, 45 (182), 67-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60894>
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). (2024). *Ánalisis del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2025: Educación y Gasto Social*. Recuperado de https://ciep.mx/wp-content/uploads/2025/01/Gasto-educativo-2025.-Ampliaciones-en-el-PEF_.pdf.

- European Commission (2023). *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
- Gloria, R. (2018). Attitude of Teachers Towards Techno-Pedagogy. *International Journal of Engineering Technologies and Management Research*. 5 (4), 87-89.
- INEGI (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- López-Ornelas, M., y Cordero-Ayala, S. (2024). Inteligencia artificial en la Universidad de Guadalajara: Implementación del proyecto UDGVirtual-IA. *Apertura*, 16 (1), 78-95. <https://doi.org/10.32870/Ap.v16n1.2385>
- Martínez-Cárdenas, R., y Flores-González, E. (2024). Realidad aumentada en ingeniería: Experiencias de implementación en la UAM. *Revista de Tecnología y Ciencia*, 28 (3), 123-140.
- Mendoza-Rojas, J. (2023). Políticas de transformación digital educativa en México: Entre el discurso y la realidad presupuestal. *Revista de la Educación Superior*, 52 (206), 23-45.
- Méndez, C. y Pozo, E. (2021). La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida universitaria. *Revista Scientific*, 6 (22), 248-269. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.13.248-269>
- MetaRed-ANUIES-TIC (2024). *Estado actual de las tecnologías educativas en las Instituciones de Educación Superior en México: Estudio 2024*. ANUIES (coord. J. L. Ponce López, C. M. Vicario Solórzano y F. López Valencia).
- Puentedura, R. (2014). *SAMR and TPCK: A Hands-On Approach to Classroom Practice* [Diapositiva de PowerPoint]. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000140.html>
- Ramírez, M. S. (2020). Transformación digital en universidades mexicanas: El caso del Tecnológico de Monterrey. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2), 187-205.
- Ramírez-Montoya, M. S., García-Peñalvo, F. J., y Valerio-Ureña, G. (2024). Tendencias en tecnopedagogía universitaria mexicana: Análisis prospectivo 2025-2030. *Comunicar*, 32 (79), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C79-2024-08>

- Ramírez-Montoya, M. S., y Valenzuela-González, J. R. (2024). Proyecciones de la educación superior tecnológica en México: Escenarios futuros. *Higher Education*, 87 (4), 923-941. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01156-z>
- Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Pelletier, K., Arnold, K., Arbino, N., Young, K., & Reeves, J. (2025). 2025 EDUCAUSE Horizon Report®, *Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and-learning-2025>
- Ruiz-Velasco, E., y Castro-León, P. (2023). Sistema integral de analíticas educativas del IPN: Resultados de implementación piloto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e15.4891>
- Salazar, J., Chabla, X., Santos, J., y Bázan, J. (2020). Uso de herramientas tecnológicas en el aula para generar motivación en estudiantes del noveno de básica de las unidades educativas Walt Wthiman, Salinas y Simón Bolívar, Ecuador. *Revistas Ciencias Pedagógicas e Innovación* 7, 89-63.
- Salinas-Ibáñez, J. (2023). Transformación metodológica en la educación superior mexicana: Del aula tradicional al ecosistema digital. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26 (2), 67-84. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36754>
- Santos, C. del C., y Cango, A. E. (2024). Tecnopedagogía en la formación profesional de los estudiantes de las carreras pedagógicas. *Cátedra Latinoamericana de Investigación Educativa*, 8 (2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10530
- Silva-Maceda, G., Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G. (2023). TecBot: Implementación de inteligencia artificial conversacional en educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 33, 45-56.
- Tello, E. (2016). Políticas públicas y tecnología educativa en México: Un análisis histórico (1989-2015). *Perfiles Educativos*, 38 (154), 123-140.
- UNESCO (2025, 24 de enero). *La inteligencia artificial estará al servicio de la educación y de las personas en México*. UNESCO.

GÉNERO E IGUALDAD SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN

Género e Igualdad Sustantiva: una necesidad en las Instituciones de Educación Superior

Karla Alejandrina Planter Pérez¹

Anivel internacional, los avances de las mujeres en diferentes esferas de la vida social, política, económica y cultural han sido conquistas construidas con esfuerzo, persistencia y, en muchos casos, con un profundo costo personal. No han llegado con la rapidez que muchas personas deseamos, pero han marcado hitos fundamentales en la historia de los derechos humanos. La construcción de ciudadanía que permite considerar a las mujeres como sujetas de derechos políticos y sociales, ha sido un largo proceso que no sólo implica el hecho de votar y ser votadas, sino el reconocimiento y ejercicio pleno de todos nuestros derechos en un marco libre de violencia e igualdad. Ello ha requerido romper inercias, desafiar estructuras de poder y cuestionar imaginarios profundamente arraigados.

En paralelo, las luchas por el reconocimiento de las disidencias sexuales y de género han enfrentado incomprensiones profundas, pero, sobre todo, resistencias cimentadas en la negación del otro y de sus derechos. Vivimos tiempos en los que el paradigma de los derechos humanos —como conquistas irrenunciables que deben ser respetadas y garantizadas por los estados— se

¹ Rectora General de la Universidad de Guadalajara

enfrenta a nuevas formas de regresión. El principio de progresividad, que implica avanzar y no retroceder en los derechos reconocidos, se encuentra hoy amenazado por discursos que intentan reconfigurar los valores democráticos bajo miradas excluyentes. Esto nos obliga a mantenernos alertas, a no dar por sentadas las conquistas sociales y a renovar nuestro compromiso con la dignidad humana.

En este contexto, se hace presente una restauración de los conservadurismos a nivel global y regional en contra de los diferentes feminismos. América Latina no es la excepción. Lo que Susan Faludi llamó *backlash* —que se refiere a una reacción fuerte y violenta contra una política o fenómeno social— hoy se manifiesta en múltiples frentes: legislativos, mediáticos, culturales. Estos movimientos regresivos no sólo intentan frenar el avance de los derechos humanos, sino que aspiran a reinstaurar un orden social que desconoce la pluralidad, la equidad y la dignidad de todas las personas. Es un intento de restauración de jerarquías tradicionales que busca silenciar la diversidad y normalizar la exclusión.

Hoy más que nunca, los avances progresistas de los derechos humanos, las luchas por la construcción de igualdad entre todas las personas, así como la visibilidad y derechos de las personas de las disidencias, se encuentran en medio de una batalla cultural neoconservadurista que no sólo niega o cuestiona derechos conquistados, sino que también vulnera las condiciones de las democracias en el mundo entero.

Frente a esto, la lucha por la igualdad sustantiva no es una consigna del pasado, sino una tarea urgente del presente y una apuesta ética por el futuro. Igualar no es uniformar, es reconocer la diferencia, abrazarla, y garantizar que ésta no sea motivo de discriminación ni de exclusión. Es comprender que la justicia no se limita a la igualdad formal, sino que debe traducirse en igualdad real, en condiciones concretas que hagan posible el ejercicio pleno de los derechos. Las universidades, como espacios de pensamiento, formación y transformación, tienen un papel esencial en este desafío. Deben ser territorios de resistencia, de creación de sentido y de ejercicio de ciudadanía crítica.

Sin embargo, el ambiente actual se ha tornado hostil para quienes se atrevan a cuestionar los modelos normativos impuestos. El pensamiento crítico y la apertura a la diversidad enfrentan resistencias que debilitan el tejido comunitario y entorpecen la capacidad de las instituciones para responder con sensibilidad y justicia. Como señala Sarah Ahmed (2015), el miedo se ha convertido en un instrumento de poder. Las narrativas de crisis —ya sean sobre la seguridad, la moral o el orden— son utilizadas para restringir derechos, ge-

nerar exclusión y erosionar la ciudadanía. En medio de estos discursos, la universidad debe reafirmarse como un lugar de encuentro, no de fragmentación; como un espacio para imaginar futuros posibles desde la solidaridad, la empatía y la responsabilidad ética.

En México también se palpa esta problemática. Nuestra conciencia colectiva parece estar adormecida por la normalización del dolor, de la desigualdad, de la violencia. Nos sorprende, a veces con incomodidad, que las mujeres luchemos por nuestros derechos, por visibilizar las violencias que vivimos o las discriminaciones que seguimos enfrentando desde diferentes ámbitos. También nos descoloca como sociedad que las personas de la diversidad exijan el derecho a ser.

Personas expertas en las ciencias sociales y las humanidades, nos hablan de una crisis de los engranajes y los dispositivos morales y de indignación que deberían ser dispositivos éticos de lucha y reconocimiento. Nos hemos habituado al sufrimiento como paisaje cotidiano, al desencanto como atmósfera social. Por eso, urge recuperar la indignación como motor ético y transformarla en acción colectiva. Las universidades deben aportar claridad en medio de esta niebla y convertirse en espacios donde el dolor se nombre, donde la diferencia se respete, donde la dignidad se enseñe y se practique.

Quienes dirigimos Instituciones de Educación Superior somos testigos de problemáticas diversas en nuestros espacios educativos. Hemos documentado las múltiples desigualdades que persisten en nuestras comunidades educativas, así como los peligros que entrañan los discursos neoconservadores para el avance de los derechos humanos. Nuestro compromiso no puede limitarse a garantizar el acceso a la educación, sino que debemos acompañar a nuestras juventudes en la construcción de una ciudadanía plena, crítica, empática y corresponsable. Es nuestra responsabilidad construir espacios donde las y los estudiantes puedan desarrollar su potencial sin miedo, sin estigmas, sin exclusiones. Por ello, nos corresponde hacernos cargo de atender a nuestras comunidades desde lógicas incluyentes, igualitarias y plurales en donde recuperaremos la capacidad de dialogarnos y comprendernos desde nuestras propias diferencias.

Es necesario incorporar los llamados derechos de cuarta y quinta generación en nuestras políticas institucionales. Estos derechos, aún no plenamente reconocidos en los marcos jurídicos internacionales, son ya demandas urgentes de nuestras comunidades. Debemos ser capaces de enfrentar los retos de la gestión en la salud emocional y el derecho al cuidado y al autocuidado en el marco de los derechos humanos fundamentales.

La gestión universitaria del presente no puede estar ajena a estas exigencias; debe responder con sensibilidad, con escucha activa, con capacidad de articular respuestas desde la justicia social y el compromiso ético. Ello implica también revisar nuestras formas de convivencia y nuestras estructuras de poder internas.

En un mundo atravesado por la polarización, el desencanto y la desconfianza, las IES debemos ser capaces de reconstituir el sentido de lo común. Tenemos el deber de formar personas capaces de dialogar, de ponerse en el lugar del otro, de construir en colectivo. No se trata sólo de transformar planes de estudio, sino de transformar nuestras prácticas cotidianas, de habitar la universidad como un espacio ético, político y afectivo donde el cuidado sea un principio rector, no una excepción. Debemos ser capaces de articularnos a partir de la esperanza y no de la desconfianza. Se trata, pues, de entender que la universidad no es una burbuja ajena a los conflictos del mundo, sino un microcosmos donde se ensayan las formas de la democracia, de la inclusión y de la justicia.

La Universidad de Guadalajara, que tengo el honor de dirigir, posee una de sus mayores fortalezas en su modelo de Red que fue creado hace más de 30 años. Gracias a nuestro modelo de Red, no sólo tenemos la posibilidad de brindar espacio y acceso educativo a las comunidades más alejadas, sino de tejer desde una lógica comunitaria que sólo se entiende comprendiendo cada contexto y entorno en donde existe una escuela o un centro universitario en los municipios de Jalisco. Pero también nos impone retos enormes: atender contextos profundamente diferenciados, responder a desigualdades estructurales, pensar la educación desde una lógica transversal e interdisciplinaria. Nos exige dialogar con los territorios, escuchar sus necesidades, aprender de sus saberes y co-construir soluciones con pertinencia y sensibilidad cultural.

Hoy más que nunca, debemos evitar que nuestras universidades se conviertan en "no lugares", como los definía Marc Augé: espacios impersonales, desprovistos de sentido. Por el contrario, debemos construir lugares de pertenencia, de identidad, de respeto. Desde estos valores, es que debemos construir lugares que reconozcan que la salud y la gestión emocional nos importa, que cuidar y cuidarnos como derecho, también nos significa, que la salud nutricional también nos es relevante y que construir espacios libres de violencias de todo tipo, es algo que nos obliga a ejercer el respeto como un valor acordado en comunidad. Lugares donde el respeto no sea una aspiración abstracta, sino una práctica cotidiana, encarnada en nuestras relaciones,

en nuestras decisiones y en nuestras políticas. Lugares donde la palabra y la escucha sean pilares de la vida universitaria.

Tenemos que comprender que las rupturas nos aíslan e impiden la construcción de una democracia vertebrada bajo el sentido más ético de la responsabilidad. Reitero que los espacios universitarios, son los mejores lugares para prevenir y reeducarnos. Somos los únicos espacios capaces de desmontar creencias aprendidas, revisar nuestras prácticas, repensar nuestros vínculos. Implica también reconfigurar la docencia desde el acompañamiento, entendiendo que cada estudiante es un mundo y que cada realidad merece ser mirada con empatía y justicia. Esta transformación demanda revisar el poder que implica la docencia y transitar hacia lógicas horizontales que dignifiquen también el trabajo docente. Implica reconocer que enseñar no es sólo transmitir conocimientos, sino cultivar vínculos, construir confianza y acompañar procesos vitales.

Finalmente, es urgente repensar nuestras labores sustantivas. La norma ya no basta. La cotidianidad nos exige una reflexión profunda sobre lo que entendemos por enseñanza, por investigación, por vinculación. Lo sustantivo, en el presente, debe ser también lo humano. Necesitamos una educación superior que se comprometa con la vida, que sepa que su mayor tarea no es sólo formar profesionistas, sino formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la igualdad, la justicia y la paz. Que entienda que la universidad no puede ser indiferente al sufrimiento ni al futuro.

Desde las universidades, es posible. Porque ahí habita aún la palabra, la pregunta, el deseo de comprender al otro. Porque en sus aulas y pasillos se gestan proyectos, sueños y nuevas formas de mirar el mundo. Nuestro compromiso como IES, es impulsar la resignificación de los enormes desafíos que el mundo enfrenta

El compromiso de la igualdad sustantiva de las instituciones de educación superior

Norma Liliana Galván Meza¹

Origen de la emergencia de la igualdad sustantiva en la educación superior

Ante la problemática de la desigualdad de género, que se agravó después de la Segunda Guerra Mundial, debido al sometimiento del patriarcado, al nulo acceso a la educación y al trabajo, entre otros factores, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) impulsó una serie de conferencias internacionales a favor de los derechos de la mujer. La primera de ellas se realizó en México en 1975, en la cual se propuso la igualdad de género y la participación de las mujeres en el desarrollo económico, político y social de los países miembros; veinte años después, (1995), se llevó a cabo la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, los países suscritos firmaron diversos acuerdos y tratados internacionales que los comprometían a implementar políticas públicas orientadas a promover la igualdad de género, conferencias que cada cinco o diez años se siguen promoviendo.

¹ Rectora de la Universidad Autónoma de Nayarit

Así, México se ha comprometido a través de acuerdos internacionales a adoptar políticas que promuevan la igualdad de género y propicien condiciones más equitativas entre mujeres y hombres, buscando alcanzar la igualdad de oportunidades, como fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos emitida por la ONU. En el contexto mexicano lo anterior se refleja en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPUEM) y en la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (2006), que en su artículo 5, fracción V, se refiere a la igualdad sustantiva como: “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Sin embargo, al año 2025 la igualdad formal no ha sido suficiente para que las mujeres avancen en el ejercicio real de sus derechos, por lo que la igualdad sustantiva se refiere a la capacidad real de ejercerlos y de hacerlos efectivos en la vida cotidiana.

Recepción de la emergencia de igualdad sustantiva en México

A partir de las observaciones, realizadas por la ONU en 2006 al Estado mexicano, sobre el escaso cumplimiento de los acuerdos derivados de la CEDAW (1979) y por las demandas del movimiento feminista y de feministas universitarias que pugnaban por hacer realidad los compromisos asumidos por México, las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular las universidades públicas estatales autónomas, llevaron a cabo acciones relacionadas con la igualdad sustantiva. Con la intención de incidir, la Cámara de Diputados realizó un exhorto a las universidades y centros de investigación del país en mayo de 2007, para que adoptaran compromisos con la política de equidad de género a través de medidas concretas, a fin de favorecer la participación de las mujeres en todos los ámbitos y niveles de la vida académica universitaria, y se eliminarán estereotipos de género en la educación.

A partir de lo anterior se pueden identificar dos tipos de acciones realizadas para hacer avanzar la igualdad sustantiva: las políticas de género en las IES propuestas por el gobierno federal y, las acciones realizadas por las académicas y estudiantes organizadas de las IES.

- *Las políticas de género en las IES propuestas por el gobierno federal*

El eje de las políticas de género del gobierno federal ha sido la *Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres* (LGI) de 2006 y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV) de 2007. La primera estableció la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos incluyendo la educación. Por su parte, la LGAMVLV estableció mandatos específicos a la Secretaría de Educación Pública, relacionados con la educación, entre ellos: revisar los planes y programas de estudio para eliminar estereotipos de supremacía masculina y los patrones machistas que generan violencia, detectar violencia en centros educativos y establecer procesos para eliminarla, entre otros.

A partir de lo anterior, se agregó en la *Ley General de Educación Superior* de 2021 la incorporación de la Perspectiva de Género (PEG); y para la transversalización de esta, mandata crear instancias de igualdad y promover acciones para alcanzar la paridad en órganos colegiados y el acceso de las mujeres a cargos directivos unipersonales, entre otros.

La Secretaría de Educación Pública Federal impulsó acciones específicas de equidad de género en las universidades desde 2010 hasta 2021, como fue el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual asignaba recursos específicos al Programa de Gestión de Equidad (Proges); en 2016 el PIFI cambió de nombre a Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) y en 2020 nuevamente cambió a Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (Profexce), enfocando el Proges al término de igualdad.

Cuadro 1.
Proges de Equidad por objetivos en universidades públicas

Nombre	Año	Proyectos de equidad de género
PIFI	2010-2011	Sensibilización en violencia al interior de las IES Conformar una biblioteca de género
PIFI	2012-2013	Fomentar una cultura de perspectiva de género Guardería para hijas e hijos de las estudiantes
PIFI	2014-2015	Realizar un diagnóstico de equidad Sensibilizar en derechos humanos Guardería para hijas e hijos de las estudiantes

Continúa...

Nombre	Año	Proyectos de equidad de género
PFCE	2016-2017	Estudios de equidad de género Capacitación Iniciar acciones de institucionalización de la Perspectiva de Género (PEG)
PFCE	2018-2019	Realizar estudios de género en las IES Capacitación Iniciar acciones de transversalidad de la PEG Adquisición de acervo bibliográfico Guardería para hijas e hijos de las estudiantes
Profexce	2020-2021	Capacitar para atender las violencias Acciones de transversalidad de la PEG

Fuente: Guía para realizar los Proges de género 2010 a 2020.

Otros subsistemas de la Educación Superior como los Institutos Tecnológicos aplicaron programas similares como fue el Programa Integral del Fortalecimiento de los Institutos Tecnológicos (PIFIT), lo que les permitió acceder a los recursos de Proges.

Por su parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), hoy Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), reconoció el campo de investigación de los estudios de género como válido e impulsó fondos específicos para realizar estudios sobre igualdad, desde 2008, en particular los relacionados con la violencia.

• *Las acciones realizadas por las académicas y activistas de las IES*

Por su parte, en 2012, el conjunto de programas educativos y Centros de Estudio de las IES, se organizaron en la Red Nacional para la Igualdad de Género en las IES (RENIES-Igualdad), la cual se convirtió en una Red Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2017. La *Declaratoria Caminos para la Igualdad* de la RENIES reconoció siete ejes de atención: 1) legislación con perspectiva de género; 2) corresponsabilidad; 3) estadísticas desagregadas; 4) lenguaje incluyente; 5) sensibilización; 6) estudios de género; y 7) atención a la violencia (RENIES, 2009).

El avance de cada uno de los ejes se mide a través del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), fundado en 2017 con la participación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG-UNAM), la Asociación Nacional de Universida-

des e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH); la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Conavim), el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), la Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU-Mujeres) y la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior “Caminos para la Igualdad de Género” (RENIES) (ONIGIES, 2021).

Desde 2017 a la actualidad, las estudiantes de las universidades públicas, centros de investigación, institutos tecnológicos e incluso en instituciones privadas han denunciado casos de hostigamiento y acoso, sobre todo sexuales, como una práctica generalizada en estas instituciones; denuncias realizadas a través *Tendederos*, hilos llamativos donde se “cuelgan” casos de profesores, administrativos y trabajadores manuales que actuaron como acosadores.

Ante la emergencia del problema de violencia, las IES pusieron en vigor protocolos para atender los casos de violencia, estos presentan una gran heterogeneidad y no todos prevén sanciones; cuando lo hacen en ocasiones no se pueden aplicar por contradicciones con normatividades previas y con los contratos colectivos de trabajo.

Situación actual de la emergencia de la igualdad sustantiva en la educación superior en México

El avance de la igualdad sustantiva se ha centrado en lograr la Institucionalización y la Transversalización de la Perspectiva de Género en las IES. Actualmente, de acuerdo con los datos del ONIGIES se tiene el siguiente avance:

Cuadro 2.

Porcentajes de transversalidad e institucionalización en las IES de México 2017-2021

Categoría/Año	2017	2018	2019	2020	2021
Transversalidad	16.2 %	15.8 %	19.2 %	20.9 %	24.7 %
Institucionalización	49.5 %	43.2 %	49.6 %	52.8 %	54.1 %

Nota: ONIGIES (2021). *Informe General de Resultados 2021*, México: CIG-UNAM, CNDH, INM, ANUIES, CIEG-UNAM, RENIES, ONU-Mujeres. Disponible en https://onigies.unam.mx/media/annual_report/Informe_general_ONIGIES_2021_.pdf.

Desde fines del siglo XX las académicas han avanzado en asumir cargos de gestión y de poder en las IES, a la fecha 20 mujeres académicas han sido rectoras; actualmente 10 de las 34 universidades públicas autónomas (el 29%) tienen una rectora.

Algunas de las problemáticas relacionadas con lograr igualdad sustantiva son: 1) normativas universitarias desactualizadas en relación con la legislación nacional y convencional sobre derechos humanos e igualdad; 2) existencia de brechas de género en acceso a puestos de dirección; 3) incumplimiento de la institucionalización de la PEG en las IES; 4) segregación sexogenérica en programas educativos; 5) falta de corresponsabilidad institucional de ciudadanos; 6) insuficiente implementación de políticas contra la violencia de género; 7) falta de formación y profesionalización para la igualdad; 8) inobservancia de la paridad en la integración de órganos colegiados en las estructuras centrales de gobierno y en dependencias académicas; 9) alta de incorporación de PEG en programas educativos y en proyectos de investigación.

Prospectiva a 2025 para la educación superior de cara al compromiso de igualdad sustantiva

Es urgente fortalecer la igualdad de género en las IES en México a través de la implementación de planes de igualdad, ya que no todas tienen el mismo avance, se encuentran que: persisten las brechas de género en el personal académico y administrativo; no hay un acceso paritario a los puestos directivos; aunque la brecha de género en la matrícula se ha cerrado, continúa la segregación por sexo según el área de conocimiento; aún falta garantizar la permanencia y el egreso de las mujeres; es necesario implementar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio; persiste la ausencia del tema en los marcos normativos. Por todo lo anterior, es perentoria la implementación de planes de igualdad que lleve a las IES de manera particular a atender las desigualdades y violencia de género.

Es deseable, por tanto, que el Estado, como las IES, establezcan políticas específicas y destinen presupuestos para construir igualdad sustantiva; ello, porque la acción de las IES se traslada a la vida profesional, comunitaria y social de la población, por lo que el impacto social de la construcción de igualdad sería considerable.

Referencias

- Cámara de Diputados (2006). Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto. Última reforma publicada DOF 31-10-2022. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Cámara de Diputados (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10. de febrero. Última reforma publicada DOF 08-05-2023. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Cámara de Diputados (2021). Ley General de Educación Superior. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- ONIGIES (2021). *Informe General de Resultados 2021*, México: CIG-UNAM, CNDH, INM, ANUIES, CIEG-UNAM, RENIES, ONU-Mujeres. Disponible en https://onigies.unam.mx/media/annual_report/Informe_general_ONIGIES_2021.pdf
- ONU-CEDAW (1979). *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer*, <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- RENIES (2009). *Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior*. Disponible en <https://wp.ucol.mx/renies/index.php/declaratoria/>
- RENIES (2009). *Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior*. Disponible en <https://wp.ucol.mx/renies/index.php/declaratoria/>

INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EDUCATIVAS

Inclusión e Interculturalidad

Martín Aguilar Sánchez¹

Sin lugar a dudas, las Instituciones de Educación Superior juegan un papel relevante en el desarrollo de las sociedades, pues su función sustantiva de transmitir las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías impacta en la atención de retos comunitarios, locales y globales en beneficio de la sociedad.

Bajo la premisa de que las sociedades son plurales y diversas, tomando como sus elementos constitutivos a las características, las creencias y las capacidades de los individuos que las integran, la inclusión y la interculturalidad resultan ser dos elementos indispensables para la formación profesional a nivel superior, en la medida en que promueven la convivencia, la equidad, la igualdad y la cultura de paz.

Es importante reconocer que si bien es cierto que las sociedades pueden asumirse como diversas, también cierto es que las diferencias juegan un papel relevante en el momento de restringir, anular o menoscabar los derechos humanos, entre ellos el del acceso a la educación superior.

En este contexto, la inclusión y la interculturalidad se asumen como principios rectores que deben estar presentes cuando se trata de brindar educa-

¹ Rector de la Universidad Veracruzana

ción de calidad desde una perspectiva humanista que garantiza la justicia social, la equidad y la pluralidad social, lingüística y cultural de la sociedad de nuestros días.

Origen de la emergencia global

Por su propia configuración histórica, social y regional, México se ha reconocido como un país plural, conformado por comunidades y pueblos originarios, así como por una diversidad de personas a las que se han considerado como grupos en situación de vulnerabilidad, a partir del análisis de las desigualdades estructurales que persisten hoy en día.

Las desigualdades no escapan a la realidad que significan el acceso y la permanencia en la educación superior, en cuyo seno se abre, hoy en día, una importante brecha, principalmente entre quienes habitan en zonas urbanas y quienes viven en zonas rurales. A esto se suman elementos como la pobreza, las diferencias basadas en el género, las discapacidades y las condiciones de salud, entre otros.

Por ende, la inclusión y la interculturalidad emergen como temas centrales de la educación en México, apoyados en diagnósticos, análisis e investigaciones académicas, así como en diversos procesos de lucha por el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos que buscan abatir las desigualdades y la discriminación impulsando una revisión crítica y una promoción transformadora de los sistemas educativos.

Si bien es cierto que la globalización ha generado un fenómeno de movilidad en el mundo, también es cierto que las instituciones de educación superior continúan implantando modelos educativos tradicionales, rígidos y, en algunos casos, excluyentes para ciertos sectores de la población, colocando a la educación superior como una suerte de privilegio al que un grupo reducido de personas puede acceder.

En América Latina, dada su diversidad cultural y lingüística, la colonización impuso modelos educativos eurocentristas que se caracterizaron por invisibilizar los saberes, las lenguas, las tradiciones y las cosmovisiones de los pueblos originarios. A pesar de ello, estos elementos han resistido al embate de la extinción sistémica social.

A casi 500 años de historia del México moderno, es en el siglo xx que comienza a gestarse una nueva conciencia para visibilizar, reconocer, respetar e incluir las diversidades al interior de los sistemas educativos. Es en las dé-

cadas de los cuarenta y los cincuenta que comienzan a integrarse grupos de sectores excluidos de la educación superior, como las mujeres, que acceden a carreras que eran consideradas, en ese momento, como exclusivas de los hombres.

Es en la década de los setenta, asimismo, que emergen las propuestas de educación multicultural en México, en un principio basadas en elementos como la formación bilingüe, para brindar acceso a los conocimientos científico occidentales y para la integración a la cultura nacional. Esto se hizo con la mira de que las personas provenientes de comunidades rurales o de pueblos originarios, al recibir educación, se integraran a un modelo de trabajo ya definido.

Sin embargo, seguía sin existir una dimensión que integrara los valores del diálogo, la tolerancia y el respeto; que abarcara y profundizara en la pluralidad étnico-lingüística, normativa (jurídica) y epistémica desde la cosmovisión y los saberes de los pueblos originarios. En otras palabras, seguía sin integrarse el pensamiento indígena contemporáneo en diálogo con los saberes de la ciencia y la tecnología propios del conocimiento “universal”, vinculado a prácticas sustentables, culturales y educativas para una enseñanza-aprendizaje que reorientara la educación en función de la vocación socioeconómica, cultural y ambiental.

Recepción de la emergencia en México

En México, la recepción de esta emergencia ha sido gradual y compleja. Si bien es cierto que en la actualidad es indiscutible el acceso a la educación superior como un derecho humano que el Estado mexicano está obligado a garantizar, promover, respetar y proteger, la realidad es diversa.

Fue en 1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cuando se gestó una estructura formal al interior de la Secretaría de Educación Pública para coordinar acciones específicas en materia de educación para la población indígena. Su función principal era la de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de niñas, niños y jóvenes indígenas del sistema educativo mexicano. Sus objetivos promovieron la sensibilización y el reconocimiento de la diversidad cultural en México, la preservación de las lenguas originarias y el respeto a las costumbres y las tradiciones indígenas.

Sin embargo, la noción de inclusión e interculturalidad en el ámbito de la educación comenzó a gestarse en nuestro país hasta la década de los noventa.

Inicialmente, esta noción enfrentó una serie de obstáculos y adversidades estructurales, económicas y sociales que hicieron parecer que los esfuerzos tenían resultados mínimos y sin un impacto transformador.

Fueron las luchas sociales, como los movimientos zapatistas, las manifestaciones públicas, las protestas sociales y un fuerte impulso internacional —a través de mecanismos de reconocimiento, respeto y protección de los derechos humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de los Estados Americanos (OEA)— los que hicieron que el principio de inclusión y la noción de interculturalidad tomaran un sentido más profundo para la educación superior, pasando de una perspectiva que sólo buscaba el acceso, a una postura que integraba nuevos modelos educativos.

En México, es con la transición política que deja atrás un régimen corporativo que se da la apertura, en el segundo lustro del siglo XXI, de las universidades interculturales, caracterizadas por el diseño de programas educativos culturalmente pertinentes. Su accionar se caracteriza, asimismo, por medidas que van más allá del ámbito escolar propiamente dicho y que se despliegan desde el aula y la vinculación comunitaria, como la inclusión epistémica, que incorpora a los planes de estudios experiencias educativas enfocadas en los saberes comunitarios y que sistematiza formas de resolver conflictos y de impartir justicia basadas en sistemas normativos y en cosmovisiones, así como en el manejo de los recursos naturales de las comunidades.

Otro elemento que las caracteriza es la inclusión de las lenguas originarias en la impartición de clases, la elaboración de trabajos y actividades, así como el derecho a hablarlas como ejercicios interlingüísticos y de interaprendizaje para la traducción cultural. Uno más es la inclusión socioeducativa, que ha permitido readaptar los contenidos educativos para responder a demandas y necesidades identificadas conjuntamente entre estudiantes, docentes y pobladores durante un proceso de investigación vinculado al desencadenamiento de iniciativas comunitarias para el desarrollo, y que los estudiantes materializan en sus trabajos recepcionales.

Cabe mencionar, también, la inclusión socioeconómica, que permite no sólo brindar oportunidades a los estudiantes para la gestión de becas destinadas a traslados o alimentos, sino también poner en marcha políticas institucionales que brindan apoyos en servicios que reducen el impacto de la deserción por condiciones económicas, a partir del enfoque interseccional.

En ese sentido, las Instituciones de Educación Superior han adoptado e implementado políticas y estrategias institucionales inclusivas, sobre la base de la realización de la acción afirmativa y de ajustes razonables que permiten

el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes mujeres, miembros de la comunidad LGBTTTIQ, indígenas, migrantes o personas con discapacidad.

Situación actual de la emergencia en el Sistema de Educación Superior de México

Es importante reconocer que hoy en día la educación superior en México se encuentra en un momento de transición profunda. Muestra de ello es la promulgación de la Ley General de Educación Superior el 20 de abril de 2021, que integra una serie de disposiciones normativas que guían a las instituciones de educación superior hacia la contribución “al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos”.

En ese sentido, la mencionada Ley establece que las políticas públicas en materia de educación superior se deben regir, entre otras cosas, por el reconocimiento a la diversidad, y que la formación del estudiantado se basará en aspectos como la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde una interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

Es importante reconocer que actualmente las desigualdades y la falta de acceso a la educación superior siguen constituyendo uno de los principales problemas a atender. Diversos datos e investigaciones científicas muestran que aún existen grandes brechas en el acceso a la educación superior entre las zonas urbanas y las rurales, entre estudiantes indígenas y no indígenas, entre hombres y mujeres, y entre personas con discapacidad y sin discapacidad. Esta realidad prevalece también por lo que hace a la permanencia en la educación superior, pues —como se ha mencionado— las barreras económicas, lingüísticas, culturales y simbólicas dificultan este hecho y el posterior y exitoso desempeño académico, destinando a las personas a no obtener los conocimientos o las habilidades que les permitan desarrollar una vida digna.

De esta manera, aunque las Instituciones de Educación Superior incorporen acciones y levanten instancias protectoras de los derechos humanos, protocolos de actuación, acciones afirmativas, ajustes razonables y otras acciones incluyentes, aún existen retos para integrar los saberes tradicionales,

comunitarios o no hegemónicos, o perspectivas inclusivas en los planes o programas de estudio.

Prospectiva a 2050 para la educación superior de cara a la emergencia

La inclusión y la interculturalidad en la educación superior en México, hoy en día, son una realidad. Las acciones orientadas a promover el respeto a los derechos humanos en el ámbito escolar son también una realidad. No se concibe, al mismo tiempo, la existencia de acciones que denieguen o restrinjan el acceso, la permanencia o el egreso de la educación superior a las personas a partir de una discriminación basada en el origen étnico o nacional, el género, la edad, la discapacidad, la condición social, las condiciones de salud o las preferencias sexuales.

Seguir impulsando, gestionando, innovando y enfocando la educación superior desde una perspectiva incluyente e intercultural, como se ha venido haciendo en los últimos años, permite hacer una prospectiva para que en el año 2050 se consolide una transformación profunda en las currículas escolares, incorporando saberes indígenas, afrodescendientes, comunitarios y populares. De igual forma, se espera que se consoliden los financiamientos federales, estatales o locales y que estos se encuentren orientados a la sostenibilidad de acciones incluyentes, así como a la transversalización de la interculturalidad en los programas educativos.

Todo ello permitirá que para el 2050 la educación superior se conciba y consolide como un elemento importante de la transformación social en México, sobre todo tomando en cuenta que la propia Ley General de Educación Superior encamina a las instituciones educativas de dicho nivel a formar no sólo profesionales, sino también ciudadanos críticos, empáticos e impulsores de la justicia social.

Educación superior inclusiva. Algunas reflexiones

María Lilia Cedillo Ramírez¹

En la actualidad se insiste acerca de la necesidad de erradicar de manera consciente y activa la exclusión, la discriminación, la intolerancia, la xenofobia o el racismo. Esa tendencia se mueve alrededor de lo que consideremos como identidad y las paradojas que alrededor de ese concepto existen.

La identidad se define como la percepción colectiva de un "nosotros" relativamente homogéneo (el grupo visto desde dentro) por oposición a "los otros" (el grupo de fuera), en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos que funcionan también como signos y emblemas, así como de una memoria colectiva común (Fossaert, 1983).

Identidad y otredad son las dos caras del propio concepto. Ningún grupo humano se auto percibe y se autodefine más que por oposición a la manera de como percibe y define a otro grupo humano, al que considera diferente. En tal sentido, la identidad no es un concepto absoluto determinado por el origen y la pertenencia étnica, situado más allá de la conciencia y de la voluntad de los individuos, sino que es una realidad social marcada por profundos factores como: el territorial, el económico, el de clase, el político, el institucional,

¹ Rectora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

el de la re-creación y re-elaboración constantes de la memoria e historia grupales, así como el de la asunción de la propia cultura (Barth, 1976)

La identidad colectiva —de la que la identidad individual no está más que parcialmente exenta— es entonces una construcción social, una manera de re-presentarse, de darle significación al "nosotros". Se entiende entonces por qué, cuando se analizan las relaciones o los conflictos entre "grupos socio-culturales" —llamados "conflictos interculturales o interétnicos"—, uno de los vehículos privilegiados del análisis es la construcción de "identidad", que no existe sin su contraparte: la construcción de la otredad.

La lucha por los derechos humanos y por la posibilidad de la escucha y el reconocimiento de lo que puede haber de justo en las razones culturales de los "otros", son dos temas en los que México se encuentra enfrascado desde sus propias raíces existenciales y que hoy día sigue siendo vigente. En el ámbito de los derechos humanos, lo está gracias a las luchas en el amplio y diverso territorio de lo civil. En el ámbito de la diversidad étnica y cultural, lo está porque la creencia de que somos un país no racista es un mito fundador que se desmorona gracias a insistentes voces indígenas que, aunque diversas, coinciden en criticarlo. No obstante, todavía no se reconoce una clara disposición a encontrar otro mito refundador: alguno que por lo menos dé mayor cuenta del reconocimiento pleno de nuestra diversidad étnica y cultural.

El tema de la exclusión social no se reduce sólo a la pobreza y a las desigualdades en la pirámide social, sino a la medida en que se tiene o no un lugar en la sociedad en la que es posible participar y beneficiarse de esta o, por el contrario, ser rechazado e ignorado como resultado de la misma dinámica social (Bel, 2002). Siendo así, "una sociedad excluyente no es únicamente una sociedad donde hay pobres, es una sociedad donde desaparecen las posibilidades de concretar derechos fundamentales universales" (Rodríguez, 2007: 99).

Los procesos educativos no están exentos de este fenómeno. Está presente tanto en sus extensas manifestaciones estructurales como en la exclusión de amplios grupos sociales, por clase, espacios geográficos, grupos étnicos o géneros, hasta en las finas y apenas perceptibles expresiones de exclusión en la interacción entre los sujetos escolares: rechazar e ignorar o ser rechazado e ignorado mediante el tono de voz, el sesgo de la mirada, el gesto de las manos o el silencio, o peor aún a través de la violencia como el bullying, afectando gravemente la personalidad de los estudiantes y su forma de relacionarse con el mundo.

¿Por qué interculturalidad e Inclusión emergen como conceptos claves de la Educación en el siglo xxi?, ¿Cómo se ponen en relación estos conceptos?

Tradicionalmente la Educación para la Inclusión y la Interculturalidad son analizados como ámbitos de atención diferentes, aunque podemos afirmar que ambos enfoques comparten un sistema de valores en común.

La educación intercultural se relaciona con elementos como la diversidad, culturas, intercambio, identidad o diálogo mientras que la educación inclusiva con igualdad, derecho a la educación, comunidad o participación. Ambos conceptos son complementarios en la medida que plantean una lucha frontal contra la exclusión, el respeto a la diversidad y la participación (Sales, 2007).

De esta manera definir la educación Intercultural Inclusiva como el enfoque educativo que “propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad” (Sales y García, 1997: 46). También en educación superior, consideramos la relación entre la interculturalidad y la inclusión como dos caras de la misma moneda.

En los orígenes de este enfoque emergente se han realizado esfuerzos para definir indicadores relacionados con la educación inclusiva (Göransson y Nilhom, 2014) aún queda mucho por hacer. Según diferentes autores (Ahmed, Sharma y Deppler, 2014; Weiβ, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid y Kiel, 2014), la principal barrera para la construcción de instituciones más inclusivas se encuentra en las creencias, actitudes, ideas o normas que rigen en ésta. Prevalece en el caso de la educación superior la atención a la dimensión cultural, aquella que define quiénes somos como institución, cuál es nuestra identidad, modelo educativo y valores compartidos.

Cuando hablamos de cultura nos referimos a los valores, el ideario, el lenguaje, la participación y el clima. Según (Pérez-Gómez (1993: 72) la cultura se concibe como: El conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia.

Considerar la dimensión cultural extendida, como el “conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la institución educativa” (Ortiz y Lobato, 2003: 29). Para poder construir una educación más intercultural e inclusiva es necesario que este ideario sea compartido por toda la comunidad educativa a partir de un análisis reflexivo. Cambiar la cultura es esencial para poder transformar y mejorar la realidad educativa (Booth, y Ainscow, 2000). En pa-

labras de Acevedo (2016:158): Es necesario asumir las características de los sujetos que integran una institución educativa que garanticen espacios para su participación, teniendo en cuenta las características diversas, relacionadas con etnias, identidad de género, idioma y lenguas, cultura, personalidad y creencias religiosas e ideológicas, pertenencia a diversas poblaciones, nacionalidades, etc.

Las universidades deben definir el proyecto cultural al que quieren orientarse para generar políticas y estrategias sobre las que dirigirán las acciones educativas. A su vez, la adopción de un modelo intercultural inclusivo con la participación de todos para promover modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales en los que la diferencia se perciba con precisión dentro del marco del derecho a la igualdad y la libertad.

Por tanto, los valores inclusivos son los relacionados con la igualdad, los derechos, la participación, la sostenibilidad, el respeto a la diversidad y la valoración positiva. Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y relacionarnos, ahora y en el futuro. La inclusión es un proceso, por ello nos interesa indagar hasta qué punto los valores y creencias de las personas que forman la comunidad universitaria van en esta dirección.

La Exclusión Universitaria en México

“Se atenderá a todos los mexicanos sin importar creencias, clases, organizaciones, sexo, partidos, sectores económicos o culturales, pero se aplicará el principio de que, por el bien de todos, primero los pobres”

Fue el lema que inspiró la política social del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018 2024) para la llamada “Cuarta Transformación” (4T) de México.

La Presidencia de la República entonces, optó por una estrategia de política social mediante apoyos para grandes sectores de la sociedad, todo en el contexto de la “austeridad republicana”, que para el campo educativo se centró en el otorgamiento de becas.

En México, hasta ahora sólo cuatro de cada 10 jóvenes pueden ir efectivamente a la universidad. Eso es muy bajo, porque en países del mundo desarrollado las cifras están arriba de 70 por ciento, y que seis de cada 10 no tengan acceso es muy grave.

La exclusión de alumnos que ocurre en las instituciones autónomas del sistema público de educación superior, tiene poco que ver con el nivel académico de los afectados, y se debe más bien a la imposibilidad administrativa y presupuestaria de las universidades de crear más lugares para estudiantes.

La génesis de este fenómeno de exclusión educativa, que termina por volverse un mecanismo adicional de exclusión social, no se encuentra en la voluntad de las universidades, sino en las bases del modelo económico neoliberal impuesto en el país hace tres décadas. Una de las vertientes fundamentales de ese modelo consiste en abandonar las obligaciones del Estado en materia de enseñanza, particularmente la superior, con el fin de ensanchar el mercado para las inversiones privadas en ese rubro. En los hechos, ello reduce las posibilidades de interacción y movilidad social de los sectores más desfavorecidos de la población.

La crisis educativa que se traduce en una aparente oferta insuficiente de espacios en las universidades públicas y que afecta cada año a miles de jóvenes en el país conlleva riesgos indeseables. Por un lado, los estudiantes rechazados en determinados programas educativos altamente saturados, como es el caso de medicina y otras carreras tradicionales, generan de manera inevitable, una intensa e indeseable presión social sobre los centros de enseñanza, que son los que deben enfrentar en forma directa las protestas y reclamos de quienes se quedan fuera de la educación universitaria. Para colmo, la falta de cobertura en ese nivel educativo representa un obstáculo adicional para muchos jóvenes en edad escolar, en un país donde son reducidas las perspectivas de vida —ni trabajo formal, ni estudio— y que, en forma cada vez más acentuada, criminaliza a la juventud.

Los Gobiernos de la Cuarta Transformación (4T) han implementado diversas estrategias para abordar la exclusión educativa, enfocándose en la prevención de la deserción escolar y la reinserción de estudiantes. Esto incluye el uso de alertas tempranas, gestión de contacto y difusión de buenas prácticas. Además, la 4T ha creado programas como las Universidades de Bienestar, que ofrecen educación superior gratuita y con becas en zonas de alta marginación.

Por su parte, el sistema público de educación superior, en especial las Universidades Autónomas han priorizado sus estrategias de ampliación de cobertura con la apertura de sedes y programas educativos regionalizados, y generando oferta educativa en otras modalidades, aun cuando no se han incrementado los presupuestos.

En relación con los desafíos expuestos por la Ley General de Educación Superior destacan, por un lado, la expansión de la matrícula estudiantil hasta universalizar la educación superior y, por otro, avanzar en la puesta en marcha de la gratuidad de cuotas y servicios de las instituciones. Al respecto es ineludible que el nuevo gobierno diseñe una política para la expansión de la matrícula que logre incorporar a casi cuatro millones de jóvenes para alcanzar el objetivo de su universalización, y eso se va a lograr con el concurso de las universidades públicas, con mayor presupuesto y con innovación, pues no se puede seguir considerando el costo de la expansión en los mismos términos que en la actualidad en cuanto a salones, profesores y costo por alumno.

La enseñanza superior sigue siendo tradicionalista, vertical y libresca, tiene que haber una reforma pedagógica apoyada en la educación híbrida que facilite la nueva educación de masas. En el mismo sentido, es imprescindible desmontar la lógica mercantil (de los ingresos propios, de los proyectos académicos autofinanciables) instalada en las universidades desde la época neoliberal y establecer con absoluta claridad la gratuidad en cuotas y servicios. Para ello es indispensable el aumento del financiamiento público hacia la educación, pero también mayor ahorro y eficiencia en el gasto universitario, mayor innovación tecnológica y desburocratización de las organizaciones, mayor austeridad entre los funcionarios.

Frente al panorama presentado, ¿qué podría hacer el Gobierno en México a fin de promover una equidad más sustantiva en la educación superior? Por principio, urge aumentar el presupuesto para el sector y aumentar la matrícula, sobre todo de los sectores más pobres, así como hacer realidad la gratuidad, si no es que la universalidad. Garantizar que todos los egresados de la media superior tengan un lugar asegurado en la universidad no parece realista en este momento. No obstante, sin mayores recursos, es una misión imposible.

Segundo, el gobierno debe realizar un estudio de factibilidad de las nuevas instituciones para reorientar el gasto hacia aquellas que realmente están en zonas sin acceso a la educación superior. También se deben establecer convenios entre las Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público existentes para maximizar recursos y compartir profesores, quienes deben contar con todas las prestaciones de la ley.

En el caso de las universidades interculturales, hace falta dotarles mayores recursos y mejores condiciones de trabajo, pero también autonomía sobre sus formas de gobierno, currículos y modelos. Eso implica cumplir con las leyes mexicana y los tratados internacionales que garantizan el derecho de

los grupos indígenas a la autodeterminación y una educación de calidad en sus propios idiomas. Por otro lado, para que la interculturalidad tenga sentido, debe ser transversal para toda la población, no sólo para los indígenas.

Lo anterior lleva a otra propuesta urgente: la implementación de políticas de acción afirmativa para estudiantes indígenas, afromexicanos y de bajos recursos en las universidades convencionales. No se puede lograr la equidad si no se enfrenta la desigualdad en todo el sistema. Así lo ha hecho Brasil desde 2001, con la creación de cuotas reservadas para estudiantes de grupos subrepresentados, que actualmente benefician a más de la mitad de los estudiantes de las universidades públicas. No obstante, se requiere de voluntad política volver realidad un sistema de educación superior más equitativo para todos, pero primero para los pobres.

Prospectiva al 2050

Para 2050, el objetivo de abatir la exclusión universitaria implica un cambio fundamental en el enfoque de la educación superior, centrándose en la inclusión social y la equidad. Se requiere un sistema que no sólo admite estudiantes, sino que los apoye a lo largo de su trayectoria académica, garantizando que todos tengan las mismas oportunidades de éxito, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o discapacidad.

La evidencia de haber creado nuevas universidades y IES en América Latina, como ya se ha señalado, no ha alcanzado a superar las tradiciones de individualización de los académicos, los usos y costumbres de dominio administrativo la aplicación de estándares de evaluación y de baja producción de conocimientos relacionados con la solución a los ingentes problemas nacionales con sus importantes excepciones, pero que marcan una pobreza de visión y una implantada noción de pragmatismo, tal y como la ha definido Daniel Innerarity (2009), bajo el término de “la tiranía del presente”

La consecuencia lógica de la tiranía del presente es que el futuro queda desatendido, que nadie se ocupa de él. La “urgencia de los plazos” hace que no nos podamos abrir al horizonte no inmediato. Nos lo impide el peso poderoso de lo que ha de resolverse hoy mismo. El futuro distante deja de ser un objeto relevante de la política y la movilización social, no por el descrédito de las planificaciones o su perversión totalitaria, sino debido a la urgencia de los problemas agudos. Lo que está demasiado presente impide la percepción de las

realidades latentes o “anticipables”, y que muchas veces son más reales qué lo que ocupa actualmente toda la escena.

Más allá de su contribución económica, la universidad mexicana necesita replantear sus vínculos con la sociedad y continuar desempeñando un papel de movilidad social, de crítica, de fomento a la creatividad y la libertad, de vinculación y difusión del dinamismo cultural de la nación mexicana. La contribución de las universidades y de los universitarios para la recuperación ecológica del planeta es indispensable; por ello tendrían que estar en la primera línea en cuanto a la investigación, la difusión científica, la transformación de los objetos y contenidos de la enseñanza para dejar atrás las tecnologías sucias, para fomentar el ahorro, el reciclaje y la restauración de los ecosistemas, para formar a los estudiantes en una nueva cultura ecológica.

La revolución de las conciencias de la que habla la Presidenta de la República, Dra. Claudia Sheinbaum supone la construcción de una nueva hegemonía, un nuevo liderazgo moral e intelectual. En ese proceso, la educación es una herramienta fundamental para formar ciudadanos críticos, informados, solidarios con su pueblo y con otros pueblos hermanos, comprometidos con la protección y salvaguarda del medio ambiente, defensores activos de los derechos humanos, de la igualdad de género, de la inclusión y de una perspectiva libertaria, emancipadora. Por ello, en el escenario prospectivo, la Inclusión y la Interculturalidad deben ser parte esencial de una amplia reforma educativa en el nivel superior, lo cual todavía es sólo una esperanza.

Referencias

- Acevedo, Sandra (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Revista Praxis & Saber*, 7 (15).
- Ahmmmed, Masud; Sharma, Umesh y Deppeler, Joanne (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29 (2), 317-331.
- Barth, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales* F. C. E. México.
- Bel, C. (2002). *Exclusión social: origen y características*. Murcia: Facultad de Letras, Universidad de Murcia.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva.

- Göransson, Kerstin y Nilholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical short comings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (3), 265-280.
- Innerarity, Daniel (2009). "El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política", Paidós, Barcelona.
- Ortiz González, María del Carmen y Lobato Quesada, Xilda (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 1 (5), 27-39.
- Pérez Gómez, Ángel (1993) El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 63-77.
- Rodríguez, M. E. (2007). "Los derechos humanos sociales". En *Derechos humanos y Desarrollo. Justicia universal: el caso latinoamericano*. España: Icaria, 92-103.
- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. En *Congreso Orientación Educativa y Profesional*. España: Universitat Jaume I de Castelló.
- Sales Ciges, Auxiliadora y García López, Rafaela (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Weiβ, Sabine; Kollmannsberger, Markus; Lerche, Thomas; Oubaid, Viktor y Kiel, Ewald (2014). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education* , 29 (2), 200-219.

Inclusión e interculturalidad desde el Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec: compromiso de la educación superior hacia el 2050

Cristian Eder Carreño López¹

En el marco de la conmemoración por los 75 años de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), este texto propone una reflexión estratégica sobre el papel que debe desempeñar la educación superior frente a los procesos de transformación territorial, tecnológica y social que atraviesan al país. En particular, se aborda el megaproyecto del Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec (CIIT) como una oportunidad crítica para repensar el modelo de desarrollo nacional desde una perspectiva de inclusión, interculturalidad y justicia territorial.

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) plantea que el desarrollo no puede medirse únicamente en términos de infraestructura o de inversión, sino en su capacidad para traducirse en bienestar, cohesión social y reconocimiento a la diversidad. En ese sentido, la inclusión y la interculturalidad deben dejar de ser conceptos periféricos o retóricos y convertirse

¹ Rector de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)

en principios rectores de la acción pública, particularmente en el ámbito educativo. Esta contribución parte de una visión situada en el sur del país, que reconoce la riqueza cultural, histórica y ambiental del Istmo, así como los desafíos estructurales que persisten en la región. A partir de este enfoque, se examina la emergencia intercultural en sus dimensiones globales, nacionales y locales, y se propone una ruta hacia el 2050 que coloque a la educación superior como agente activo de transformación social.

De la fragmentación global a la urgencia local: la emergencia intercultural en perspectiva

La inclusión y la interculturalidad han emergido como ejes fundamentales en la discusión global sobre el futuro de las sociedades, no como temas accesorios, sino como respuestas urgentes a una crisis de cohesión social que atraviesa múltiples escalas: desde lo local hasta lo planetario. Esta crisis no es coyuntural; es estructural, civilizatoria. Se manifiesta en la fragmentación del tejido social, en la polarización política y en la exclusión persistente de pueblos originarios, mujeres, juventudes y comunidades históricamente empobrecidas. Se trata de una emergencia que nace de la lógica misma de los modelos de desarrollo hegemónicos, que han privilegiado el crecimiento económico medido en cifras —Producto Interno Bruto (PIB), inversión extranjera, infraestructura— sobre la justicia social, la diversidad cultural y la sostenibilidad ambiental. En este escenario, la globalización —lejos de ser un proceso neutral o exclusivamente integrador— ha operado como una maquinaria de homogeneización. Ha favorecido circuitos de acumulación que concentran riqueza en ciertos polos y generan periferias cada vez más marginadas. En lugar de acortar brechas, las ha profundizado, especialmente en el sur global. América Latina, en particular, ha experimentado un proceso de “colonialismo interno”, en el que sus regiones más ricas en biodiversidad y diversidad cultural son también las más explotadas y excluidas.

La región del Istmo de Tehuantepec es un caso paradigmático. Con una ubicación geoestratégica que la convierte en un punto de conexión interoceánica, ha sido históricamente objeto de interés por parte de proyectos nacionales e internacionales. Sin embargo, estas iniciativas han tendido a ignorar o subordinar las realidades socioculturales de los pueblos que habitan el territorio. En muchos casos, los megaproyectos —como los corredores logísticos o industriales— se han concebido desde una visión tecnocrática y extractivis-

ta del desarrollo, en la que las comunidades locales aparecen más como obstáculos que como protagonistas.

La emergencia intercultural radica, entonces, en una tensión irresuelta: por un lado, el avance acelerado de la tecnología, la movilidad del capital y la reorganización territorial a partir de intereses globales; por otro, la invisibilización o desarticulación de las culturas locales, sus formas de vida, sus lenguas y sus formas propias de entender el territorio. La cuarta revolución industrial y la presión creciente sobre los recursos naturales han intensificado esta tensión. La emergencia es también epistémica: lo que está en juego es qué conocimientos cuentan, quién decide qué se investiga, para qué se forma a las personas estudiantes, y desde qué lugar se construyen las narrativas del progreso.

Así, frente a la pregunta “¿para quién y desde dónde se construye el desarrollo?”, debemos responder con claridad: el desarrollo debe pensarse desde los territorios, desde sus habitantes, desde sus necesidades reales. Y para ello, inclusión e interculturalidad no deben ser políticas compensatorias, sino fundamentos éticos y estructurales de un nuevo modelo de sociedad.

México ante el espejo: entre discursos de inclusión y estructuras excluyentes

México es una nación profundamente diversa, conformada por más de 70 pueblos originarios que conservan lenguas, cosmovisiones, sistemas normativos internos y modos de vida que han resistido siglos de colonización y exclusión. Esta riqueza cultural es, paradójicamente, uno de los aspectos más vulnerados por las estructuras tradicionales del Estado. Si bien en las últimas décadas se han registrado avances normativos —como la reforma constitucional de 2001 que reconoce a México como una nación pluricultural—, la brecha entre el discurso legal y la práctica institucional sigue siendo significativa.

En este contexto, la inclusión y la interculturalidad han sido acogidas de forma ambigua. Por un lado, se celebran en los marcos discursivos oficiales; por otro, se les restringe a políticas específicas que no logran permear en la estructura más profunda del Estado. Uno de los casos más visibles de esta limitación se encuentra en el sistema educativo. La educación intercultural, en lugar de concebirse como una perspectiva transversal que transforme la pedagogía, los planes de estudio, la formación docente y la gestión institucional, se ha reducido a una “modalidad” dirigida exclusivamente a personas

estudiantes indígenas. Esto no sólo reproduce un enfoque segmentado, sino que niega la posibilidad de construir un sistema educativo verdaderamente incluyente y reflexivo de la diversidad cultural del país.

En lugar de repensar el currículum nacional desde una pluralidad epistémica, se mantiene un modelo unívoco que parte de un conocimiento hegemónico, descontextualizado y frecuentemente ajeno a las realidades locales. Las políticas de ingreso, permanencia y egreso tampoco han sido reformuladas con criterios de justicia educativa y pertinencia territorial, lo que impide a muchas y muchos jóvenes de comunidades rurales e indígenas acceder y culminar estudios superiores en condiciones de equidad.

La situación se agrava cuando se cruzan estos déficits con los impactos esperados de megaproyectos como el CIIT. Este ambicioso proyecto, impulsado desde el gobierno federal como una vía de conexión logística y comercial interoceánica, promete beneficios económicos para la región sur-sureste. Sin embargo, el diagnóstico integral realizado por el Grupo Multidisciplinario de Investigación sobre el CIIT revela un panorama más complejo: niveles alarmantes de marginación, fragilidad ambiental, falta de servicios básicos, rezago educativo y desconfianza social hacia las decisiones gubernamentales.

La recepción de este megaproyecto en las comunidades locales no ha sido homogénea. Mientras algunos sectores ven una oportunidad de desarrollo, muchos otros manifiestan inquietudes legítimas sobre los efectos sociales, ambientales y culturales que traerá consigo. Existe el riesgo real de que este proyecto replique lógicas extractivistas y centralistas si no se construyen mecanismos efectivos de participación comunitaria, transparencia, planeación territorial con enfoque intercultural y fortalecimiento de capacidades locales.

La emergencia intercultural, en México, ha sido reconocida en los marcos legales, pero no ha sido transformada en política estructural. El CIIT nos coloca frente a un momento decisivo: o se avanza hacia un desarrollo con inclusión real, o se profundizan las brechas que históricamente han marginado a los pueblos del sur. El papel de las universidades y del sistema educativo en su conjunto será clave para inclinar la balanza.

Desigualdad estructural en la educación superior: el Istmo como centro de transformación

La emergencia intercultural y de exclusión social en México encuentra uno de sus escenarios más críticos en el Sistema de Educación Superior. Aunque el

país ha incrementado de manera constante la cobertura universitaria en las últimas décadas, este avance no ha sido suficiente para superar las desigualdades estructurales que persisten entre regiones, clases sociales, géneros y, especialmente, entre poblaciones indígenas y no indígenas. La educación superior continúa siendo un espacio donde el monoculturalismo predomina, donde la lógica de “un conocimiento único y válido” excluye sistemáticamente saberes, lenguas y formas de vida distintas a la dominante.

En regiones como el Istmo de Tehuantepec, estas brechas se hacen más evidentes. A pesar de la riqueza cultural, ecológica y productiva del territorio, el acceso a la educación superior sigue estando limitado por múltiples factores: la dispersión geográfica, la precariedad en infraestructura educativa, la falta de programas académicos pertinentes y, sobre todo, la desconexión entre lo que ofrecen las universidades y las necesidades reales de las comunidades. En muchas ocasiones, las y los jóvenes que logran ingresar a instituciones de nivel superior deben desplazarse lejos de sus contextos de origen, enfrentando barreras culturales, económicas y lingüísticas que afectan su permanencia y éxito académico.

En este panorama, la irrupción del megaproyecto CIIT representa un punto de inflexión. Este ambicioso plan de desarrollo económico, si bien presenta oportunidades, también exige repensar profundamente el papel que deben jugar las universidades. No basta con formar recursos humanos para el nuevo mercado laboral que generará el corredor; se requiere construir un sistema de educación superior que actúe como mediador entre el avance tecnológico-económico y el bienestar social de las comunidades locales.

La UABJO ha asumido con claridad esta responsabilidad. A través del impulso de investigaciones como el “Diagnóstico Integral del Istmo”, ha contribuido a la generación de conocimiento contextualizado, elaborado desde el territorio y con la participación activa de sus actores sociales. Esta iniciativa no sólo documenta la situación ambiental, social, económica y cultural de la región, sino que también propone rutas de acción para que el desarrollo no se construya a espaldas de la gente.

Entendemos la inclusión no como una concesión, sino como un derecho político, económico y epistémico. Se trata de garantizar que las juventudes zapotecas, mixes, huaves, chontales y afromexicanas puedan acceder a la universidad sin dejar atrás su lengua, su identidad ni su cosmovisión. Significa, también, transformar las universidades desde adentro: revisar sus planes de estudio, reformular sus criterios de ingreso y permanencia, democratizar la producción del conocimiento.

Hoy más que nunca, la educación superior debe asumir que su misión va más allá de preparar mano de obra calificada. Está llamada a ser un sector estratégico para la justicia territorial, para la construcción de sociedades más igualitarias, plurales y sostenibles. En este contexto, el Istmo no es una periferia, sino un centro desde el cual repensar el país que queremos.

Hacia 2050: construir universidades arraigadas, justas y con visión de territorio

Al proyectar la educación superior hacia el año 2050, debemos comprender que su sostenibilidad —social, cultural, ambiental y económica— dependerá fundamentalmente de su capacidad para ser inclusiva e intercultural. Esta condición no es opcional, sino una necesidad estructural frente a un mundo donde las tensiones sociales, el deterioro ambiental y la transformación del trabajo exigen nuevas respuestas. En regiones como el Istmo de Oaxaca, donde converge una riqueza biocultural invaluable con profundos rezagos estructurales, esta afirmación adquiere un carácter urgente y estratégico.

La puesta en marcha del CIIT abre una ventana de oportunidades, pero también presenta amenazas considerables. Si el desarrollo proyectado para la región se orienta exclusivamente desde una visión tecnocrática, sin inclusión, participación ni respeto al entorno, corre el riesgo de convertirse en un epicentro de desigualdades, exclusión y conflictividad social. La educación superior, en este contexto, debe situarse como un actor activo y articulador del diálogo entre progreso tecnológico y justicia social.

De aquí a 2050, debemos imaginar universidades profundamente vinculadas con su territorio. Instituciones capaces de leer el contexto, de adaptarse, de responder a las urgencias sociales y de anticipar las transformaciones futuras. Para ello, se requiere un cambio estructural en los modelos universitarios actuales. El conocimiento científico no puede operar en aislamiento ni desde la jerarquía; debe dialogar con los saberes tradicionales, con las experiencias comunitarias, con la visión de los pueblos originarios que, durante siglos, han sabido habitar y cuidar el territorio sin depredarlo.

Las universidades del futuro, particularmente en regiones estratégicas como el Istmo, deben formar profesionales con un enfoque integral: con habilidades técnicas de alto nivel, sí, pero también con compromiso ético, sensibilidad cultural y conciencia ambiental. La educación superior no puede seguir

formando solamente para competir; debe formar para cooperar, para construir comunidad, para regenerar los vínculos entre las personas y su entorno.

Las agendas de investigación deben dejar de ser impuestas desde los centros urbanos y responder a las prioridades reales de las comunidades: justicia territorial, resiliencia climática, gestión integral del agua, seguridad alimentaria, defensa del patrimonio biocultural. Asimismo, el acceso a la universidad debe dejar de medirse únicamente en cifras de matrícula. Incluir a las poblaciones indígenas, afrodescendientes, mujeres y personas con discapacidad implica reconocer sus trayectorias de vida, valorar sus lenguas y culturas, adaptar los mecanismos de enseñanza y garantizar condiciones reales de equidad.

De cara a 2050, el reto es consolidar redes regionales entre instituciones de educación superior para diseñar un desarrollo verdaderamente descentralizado y colaborativo. Si el Corredor Interoceánico pone en riesgo el agua, los bosques, las costas o las tierras comunales, habremos fallado. Si no mejora la calidad de vida ni reduce la desigualdad, no será progreso, será despojo.

Hoy, el CIIT no puede concebirse sin un horizonte humano, sin una brújula ética y sin un anclaje territorial. No hay desarrollo si no se traduce en bienestar. No hay educación transformadora si no se arraiga en la realidad viva de los pueblos. Y no hay futuro si seguimos reproduciendo las desigualdades del pasado.

Como universidades públicas, no estamos llamadas a seguir el paso del mercado, sino a marcar el ritmo de la justicia. Debemos ser la voz crítica, el puente entre saberes, la conciencia activa de lo que está en juego. Desde el sur, desde el Istmo, desde Oaxaca, sostenemos con firmeza: el desarrollo será inclusivo e intercultural, o no será desarrollo.

Esa es nuestra responsabilidad, y ese es el compromiso que asumimos con dignidad rumbo al 2050.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Internacionalización en las Universidades de México en el 2050¹

Fernando León García²

El momento actual se caracteriza por la influencia que aún tenemos de la pandemia del Covid-19, el desarrollo de la tecnología, la necesidad de las universidades de innovar y transformarse, el desafío de las 3 P (politización, polarización, populismo) alrededor del mundo, y el surgimiento y desarrollo exponencial de la inteligencia artificial. Y a este momento hay que agregar el impacto global de los cambios vertiginosos y sin fundamento lógico que varios gobiernos han puesto en marcha.

Debido al Covid-19, las instituciones reaccionaron, y ajustaron en lo posible, su acción educativa. Para algunos significó realizar cambios superficiales y temporales, a la vez que otros hicieron reflexiones y cuestionamientos de fondo que requerían modificaciones e innovaciones mayores. En el marco de esa crisis, se reafirmaron los beneficios de la internacionalización y se integró al quehacer de las universidades.

La tecnología amplió los alcances y beneficios para reafirmar y tender puentes respecto a quiénes, cuántos, y con qué regiones se internacionaliza y se

¹ Incluye referencias del American Council on Education, NAFSA, International

² Rector del Sistema CETYS Universidad

establecen colaboraciones. La pandemia y la necesidad, que ya existía, para innovar y transformar llevaron a las instituciones a buscar nuevos esquemas para la internacionalización, abarcando ahora tanto la movilidad presencial como cualquier combinación de actividades de aprendizaje que pueda incluir parcial o totalmente lo virtual o lo híbrido.

Las tres P han provocado una reconsideración y reposicionamiento de los principales países receptores e importadores de talento del exterior, tales como EU, Reino Unido, Australia, Canadá, Francia y Alemania. Al limitarse el acceso por barreras legales, financieras y de otra índole en esos países, ha surgido una oportunidad para otros como China, Corea, España, Japón, e inclusive también Argentina y México, para colocarse de manera atractiva en el reclutamiento del alumnado. Aunado a las medidas arbitrarias y barreras generadas por diferentes gobiernos —algunas impensables en el pasado—, se ha creado caos e incertidumbre pero son factores que pueden ser oportunidades para países como el nuestro.

Partiendo de la apertura que tiende a prevalecer entre las universidades hacia la colaboración global, es de suponerse que la internacionalización continuará, ajustándose a los tiempos, ampliando su concepción, probando nuevos esquemas, partiendo del alumnado pero involucrando al profesorado y al currículum, usando tecnología, respaldándose en oficinas de programas internacionales, extendiendo la participación a otros sectores de la universidad, formalizando la internacionalización como una prioridad estratégica, y el rol que de las rectorías, fungiendo como los principales catalizadores.

La internacionalización de las universidades de México en el 2050 podría tener las siguientes características:

- La internacionalización está en el ADN y es parte integral de las principales universidades de México. La tendencia a nivel mundial es que más que algo marginal y que por excepción promueven las universidades, la internacionalización forma parte de la visión y planes de desarrollo institucionales.
- El gobierno federal finalmente ha abrigado a la internacionalización como un instrumento vital para el desarrollo de talento de nuestro país, y para ello existe una estrategia y respaldo semilla sistemático para promover a México como un destino para las personas estudiantes internacionales, así como para fomentar la experiencia internacional del estudiantado mexicano, y asimismo asignar recursos semilla o complementarios que requieren de compromisos institucionales, familiares y empresariales.

- Las rectorías de las IES son líderes en la internacionalización. Además de oficinas de programas internacionales e intercambio académico, como mecanismos principales para fomentar la internacionalización, es a través del involucramiento y promoción desde el más alto nivel de liderazgo que las universidades migran de una actividad para la movilidad del alumnado hacia toda una estrategia para que la universidad misma se transforme y fomente a lo largo y ancho de sus funciones la internacionalización. Asimismo, es responsabilidad del liderazgo institucional identificar y respaldar a personas claves que funjan como “evangelizadores” de la internacionalización. Entienden y respaldan la importancia de ver a la internacionalización como una inversión que requiere compromisos y recursos institucionales.
- El claustro académico es elemento esencial de la internacionalización. Las oficinas de programas internacionales son apoyos vitales para la internacionalización. Pero es con el involucramiento del profesorado y del personal directivo-académico que se logra un despliegue amplio y de más largo plazo. El profesorado y el personal académico selecto son claves para la “evangelización” sobre la internacionalización. Por ello, se fomenta y reconoce tanto en la contratación como en la promoción del profesorado, perfiles que incluyen el dominio del inglés, estudios o experiencias al menos parciales en el extranjero, familiaridad con o apertura hacia la internacionalización.
- La movilidad tiene una perspectiva más amplia. La internacionalización continúa centrándose en la movilidad presencial como eje principal. Sin embargo, la pandemia nos brindó la oportunidad de experimentar y evaluar el potencial del uso de tecnología. Por consiguiente, las universidades diversifican la manera de fomentar la movilidad, incluyendo tanto la movilidad presencial como la movilidad virtual (o lo que denominamos como *e-mobility*). A la vez, más de la mitad de la movilidad del alumnado de México hacia el extranjero es a través de estancias cortas, híbridas o en línea.
- A la vez, la currícula y la organización de actividades internacionales en los propios recintos de nuestras universidades en México, nos brindan la oportunidad de fomentar internacionalización en casa (o I@H). Esto incluye incorporación de contenidos globales, interacción con alumnado proveniente de otros países o enlazado a través de tecnología, profesorado visitante foráneo o dictando cursos mediante tecnología.

- Para un país como México, el recurrente problema del idioma inglés se ha atendido por un número creciente de universidades que tienen el inglés como un requisito de graduación, aprovechando como una herramienta para el aprendizaje a la Inteligencia Artificial. A la vez, más universidades cuentan ya con carreras y posgrados completos dictados en inglés.
- El alumnado busca algo más allá que solamente una experiencia de movilidad. Se interesa en dobles grados, certificaciones, micro-credenciales, especialidades y otras formas de valor agregado en su formación universitaria.
- Las relaciones bilaterales y la pertenencia a redes y alianzas es clave. La base para la internacionalización de las universidades son las relaciones bilaterales. Las universidades más exitosas pasan de lo bilateral a lo multilateral, y se integran a redes y alianzas que les permiten una diversidad de opciones para promover la internacionalización y estructurar esfuerzos a más largo plazo.
- Se ha reforzado a “México como destino académico”, enfatizando el valor y atractivo cultural de nuestro país, a la par del creciente nivel de calidad académica. Ha promovido el porqué hay que venir a México más por regiones y consorcios que por instituciones individuales. Se han estructurado programas cortos de alto nivel con actividades culturales/recreativas, prácticas empresariales y enlaces sociales.
- Es común que México se promueva como lo han hecho los 5 grandes en internacionalización, incluyendo en foros internacionales como: ACE, NAFSA, EAIE, APAIE, CAIE/OUI, FAUBAI, IAUP, IAU.
- Producto de mejorar la capacidad instalada y promoción adecuada de las IES de México:
 - El número de alumnos extranjeros que vienen a México se duplicará de 62,161 en el 2024 a 125,000, manteniéndose como la #2 en LATAM después de Argentina y potencialmente #15 a nivel mundial. Respecto a alumnado desplazándose a EU, pasará a estar entre los Top 5.
 - Los alumnos de México, tomando parte en diversos esquemas tradicionales e innovadores de movilidad, incrementará al menos 125 000, pasando a ser la #1 en LATAM al rebasar a Brasil, y entre los Top 5 en cuanto a alumnado que recibe EU. Un 40% o más del alumnado provendrá de EU al igual que el 40% en la región LATAM.

- La calidad de las IES de México ha mejorado sustancialmente, tal que de 7 universidades que contaban con o estaban en proceso de recibir acreditación institucional en EU en el 2025 (todas universidades privadas sin fines de lucro), ahora en el 2050 se tienen a 20, incluyendo varias universidades públicas.
- En la evolución de los *rankings* y el avance las IES de México:
 - De 2 universidades de México en el Top 100 *THE Impact Rankings* (2024), en el 2050 hay 10.
 - De 1 universidad de México entre los Top 100 *qs* (2024), en el 2050 hay 4.
- Al menos 40% de IES de México son encabezadas por Rectoras. En general, el liderazgo de las universidades en México para el 2050 es una generación más joven, con mayor preparación académica, con un porcentaje mayor con dominio del inglés, y con experiencia en lo internacional.
- Es más frecuente y común que las IES de México cuenten con rectorías ocupadas por liderazgos provenientes del exterior, así como que IES en países desarrollados cuenten con rectorías ocupadas por liderazgos de México.

El empuje incesante de las universidades, respaldado por ANUIES, AMPEI, y Fimpes, agregado al interés y apoyo solidario y creciente del Gobierno, ha permitido que finalmente México ocupe un lugar prominente en el escenario global, posicionándose como la número 1 en Latinoamérica y cerrando la brecha hacia la cima en Iberoamérica y con ello un avance importante en la internacionalización para beneficio de nuestro respectivo estudiantado y las comunidades que servimos en el país.

Referencias

- American Council on Education (2022). *Mapping internationalization on U.S. campuses: 2022* (M. C. Soler, J. H. Kim, & B. G. Cecil, Eds.).
- Galán-Muros, V., Meerman, A., Orazbayeva, B., Davey, T., Plewa, C., Amkie Cheirif, S., Bacha Baz, S., Sánchez Mendiola, M., Escamilla, J., & Blanca, A. (Eds.). (2021). *El futuro de las universidades*.

- Institute for International Education (2024). *Open Doors 2024 Report on International Educational Exchange*.
- International Association of Universities (n.d.). *Internationalization of higher education: Current trends and future scenarios*. (2024). (G. Marinoni & S. B. Pena Cardona, Eds.) IAU Global Survey Report.
- León García, F., & Cherbowski Lask, A. (2020). *Leadership responses to COVID-19: A global survey of college and university leadership*. International Association of University Presidents & Santander Universidades.
- Merola, R., León García, F., & Cherbowski Lask, A. (2024). *Global perspectives of college & university leaders in the post pandemic era*.
- Aw, F. (2024, May 28). *Global outlook: Perspectives on geopolitics in international education* [Panel presentation]. NAFSA 2024 Annual Conference & Expo, New Orleans, LA, United States.

La internacionalización: imperativo de las Instituciones de Educación Superior para construir futuro para todas y todos

Christian Jorge Torres Zermeño¹

La internacionalización es un imperativo para que las Instituciones de Educación Superior (IES) respondan éticamente a los desafíos globales actuales y las perspectivas de transformación educativa, social y tecnológica hacia el futuro. Este capítulo aborda la internacionalización como una dimensión transversal que fortalece las funciones sustantivas de las IES y contribuye a formar una ciudadanía global, comprometida con su entorno y preparada para incidir en la transformación de sus comunidades desde una perspectiva intercultural, solidaria y humanista.

Si partimos del reconocimiento de que, en México y en muchas otras regiones del mundo que enfrentan desafíos estructurales en materia de desarrollo, cooperación e inclusión, el proceso de internacionalización aún encuentra barreras que deben ser atendidas con políticas públicas integrales, alianzas estratégicas y una visión compartida de bien común.

¹ Rector de la Universidad de Colima

Bajo esta premisa, la conmemoración del 75 aniversario de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) brinda una oportunidad invaluable para reflexionar sobre los avances y retos que enfrenta la educación superior en México. Como organización fundamental en su consolidación y transformación, la ANUIES ha desempeñado un papel clave en la promoción de políticas, estrategias y colaboraciones orientadas al fortalecimiento del sistema educativo nacional y ha colocado a la internacionalización como un eje prioritario para el desarrollo académico y científico del país.

A la luz de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, la Ley General de Educación Superior y los compromisos asumidos por la comunidad académica nacional e internacional, se plantea aquí una reflexión crítica y propositiva sobre cómo las ies pueden avanzar hacia una internacionalización más inclusiva, pertinente y resiliente, capaz de generar conocimientos, redes y aprendizajes que respondan éticamente a los desafíos del presente y del porvenir.

Emergencia global: desafíos entrelazados

La transformación del modelo civilizatorio contemporáneo, marcado por el acelerado cambio tecnológico, ha intensificado desafíos como el cambio climático, la incertidumbre del mercado laboral, así como las condiciones de inseguridad que generan mayores riesgos sociales y transformaciones significativas en las tendencias políticas y la democracia. En este escenario complejo, las Instituciones de Educación Superior (IES) no pueden desviar la mirada ni avanzar sin considerar su responsabilidad frente a una potencial crisis global.

El cambio climático ha impulsado una transformación en los enfoques hacia el desarrollo económico y aunque no se dispone de soluciones definitivas ni unívocas, el sector académico contribuye a su comprensión más profunda. Con el advenimiento de la Inteligencia Artificial (IA), la robótica y el empuje de las tecnologías de la información, también se modificó el mercado laboral, generando para las IES nuevos retos formativos en un contexto internacional, el cual demanda un aprendizaje más reflexivo y ético, así como competencias de colaboración solidaria considerando que la sociedad del conocimiento será cada vez más global.

Los retos se complican con los efectos de la violencia originada por la delincuencia, fanatismos o gobiernos con prácticas proteccionistas contrarias al progreso colectivo, los cuales, además de poner en riesgo la vida humana, impiden el derecho a la educación superior. Esta emergencia puede ser reverti-

da, fundamentalmente, con una sociedad más y mejor educada, una sociedad asequible, justa y equitativa de ciudadanos y ciudadanas con competencias globales, pensamiento crítico y sensibilidad intercultural, con universidades más cercanas a los problemas locales, pero también enfocadas en introducir en lo local los desafíos globales, abordándolos a través de la cooperación solidaria, la innovación y una visión de futuro incluyente y solidario tal como lo señala la propuesta de la UNESCO-IESALC 2050.

México frente a la emergencia

En México, el cambio de paradigmas que aporta la Ley General de Educación Superior centra sus disposiciones en la formación de una ciudadanía con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, estableciendo como criterio orientador la internacionalización solidaria, que contempla la cooperación académica, la búsqueda de la equidad, la protección de la diversidad lingüística y cultural y la formación de profesionales comprometidos con los desafíos globales, lo que ha dado la pauta para fortalecer y consolidar los procesos multilaterales de formación, intercambio, movilidad, investigación y vinculación.

En este contexto, las instituciones de educación superior de México nos sumamos a las propuestas para el cambio de paradigmas de colaboración, que nos acerque al cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Con este propósito, dedicamos esfuerzos para la creación de oficinas de cooperación internacional, el desarrollo de políticas institucionales, convenios de colaboración y la implementación de estrategias como el currículo internacionalizado, investigación colaborativa internacional, movilidad inclusiva, así como el desarrollo de programas de internacionalización en casa a partir del intercambio académico virtual y el proyecto de enseñanza-aprendizaje en línea; sin embargo, se requiere fortalecer las competencias globales en el estudiantado y la vinculación con organismos multilaterales para el desarrollo de proyectos con impacto social, que ayuden a enfrentar la emergencia global.

Hacia una internacionalización transformadora para 2050

Reconociendo que las universidades públicas en el país no cuentan con iguales posibilidades para competir globalmente, se requiere implementar políticas

públicas y una agenda nacional de internacionalización por parte del Estado mexicano, para que fomenten la articulación de esfuerzos, el financiamiento y la difusión de buenas prácticas. En esta dinámica, es fundamental que cada institución considere la internacionalización solidaria como vía de crecimiento, generando sinergias con otras casas de estudios para iniciar redes de cooperación académica internacional que apoyen el logro de aprendizajes edificantes e impulsen procesos de alfabetización digital, científica y ecológica.

Las instituciones educativas estamos llamadas a desempeñar un papel protagónico en la construcción de un sistema de educación superior global más equitativo, sostenible y resiliente. Para lograrlo, es imperativo fortalecer la internacionalización en casa, incorporando el aprendizaje intercultural y multilingüe en los planes de estudio, con un enfoque centrado en temas urgentes como el cambio climático, la transformación digital y la equidad en el acceso al conocimiento. Asimismo, es prioritario diversificar los destinos de intercambio académico, ampliar la cooperación con regiones Sur-Sur, con énfasis en América Latina y el Caribe, África, Asia y Oceanía y garantizar la equidad en el acceso a oportunidades internacionales para todos los sectores estudiantiles.

Igualmente, debemos consolidar redes de cooperación solidaria en las que las universidades mexicanas asumamos un rol activo en el intercambio de conocimientos y en la generación de soluciones a los desafíos globales hacia el año 2050. Sólo así podremos asegurar que nuestras egresadas y egresados cuenten con las competencias necesarias para contribuir con sus saberes en cualquier contexto internacional, siempre desde una visión humanista y con un profundo compromiso social.

En la Universidad de Colima hemos asumido tal compromiso, promoviendo la excelencia académica con estándares internacionales y un enfoque solidario para responder tanto a los desafíos del entorno global como al compromiso con la pertinencia social y el desarrollo regional, bajo los principios de equidad, sostenibilidad e innovación educativa. Uno de los rasgos distintivos de la internacionalización en nuestra Casa de Estudios es la vinculación con redes universitarias nacionales e internacionales que nos han permitido ocupar espacios representativos como el secretariado nacional y la presidencia de *University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP)* 2023-2025, la vicepresidencia de la región México de la Organización Universitaria Interuniversitaria (oui) 2023-2025 y la presidencia de la comisión de internacionalización de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Además, tenemos prácticas consolidadas con programas de doble titulación, proyectos de cooperación y publicaciones internacionales, estudios de casos en diferentes contextos, bibliografía en un segundo idioma, actividades extracurriculares de internacionalización y promovemos la internacionalización en casa como una vía alterna a la movilidad, a través de mecanismos innovadores como la colaboración virtual en el aula (clases espejo, cursos COIL) el intercambio académico virtual, las clases enseñadas en un segundo idioma y desarrollo de competencias interculturales, lo que nos ha permitido ampliar el acceso a experiencias globales tanto para personas estudiantes como para personal docente y administrativo.

Esta trayectoria nos ha convertido en un referente nacional en el impulso de una internacionalización con rostro humano, que no sólo conecta saberes, sino personas, culturas y propósitos compartidos. Sin embargo, es fundamental promover políticas públicas que impacten en las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, así como en la gobernanza institucional y la gestión de la calidad que no se limite a la movilidad, sino a buscar a una internacionalización integral con énfasis en la equidad territorial, la inclusión social, el multilingüismo, la cooperación regional y la sostenibilidad.

Para avanzar en el tema, planteamos una propuesta para la generación, monitoreo y evaluación de indicadores estandarizados en las IES de México a través de una plataforma nacional de recolección y análisis cualitativos que valore el impacto de la internacionalización en la formación de competencias globales e interculturales en el estudiantado, personal docente y administrativo, así como el desarrollo institucional. Este instrumento aportaría información con respecto a la pertinencia social, la equidad, la empleabilidad internacional y los beneficios comunitarios derivados de proyectos internacionales a través de publicaciones anuales de informes de resultados por estado y tipo de institución que nos permita: identificar fortalezas y áreas de mejora en cada institución, según su contexto regional, tipo y nivel de internacionalización, medir el grado de inclusión y equidad en las oportunidades internacionales, analizar el vínculo entre internacionalización y empleabilidad a través del seguimiento de personas egresadas con experiencias internacionales, determinar el nivel de influencia de la internacionalización en la transformación institucional, en los planes de estudio, en las políticas internas y la cultura organizacional, y guiar la toma de decisiones públicas e institucionales con base en evidencia confiable y actualizada.

De esta manera, con pleno conocimiento de avances y oportunidades, podremos dar pasos más firmes hacia una internacionalización que constituya

el camino compartido hacia la ciudadanía global. Porque la educación superior en México debe ser, más que nunca, un puente entre culturas, un catalizador de soluciones y un garante de esperanza, a través de una internacionalización solidaria, inclusiva y transformadora, que contribuya a edificar futuros más justos y sostenibles para todas y todos.

Miradas y sucesos relevantes para la educación superior en México desde la experiencia internacional de la Universidad de Guanajuato

Claudia Susana Gómez López¹

La Universidad de Guanajuato (ug) ha sido una aliada histórica de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y en este trayecto de cooperación hemos de resaltar para esta edición de aniversario que, la ug junto con las universidades de la región centro occidente hemos colaborado institucionalmente a través de los múltiples temas que se han revelado prioritarios o urgentes en el devenir histórico de la educación en México.

En el contexto actual, los conceptos de interculturalidad e internacionalización son fundamentales para comprender y orientar la educación superior en un mundo globalizado y digital. Ambos términos trazan las estrategias y enfoques que las instituciones educativas adoptan para promover una formación integral y pertinente en un entorno diverso y cambiante.

Aunque complejo resumir los siglos de historia educativa de la Universidad de Guanajuato, en el marco del espacio epistemológico intra institucional

¹ Rectora General de la Universidad de Guanajuato

de colaboración entre la ANUIES y la UG, hoy compartimos el sentido de los retos y oportunidades que brinda la emergencia global y regional.

La emergencia, también asociada a la palabra crisis, en su acepción simple de cambio, tiene a la UG alerta a los retos académicos y sociales con los cuales debemos seguir las labores sustantivas de la institución. Desde la esquina de la internacionalización, sabemos que, usada como herramienta, además de útil y asertiva es, necesaria. Una de las paradojas de los procesos de internacionalización en las IES es la perenne falta de financiamiento, pero si no hay financiamiento para la educación en general, menos para la internacionalización que está percibida en lo general, como una cuestión de privilegio, y no como una cotidianeidad del mundo actual.

Dentro y asintóticamente hablando, los procesos que implican a la institución en la internacionalización están dados y funcionando (con sus carencias y oportunidades) porque hoy nadie puede negar la imbricación del mundo entero en la vida cotidiana de cada persona que posea un celular con redes sociales.

El tipo de realidad que cada uno puede observar desde su pantalla, aunque está ligado generacionalmente a las propias tendencias de las y los usuarios, arroja una meta realidad que al analizarse en los entornos educativos y en las aulas, permite una concatenación a la supuesta realidad. Dicha concatenación está alentada de manera subjetiva por la forma y diseño de los algoritmos que motivan tendencias (adecuadas y no adecuadas).

Los peligros, retos y usos de las tecnologías digitales ya no dejan espacio para la negación, las instituciones vamos tarde en la postura y acciones con respecto a la “inteligencia ajena” (Yuval Noa Harari en Nexus, 2024) pero de los múltiples retos y taras del sistema educativo mexicano, las potencialidades de mejora y asertividad estarán dadas por el grado de conciencia que se tenga a nivel institucional sobre las estrategias de acción internacional conjunta. El reclamo constante del sector industrial, comercial y empresarial a las IES para el fomento de las llamadas habilidades blandas, sorprende pues a la fecha nadie sabe dónde se perdieron esas habilidades que antes sí estaban incluidas en lo que se pudiera denominar el paquete invisible de la educación (ese que alude a la educación que viene de casa).

La vocación de conocimiento de la Universidad de Guanajuato está sentada naturalmente en la arena internacional. El conocimiento no tiene fronteras por naturaleza, más que las de la tenue bruma de la interdisciplina, que hoy se desdibuja con rapidez hacia la multi y transdisciplina.

Así, los procesos de internacionalización en la UG por su historia y trayectoria alcanzan hoy un modo singularmente profesional y abierto a la colaboración, así como, a la difusión del conocimiento en todas sus vertientes.

Para la UG, la internacionalización (más que una técnica procedural) es una perspectiva que trasciende al quehacer universitario y es transversal a sus funciones esenciales, de tal manera queda consignada en el Plan de Desarrollo institucional (Pladi) 2021-2030 que reconoce la internacionalización como un proceso de desarrollo institucional, personal y global, con una perspectiva humanista; la internacionalización permite el fortalecimiento de la ciudadanía global entre la comunidad universitaria, objetivo que se logra mediante proyectos de internacionalización solidaria, inclusiva, en casa, del currículum, comprensiva y mediante actividades académicas en el extranjero, entre otras, abonando así a la misión de la Institución.

En el Eje 5.5 "Rumbo Académico" del Pladi, se destaca la importancia de fortalecer las competencias interculturales de la comunidad universitaria a través de la internacionalización comprensiva, propiciando una formación integral y de excelencia que favorezca la contribución al desarrollo del entorno. Asimismo, se reconoce la necesidad de atender con sensibilidad y pertinencia las diversas vocaciones y aspiraciones de las personas mediante programas educativos que respondan a las necesidades de formación presentes y futuras de la sociedad.

Por otro lado, en el Proyecto de Desarrollo de la Rectoría General para la Universidad de Guanajuato 2023-2027, en el apartado 3.2 Dinámica Institucional, describe políticas, integrando a la Interculturalidad para una sociedad mundializada y en un país de variados orígenes históricos, el impulso y respeto a la diversidad cultural, los cuales serán una relevante guía del actuar institucional.

La UG promueve activamente el respeto y la empatía hacia la cultura propia y ajena, fomentando la participación de su comunidad en discusiones actuales dentro de sus disciplinas en el ámbito de los Objetivos del Desarrollo Sustentable Internacional. Este compromiso permite a los miembros de la institución alcanzar un perfil cosmopolita, desempeñándose con excelencia en el ámbito profesional y personal. No es casual que ya sea por los intercambios académicos o las formaciones de posgrado en el extranjero, una de las reliquias de esos aprendizajes está sentada en la vivencia in situ, de las otras culturas.

En resumen, la Universidad de Guanajuato impulsa el desarrollo de competencias interculturales en su comunidad estudiantil, docente y administrativa,

mejorando los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para favorecer relaciones de intercambio y comunicación asertiva entre distintos grupos culturales y contextos diversos, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Acciones de Internacionalización e interculturalidad que realiza la Universidad de Guanajuato

En el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG), se contempla la interculturalidad como estrategia para la internacionalización en la trayectoria del estudiante, en la intervención docente, y en el trayecto formativo por nivel educativo declarados en los programas educativos. En el documento en mención, se describen las competencias transversales que caracterizan la formación de los egresados y que favorecen la interculturalidad e internacionalización a través de la comunicación oral, escrita y digital en su lengua natal y en otras lenguas, según lo requiera para ampliar sus redes académicas, sociales y profesionales, lo cual permite una inserción regional con perspectiva internacional.

Respecto a los programas educativos, el Pladi 2021-2030, menciona diferentes estrategias como son: transversalidad de las unidades de aprendizaje (UDA) que favorezcan el intercambio, de acuerdo con el área complementaria del modelo educativo; aprendizaje de una segunda lengua; reconocimiento internacional; por mencionar algunas.

Promoción de competencias interculturales en la Universidad de Guanajuato

La UG promueve las competencias interculturales entre su comunidad universitaria mediante:

- La movilidad y el intercambio académico-modalidades, presenciales, virtuales o híbridas (estancias cortas con reconocimiento o no de créditos; prácticas profesionales externas; estancias de colaboración en proyectos específicos y al lado de profesores visitantes, etc.)
- Talleres de desarrollo de competencias interculturales entre la comunidad estudiantil.

- En la descripción de las competencias transversales declaradas en los programas educativos.
- Aprendizaje y perfeccionamiento de idiomas extranjeros.
- Realización de cursos, congresos, foros, expos, coloquios, seminarios, proyectos, redes de investigación.
- Talleres de interculturalidad para la planta académica y administrativa.
- Fomentando la participación de estudiantes y profesores de otros lugares en los programas de la ug, a través de la internacionalización en casa.
- Proyectos de investigación o vinculación en colaboración con otras instituciones, entre otros.

Soluciones de la internacionalización e interculturalidad en la ug

En el actual Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030, los indicadores de internacionalización de la planta docente y estudiantil consideran actividades de internacionalización en lo general internacionalización solidaria y en casa, así como de manera presencial y virtual.

En 2022, respondiendo a las necesidades de un mundo en crisis sanitaria y política, la Universidad de Guanajuato implementó un sistema electrónico institucional en el portal Institucional INTRAUG para el registro de personal y estudiantes que realicen estancias académicas en el extranjero. Los reportes generados por este sistema ayudaron a evaluar las estrategias de internacionalización y movilidad de la Institución, así como coadyuvar a la seguridad humana de los participantes en movilidad nacional e internacional.

A partir del año 2020 a la fecha; se han llevado a cabo talleres de desarrollo de competencias interculturales entre la comunidad estudiantil, en las diferentes sedes de los 4 Campus y escuelas de Nivel Medios Superior.

Los talleres tienen el objetivo de promover el desarrollo de competencias vinculadas a la formación internacional del estudiante, mediante actividades experienciales y reflexivas que fortalezcan su capacidad para interactuar con respeto, tolerancia, comprensión, gestión de las diferencias culturales, así como fomentar el diálogo constructivo en entornos diversos; contribuyendo con acciones a la construcción de una cultura de paz.

Se distingue que, a partir del año 2023 a la fecha; los talleres de interculturalidad están centrados en vincular el tema de interculturalidad a los y las es-

tudiantes, el trabajo de fortalecimiento de habilidades blandas que requieren los empleadores para nuestros futuros profesionistas.

Así mismo, previo a la salida de los estudiantes de la UG a sus universidades de destino, deben participar en sesiones informativas y en el Curso sobre Desarrollo de Competencias Interculturales, Gestión de Riesgos y Perspectiva de Género en la Movilidad Académica (CIMA2023). Se han desarrollado diversos cursos donde se imparten temas de interculturalidad, desarrollo personal y de género.

Por otro lado, a partir del mes de octubre del 2024, enfocado a la planta académica y administrativa; se han realizado talleres de interculturalidad en diferentes sedes de Campus y Dependencia Administrativas. Abordando los temas de corresponsabilidad social, equidad, enfoque de género, sustentabilidad, y con un énfasis en la pedagogía para la construcción de una cultura de paz; generando interacción con otras instancias universitarias, para el trabajo colaborativo.

Para que las acciones de las culturas de paz enraícen en las academias de las IES, se deben sembrar sobre la tradición natural del conocimiento: el respeto a los derechos humanos, la ética, la democratización de los saberes y la multi y transdisciplina.

Referencias

- Universidad de Guanajuato. Plan de Desarrollo Institucional 2020-2030.
- Proyecto de desarrollo para la Universidad de Guanajuato 2023-2027.
- Harari, Yuval Noah, *Nexux. Una breve historia de las redes de información, desde la Edad de Piedra hasta la IA.* 2024.

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Evaluación en la educación superior: desafíos, rupturas y posibilidades a futuro

Fernanda Llergo Bay¹

Hablar de evaluación en la educación superior es hablar en el fondo de cómo concebimos la formación de la persona. No se trata sólo de medir logros o rendimientos, sino de preguntarnos qué valoramos, por qué lo valoramos y hacia dónde queremos orientar el desarrollo de nuestros estudiantes y comunidades académicas. En una época marcada por la aceleración, la fragmentación y la incertidumbre, urge recuperar una mirada más profunda, ética y humanista de la educación.

Desde esta perspectiva, la evaluación no debe reducirse a una lógica de cumplimiento normativo, sino convertirse en un espacio de reflexión compartida que fortalezca el sentido de lo que hacemos como instituciones al servicio del bien común. Evaluar, cuando se hace con profundidad implica abordar cada cuestión de forma integral, atendiendo no sólo la calidad de los procesos, sino también a las personas que los experimentan y los hacen posibles. En este sentido, la evaluación debe ser concebida no como un mecanismo de control, sino como una oportunidad para reflexionar sobre la misión y los valores de las instituciones de educación superior, promoviendo

¹ Rectora General de la Universidad Panamericana-IPADE

una cultura de la mejora continua que respete la diversidad y la autonomía institucional.

Es imprescindible reconocer que la evaluación no puede reducirse a un conjunto de instrumentos técnicos. Toda política educativa —incluida la evaluación— debe ser leída desde su capacidad de contribuir al desarrollo pleno de la persona, al fortalecimiento del tejido social y al diálogo crítico con la cultura. En este sentido, la evaluación no puede ser ajena a la pregunta por el sentido de la educación, ni por la vocación de las universidades como espacios de pensamiento libre, servicio a la verdad y formación integral.

Frente al riesgo de uniformar lo diverso, y de medir lo valioso sólo en función de lo cuantificable, urge recuperar una evaluación que valore también los procesos, que contemple los contextos, y que se abra a la complejidad del desarrollo humano. Este es el gran desafío: transitar de una evaluación centrada en la vigilancia a una centrada en el acompañamiento, en el crecimiento, en la mejora continua con horizonte ético.

El presente texto propone recorrer desde esta visión cuatro momentos clave para comprender la situación de la evaluación en el sistema de educación superior en México: su emergencia global, su recepción en el país, la situación actual y una proyección hacia 2050. Al hacerlo, buscamos contribuir no solo al análisis técnico, sino también a una renovación del horizonte formativo con dirección y sentido al porvenir educativo.

Origen de la emergencia a nivel global y regional

La evaluación, entendida como herramienta para valorar la calidad y la pertinencia de la educación superior, emergió con fuerza a finales del siglo xx en el contexto de transformaciones profundas en la gestión de lo público. Su consolidación no fue simplemente un resultado técnico o metodológico, sino la expresión de un cambio de paradigma en el modo de concebir el papel de las instituciones educativas en la sociedad contemporánea.

En el ámbito internacional, este fenómeno estuvo profundamente influido por el ascenso de la llamada Nueva Gestión Pública, un modelo impulsado por gobiernos y organismos multilaterales que promovía criterios empresariales de eficiencia, transparencia y rendición de cuentas en las instituciones estatales.² Bajo esta lógica, las universidades pasaron de ser vistas como es-

² García Moreno, Mauricio y García López, Roberto. *Construyendo gobiernos efectivos: logros y retos de la gestión pública para resultados en América Latina y el Caribe*.

pacios de formación y reflexión crítica, a ser gestionadas como organizaciones orientadas a resultados y sujetas a esquemas de evaluación sistemática.

La evaluación dejó de ser una práctica interna para convertirse en una condición estructural de financiamiento, legitimidad y posicionamiento. En este contexto se consolidaron mecanismos de aseguramiento de la calidad, sistemas de acreditación, y *rankings* globales que comparaban a las instituciones en función de indicadores estandarizados. El auge de estos sistemas fue respaldado por el discurso de la competitividad global y la necesidad de formar capital humano para el desarrollo económico de la época.

Sin embargo, este proceso también trajo consigo efectos secundarios importantes. Si bien generó mayor transparencia y visibilidad de los procesos académicos, también introdujo riesgos de descontextualización, sobre cuantificación y pérdida de sentido. En muchos casos, las universidades comenzaron a adaptar sus dinámicas institucionales más para responder a las métricas externas que para servir fielmente a sus misiones educativas.

En América Latina bajo este contexto, se adoptaron los marcos de evaluación internacional con una combinación de entusiasmo y resistencia. En este contexto México creó agencias nacionales de evaluación educativa, que buscaron implementar sistemas de acreditación que promovieron la cultura de la calidad como eje de las políticas educativas de acuerdo con criterios cuantitativos. No obstante, la región también enfrentó retos importantes: la heterogeneidad institucional, las desigualdades estructurales, la debilidad de los sistemas de información y la fragilidad de la autonomía universitaria limitaron la efectividad de muchas de estas iniciativas.

En suma, el origen global de la evaluación estandarizada de la educación superior estuvo profundamente condicionada por las transformaciones del modelo de gestión pública y la presión por resultados tangibles. Si queremos reorientar esta herramienta hacia el bien común, debemos comenzar por recuperar su dimensión más profunda: ser un acto pedagógico, institucional y social que ayuda a iluminar el camino, no sólo a sancionar lo ya recorrido.

Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2014, p. 1. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Construyendo-gobiernos-efectivos-Logros-y-retos-de-la-gesti%C3%B3n-p%C3%BAblica-para-resultados-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Recepción de la emergencia en México

La institucionalización de la evaluación en la educación superior mexicana se consolidó durante las décadas de 1990 y 2000, en un contexto de reformas estructurales orientadas a modernizar la administración pública y mejorar la calidad educativa. Este proceso fue impulsado por políticas gubernamentales que promovieron la creación de organismos y programas específicos para evaluar y acreditar las instituciones y programas de educación superior.

En 1991 se establecieron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con el objetivo de realizar evaluaciones diagnósticas de programas académicos y funciones institucionales. Estos comités, integrados por pares académicos, buscaban fomentar una cultura de la evaluación que permitiera identificar fortalezas y áreas de mejora en las instituciones educativas.³

Posteriormente, en el año 2000, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), encargado de reconocer y supervisar a las organizaciones acreditadoras de programas de educación superior.⁴ Este organismo contribuyó a consolidar un sistema nacional de acreditación que buscaba garantizar la calidad de la oferta educativa en el país. Además, se implementaron programas como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), orientado a mejorar la calidad de los programas educativos, fortalecer el profesorado y optimizar los procesos de gestión en las instituciones de educación superior.⁵

Sin embargo, la adopción de estos mecanismos de evaluación también generó tensiones y desafíos. En muchos casos, las instituciones percibieron la evaluación como una imposición externa más que como una herramienta para la mejora interna. La presión por cumplir con indicadores y estándares establecidos llevó a algunas instituciones a priorizar el cumplimiento de requisitos formales sobre la reflexión crítica y la innovación educativa.

³ Pérez Hurtado, Alejandro. "Evaluación, reconocimiento y acreditación educativa en México: el caso de Copaes y CIEES", en *Revista Latinoamericana de Derecho y Educación*, Stanford Law School, pp. 7-8. Disponible en: <https://web.stanford.edu/dept/law/lelac/PerezHurtado2.pdf>

⁴ *Ibidem*, p. 8.

⁵ Cfr. Secretaría de Educación Pública (SEP). *Informe Final S235*. México, 2009. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2821/2/images/informe_final_s235.pdf

Situación actual de la evaluación en el Sistema de Educación Superior en México

En la actualidad, el sistema de evaluación de la educación superior en México se encuentra en una etapa de transición y reflexión. Si bien se han consolidado mecanismos institucionales para garantizar la calidad educativa, también han surgido cuestionamientos sobre su eficacia, pertinencia y alineación con las necesidades reales de las instituciones y de la sociedad.

Los CIEES y el Copaes han desempeñado un papel central en la evaluación y acreditación de programas e instituciones. Sin embargo, la cobertura de estos procesos aún es limitada. Según datos de la OCDE, menos de la mitad de la matrícula total de licenciatura participa en programas evaluados o acreditados, lo que equivale a 55.5% en instituciones públicas y 15.4% en privadas.⁶

Además, la implementación de programas como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) ha tenido impactos significativos en las dinámicas organizacionales de las universidades. Estos programas han promovido la consolidación de cuerpos académicos y la mejora de la infraestructura, pero también han generado tensiones relacionadas con la autonomía institucional y la adaptación a criterios estandarizados.

La pandemia de Covid-19 ha exacerbado estos desafíos, evidenciando la necesidad de sistemas de evaluación más flexibles y sensibles a las condiciones cambiantes. La crisis sanitaria obligó a las instituciones a adaptarse rápidamente a modalidades de enseñanza virtual, lo que planteó interrogantes sobre la adecuación de los mecanismos de evaluación existentes para medir la calidad en contextos no presenciales.

No puedo dejar de hacer mención de la gran aportación que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a lo largo de sus 75 años. ANUIES ha sido un actor clave en la construcción del sistema de evaluación de las instituciones de educación superior en México. Desde su fundación, ha promovido una cultura de calidad que trasciende tanto lo público como lo privado, participando activamente en la creación de organismos fundamentales como los CIEES, el Ceneval y el Copaes. En años recientes, ha tenido un rol decisivo en la implementación del Sistema de Evaluación

⁶ OCDE. Educación superior en México: resultados, retos y recomendaciones. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2019, p. 197. Disponible en: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/01/higher-education-in-mexico_g1g99aff/a93ed2b7-es.pdf

y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), trabajando en conjunto con autoridades, instituciones y organismos para articular un modelo nacional de evaluación más coherente y contextualizado.

Además de su participación normativa y estructural, ANUIES ha sido promotora de talleres regionales, procesos de autoevaluación institucional, conversatorios formativos y propuestas estratégicas como “Visión y acción 2030”. Su trabajo ha permitido fortalecer las capacidades institucionales de evaluación, al tiempo que impulsa un enfoque centrado en la mejora continua, la pertinencia educativa y el aprendizaje de los estudiantes. Con más de 240 instituciones afiliadas, su representatividad le permite articular las voces del sistema, incidir en políticas públicas clave y fomentar un modelo de evaluación más humano, integral y orientado al bien común.

Prospectiva a 2050 para la educación superior de cara a la emergencia

Mirar hacia el año 2050 en el ámbito de la educación superior en México implica reconocer un horizonte lleno de desafíos y oportunidades. La evaluación, como herramienta esencial para garantizar la calidad y pertinencia de la educación, debe adaptarse a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que se vislumbran en las próximas décadas.

Uno de los principales retos será la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, en los procesos educativos y de evaluación. Estas herramientas ofrecen la posibilidad de personalizar el aprendizaje, identificar áreas de mejora y proporcionar retroalimentación en tiempo real. Sin embargo, también plantean interrogantes éticos sobre la privacidad de los datos, la equidad en el acceso y la deshumanización de la educación. La UNESCO ha enfatizado la necesidad de que la inteligencia artificial esté al servicio de la educación y de las personas, promoviendo una visión humanista y ética de su implementación.⁷

Además, el cambio climático, las crisis sanitarias y el amplio desarrollo tecnológico, han evidenciado la importancia de contar con sistemas educativos resilientes y adaptables. La evaluación deberá considerar no sólo los

⁷ Cfr. UNESCO. “La inteligencia artificial estará al servicio de la educación y de las personas en México”, 2023. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-estara-al-servicio-de-la-educacion-y-de-las-personas-en-mexico>

resultados académicos, sino también la capacidad de las instituciones para responder a emergencias, garantizar la continuidad del aprendizaje y apoyar el bienestar de estudiantes y docentes.

La equidad será otro eje central en la evaluación futura. A medida que la sociedad se diversifica, será esencial desarrollar mecanismos que reconozcan y valoren las distintas trayectorias, contextos y necesidades de los estudiantes. Esto implica diseñar evaluaciones inclusivas, culturalmente pertinentes y sensibles a las desigualdades estructurales. Esto significa valorar no sólo los conocimientos técnicos, sino también las competencias éticas y sociales, lo que permitirá al estudiante enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con responsabilidad y empatía.

Para lograr esta visión, será necesario fomentar una cultura de la evaluación que promueva la reflexión crítica, el diálogo y la mejora continua. Las instituciones deberán desarrollar capacidades internas para diseñar, implementar y utilizar evaluaciones de manera efectiva, alineadas con sus misiones y contextos específicos.

En este camino, la colaboración entre instituciones, gobiernos y organismos nacionales e internacionales será clave. Iniciativas como el SEAES en México buscan establecer marcos comunes y articulados para la evaluación, promoviendo la calidad y la pertinencia de la educación superior en el país, la constante actualización y cooperación entre el SEAES y el sector educativo en general, pueden contribuir a futuro en una mejora sustancial en la calidad de la educación.

En resumen, la evaluación en la educación superior hacia 2050 debe ser una herramienta al servicio de la formación integral, la equidad y la transformación social. Al adoptar una visión humanista y ética, podremos construir sistemas educativos más justos, inclusivos y resilientes, capaces de enfrentar los desafíos del futuro y de contribuir al desarrollo sostenible de nuestras sociedades.

Conclusión

Pensar la evaluación en la educación superior no puede reducirse a un ejercicio técnico o a una exigencia normativa. Evaluar es, en su sentido más hondo, un acto educativo: implica detenernos, mirar con cuidado, comprender los procesos y asumir con responsabilidad lo que estamos construyendo como país a través de nuestras instituciones de enseñanza.

El recorrido por su origen global, su recepción en México, su estado actual y su prospectiva futura muestra que la evaluación ha sido clave para fortalecer aspectos cuantitativos, más no siempre cualitativos. Desde una mirada humanista, la evaluación debe renovarse para ser fiel a lo que promete: ayudar a crecer. A crecer en calidad, sí, pero también en compromiso con la verdad, en fidelidad a las personas y en construcción de un futuro compartido. La educación superior tiene el deber de responder a los desafíos contemporáneos con inteligencia crítica, sensibilidad ética y esperanza activa.

Por ello, el futuro de la evaluación no debe basarse únicamente en los indicadores, sino en la capacidad que tengamos de vincularla con lo esencial: formar seres humanos plenos, capaces de transformar su realidad con justicia, libertad y sentido. Evaluar es cuidar. Y cuidar, en el contexto universitario, es acompañar con profundidad, con lucidez y con visión de largo plazo.

Si México quiere tener un sistema de educación superior que esté a la altura de su historia y de su vocación, deberá apostar por una evaluación transformadora, participativa y verdaderamente centrada en la persona. Sólo así, en medio de la incertidumbre del siglo xxi, podremos seguir creyendo que la educación sigue siendo el camino más humano para construir futuro.

Referencias

- García Moreno, Mauricio y García López, Roberto. *Construyendo gobiernos efectivos: logros y retos de la gestión pública para resultados en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2014. Disponible en: [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Construyendo-gobiernos-efectivos-Logros-y-retos-de-la-gesti%C3%B3n-p%C3%BAblica-para-resultados-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Construyendo-gobiernos-efectivos-Logros-y-retos-de-la-gestion-publica-para-resultados-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf)
- Pérez Hurtado, Alejandro. "Evaluación, reconocimiento y acreditación educativa en México: el caso de Copaes y CIEES", en *Revista Latinoamericana de Derecho y Educación*, Stanford Law School. Disponible en: <https://web.stanford.edu/dept/law/lelac/PerezHurtado2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Informe Final S235*. México, 2009. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2821/2/images/informe_final_s235.pdf
- OCDE. *Educación superior en México: resultados, retos y recomendaciones*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),

2019. Disponible en: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/01/higher-education-in-mexico_g1g99aff/a93ed2b7-es.pdf

UNESCO. "La inteligencia artificial estará al servicio de la educación y de las personas en México", 2023. Cfr. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-estara-al-servicio-de-la-educacion-y-de-las-personas-en-mexico>.

La Evaluación en las Escuelas Normales en México: un análisis de su trascendencia, reformas y retos

Luis Macario Fuentes Favila¹
Christian Alejandro González Nolasco²

Las escuelas normales en México surgieron en el siglo xix con la finalidad de profesionalizar la labor docente y garantizar una educación de calidad para todos los niveles escolares. Como señala García (2018), las normales han sido “espacios de formación que buscan no sólo transmitir conocimientos, sino también formar actitudes y valores que permitan a los docentes responder a las necesidades sociales y culturales de su contexto” (p. 45). En este sentido, su función trasciende la mera instrucción técnica, abarcando el desarrollo de competencias éticas, afectivas y sociales que enriquezcan la labor educativa.

La evaluación en la educación normal en México ha sido un componente esencial para garantizar la calidad de la formación docente y, por ende, la calidad de la educación que reciben los futuros docentes. Desde sus primeros

¹ Director de la Escuela Normal de Jilotepec

² Escuela Normal de Jilotepec

inicios, la evaluación ha servido como un mecanismo para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para asegurar que los docentes en formación cumplan con los perfiles y competencias requeridas para responder a las demandas sociales y educativas del país. La educación en las escuelas normales de México ha sido históricamente un pilar fundamental para la formación de docentes comprometidos con el desarrollo integral de la niñez.

Trascendencia de la evaluación en las normales

La evaluación en las instituciones formadoras de docentes en México no sólo tiene un carácter certificador, sino que también cumple una función formativa y de mejora continua. Como señala Hargreaves (2003), “una evaluación efectiva debe contribuir al desarrollo profesional, permitiendo a los docentes identificar sus fortalezas y áreas de mejora” (p. 102). En este sentido, la evaluación en las escuelas normales se convierte en un proceso que no sólo mide conocimientos y habilidades, sino que también fomenta la reflexión pedagógica y el crecimiento profesional, elementos indispensables para formar docentes comprometidos con su labor.

Además, la evaluación en este contexto tiene una dimensión ética y social, ya que asegura la idoneidad de los futuros docentes para trabajar con la niñez, garantizando que posean las competencias necesarias para promover ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos. Como afirma Torres (2015), “la evaluación en las normales debe ser un proceso que fortalezca la formación integral del docente, promoviendo valores de responsabilidad, ética y compromiso social” (p. 78).

La evaluación en las escuelas normales mexicanas ha adquirido una relevancia estratégica en el contexto de la mejora de la calidad educativa. Estas instituciones, encargadas de la formación inicial de docentes, enfrentan el reto de responder a las exigencias de un sistema educativo en constante transformación. En este sentido, la evaluación no sólo cumple una función diagnóstica, sino que también se convierte en un instrumento de transformación institucional y profesional.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), “la calidad de la educación en México está ligada a la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de docentes”. Esto implica que

la evaluación debe ser entendida como un proceso integral que abarca desde los planes de estudio hasta el desempeño docente y los resultados de aprendizaje de las futuras personas maestras.

El Modelo Educativo para la Formación Inicial Docente establece que la evaluación debe ser continua, formativa y orientada a la mejora, promoviendo una cultura de la autoevaluación y la rendición de cuentas. Este enfoque busca superar la visión punitiva de la evaluación y transformarla en una herramienta para el desarrollo profesional docente.

Además, la evaluación permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad en las escuelas normales, lo que facilita la toma de decisiones informadas para el diseño de políticas públicas. Por ejemplo, el fortalecimiento de los cuerpos académicos, la actualización curricular y la mejora de las condiciones institucionales son acciones que han sido impulsadas a partir de los resultados de evaluaciones sistemáticas.

En términos pedagógicos, la evaluación también tiene un impacto directo en la formación de las personas estudiantes normalistas, ya que promueve prácticas reflexivas, críticas y colaborativas. Esto es fundamental para formar personal docente capaz de enfrentar los desafíos del aula con una visión ética, inclusiva y transformadora.

Reformas en la evaluación en las escuelas normales

A lo largo de las últimas décadas, las reformas educativas en México han impulsado cambios sustantivos en los procesos de evaluación en las normales. La Reforma Educativa de 2013, por ejemplo, introdujo mecanismos de evaluación centrados en el desempeño docente y en la pertinencia de los programas de formación, con énfasis en competencias y prácticas pedagógicas (Secretaría de Educación Pública, 2013). Esta reforma buscó garantizar que las futuras personas docentes no solamente adquirieran conocimientos teóricos, sino que también demostraran habilidades prácticas a través de evaluaciones basadas en estándares internacionales.

Posteriormente, la Reforma de 2019 propuso una evaluación más integral, que combina elementos formativos y sumativos, incluyendo portafolios, prácticas docentes y reflexiones escritas, con el objetivo de promover una formación más contextualizada y significativa (SEP, 2019). Sin embargo, estas reformas también han generado debates respecto a su impacto y a la posible

excesiva focalización en aspectos cuantitativos, que podrían limitar la creatividad y la innovación en los procesos de formación.

Las escuelas normales públicas en México han sido objeto de diversas reformas orientadas a fortalecer su papel en la formación inicial docente. En este proceso, la evaluación ha sido un eje central para garantizar la calidad educativa, la pertinencia curricular y el desarrollo profesional de las futuras personas maestras.

1. De la evaluación tradicional a una evaluación formativa e institucional

Históricamente, la evaluación en las normales se centraba en aspectos administrativos y de cumplimiento. Sin embargo, con la implementación del Modelo Educativo para la Formación Inicial Docente (2018), se promovió una transformación hacia una evaluación integral, formativa y continua. Este modelo reconoce que la evaluación debe ser un proceso reflexivo que contribuya al mejoramiento institucional y al desarrollo profesional docente (SEP, 2017).

2. Evaluación como política pública

La evaluación también ha sido incorporada como parte de las políticas públicas para el fortalecimiento del normalismo. Programas como el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y el Programa de Mejoramiento Institucional (Promin) han impulsado evaluaciones diagnósticas y de desempeño para orientar la asignación de recursos y el diseño de proyectos académicos (SEP, 2017).

3. Evaluación de planes y programas de estudio

A partir del Acuerdo de 1984, que elevó la educación normal al nivel de licenciatura, se estableció la necesidad de evaluar y actualizar los planes y programas de estudio conforme a estándares académicos de educación superior (INEE, 2017). Esta reforma sentó las bases para una evaluación más rigurosa de los contenidos curriculares, la práctica docente y los resultados de aprendizaje.

4. Evaluación del desempeño docente y cuerpos académicos

Otra reforma clave ha sido la evaluación del desempeño del personal académico. A través de programas como el Prodep (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), se han establecido criterios para evaluar la productividad académica, la formación continua y la participación en cuerpos académicos, con el fin de profesionalizar la planta docente de las normales (INEE, 2017).

5. Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, actualidad y desafíos

Actualmente, el Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) tiene su origen en el mandato constitucional de garantizar la educación superior como un derecho y en la necesidad de transformar los procesos de evaluación y acreditación en este nivel educativo. Sustentado en la Ley General de Educación Superior (LGES), el SEAES tiene como propósito “diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior (SNES) para contribuir a su mejora continua” (Lineamientos SEAES, p. 4).

La creación del SEAES fue resultado de un proceso amplio de consulta y participación. A partir de una convocatoria emitida el 24 de septiembre de 2021, se llevaron a cabo seis foros regionales, mesas de trabajo con organismos evaluadores, encuestas a comunidades académicas y consultas a personas expertas.

El sistema articula un enfoque integral y participativo de evaluación para la mejora continua de la educación y el máximo logro del aprendizaje de las y los estudiantes” (p. 5). A diferencia de modelos anteriores centrados en el cumplimiento burocrático, el SEAES privilegia la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa con fines formativos y de mejora.

A pesar de los avances, persisten desafíos importantes. Entre ellos, la resistencia al cambio, la falta de infraestructura para implementar evaluaciones sistemáticas y la necesidad de fortalecer una cultura de la evaluación que sea participativa y orientada a la mejora continua (Savín Castro, 2003).

Fortalezas y debilidades de la evaluación en la educación normal

Entre las fortalezas de la evaluación en las escuelas normales destaca su capacidad para identificar y potenciar las competencias profesionales del personal docente en formación. La evaluación formativa, en particular, permite un acompañamiento constante, favoreciendo la mejora continua y el ajuste de las prácticas pedagógicas (García, 2017). Además, contribuye a garantizar que las personas docentes cumplan con los perfiles establecidos por las autoridades educativas, promoviendo estándares de calidad en la formación inicial.

Con el establecimiento del SEAES las Instituciones de Educación Superior disponen de un mecanismo objetivo y flexible que permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en el ejercicio de las funciones sustantivas y adjetivas de dichas organizaciones. En el caso particular de las escuelas normales, los ejes centrales establecidos en el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, 2023), marcan la pauta a seguir por las instituciones formadoras del personal docente para fortalecer la formación de personas profesionales de la educación.

Uno de los ejes centrales del SEAES es la orientación hacia la mejora continua. Al respecto las escuelas normales parten de este principio al plantear un enfoque formativo que no sólo busca actualizar conocimientos, sino transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica y situada; fundamentada en la construcción de diagnósticos contextualizados, lo cual garantiza que las herramientas teóricas y metodológicas impartidas en los programas educativos sean pertinentes y de aplicación directa en los distintos escenarios escolares.

Asimismo, el sistema establece líneas de trabajo que favorecen la resignificación de la evaluación como herramienta de transformación. Al promover procesos de autoevaluación reflexiva entre las personas estudiantes y docentes, impulsando una cultura de evaluación formativa que permite identificar avances, áreas de oportunidad y estrategias de mejora continua, de tal modo que esto contribuya no sólo a los objetivos del SEAES, sino también a la concepción de la evaluación como medio para lograr excelencia con pertinencia social.

Por otra parte, el eje de fortalecimiento de capacidades institucionales también encuentra eco en las escuelas normales, mediante la profesionalización de quienes trabajan directamente en instituciones educativas va mejorando su capacidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones pedagógicas efectivas. Esta profesionalización se traduce en beneficios institucionales, dado que las personas egresadas actúan como agentes de cambio que fortalecen las prácticas de gestión y enseñanza en sus centros de trabajo como personal docente en servicio.

Otro punto clave es la formación para la evaluación, un eje que el SEAES reconoce como esencial. Las normales disponen ahora de una guía de este componente al integrar elementos curriculares y extracurriculares enfocados en la potenciación de la gestión del aprendizaje y el diseño de instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados. Con ello, no sólo se mejora la

práctica educativa directa, sino que también se desarrollan capacidades para participar activamente en procesos de autoevaluación institucional, coevaluación entre pares y evaluación externa.

En cuanto al acompañamiento a las trayectorias de personas estudiantes, las normales ahora disponen de una hoja de ruta para incorporar mecanismos de tutoría académica y asesoría continua durante la formación, lo cual refleja una comprensión compartida con el SEAES sobre la importancia del seguimiento formativo. Además, al fomentar el trabajo colaborativo entre las comunidades estudiantil, docente e investigadora, se crea un ecosistema de acompañamiento profesional que trasciende el aula.

Finalmente, para contribuir al impulso de la cooperación interinstitucional el sistema establece líneas de acción para la promoción de convenios con escuelas, organismos educativos y otras instituciones de educación superior para la realización de prácticas, proyectos de intervención y actividades de investigación aplicada, con miras al fortalecimiento de la formación de las personas estudiantes y para facilitar el intercambio de experiencias y saberes, tal como lo promueve el SEAES.

No obstante, también existen varias debilidades que limitan la efectividad de estos procesos evaluativos. Uno de los principales retos es la posible subjetividad en la calificación, que puede afectar la justicia y la transparencia del proceso. Como advierte García (2017), “los instrumentos de evaluación muchas veces no reflejan la complejidad de la labor docente ni las habilidades socioemocionales que también son fundamentales en la formación” (p. 45). Asimismo, la excesiva orientación a aspectos teóricos y académicos puede dejar de lado habilidades prácticas y actitudes éticas, que son esenciales en la labor docente.

Otra debilidad relevante es la falta de una evaluación verdaderamente contextualizada, que considere las particularidades de las comunidades y las instituciones educativas donde las futuras personas docentes ejercerán. La evaluación, en algunos casos, se ha reducido a un ejercicio de cumplimiento de requisitos administrativos, en lugar de un proceso de crecimiento profesional genuino.

Conclusión

La evaluación en las escuelas normales en México posee una importancia trascendental para garantizar una formación docente de calidad, que respon-

da a las necesidades sociales y educativas del país. Las distintas reformas han impulsado cambios en los enfoques evaluativos, buscando hacer estos procesos más reflexivos, integrales y contextualizados. Sin embargo, aún enfrentan desafíos relacionados con la subjetividad, la excesiva focalización en aspectos cuantitativos y la falta de una evaluación que refleje las realidades complejas del ejercicio docente. Por ello, es fundamental seguir fortaleciendo los mecanismos de evaluación, promoviendo prácticas que prioricen el desarrollo profesional integral y la formación de personal docente con sensibilidad y compromiso social.

En las escuelas normales mexicanas la evaluación, a lo largo del tiempo, se ha significado como una herramienta clave para garantizar la calidad de la formación inicial docente; su evolución histórica da cuenta de un tránsito desde modelos centrados en el cumplimiento administrativo hacia enfoques más integrales, participativos y formativos. Este cambio de paradigma no es menor, pues responde a las exigencias de una sociedad en transformación y a la urgencia de contar con personas docentes capaces de enfrentar con compromiso y sensibilidad los desafíos del sistema educativo nacional.

En términos generales, el análisis desarrollado en este documento permite afirmar que la evaluación ha adquirido un lugar estratégico en el fortalecimiento del normalismo mexicano, por lo que ha trascendido de lo meramente certificador para convertirse en un componente estructural de las políticas públicas orientadas a la mejora de la calidad educativa. Como lo subraya Hargreaves (2003), una evaluación efectiva no sólo mide, sino que contribuye al desarrollo profesional docente a través del reconocimiento de fortalezas y la identificación de áreas de mejora.

A lo largo de las últimas décadas, diversas reformas han redefinido el papel de la evaluación en las escuelas normales. Desde el Acuerdo de 1984 que elevó la educación normal al nivel de licenciatura, pasando por las distintas reformas educativas, hasta la implementación del Modelo Educativo para la Formación Inicial Docente, se ha impulsado una evaluación que integre el análisis del desempeño, la pertinencia curricular y las condiciones institucionales. Esta evolución ha sido acompañada por políticas públicas como Prodep, Promin y SEAES, que han consolidado prácticas evaluativas más sistemáticas y útiles para la toma de decisiones.

La incorporación reciente del Sistema para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior representa un parteaguas para las instituciones formadoras de docentes. Este sistema, sustentado en la Ley General de Educación Superior, promueve una visión renovada de la calidad educativa centrada en

la mejora continua, la participación activa y la pertinencia contextual. En palabras del propio documento rector: “El sistema articula un enfoque integral y participativo de evaluación para la mejora continua de la educación y el máximo logro del aprendizaje de las y los estudiantes” (Lineamientos SEAES, 2023, p. 5).

En este sentido, las escuelas normales mexicanas se encuentran ante una doble oportunidad y responsabilidad. Por un lado, el SEAES ofrece una guía clara, estructurada y coherente para profesionalizar los procesos de evaluación; por otro, demanda una transformación interna que supere inercias burocráticas, fomente la reflexión crítica y apueste por una cultura evaluativa profundamente ética, contextualizada e inclusiva.

Los principales ejes del SEAES —mejora continua, resignificación de la evaluación, fortalecimiento de capacidades institucionales, formación para la evaluación, acompañamiento y cooperación interinstitucional— encuentran eco directo en el quehacer de las normales; en particular, la promoción de una evaluación formativa y diagnóstica contribuye a renovar la forma en que las instituciones entienden sus propias prácticas y las capacidades de sus comunidades estudiantil y docente. Esta orientación coincide con lo planteado por Torres (2015), quien afirma que la evaluación debe ser un proceso que fortalezca la formación integral, promoviendo valores de ética y compromiso social.

No obstante, el camino por recorrer no está exento de retos, entre las debilidades identificadas destaca la persistente falta de contextualización en algunos ejercicios evaluativos, así como la tendencia a privilegiar indicadores cuantitativos sobre dimensiones cualitativas esenciales para el trabajo docente. A ello se suma la necesidad urgente de fortalecer la infraestructura institucional, capacitar al personal académico en nuevos enfoques evaluativos, y generar condiciones que permitan a las escuelas normales transitar de una lógica de control hacia una lógica de aprendizaje organizacional.

Además, aún persiste cierta resistencia al cambio entre actores institucionales, resultado de prácticas arraigadas y de modelos de evaluación punitivos que durante años generaron desconfianza. Superar estas barreras requiere no sólo de reformas normativas, sino de un cambio cultural más profundo que reconozca la evaluación como un proceso colaborativo, orientado al desarrollo profesional y al bien común.

En el plano operativo, las escuelas normales están llamadas a consolidar mecanismos de tutoría, de coevaluación y de seguimiento a las trayectorias estudiantiles, de manera que los procesos evaluativos no se limiten a exáme-

nes o productos individuales, sino que integren prácticas reflexivas, colaborativas y socialmente pertinentes. Esta transformación supone también fortalecer los vínculos entre evaluación, planeación institucional y mejora continua, alineando las metas de formación docente con las necesidades reales de las comunidades escolares.

En este contexto, el SEAES debe ser comprendido no como una imposición externa, sino como una oportunidad histórica para dignificar y fortalecer a las escuelas normales, reconociéndolas como espacios estratégicos para la construcción de una educación pública de calidad. Así, la evaluación se convierte en un acto político y ético: un medio para construir justicia educativa, garantizar derechos y transformar realidades.

Por todo lo anterior, es imperativo hacer un llamado a las autoridades educativas, a los cuerpos académicos, a las personas estudiantes y a los responsables de políticas públicas a asumir con seriedad y compromiso la implementación del SEAES en las escuelas normales, no basta con cumplir lineamientos, es necesario apropiarse de ellos, contextualizarlos y traducirlos en acciones concretas que impacten positivamente en la formación docente.

Las escuelas normales no pueden quedarse al margen de este proceso, por el contrario, deben asumir un papel protagónico en la consolidación de una cultura evaluativa que no sólo mida, sino que transforme; que no sólo exija, sino que acompañe; que no sólo regule, sino que inspire; en un país como México y en una realidad como es la de las escuelas normales, que apuesta por la justicia social y la equidad educativa, las instituciones formadoras de personal docente están llamadas a ser semilleros de esperanza, de compromiso pedagógico y de innovación educativa.

A manera de cierre, podemos decir que la evaluación en las escuelas normales debe concebirse como una herramienta de transformación institucional, profesional y social, así como un proceso reflexivo y colectivo que debe orientarse al fortalecimiento de la identidad docente, a la mejora de la enseñanza y al logro del derecho de todas y todos a una educación de calidad. El reto ahora es construir, desde cada normal, las condiciones para que ese marco se convierta en realidad.

Referencias

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Supe-*

- rior. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- García, M. (2017). *Evaluación y mejora en la formación docente*. Editorial Universidad Autónoma de México.
- Hargreaves, A. (2003). *La evaluación del docente: un proceso de crecimiento y desarrollo*. Ediciones Pedagógicas.
- INEE (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis/>
- Lineamientos que establecen el Sistema (2023). Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/lineamientos_SEAES.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo. Escuelas Normales-gob.mx*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Estrategias en el marco del Modelo Educativo, Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Savín Castro M. A. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-SATcetTyAT-cds13.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Reforma educativa: lineamientos y evaluaciones*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva reforma en la formación docente: evaluación y competencias*. SEP.
- Torres, A. (2015). La evaluación como herramienta de formación en las instituciones educativas*. *Revista Mexicana de Educación*, 45 (2), 75-85

Evaluación de la educación superior en el contexto de los retos globales

Natalia Fiorentini Cañedo¹

Introducción

La evaluación de la educación superior es un componente fundamental de los sistemas universitarios contemporáneos, concebida como un conjunto de procesos sistemáticos para valorar la pertinencia, calidad, eficacia y equidad de las funciones sustantivas de las instituciones. La UNESCO (2021) considera la evaluación como una actividad orientada a la mejora continua que contribuye al fortalecimiento de los sistemas de educación superior y a la rendición de cuentas con base en evidencias. Por su parte, la Ley General de Educación Superior de México (2021) establece que la evaluación debe garantizar el cumplimiento del principio de mejora continua, considerando la diversidad institucional y el contexto regional.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), creado en 2023 como un órgano descentralizado, promueve una evaluación integral, incluyente, formativa y contextualizada, que articule la mejora con el compromiso social y la pertinencia. En el mismo sentido, la Asociación Nacio-

¹ Rectora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

nal de Universidades e Instituciones de Educación Superior –ANUIES– (2024) subraya que los procesos de evaluación no deben limitarse a fines administrativos ni a mecanismos punitivos de control, sino constituirse en herramientas para proyectar institucionalmente el futuro. Esto supone fortalecer la capacidad de respuesta de las instituciones ante desafíos complejos como el cambio climático, la transformación del trabajo, las desigualdades estructurales y los desarrollos científicos emergentes. En consecuencia, la evaluación debe contribuir a la consolidación de un sistema educativo más pertinente, equitativo y resiliente.

En síntesis, la evaluación institucional debe enfocarse en su capacidad para promover el desarrollo humano sostenible, el conocimiento pertinente y la equidad social. Esto implica asumir como eje de evaluación la contribución de las universidades al fortalecimiento de los sistemas democráticos, a la justicia social y a la sostenibilidad del planeta.

La evaluación de la educación superior frente a los retos contemporáneos

Tradicionalmente centrada en parámetros cuantitativos y estandarizados, la evaluación en la educación superior ha enfrentado fuertes críticas por su reduccionismo. Hoy, la emergencia de retos como la revolución biotecnológica, la inteligencia artificial, el calentamiento global o la inequidad estructural exige una concepción más holística, situada y transformadora.

La Cuarta Revolución Industrial ha introducido una demanda urgente de competencias digitales, pensamiento crítico, y habilidades para la resolución de problemas complejos. Este nuevo paradigma exige mecanismos evaluativos centrados en la construcción de saberes significativos y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar los grandes retos globales como el cambio climático, la seguridad alimentaria o la salud pública. La evaluación, por tanto, debe incorporar metodologías auténticas, como el aprendizaje basado en proyectos, los estudios de caso interdisciplinarios y la evaluación entre pares (Miller et al., 2021).

En este marco, Pedró (2025) propone la institucionalización de la formación docente en didáctica, la creación de centros de apoyo pedagógico y la integración de la evaluación de la docencia como un componente esencial del desarrollo académico. La evaluación docente, en consecuencia, debe reformularse para valorar de manera sistemática la innovación pedagógica,

reconociendo las prácticas transformadoras que colocan al estudiantado en el centro del proceso educativo. Esto implica no sólo incorporar indicadores sobre resultados de aprendizaje, sino también sobre metodologías activas, diseño inclusivo, uso ético de tecnologías y creación de ambientes de aprendizaje significativos.

Esta reflexión cobra especial relevancia ante el uso creciente de tecnologías disruptivas en el aula, incluida la inteligencia artificial, que demanda nuevas competencias pedagógicas y enfoques flexibles de enseñanza. En este nuevo escenario, las universidades deben fortalecer sus estructuras de acompañamiento didáctico, garantizar oportunidades continuas de desarrollo profesional docente, e integrar la evaluación como parte de una cultura de mejora pedagógica permanente. Tales acciones permitirán que la innovación tecnológica esté al servicio de una docencia más humana, crítica y comprometida con el aprendizaje profundo.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa también transforma profundamente los modelos evaluativos tradicionales. Estas herramientas, al facilitar la generación automatizada de textos, imágenes o códigos, desafían las prácticas convencionales de evaluación basadas en productos finales y evidencias de autoría individual. En consecuencia, se vuelve imperativo diseñar sistemas de evaluación que promuevan no sólo la autenticidad, sino también el aprendizaje ético y significativo.

En el contexto de la expansión de la inteligencia artificial generativa, McCallum et al. (2024) y Bhasin et al. (2024) coinciden en que las prácticas evaluativas en la educación superior deben rediseñarse para enfocarse en procesos de aprendizaje significativos, más que en resultados fácilmente automatizables como ensayos o resúmenes que no requieren necesariamente un proceso reflexivo profundo. Los autores recomiendan promover tareas auténticas que activen el pensamiento crítico, la autorreflexión y la aplicación contextual del conocimiento, favoreciendo formas de evaluación que fomenten la agencia del estudiantado y reduzcan la dependencia de soluciones automatizadas.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de utilizar métodos auténticos y evaluaciones de desempeño que integren competencias éticas, digitales y de pensamiento crítico, todas ellas imprescindibles para formar a personas ciudadanas globales capaces de responder con responsabilidad a los desafíos contemporáneos como el cambio climático, la desigualdad, las migraciones forzadas o la gobernanza tecnológica. Estas estrategias no sólo fortalecen la calidad académica, sino que también alinean la evaluación con los fines más trascendentes de la educación superior.

Finalmente, la evaluación debe responder también a una dimensión institucional y social. En este sentido, es indispensable que los sistemas de evaluación superen una lógica centrada únicamente en indicadores de eficiencia, productividad o cumplimiento normativo, para incorporar dimensiones sustantivas como el compromiso social, la sostenibilidad y la formación integral del estudiantado. Esta evolución no implica descartar las métricas tradicionales, sino complementarlas con enfoques más cualitativos, participativos y contextualmente significativos.

Evaluar el compromiso social de una universidad requiere analizar cómo ésta contribuye al bienestar colectivo, al fortalecimiento de los lazos comunitarios y a la transformación de las condiciones de vida de los grupos históricamente excluidos. Asimismo, la sostenibilidad no puede entenderse únicamente desde su vertiente ambiental, sino como un principio transversal que oriente la gestión institucional, la docencia, la investigación y la vinculación. Por su parte, la formación integral del estudiantado debe ser evaluada en función del desarrollo de competencias ciudadanas, éticas, interculturales y socioemocionales, así como de la capacidad crítica para incidir en su entorno. Por ejemplo:

- Compromiso social: número y alcance de programas de vinculación comunitaria; inclusión de saberes locales e indígenas en los planes de estudio; participación estudiantil en proyectos de impacto social; políticas de equidad e inclusión en el acceso y permanencia.
- Sostenibilidad: integración transversal de la educación ambiental en los programas académicos; indicadores de eficiencia energética y reducción de huella de carbono institucional; promoción de investigación aplicada a la sostenibilidad regional.
- Gobernanza democrática: existencia de mecanismos efectivos de participación estudiantil, docente y administrativa; transparencia en los procesos de toma de decisiones; mecanismos de rendición de cuentas y evaluación participativa.

Estos indicadores permiten construir una visión más robusta y contextualizada del desempeño institucional, coherente con los principios del SEAES, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Ley General de Educación Superior.

Conclusiones

La evaluación de la educación superior en el contexto global actual debe ser entendida como una práctica reflexiva, situada e innovadora, orientada no sólo a garantizar calidad, sino a fomentar la pertinencia social, la justicia epistemológica y la resiliencia institucional. Las transformaciones que impone la revolución biotecnológica y la disruptión digital requieren una evaluación que sepa anticipar escenarios, formar en la incertidumbre y cultivar capacidades colectivas para la acción transformadora.

En esta línea, la ANUIES (2024) plantea una hoja de ruta prospectiva hacia 2030 que convoca a repensar la evaluación como un componente transformador del sistema educativo, capaz de contribuir a un futuro más justo, dinámico y comprometido con los desafíos sociales, ambientales y tecnológicos del presente. Alineada con la Ley General de Educación Superior, el SEAES, la UNESCO la evaluación debe convertirse en una palanca de transformación democrática, científica y civilizatoria.

Referencias

- ANUIES (2024). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: Trazando una ruta a 2030*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bhasin, H., Kumar, A., & Raj, R. (2024). Crafting tomorrow's evaluations: Assessment design strategies in the era of generative AI. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2405.01805>
- Ley General de Educación Superior (2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- McCallum, S., Liu, D., & Zhao, K. (2024). Higher education assessment practice in the era of generative AI tools. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2404.01036>
- Miller, R. A., Do, T., & Wang, S. (2021). Grand challenges as educational innovations in higher education: A scoping review of the literature. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/345641135>
- Navarro, J. (2025, marzo 5). El gran reto de las universidades hoy: entre la inmutabilidad medieval y los desafíos del siglo xxi. *El País*. <https://elpais.com/chile/2025-03-05/el-gran-reto-de-las-universidades-hoy-entre-la-inmutabilidad-medieval-y-los-desafios-del-siglo-xxi.html>

- Pedró, F. (2025, mayo 16). Cuando el profesor se queda sin aire. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2025-05-16/cuando-el-profesor-se-queda-sin-aire.html>
- Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). (2023). Presentación institucional. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/SEAES>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO IESALC. (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas de la educación superior hasta 2050*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). https://die.udistrital.edu.co/file/pdf/pensar_mas_alla_de_los_limites_perspectivas_sobre_los_futuros_de_la_educacion_superior

**Reflexiones sobre la educación superior.
Una mirada desde las instituciones asociadas**

Se terminó de imprimir
en el mes de noviembre de 2025
en Grupo Versant, S.A. de C.V.
con un tiraje de 100 ejemplares.

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Roboto 11.8/14 pts.

La presente obra colectiva reúne las opiniones de diferentes personas titulares de las universidades e instituciones de educación superior, reflexiones realizadas a partir de los diversos subsistemas que integran el Sistema de Educación Superior en nuestro país, adoptando como eje la evolución de la ANUIES desde su fundación en 1950 hasta nuestros días. Los ensayos analizan el desarrollo de la política educativa mediante una visión retrospectiva y proyectando a futuro el desarrollo de temas como la educación postpandemia, la cultura de paz, la democracia y los derechos humanos, la responsabilidad social, la tecnopedagogía, el género, la igualdad sustantiva, la internacionalización, la inclusión, la interculturalidad, la evaluación, entre otros.

Estos temas de actualidad, se ven impactados por lo que ocurre entre el desarrollo tecnológico contemporáneo, los desafíos del futuro (cambio climático, transformación del mercado laboral, inseguridades, riesgos sociales, redefinición de la política y la democracia) y el ideal de conformación de una sociedad capaz de enfrentar los escenarios venideros desde la educación superior.

ISBN: 978-607-451-286-1

Impreso en México

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior