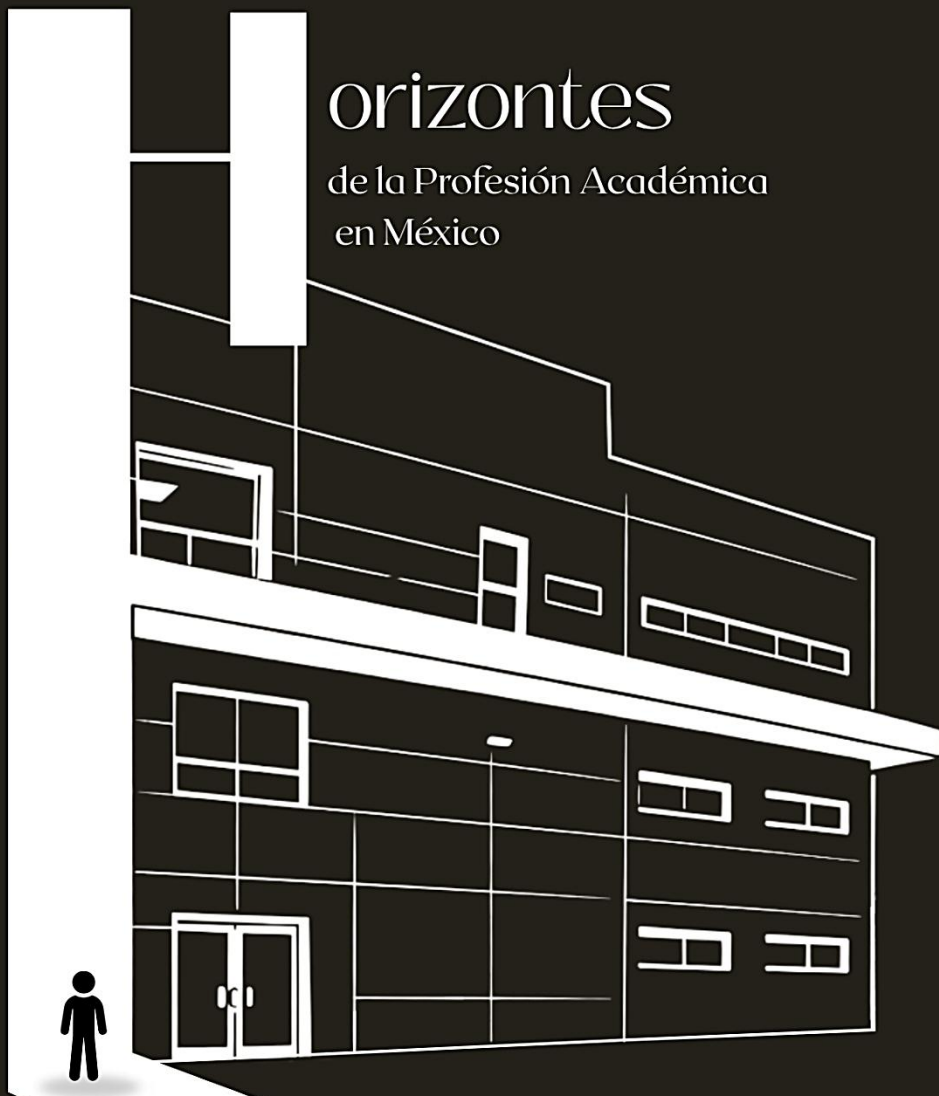


orizontes

de la Profesión Académica
en México



José Candelario Osuna García
José Ricardo López Espinosa
Carlos Javier Del Cid García
Abraham Emmanuel Vasquez Ruiz
(Coordinadores)



Horizontes de la Profesión Académica en México

José Candelario Osuna García
José Ricardo López Espinosa
Carlos Javier Del Cid García
Abraham Emmanuel Vasquez Ruiz
(Coordinadores)



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria General

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Diana Denisse Merchant Ley
**Directora de la Facultad de Humanidades y
Ciencias Sociales**

Horizontes de la profesión académica en México / Coordinadores, José Candelario Osuna García, ... [et al.]. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California. 2026.

1 recurso en línea, 203 p.

ISBN: 978-607-640-094-4 (E-book)

1. Educación -- México 2. Política educativa -- Aspectos sociales 3. Educación comparada -- Historia -- Investigaciones. I. Osuna García, José Candelario coord. II. López Espinoza, José Ricardo coord. III. Del Cid García, Carlos Javier, coord. IV. Vásquez Ruiz, Abraham Emmanuel coord. V. Universidad Autónoma de Baja California. LB43 H67 2026.

Horizontes de la Profesión Académica en México

© D.R. 2026 José Candelario Osuna García, José Ricardo López Espinosa, Carlos Javier Del Cid García y Abraham Emmanuel Vasquez Ruiz

Esta obra es propiedad de la
Universidad Autónoma de Baja California
<https://www.uabc.mx/>

Hecho en México

Edición y corrección: Editorial Tlamatini
Responsable del proceso creativo: Marcos Ledezma Velazco
Diseño de portada: Aldo Domínguez Suárez, Arlet Acosta Reyes y Fabiola Gómez Leyva

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir, sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

La obra completa y sus capítulos fueron dictaminados bajo el método doble ciego



FACULTAD DE
**HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES**
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Integrantes del comité dictaminador de la obra bajo el método doble ciego

Alejandro Arrecillas Casas
Ana Karen Valtierra Angulo
Angélica Fabiana Oviedo Mandujano
César Martín Acosta García
Edgar Iván Lechuga Moreno
Erika Paola Reyes Piñuelas
Iván de Jesús Contreras Espinoza
Joaquín Morales García
Jocelyne Rabelo Ramírez
José Manuel Solís Navarro
Karla Karina Ruiz Mendoza
Karla Verónica Félix Jaramillo
Liliana Lanz Vallejo
Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
María Fernanda Higuera Cota
Martha Cecilia Miker Palafox
Nadxilli López Pérez
Nicolás Eduardo Juraz Rolón
Patricio Sebastián Henríquez Ritchie
Silvia Beatriz Cayetano Hernández

Índice

Introducción	9
Capítulo I. El capitalismo académico en la era posneoliberal en México	20
<i>Daniel Hernández e Israel Moreno Salto</i>	
Capítulo II. Política de escolarización del posgrado 2019-2024 y su relación en la formación de académicos	58
<i>Dulce María Cabrera Hernández y Lilia Mercedes Alarcón y Pérez</i>	
Capítulo III. El rol docente como efecto de la intersubjetividad educativa	87
<i>Montserrat Hurtado Pliego</i>	
Capítulo IV. La figura del docente en la post disciplina: desafíos y expectativas	118
<i>Héctor Manuel Ramírez Ríos y Valeria Valencia Zamudio</i>	
Capítulo V. Entre la docencia y la investigación en las IES: un análisis de visión prospectiva de la profesión académica	149
<i>Isabel María García-Meza, Edgar Oswaldo González Bello y ETTY Haydée Estévez Nenninger</i>	

Capítulo VI. Significados y representaciones de la práctica profesional en estudiantes de tres Escuelas Normales del Estado de México	167
<i>Sahara Mejía Bricaire, Lizbeth Flores Hernández y Jonathan Ojeda Gutiérrez</i>	
Capítulo VII. Cambios institucionales y políticas educativas en la Universidad Estatal de Sonora	194
<i>Tomás Grijalva Mendoza y Juan Pablo Durand Villalobos</i>	
Capítulo VIII. Prácticas y reflexiones sobre el uso de las TIC en la educación universitaria	231
<i>Shamaly Alhelí Niño Carrasco, Karla Lariza Parra Encinas y Juan Carlos Castellanos Ramírez</i>	

Introducción

A lo largo de las páginas, esta obra busca trazar un horizonte de la investigación sobre la profesión académica, destacando sus condiciones actuales y los cambios originados en los últimos años por las necesidades del sistema nacional de educación superior, las políticas públicas y las exigencias en cada Institución de Educación Superior (IES). A lo largo de los capítulos se revela que la evolución reciente de la profesión académica no ha sido un proceso lineal, sino el resultado de las tensiones entre lo disciplinar e institucional, el mercado y las políticas estatales dirigidas a la educación superior, que han dado lugar a cambios significativos en la configuración del oficio académico.

Lejos en el tiempo se encuentran los primeros análisis de la profesión académica en México. Dicho análisis se llevó a cabo en el marco del estudio internacional *Carnegie Survey of the Academic Profession*, realizado entre 1991 y 1993, en el cual se identificaron las principales características del oficio académico, así como sus funciones y actividades, condiciones laborales y la estructura de gobierno de las IES en el país (García, 2013; Boyer et al., 1994). Sin duda, previamente a este estudio hubo aproximaciones que buscaban comprender el fenómeno de la profesión académica en el país, pero este referente marcó la pauta para entender el proceso evolutivo que estaban sufriendo las instituciones y sus miembros frente a las demandas externas de la sociedad, avances tecnológicos y de políticas públicas.

Además, en 2008 y, posteriormente en 2018, se buscó comprender las transformaciones generadas en la configuración de la profesión académica. Estudio como el *Changing Academic Profession*

(CAP) identificó tres cambios significativos en la primera década de los dos mil: un aumento en la orientación de las actividades académicas hacia la relevancia social, acentuación en los procesos de internacionalización y la consolidación de un enfoque gerencial en la administración de las IES (Höhle y Teichler, 2013). En un contexto de cambios importantes en la educación superior surgió una tercera iniciativa, denominada *Academic Profession in the Knowledge-based Society* (APIKS), con el objetivo de analizar, desde una perspectiva comparada, cómo se estaban adaptando las IES y sus académicos a las demandas de la sociedad del conocimiento (González et al., 2019; Estévez et al., 2020).

Aun cuando los referentes de investigaciones previas han explicado la profesión académica, es complejo reconocer cada una de las dimensiones que la conforman y las particularidades o matices que la configuran. A diferencia de otras profesiones, esta es altamente compleja y heterogénea, su diversidad responde a la intersección entre las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento que conforman cada IES (Clark, 1987; Carli, 2016). Por ello, su conceptualización se encuentra en constante consolidación teórica y empírica; es decir, precisa cambios debido a que el ejercicio de la profesión está sujeto a las particularidades de los escenarios institucionales, que a través de sus marcos normativos y culturas de trabajo internas delimitan el alcance y la ejecución de las funciones y actividades del personal académico (Del Cid et al., 2021).

La configuración de la profesión académica en México se encuentra intrínsecamente vinculada a la evolución del sistema de

educación superior, la implementación de políticas públicas específicas y las transformaciones estructurales de las IES (Grediaga, 2023). Estos factores han establecido una pauta histórica que determina la constante reconfiguración del perfil académico en el país, adaptando la identidad del profesorado a las demandas cambiantes del Estado y de sus propios entornos institucionales.

Bajo esta perspectiva, resulta indispensable reconocer que la conformación de la vida académica en las IES emerge de una tensión dialéctica permanente entre la disciplina y la institución (Clark, 1991). Mientras que la dimensión disciplinaria orienta la especialización del conocimiento y una competencia constante por capital simbólico y material, la dimensión institucional funciona como el andamiaje normativo que establece las jerarquías y la cultura institucional. En consecuencia, la profesión académica se despliega en una dualidad: por un lado, como un sistema normativo general que prescribe el oficio y, por otro, como una práctica concreta donde el quehacer del académico se moldea según las especificidades de su adscripción institucional (Aarrevaara et al., 2021; Bourdieu, 1984; Becher, 1989; Grediaga et al., 2004; Teichler, 2017).

Por otra parte, la estrecha vinculación entre la academia y los sectores de la industria, la ciencia y la tecnología ha añadido dimensiones inéditas a la labor universitaria. Este proceso, consolidado a partir de la década de 1980, ha transformado las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión, obligándose a operar en entornos de creciente complejidad (Clark, 1987; Altbach, 2005; Marquina, 2021). Dicha mutación en la naturaleza del trabajo

académico ha impulsado la necesidad de analizar con mayor frecuencia y rigor los perfiles profesionales, las condiciones laborales y los roles de los agentes, permitiendo así la constitución de la profesión académica como un objeto de estudio multidimensional y en constante consolidación (Aarrevaara et al., 2021; Boyer, 1990; Stromquist, 2009; García y Fernández, 2023).

En este contexto, una obra como la presente adquiere una relevancia estratégica para desentrañar el momento coyuntural que atraviesa la profesión académica. El análisis se desplaza desde aquellos procesos históricos que inicialmente configuraron y reconfiguraron el oficio, hasta el actual fenómeno de relevo generacional. Ambas realidades coexisten hoy en el espacio de las IES, creando una dinámica compleja donde los académicos con trayectorias consolidadas deben adaptarse a las nuevas disposiciones institucionales y a las políticas de ciencia y tecnología y, por otro lado, los académicos noveles intentan insertarse y prosperar en un entorno cuyas condiciones son cada vez más competitivas, desafiantes y de incertidumbre.

Es precisamente en la intersección de esta coyuntura donde los capítulos de este libro sitúan su análisis, ofreciendo una mirada crítica sobre los horizontes y las tensiones que definen el presente y el futuro del oficio académico. Esta obra busca cuestionar si es posible reconstruir una identidad académica donde la producción de conocimiento, la vinculación y la docencia vuelvan a converger en un proyecto educativo que permita la innovación en el sistema de educación superior.

Un ejemplo de estas miradas es planteado por Daniel Hernández e Israel Moreno Salto en el capítulo I, titulado *El Capitalismo Académico en la era Posneoliberal en México*, donde propone un análisis crítico sobre la transformación de la educación superior en México. Los autores plantean que las prácticas de mercado adoptadas desde los años noventa —orientadas por métricas de productividad y eficiencia— han subordinado la generación de conocimiento a las condiciones del capital. A través de la concepción del capitalismo académico, se examina la paradoja que representa el actual escenario nacional: si bien la administración federal instaurada en 2018 y la reciente Ley General de Educación Superior se presentan bajo una narrativa antineoliberal, la investigación sostiene la necesidad de comprender estas transformaciones más allá del discurso oficial del Estado. Con ello, el análisis se adentra en las tensiones estructurales entre las instituciones y la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), con el fin de identificar si el gobierno actual realmente rompe con la lógica de acumulación y mercantilización o, por el contrario, sólo la reproduce bajo nuevas configuraciones políticas.

Por otra parte, Dulce María Cabrera Hernández y Lilia Mercedes Alarcón y Pérez, en el capítulo II, titulado *Política de escolarización del posgrado 2019-2024 y su relación en la formación de académicos*, se proponen examinar el efecto de las políticas de gratuidad en el posgrado sobre la configuración de la profesión académica en México durante el periodo 2019-2024. A través de una descripción analítica cualitativa de los fundamentos e instrumentos

jurídicos del Sistema Nacional de Posgrado, la investigación desglosa cómo la transición hacia un nuevo marco normativo ha transformado la vida institucional en las universidades públicas. Las autoras articulan su análisis en tres ejes principales: primero, caracterizan los rasgos actuales de la profesión académica; segundo, proponen la escolarización del posgrado como una categoría clave para entender la política educativa actual; y finalmente, exponen hallazgos críticos sobre las consecuencias de estas medidas.

Posteriormente, el capítulo III, titulado *El rol docente como efecto de la intersubjetividad educativa* de la autoría de Monserrat Hurtado Pliego, se plantea una reconceptualización de la docencia en la educación superior, alejándose de las definiciones centradas en la operación de la docencia para entenderla como un proceso dinámico de individuación. Desde esta óptica, el rol docente no es una categoría estática, sino que emerge de la intersubjetividad entre el sujeto situado y la cultura universitaria. El planteamiento central de la autora sostiene que la docencia es, fundamentalmente, un proceso relacional que abre espacios para el "autogobierno"; es decir, la capacidad de docentes y estudiantes para decidir con autonomía su posicionamiento frente a las crecientes demandas institucionales.

En este sentido, el capítulo IV, titulado *La figura del docente en la post disciplina: desafíos y expectativas* de la autoría de Héctor Manuel Ramírez Ríos y Valeria Valencia Zamudio, ofrece una mirada profunda al desdibujamiento del escenario escolar tradicional frente a los cambios tecnológicos y económicos del siglo XXI. A partir de una investigación documental interdisciplinaria y un método cualitativo de

corte genealógico, los autores analizan el surgimiento de una "condición post-disciplinaria" que cuestiona la regulación del cuerpo y el tiempo como ejes de la formación. Los autores argumentan que el papel del docente debe evolucionar de la mera transmisión de conocimientos hacia una práctica de la enseñanza entendida como el *cuidado de sí*. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje significativo sólo acontece cuando docente y estudiante son capaces de reconocer las condiciones vitales que subyacen en la educación, recuperando el sentido humano de la labor pedagógica en la realidad concreta.

Las políticas públicas orientadas a la educación superior generan patrones de acción en el desarrollo de las actividades académicas. El capítulo V, titulado *Entre la docencia y la investigación en las IES: un análisis de visión prospectiva de la profesión académica* propuesto por Isabel María García-Meza, Edgar Oswaldo González Bello y ETTY Haydée Estévez Nenninger examinan la evolución de la profesión académica en las IES mediante la concepción teórica-reflexiva de análisis del nexo entre enseñanza e investigación y la formación de identidades profesionales. Mediante una revisión crítica de la literatura, se describe cómo la tensión entre estas funciones obliga a los académicos a negociar perfiles docentes, investigadores o híbridos, condicionados por estructuras institucionales de incentivos y cargas laborales. Se discuten dos contextos prospectivos: el primero, se relaciona con la perpetuación de la segregación de la docencia-investigación y, el segundo, la integración activa del TRN mediada por cambios institucionales que se buscan en las IES orientados al aprendizaje-investigación. El estudio ofrece recomendaciones para

fomentar identidades académicas integradas y propone rutas de análisis adaptadas al contexto latinoamericano.

En el capítulo VI, titulado *Significados y representaciones de la práctica profesional en estudiantes de tres Escuelas Normales del estado de México* de los autores Sahara Mejía Bricaire, Lizbeth Flores Hernández y Jonathan Ojeda Gutiérrez, exploran la configuración de la identidad docente desde las voces de estudiantes de Escuelas Normales del Estado de México, se plantea el análisis de significados y representaciones sociales que estos construyen sobre su práctica profesional. A través de un estudio cualitativo que emplea redes semánticas naturales y entrevistas, la investigación identifica cómo el contacto directo con la realidad escolar transforma el pensamiento social del estudiantado. De acuerdo con los hallazgos de los autores, la práctica profesional se consolida como un espacio de aprendizaje situado y reflexión crítica donde conceptos técnicos como la planeación y la evaluación convergen con dimensiones emocionales como el estrés y la satisfacción.

El capítulo VII, presentado por los autores Tomás Grijalva Mendoza y Juan Pablo Durand Villalobos, describe la evolución histórica de la Universidad Estatal de Sonora (UES). A través del modelo teórico del nuevo institucionalismo examinan cómo las políticas neoliberales y la gobernanza estatal moldearon la trayectoria de la institución. Mediante un acercamiento cualitativo y método de estudio de caso integraron análisis documental y entrevistas con las cuales identificaron tres etapas críticas para la institución: una fase fundacional como CESUES, caracterizada por la expansión regional y

dependencia política; un periodo de profesionalización orientado a la calidad académica, la habilitación docente y el cambio de identidad a universidad estatal; y una etapa de expansión acelerada (2015-2021) donde la matrícula creció un 110%, provocando desequilibrios operativos. Se discute cómo la UES ha logrado legitimidad externa cumpliendo con indicadores de programas federales como PRODEP y SNII, pero con la persistencia de una subordinación a los ciclos políticos estatales que limita su autonomía y autodeterminación.

Finalmente, el capítulo VIII ofrece una perspectiva sobre las prácticas y reflexiones en torno al uso de las TIC en la educación universitaria. En él, Shamaly Alhelí Niño Carrasco, Karla Lariza Parra Encinas y Juan Carlos Castellanos Ramírez describen cómo la incorporación de las TIC generó grandes expectativas de innovación en la educación superior; sin embargo, la literatura muestra que su incorporación al proceso educativo tuvo un carácter instrumental y no generó los cambios esperados. El estudio se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso. Los resultados revelan una prevalencia de dispositivos físicos (laptop y proyectores) y entornos digitales (Classroom, WhatsApp y Canva), orientados principalmente a la gestión y organización de actividades. No obstante, identificaron algunas actividades minoritarias que se asocian con el uso innovador y creativo de las herramientas tecnológicas. Los autores concluyen cuestionando la intencionalidad pedagógica que hay detrás del uso de las TIC en la educación superior.

En conjunto, las contribuciones de estos capítulos ofrecen una cartografía crítica de la profesión académica en México, desde las

estructuras de poder hasta la subjetividad del académico en el desarrollo de la docencia, investigación y extensión, difusión y gestión académica. Con base en los análisis presentados por los autores de esta obra colectiva, se puede inferir que la profesión académica en México atraviesa un periodo de transición anclada a los cambios estructurales del sistema de educación superior que desafía las concepciones tradicionales del oficio.

El contenido de los capítulos advierte que la dualidad entre la disciplina y la institución —aquella tensión dialéctica identificada por Clark (1991)— ha adquirido nuevas y complejas dimensiones. En el contexto actual, el académico no solo debe responder a las exigencias del campo disciplinar y de las características de su institución, sino que se ve obligado a cumplir con las métricas de un capitalismo académico que, lejos de disolverse, parece adaptarse a los nuevos marcos normativos. Esta realidad genera una identidad académica fragmentada: por un lado, se le exige ser un docente capaz de innovar en su práctica; por otro, se les somete a procesos de gestión que prioriza la eficiencia administrativa sobre el ejercicio intelectual. Sumado a las restricciones de áreas de conocimiento o áreas prioritarias para el Estado que pueden acceder a financiamiento para el desarrollo de investigación.

El presente y futuro de la profesión académica en México dependerá de la capacidad de sus integrantes para reconstruir estrategias que permitan trascender el ajuste adaptativo a los criterios que condicionan su ejercicio profesional a través de estímulos económicos. Es imperativo que las IES y el Estado generen condiciones

que permitan una convergencia práctica entre la producción de conocimiento, la docencia y el compromiso social. Solo a través de miradas críticas que analicen las condiciones, tensiones y posibilidades de la profesión académica se podrá avanzar hacia un horizonte de innovación y transformación de la educación superior.

Carlos Javier Del Cid García

Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales
Universidad Autónoma de Baja California

Capítulo I

El capitalismo académico en la era posneoliberal en México

Daniel Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana

Israel Moreno Salto

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

A inicios de la década de 1990, diversas Instituciones de Educación Superior (IES) adoptaron prácticas orientadas por dinámicas de mercado, en las que las pretensiones de eficiencia institucional y las métricas de productividad sustituyeron a la reflexión crítica, subsumiendo al conocimiento a las condiciones del capital. Este proceso puede ser interpretado desde la “economía impulsada por el conocimiento” (Jessop, 2004, 2018), de la cual se deriva, lo que el mismo autor denomina: capitalismo académico (CA).

En 2018, en México, entró en funciones una administración federal cuya plataforma política y de campaña se caracterizó por ser tajantemente antineoliberal. Así, en el ámbito de la educación superior, se aprobó una nueva Ley General de Educación Superior y en coherencia con ello, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología se transformó en la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). En discurso, ambas medidas buscaban combatir la ciencia

neoliberal y el capitalismo académico. A la fecha, poca atención se ha prestado desde la academia a explorar este fenómeno.

Por ello, este capítulo de discusión teórica parte de la pregunta ¿Cómo se definen las relaciones dentro del CA en México en un régimen de acumulación en el que el Estado, las IES y el mercado configuran sendas de subordinación de la producción del conocimiento a los imperativos posneoliberales? Desde la economía política, el análisis pretende profundizar, desentrañar y dar cuenta de las relaciones estructurales entre el Estado posneoliberal, las políticas académicas y las IES, dentro de un régimen que reproduce lógicas de acumulación y mercantilización del conocimiento.

Introducción

*Croce [...] prescinde del momento de la lucha,
del momento en el que se elaboran y agrupan y alinean
las fuerzas en contraste,
del momento en que un sistema ético-político se disuelve
y otro se elabora en el fuego y con el hierro,
en el que un sistema de relaciones sociales se desintegra y decae y
otro sistema surge y se afirma...*

Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel* (1981 [1975] p. 944)

Las dinámicas del mercado en la educación superior han sido, desde finales del siglo pasado, la constante en el presente. Así, la propuesta expositiva en este capítulo considera un cuadrante analítico, desde el que se desarrollan las reflexiones en torno al estado actual del

denominado capitalismo académico en México, considerando dos posturas de análisis prevaecientes en la literatura, no sólo para el estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los actores, sino también para el desarrollo de estrategias institucionales que se han articulado y definido por las condiciones del sistema político y económico de las últimas décadas.

En coincidencia con Marginson (1997), existen posturas que aprehenden las transformaciones estructurales; y desde aquellas, el mismo autor señala que la educación superior ha dejado de verse desde aquel modelo de acceso universal, de carácter público, con procesos de investigación articulados con la construcción del conocimiento, para dar paso a un mercado educativo “dirigido” a distancia por una tecnocracia ajena a las condiciones contextuales y a los principios de equidad social. Empero, en correspondencia con la profesionalización técnica del aparato productivo (Marginson, 2016) y que, en muchos de los casos (individuales), se ha convertido en la demanda y aspiración propia de cada sujeto inscrito y adscrito a los procesos de formación profesional universitaria.

Sin embargo, consideramos y compartimos, en este capítulo, que estas transformaciones no pueden comprenderse únicamente desde las categorías de desarrollo organizacional, de política económica y/o institucional.

Por lo que presumimos un marco referencial básico como la base analítica de abordajes empíricos -los cuales actualmente en proceso de definición, dentro de las líneas de nuestro trabajo académico- desde el que imaginamos que todo quehacer institucional y

toda praxis educativa y académica puede inscribirse en narrativas que aprecie horizontes históricos y éticos-políticos en los que es posible configurar lo que también en una sociedad se considera -aunque sea en silencio- lo deseable, por justo.

Al considerar algunas de las tesis en interpretaciones -quizá hasta arbitrarias de nuestra parte-, por ejemplo, de Gadamer (2011 [1960]), Freire (1967, 1970, 1997), Dussel (1977, 1998), Bourdieu (1998 [1979]), Jessop (2018), entre otros, sostenemos que la crisis actual de la profesión y el quehacer académico no sólo se explica con factores administrativos o razones financieras; creemos que esta es también una crisis de sentido, que tiene en la subordinación del trabajo intelectual algunas racionalidades fundamentales que han venido erosionando la función ética, crítica y social de la formación universitaria, en lo particular y del trabajo académico intelectual, en lo general.

Desde estas perspectivas, en este capítulo, dirigimos nuestras reflexiones en lo que se ha venido señalando como una pérdida de sentido experimentado en el trabajo intelectual, sosteniendo que esto es resultado no sólo de condiciones de políticas administrativas o presupuestales externas a las organizaciones, sino que son también derivaciones de la desarticulación entre las políticas institucionales y los horizontes ético-político de los actores-poseedores de saberes y productores de conocimiento.

Esto nos permite sostener la premisa de que, al repensar la profesión académica en México, es factible considerar, en el análisis, los horizontes con sentido, sin elucubraciones ramplonas.

En mejores términos: más allá de “*retóricas vacías*” (Sen, 2009, p. 57), consideramos que aún es posible construir marcos éticos, históricos y políticos desde los cuales el trabajo intelectual (docencia e investigación) pueda deconstruirse y reinscribirse genuinamente en una praxis crítica, territorial, social e institucionalmente situada y orientada por la dignidad humana.

En esta posición interrogamos las promesas fallidas y las contradicciones del régimen neoliberal, las cuales, desde nuestro interés analítico, coinciden con las posturas que señalan que tales ofertas han llevado al trabajo intelectual a la subordinación de lógicas económicas (cuasi-empresariales), burocráticas y gerenciales externas (materializadas en políticas públicas e institucionales del Estado y las IES, así como por las condiciones del mercado: eficiencia, rentabilidad, productividad, beneficio, evaluación y competencia); y, en consecuencia, a una pérdida sutil, pero progresiva, de su autonomía (Zizek, 2016 [1989], Han, 2012).

Así, en este capítulo, dentro de los cuadrantes de análisis, planteamos la aprehensión de propuestas de atención a dos de los fenómenos que Marginson (2016) advierte en los siguientes términos: a) los cambios políticos e ideológicos, acontecidos en las últimas décadas del siglo XX, entre los que se identifica el ascenso de las políticas neoliberales que han privilegiado las condiciones del mercado sobre los aspectos públicos, sociales y/o colectivos; y b) la transformación de la función social de la universidad, en la que las IES pasaron de concebirse como espacios para la movilidad social y el bienestar colectivo a lógicas donde la competencia, la rentabilidad y la

privatización del conocimiento, se convirtieron en condiciones que determinaron su composición como engranes sistémicos.

Elementos básicos y las transformaciones estructurales

El legado del relato optimista de las teorías del capital humano, de la década de los años 1960 y posteriores, se sostuvo ampliamente por la noción de que todo en la vida -incluyendo la educación o la formación universitaria- podría ser modelado en términos de la escasez y la elección racional (Keeley, 2007).

Trabajos como los de Burton (1998) proponen una argumentación envolvente de los principios del emprendedurismo e innovación institucional en las IES.

A partir de estudios en instituciones universitarias europeas que han seguido o asumido estas consideraciones, Burton define *entrepreneurial* (empresedor) como:

una característica de los sistemas sociales; [...] Una universidad emprendedora, [...] procura llevar a cabo un cambio sustantivo en su carácter organizacional con el fin de alcanzar una posición más prometedora de cara al futuro [...] aspira a convertirse en [una institución] “que se sostienen por sí mismas”. [...]. [El concepto] remite con mayor fuerza al esfuerzo local deliberado, a las acciones que conducen a un cambio en la postura organizacional. Bajo este rótulo puedo agrupar de manera más adecuada algunos de los procesos mediante los cuales las universidades modernas se transforman de forma medible. [...]

La transformación universitaria, en su mayor parte, no es accidental ni incidental. [...] Actuando desde arriba, los sistemas nacionales y estatales de educación superior son instrumentos burdos para producir cambios significativos. (Burton, 1998, p. 1).

Lo anterior coincide con la apreciación de que la educación puede ser vista como un recurso escaso a partir del cual debieran asignarse, garantizarse y aceptarse la cantidad y calidad de los recursos, así como las posiciones según la productividad y los méritos de los involucrados (estudiantes, profesores, programas e instituciones); considerando, además, que el Estado -sin aludirlo en esos términos- es incapaz de sostener y promover las condiciones para el fortalecimiento y consolidación del trabajo de las IES, en lo organizacional, en su función formativa y en la generación de conocimiento.

De acuerdo con las perspectivas neoclásicas de la economía, lo anterior parece que no ha representado posturas que impliquen polémica paradigmática alguna; por el contrario, literalmente se han constituido como el fundamento teórico de la economía moderna y el marco de orientación e implementación de las políticas públicas de las últimas décadas, en varios países en el mundo, empero en México, sin duda.

Tesis neoclásicas como aquellas que señalan, por ejemplo, que las fuerzas de la demanda y la oferta determinan el precio al que se compra y se vende un producto, y la cantidad que se produce (Marshall, 2005 [1890]); que todos los mercados están interrelacionados y el

equilibrio se alcanza cuando la oferta y la demanda son iguales simultáneamente en todos los mercados (Walras, 1987 [1874]); y que, por consecuencia, la teoría económica se ocupa de cómo los individuos y las empresas maximizan objetivos sujetos a restricciones, lo que conduce a resultados de equilibrio (Samuelson, 1981 [1947]).

Alineado a lo anterior, se han generalizado y simplificado definiciones de toda una ciencia; así la Real Academia Española (RAE) define la economía como “la ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas y materiales, mediante el empleo de bienes escasos” (parr.1). Samuelson (2006, p. 5), por su parte, la define como “el estudio de la manera en que los hombres y la sociedad utilizan recursos productivos escasos, para obtener distintos bienes y distribuirlos para su consumo presente o futuro entre las diversas personas y grupos que componen la sociedad”; mientras que Parkin (2004) señala que la economía “es la ciencia social que estudia las elecciones que los individuos, las empresas, los gobiernos y las sociedades completas hacen para encarar la escasez” (Parkin, 2004, p. 2).

Las definiciones anteriores coinciden con el paradigma dominante desde el cual se ha planteado que la economía es una disciplina enfocada en la administración eficiente de recursos escasos frente a necesidades ilimitadas; priorizando sustantivos tales como, escasez, definido este como un supuesto fundante de las explicaciones y acciones de los individuos y las organizaciones; por lo que de manera casi natural y universal se deriva también la noción de la “elección

racional”, así como la asignación eficiente tanto de bienes como de oportunidades (incluyendo, por extensión, la educación -superior-).

De acuerdo con Pérez y Rodríguez (2022), esta visión podría adjetivarse como mecanicista, toda vez que su cercanía y persistencia a la utilización de modelos físico-matemáticos en una lógica que podría enunciarse como normativa de la economía- la trasladó hacia el estudio del comportamiento del individuo, buscando una aprehensión y comprensión (modelada) simple y “objetiva” de sus relaciones con su entorno (sujetos y factores). Los autores lo sintetizan en los siguientes términos: “las regularidades en el comportamiento de los fenómenos naturales fueron utilizadas *ipso facto* para la explicación del comportamiento del agente económico” (Pérez y Rodríguez, 2022, p. 19).

Lo anterior significa que, el análisis está considerado, desde el plano micro de las decisiones individuales, lo que reduce la complejidad social a la optimización de recursos limitados; alejándose, omitiendo o eludiendo no sólo los aspectos generadores de fenómenos tales como la desigualdad, la dependencia, las crisis estructurales, las dinámicas históricas complejas, entre otros, sino también, por desestimar la subsunción del trabajo al capital.

Nos referimos pues a algunas de las categorías centrales marxistas que persisten en algunas voces para explicar cómo el capital se apropia del trabajo, transformando paulatinamente los procesos productivos.

En síntesis, las posturas neoclásicas priorizan la eficiencia (del mercado), simplificando no sólo las implicaciones y consideraciones de

toda una ciencia sino también eludiendo, por ejemplo, las interacciones de los factores y los actores; los cuales tienen lugar en escenarios que se caracterizan por la complejidad, la incertidumbre y las desigualdades para el acceso y distribución de los recursos.

Desde la dimensión educativa, lo anterior ha implicado que la educación se asuma como un recurso que debe ser gestionado eficientemente mediante mecanismos de control, rendición de cuentas y evaluación o valoración, los cuales determinan escalas de competencias, tanto colectivas (instituciones, grupos, colegiados, escuelas, regiones, etc.) como individuales (académicos, investigadores, profesores, estudiantes, etc.).

Considerando las condiciones político-económicas que han caracterizado al neoliberalismo, en particular en lo que respecta a la participación del Estado y las acciones individuales (de los sujetos, las organizaciones y los territorios), es posible volver a la seductora, pero oportuna y más necesaria categoría temporal de emprendedurismo institucional (Burton, 1998), a la que las IES tuvieron que acogerse.

El autor señala que: “una universidad emprendedora no es una universidad mercantil sino una institución académica capaz de reconfigurarse deliberadamente sin perder legitimidad” (Burton, 1998, p. 2).

Lo cierto es que una interrogante que se plantean los sujetos y las instituciones, en cualquier situación de incertidumbre, implica conocer las “mejores alternativas o acciones” para adaptarse, reconfigurarse o transformarse, de ahí que los planteamientos

optimistas recuperados por Burton, resulten no sólo seductores sino acogidos por las políticas institucionales de las IES.

Burton (1998) -aludiendo al análisis realizado de las evidencias recuperadas en las universidades europeas incluidas en su estudio- señala cinco acciones, como alternativa: *a) Núcleo de conducción fortalecido*¹; *b) Periferia de desarrollo ampliada*²; *c) Base de financiamiento diversificada*³; *d) Núcleo académico dinamizado*⁴, y *e) Cultura emprendedora integrada*⁵.

¹ Se refiere a aquellas acciones que buscan el fortalecimiento de las capacidades directivas estrategias de la IES. Según el autor, esto no implica expresiones de autoritarismo ni de gestión empresarial, sino lo que pretende es la articulación entre la Rectoría, los órganos colegiados y las áreas clave de la institución.

² Se refiere a la creación y/o expansión de unidades flexibles, por ejemplo, las áreas de vinculación, de educación continua, de transferencia tecnológica, etc.

³ Para Burton, una IES emprendedora, busca reducir su dependencia a una sólo fuente de financiamiento (evidentemente en respuesta a los recortes presupuestales y condiciones externas que establece el modelo neoliberal).

⁴ Para el desarrollo de esta acción Burton señala que se debe involucrar al profesor, reconfigurar las prácticas docentes y la investigación, legitimando nuevas formas de trabajo académico. Este núcleo académico dinamizado interpreta la transformación como una aplicación de posibilidades no como amenazas a la identidad y la estabilidad laboral.

⁵ Esta acción supone que en la IES se desarrollan las condiciones para el fortalecimiento de una cultura compartida respecto a las acciones constituyentes del emprendurismo institucional.

En este momento la categoría de *capitalismo académico* (Jessop, 2018) resulta pertinente para la reflexión que guía las líneas de este capítulo de análisis conceptual.

La perspectiva optimista de las IES exitosas, que asumen orientaciones de emprendedurismo, analizadas por Burton (1998), implica que las universidades operen como agentes cuasi-empresariales (Wee y Monarca, 2019); toda vez que buscan la integración de procesos orientados a la acumulación, derivados, a su vez, de estrategias basadas en el aprovechamiento de los saberes, el conocimiento y la innovación.

En el conjunto de acciones definidas por Jessop (2018), los saberes dejan de ser parte de los bienes comunes de una colectividad y se convierten en capital fijo del conocimiento que es apropiado por la IES y movilizado estratégicamente, para obtener beneficio/ganancia conculcada a la colectividad y/o a su “creador”, el académico (profesor-investigador).

En términos del sujeto (el académico), este se “autogestiona” como parte de un proyecto, internalizando para sí la competencia, como criterio de identidad; y, normalizando la precarización como flexibilidad y “capacidad” de adaptación o respuesta (única) al cambio o a las condiciones de incertidumbre. Es así que la enajenación trasciende como proceso histórico recorriendo, como un fantasma, los pasillos y cubículos de las IES.

En el trabajo de Aguilar (2021), *Dimensiones del concepto de enajenación en Marx*, se señala:

En el ámbito del derecho el término enajenación [...] hace referencia a la confiscación o expropiación de bienes, de forma más extendida también puede considerarse un sinónimo de alienación [...] es posible definirla como el acto por el cual, algo o alguien, se vuelve ajeno respecto de sí mismo, una falta de reflexividad; [...] cuando algo o alguien está desapropiado de sí mismo, fuera de sí (Aguilar, 2021, p. 2).

Desde nuestra perspectiva, estas consideraciones deshistorizan (Bourdieu y Wacquant 1995, p. 35) y despolitizan (Sen, 2009) los procesos económicos, al trasladar sin reflexividad individual ni colegiadas, las responsabilidades otrora compartidas de un servicio colectivo o público, como lo es la educación, a las acciones y decisiones individuales.

En otros términos, considerar y convertir las relaciones estructurales de dominación en problemas de elección, invisibilizan de tajo las relaciones de poder, de explotación y de desigualdad estructural que han venido definiendo las formas de producción y de distribución de los bienes, incluido el conocimiento (y su generación).

Es el mismo Bourdieu (1998 [1979]) cuando dice:

El signo más claro de la heteronomía del mercado escolar reside, en efecto, en la ambivalencia del tratamiento que reserva a los productos del habitus «escolar» y que es tanto más marcado cuanto más débil es la autonomía del sistema escolar en su conjunto (variable según los momentos y según los países)

y de tal o cual de las instituciones que lo constituyen en relación con las demandas de las fracciones dominantes de la clase dominante (Bourdieu, 1998, p. 87).

A lo anterior, Bourdieu (1998) le llama heteronomía. Así, el signo más claro es, advierte Bourdieu, la ambivalencia con la que el “mercado escolar” trata los “productos del habitus escolar”: a veces los valora y a veces los devalúa, dependiendo de qué tan útiles sean para las fracciones externas dominantes o hegemónicas; la mayoría de las veces determinadas por el capital (en particular, su posesión y acumulación).

El sistema educativo deja de regirse por sus propias reglas (desconoce su autonomía) y comienza a responder a las exigencias exógenas, provenientes, principalmente, del mercado y/o de los grupos o clases dominantes.

Hemos subrayado dos categorías que, en el marco analítico de la reflexión de este capítulo, nos parecen relevantes; comenzamos por el segundo, a saber, productos del habitus escolar.

Para Bourdieu (1998), estos son los resultados prácticos, sociales y simbólicos que el sistema educativo reitera, establece y genera, en lo general, en la formación de los individuos. Su relevancia radica en que no son sólo conocimientos formales, incluidos en el currículo, sino son, sobre todo, disposiciones perennes que orientarán, las maneras de pensar, hablar, valorar y actuar de los sujetos.

Con la categoría de mercado escolar, Bourdieu (1998) se va de lleno en contra del sistema educativo, la escuela, el currículo y las praxis docentes, al considerarlos como elementos que se articulan en un

proceso que funciona como un aparato de producción simbólica; es decir, Bourdieu considera que en el funcionamiento del sistema no sólo se forman “académicamente” a los individuos, sino también se les determina, clasifica y condiciona por un conjunto de factores o bienes sociales, a saber, un título, un grado, una capacidad, una competencia, un saber que es rentable o útil o no, la procedencia de los títulos, el nombre de la institución de adscripción, etc.

En este marco, en consecuencia, el análisis de transformación de los centros educativos (universidades) descrita por Burton (1998), de manera por demás optimista, no puede apreciarse en su justa magnitud sólo como un proceso organizacional neutro.

Para la economía política crítica, dicha transformación pudiera ser aprehendida desde las denominadas formas históricas (coyunturales) de subsunción del trabajo académico al capital. Es decir, las universidades se configuran como campos donde el trabajo intelectual expresa una subsunción real al capital; evidenciándose en ellas que la precarización y la competencia se asumen paradójica, dócil y/o acríticamente como elecciones individuales, y no como implicaciones estructurales y sistémicas.

Es con el trabajo de Marx (2008), desde donde sostenemos que la subsunción formal y real sirven como categorías analíticas básicas para enmarcar la reflexión pretendida.

Así, la subsunción formal tiene lugar cuando el capital se apropia de un proceso de trabajo ya existente, sin transformarlo significativamente, en términos técnicos u organizativos; es decir, el trabajador (léase profesor-investigador) sigue produciendo (generando

conocimiento) como antes (mismas herramientas, saberes y ritmos); sin embargo, el cambio sustantivo ocurre en el ámbito jurídico (laboral/contractual) y social: el académico y las IES dejan de ser independientes y pasan a vender su “fuerza de trabajo”.

Regresemos, por ejemplo, a la cuarta acción expuesta por Burton (1998): Periferia de desarrollo ampliada, desde la cual el autor se refiere a la creación y/o expansión de unidades flexibles, a saber, las áreas de vinculación, de educación continua, de transferencia tecnológica, etc.

En el caso de la subsunción real, esta aparece cuando el capital reorganiza internamente el proceso de trabajo; es decir transforma su técnica, los tiempos, su finalidad y su racionalidad.

Los saberes poseídos y el conocimiento producido por el trabajador (léase profesor investigador) es expropiado y objetivado en el capital fijo del sistema (de las IES). El académico alienado se adapta sin reflexividad al proceso productivo definido, establecido, condicionado y/o diseñado por el capital.

En síntesis, en el proceso del trabajo intelectual (docencia e investigación), el académico (trabajador), desde la subsunción formal conserva los métodos y contenidos, pero vende su fuerza de trabajo a la institución (a cambio de un salario) y/o organizaciones financieras (a cambio de honorarios); mientras que en la subsunción real, el sistema redefine qué investigar, cómo evaluar, y cómo la producción del conocimiento se valora; los rankings, las métricas, las reglas de operación, las opciones de financiamiento, las convocatorias, los programas de certificación que operan en México, tales como las becas

o apoyos al desempeño, el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), por ejemplo.

El conocimiento se ha convertido, así en capital fijo; mientras que el profesor investigador (trabajador) se convierte en “operador” de un proceso diseñado externamente.

Este marco categorial nos permite señalar que las IES emprendedoras aparecen como espacios ambivalentes; es decir, por un lado, el desarrollo e implementación de acciones estratégicas necesarias en momentos de incertidumbre y en escenarios de complejidad; y, por otro, la sutil intensificación de las lógicas del capitalismo académico sobre el saber.

Desde la perspectiva interpretativa que compartimos de la postura de Bourdieu, la consigna optimista de Burton (1998) puede asumir una forma de heteronomía organizada; es decir, las IES conservan una relativa autonomía, pero internalizan los criterios, las demandas y las condiciones externas expresadas por un sistema político-económico, como la calidad, la eficiencia, la competencia, la evaluación, etc.

Los resultados que puedan alcanzar las IES, de seguir algunas de las acciones recuperadas por Burton (1998), se tornan sí o sí ambivalentes; es decir, valiosas y aceptables cuando sean funcionales al sistema institucional (condicionado por métricas, estándares o criterios de valoración); y/o prescindibles cuando no lo sean.

Con esta consideración, pretendemos ilustrar que el emprendedurismo en las IES, lejos de ser neutral, reconfigura y

reproduce profundamente la naturaleza y el valor del trabajo académico, de las universidades, en lo general; y del trabajo académico de los profesores-investigadores, en lo particular (para el planteamiento de Bourdieu (1998) estaríamos refiriéndonos a los estudiantes).

Desde una economía política con raíces marxistas, aquella consideración aséptica y optimista resultaría inaceptable o, cuando menos, profundamente ambigua, en la medida en que se suprime de la ecuación que, en la evolución social, política y económica -incluida su dimensión tecnológica- de la composición sistémica de las últimas décadas, por ejemplo, la escasez, no constituye un dato o hecho natural, por el contrario, es el resultado histórico de un régimen que ha privilegiado la acumulación.

Y, a ello, se suma la adopción acrítica, entre otros principios, de una racionalidad que presume (supone) sujetos abstractos, libres y maximizadores, cuyas decisiones (individuales) operan en condiciones de neutralidad (también supuesta).

De acuerdo con Germinal (2022), para distinguir este nivel, sugerentemente más abstracto, es posible volver a Marx, con el concepto de *general intellect*:

La naturaleza no construye máquinas, ni locomotoras, ferrocarriles, telégrafos eléctricos, hiladoras automáticas, etc. Son estos productos de la industria humana: material natural, transformado en órganos de la voluntad humana sobre la naturaleza o de su actuación en la naturaleza. Son órganos del cerebro humano creados por la mano humana; fuerza

objetivada del conocimiento. El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento o *knowledge* social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata, y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de la vida social misma han entrado bajo los controles del *general intellect* [intelecto general] y remodeladas conforme al mismo (MEGA II/1, pp. 582-583; 2001, II, pp. 229-230, en *Germinal*, 2022, p. 164).

De estos planteamientos, y sin ánimos reduccionistas, cuando el conocimiento se vuelve fuerza productiva inmediata, su generación (su producción) no escapa de las lógicas de la valorización; por ello sostenemos que la precarización del trabajo intelectual no es accidental (no es natural) sino estructural (histórica, cultural, contextual, territorial, etc.).

El análisis de Marx -y la interpretación (en nuestro arbitrio)- del desarrollo del sistema de la maquinaria, advierte que la ciencia, el saber y los conocimientos social-general se objetivizan en los medios de producción, donde el sujeto (léase el profesor-investigador), inmerso en procesos de extrañamiento y/o exteriorización, desconoce que, aquello por él generado (producido) deja de pertenecerle, sin que este aprecie afectación para sí.

En otros términos, en coincidencia con Aguilar (2021):
la enajenación es una especie de antítesis del sistema cartesiano. En el Discurso del método, René Descartes (1637)

fundamenta su filosofía racionalista en el "*cogito, ergo sum*" (pienso, luego existo), la enajenación expresa un "existo, pero no pienso", o inclusive "tengo conciencia, pero no la utilizo" (Aguilar, 2021, p. 3).

Por paradójico o absurdo que parezca, no es el profesor-investigador "el propietario" de su propio conocimiento -a pesar de su generación o creación-. No es este actor quien "posee" para sí ese conocimiento, lo que posee, de acuerdo con esta interpretación y por las relaciones estructuralmente instituidas, es, quizá, el usuario subordinado o parcial de "su propio conocimiento", mismo que queda o se encuentra determinado, desde la adscripción del académico a alguna IES, por su condición contractual (salarial) y/o organismos que lo hayan financiado.

La paradoja anterior, encaja en las lógicas de la racionalidad neoclásica, las cuales no sólo invisibilizan y naturalizan la escasez, sino que funcionan como un dispositivo ideológico del neoliberalismo que legitima el orden existente, al presentar como elecciones racionales lo que en realidad son para el régimen de acumulación: condiciones estructurales impuestas, y por consecuencia -desde los fundamentos en los que nos inscribimos- inaceptables (por no reiterar que son absurdos).

Para el plano de la conciencia, vinculante con los procesos de enajenación, el planteamiento racionalista:

comprueba la existencia del sujeto [...] y su mundo, la enajenación prescinde de la comprobación de la existencia, mostrándolo como un ser autómatas, condicionado y determinado en su totalidad por los designios del mundo externo sin sentido propio. Con la conciencia, los sujetos pueden representar y construir cosmovisiones, hacer ciencia y/o producir conocimiento. Pero también, a causa de esta misma conciencia, los sujetos producen, intercambian y construyen mentiras y creencias falsas, formas de organización social basadas en la explotación, la opresión, el dominio y construir "verdades provisionales" que funcionan para otorgar sentido y guiar la existencia de los sujetos pensantes (Aguilar, 2021, p. 2).

En las últimas décadas, las transformaciones acontecidas a nivel global, en el plano sociocultural y político-económico, definidas por las lógicas neoliberales, también fueron aprehendidas en los espacios organizacionales, con la consecuente omisión de la existencia de condiciones que resultan históricamente producidas.

Las IES se articularon a los procesos de la globalización, a la explosión e inclusión de las nuevas tecnologías, al surgimiento de nuevas formas de producción y a la utilización mercantil del conocimiento, sin oposición ni reflexión o análisis crítico. Subsumiendo profundamente la reorganización de los procesos del trabajo académico; estableciendo los tiempos para su realización, procesos y desarrollo; redefiniendo y reorientando las prioridades del “saber”; y,

produciendo subjetividades enmarcadas en normatividades y parámetros y, por consecuencia, orientadas a las competencias y la (auto)evaluación, como condiciones de permanencia. El trabajo intelectual (académico: docencia e investigación), que tiene lugar en las IES, se contiene en lo que Jessop (2018) ha denominado capitalismo académico.

Jessop (2018) señala que este tipo de capitalismo tiene tres fuentes fundamentales: *a*) la influencia del paradigma de la “economía basada en el conocimiento” hacia nuevos regímenes de acumulación; *b*) una de las condiciones devenidas con el neoliberalismo, a saber, la financiarización, y *c*) los recortes del gasto en los ámbitos públicos, como condición determinante de las decisiones de los gestores estatales neoliberales (tecnócratas), provocados y/o justificados por los impactos de las crisis financieras acontecidas en las economías.

El quehacer institucionalizado, que tiene lugar en las IES, deja de conservar su forma tradicional y se dirige hacia lógicas de gestión, métricas y plataformas, mediante las cuales la gestión, los procesos administrativos, la docencia, la investigación y la construcción de conocimiento se convierten en medios directos de valorización. En términos del mismo autor, una distopía neoliberal casi plena.

Desde una condición de sistema, en coincidencia con Harvey (2012), el capitalismo posee grandes contradicciones y limitaciones que se presentan en numerosos frentes y que pueden llegar a generar crisis de todo tipo.

Una de ellas, es la tendencia de los procesos del capitalismo hacia las crisis de sobreacumulación; empero, en términos de Gil (2018,

p. 836) “la capacidad adaptativa del capitalismo global” (léase hoy posneoliberalismo); para Harvey esto implica “la larga supervivencia del capitalismo, pese a sus múltiples crisis y reorganizaciones y a las sombrías predicciones de su inminente catástrofe, [...] es un misterio que requiere aclaración.” (2004, p. 79).

Las IES, ¿espacios de competencia, la rentabilidad y la privatización del conocimiento?

Las particularidades de muchas de las realidades situadas y cotidianas en las IES en México, que no son triviales, sino sustantivas, tales como la explotación, la desigualdad y la subordinación del trabajo -incluido el trabajo intelectual (docencia e investigación)-, aparecen veladas bajo una ficción en las que al sujeto (profesor-investigador) se le concibe como un individuo económico-autónomo.

Para el sujeto su trabajo académico e intelectual sigue pareciendo autónomo, aunque omite o no le es posible reconocer que, mediante indicadores estándares u homogéneos, se evalúa su quehacer (y, lo que es inaceptable, la construcción de su saber) con propósitos de financiamiento y jerarquización.

Así, todos y cada uno de los profesores-investigadores inscriben su quehacer a procesos de productividad, de impacto de sus publicaciones, de *rankings*, de suma de certificaciones (como cartas de intercambio en la captación de recursos), para su movilidad o asenso, en lo que podríamos denominar como: la estructura jerárquica de la academia meritocrática.

Desde la economía política con raíz marxista, en la que hemos planteado buena parte de nuestras reflexiones, esa posición resulta inaceptable o, por lo menos, ambigua. Toda vez, que suprime de la ecuación que, en la evolución social, política, económica (tecnológica) de la composición sistémica, la escasez, por ejemplo, es el resultado de un régimen que ha privilegiado lo que Harvey (2004) denomina acumulación por desposesión; invisibilizándose así también las relaciones de poder, de explotación y de desigualdad estructural que definen la producción y la distribución de bienes, incluido el conocimiento.

Más allá del marxismo, y hasta hace apenas unas décadas antes, aquellos adjetivos y sustantivos definidos desde diferentes perspectivas o corrientes si no críticas, sí alternativas a los principios de la economía neoclásica, aparecían apenas pronunciados en una narrativa académica paradigmática que se resistía a reconocerlos, negando la exposición de sus fundamentos teóricos y filosóficos.

Entre esas, encontramos, por ejemplo, planteamientos como los de la economía conductual, desde donde se busca explicar por qué los individuos se desvían sistemáticamente del supuesto sujeto perfectamente racional y cómo estos “desvíos” implican las decisiones de política pública (Muñoz *et al.*, 2019; y Pérez y Rodríguez, 2022).

Asimismo, los aportes del institucionalismo -conocido como economía institucional y nuevo institucionalismo económico- desde donde autores como Ronald Coase (1937), Oliver Williamson (1989), Douglass North (1990), Elinor Ostrom (2005), entre otros, sostienen que el funcionamiento de la economía en general, no puede explicarse

sólo a partir de los precios y/o los mercados donde los sujetos son racionales, sino que también están en juego factores decisivos de las instituciones: reglas formales e informales, normas, organizaciones y arreglos de gobernanza, las cuales, en una intrincada relación, limitan pero habilitan las acciones.

Autores como Bourdieu (1984), entre otros, ya advertían las consecuencias de la colonización neoliberal en el campo académico.

Desde la perspectiva, denominada sociología crítica, Bourdieu ha sido considerado como uno de los principales adalides de la lucha contra la razón economicista (Rodríguez, 2003). Lo cierto es que, en algunos de sus planteamientos, Bourdieu coincide con la postura filosófica de Horkheimer (2002 [1947]), de la “razón instrumental”.

Lo que en palabras de Nateras (2008), “para Horkheimer la sociedad actual ya no se preocupa por comprender los fines, ya que su objetivo es servir a un fin, esto implica que el mundo pone mayor énfasis en los medios que en los fines.” (Nateras, 2008, p. 238).

En otros términos, los resultados económicos, según estas corrientes, están determinados, entre otros factores y dimensiones, por la estructura sistémica institucional que regula, conduce y determina las interacciones entre los actores que poseen racionalidad limitada, costos de transacción y relaciones de poder, y no -como plantean las posturas neoclásicas- por la mera coordinación automática del mercado.

La paradoja está en que, mientras aún persisten señalamientos o acuses tangenciales a los fundamentos teóricos marxistas o neomarxistas, también es posible apreciar que paulatinamente se comienzan a reconocer como antecedentes (Harvey, 2004).

Aunque persistan las críticas que adjetivan como elucubraciones arcaicas u obsoletas aquellas alusiones conceptuales; lo cierto es que no lo son tanto si nos detenemos a reconocer y documentar evidencias en las que las dinámicas del sistema capitalista continúan produciendo, por ejemplo, precarización del trabajo (intelectual), así como mercantilización de las acciones (saber), traducidas en mercancías de intercambio, dentro de un insaciable proceso de acumulación y concentración de capital; en lo que Mézáros (2001 [1995]) denomina como el “marco del orden metabólico social del capital”.

Esos acuses tangenciales omiten y/o rehúyen al proceso dialógico que puede derivarse del debate analítico de las posturas críticas de la propia economía política; desconociendo de facto que las categorías que constituyen aquellos planteamientos teóricos siguen siendo herramientas analíticas centrales para comprender la precarización del trabajo y la mercantilización en el capitalismo contemporáneo; particularmente, nos referimos al trabajo intelectual y a la mercantilización del conocimiento.

En este capítulo, sostenemos la tesis que aquellas categorías, lejos de haber perdido vigencia, permiten explicar cómo la universidad y la producción de conocimiento han sido subsumidas a las lógicas de acumulación, desposesión y valorización propias de lo que podría denominarse neoliberalismo cognitivo.

Lo anterior nos permite sostener la vigencia no sólo de la tesis mencionada sino en términos categoriales muy concretos que -en una época denominada posneoliberal- en las IES persiste una subsunción

real del trabajo intelectual que ha encontrado elementos que deconstruyen aquellas persistentes narrativas donde la producción y el aprovechamiento de los saberes (léase conocimientos) han dejado de estar únicamente subordinadas formalmente a las relaciones salariales (contractuales), dando paso a procesos que apelan a la reorganización estructural; en contraste -que no rechazo absoluto- a los imperativos de valorización, evaluación, productividad y competencia, dando lugar así, por lo menos en la reflexión dialógica, a procesos que cuestionan la precarización y la mercantilización del quehacer de las IES.

La economía política neomarxista y postmarxista (Jessop, 2018; Harvey 2004) muestra que la escasez no es sólo “económica”, sino políticamente construida por el capitalismo cognitivo, que convierte el conocimiento en mercancía y la educación en inversión privada, dentro de un marco del orden metabólico social del capital (Mészáros, 2010 [1995]).

Por ello, las argumentaciones esgrimidas nos resultan útiles, por lo menos, como un punto de partida descriptivo -y como base para sostener las propuestas de trabajo empírico posterior- ciertamente aún desarrolladas insuficientemente, para comprender los procesos contemporáneos del *capitalismo académico* en una época en la que las condiciones que definieron el neoliberalismo comienzan a intercalar principios otrora relegados en el ejercicio de las políticas públicas.

Al formar parte de las mismas instituciones, desde las cuales, se sostiene la crítica -es decir, mirar desde el interior- nos ha implicado promover procesos paulatinos de deconstrucción de los principios de regulación y relación empática institucional.

En este proceso, no sólo los actores (académicos: profesores-investigadores) y la universidad pública mexicana pueden quedar “atrapados” o implicados, por ejemplo, entre los mandatos de atención a las líneas institucionales y de política pública educativa (en materia de financiamiento); dentro de escenarios competitivos, donde el emprendedurismo universitario (tanto de estudiantes como de profesores-investigadores), la generación de ingresos propios, la búsqueda de financiamientos externos, etc., continúan reproduciendo desigualdades en nombre de la eficiencia, la calidad y hoy, la excelencia, aunque en ello se continúen perpetuando valores ligados al individualismo (auto)complaciente (léase enajenación y alienación).

Conclusiones

La economía funciona como lo hace no por la presumida racionalidad perfecta de los individuos -sostenida por las corrientes neoclásicas- sino por las instituciones que organizan las relaciones, la cooperación, el conflicto y la distribución del poder en contextos de incertidumbre y contradicciones, acontecidos en la denominada época neoliberal.

En este capítulo, las reflexiones compartidas han sugerido una crítica situada en el campo académico, en las que las políticas públicas, institucionales e incluso las praxis educativas, aún bajo la reconfiguración del discurso que sugiere en su retórica el posneoliberalismo, se continúan reproduciendo las otrora lógicas de evaluación, competencias y productividad; subordinando así el trabajo intelectual a imperativos sistémicos del capital, a la búsqueda de

ganancias y beneficios individuales (o privados); así como erosionando el sentido ético y social de los saberes y la construcción de conocimiento.

Nos resulta relevante esgrimir que toda acción “empresarial”, cuando está definida genuina y críticamente por los actores, ciertamente puede convertirse en una vía para la reorientación de la transformación de las IES. Si estos elementos están en juego, es posible advertir que existen posibilidades de preservar la legitimidad e identidad académica.

En otros términos, esto implica, desde las perspectivas en las que hemos expuesto la reflexión, que se abran tensiones no resueltas entre la subsunción real y la resistencia interna (expresada en el hacer de los sujetos).

La convergencia de estas posiciones abre las posibilidades de que el trabajo intelectual, aunque subsumido en mecanismos del capitalismo académico, conserve, desarrolle y/o genere márgenes de autodeterminación, desde donde se expongan voces que critiquen y propongan vías alternativas a las formas dominantes de valorización.

Apelar a que las IES como instituciones empresariales puedan entenderse y conducirse como dispositivos dialógicos históricos, sin duda implica asumir los criterios de esta condición, profundizando la subsunción real del trabajo intelectual bajo el capitalismo académico, empero también -en los intersticios que ha provocado el posneoliberalismo- puede representar un espacio dialógico entre los agentes y entes involucrados (Estado, IES, facultades, colegiados, académicos, iniciativa privada, etc.) que permita reflexionar, proponer

y/o recuperar alguna expresión del horizonte con sentido social del conocimiento.

En síntesis, no hemos planteado rechazar o negar la transformación o adaptación que han mostrado, durante las últimas décadas, las IES y el trabajo intelectual de los académicos adscritos a ellas.

Es evidente que las condiciones territoriales: locales y globales se han reconfigurado no sólo objetivamente (reorganización) sino intersubjetivamente (subsunción real/formal) en el marco de procesos que podríamos adjetivar como perversiones autopoiéticas neoliberales.

Por el contrario, lo que hemos planteado es la necesidad de politizar el diálogo y la *praxis* entre las IES y la sociedad; los actores y la colectividad; los saberes y el bienestar; los académicos y sus haceres, y el Estado y el mercado. Estos binomios en abordajes dialógicos y, desde un esquema multidimensional -sobre el cuadrante analítico sugerido- nos permiten hacer visible las relaciones de poder que las estructuran y condicionan; véase el extraordinario y clásico libro de Pierre Bourdieu el *Homo academicus*, como un referente fundamental desde el cual es posible sostener tesis válidas de algunas de las condiciones aquí apenas insinuadas.

Sostenemos que aquellas relaciones de poder también azuzan nuevas formas de actuación dentro de esferas que se resquebrajan debido a su insostenibilidad, con todas las posibilidades de que, en el encuentro de un horizonte emancipador (histórico y social; ético-político), nuevas líneas se reescriban, desde el trabajo intelectual, en los vericuetos que están abriéndose en la denominada etapa posneoliberal.

Desde la etapa posneoliberal, que no termina en definirse conceptualmente, nos ubicamos en una perspectiva de economía política que transita de las posturas clásicas a neomarxismos en los que hemos situado el análisis del capitalismo académico, apreciándolo no como una desviación coyuntural ni como un efecto del neoliberalismo, sino como una expresión orgánica del sistema metabólico del capital (Mészáros, 2001); cuyas lógicas hemos intentado dilucidar, con respecto al control que el capitalismo busca extender de manera totalizante sobre los procesos de circulación y validación de los saberes y, por consecuencia, de la construcción del conocimiento.

Hemos sostenido que la persistente subsunción real del trabajo intelectual desarrollado por los académicos (profesores-investigadores) en las IES mexicanas -aún y cuando se presuman narrativas, plataformas políticas y/o de campaña caracterizadas por ser tajantemente antineoliberales- continúa configurándose, debido a la expresión, réplica y extensión de muchos de los criterios, factores y condiciones que permiten definir el surgimiento de una etapa coincidente con las posturas que comienzan a particularizar el denominado posneoliberalismo.

Tal y como advierte lo Mészáros (2001), mientras el capital conserve su capacidad de regulación de los tiempos, los fines y las condiciones del trabajo, las políticas públicas e institucionales permanecerán atrapadas, condicionadas o limitadas por las lógicas de la autoreproducción sistémica, so pena de exclusión. Es decir, los procesos de adaptación (flexibilidad o sobrevivencia) continuarán

delimitando y obnubilando cualquier atisbo de rupturas emancipatorias.

En consecuencia, los llamados horizontes con sentido no se entenderán como espacios de conciliación entre las universidades, el Estado y el mercado, sino que continuaremos observando cómo el sistema convierte en nada la exigencia histórica de ruptura con las mediaciones institucionales que subordinan el conocimiento a la valorización.

Así, insistimos que de no politizarse radicalmente el campo universitario en una reproducción ampliada, el trabajo intelectual seguirá siendo reorganizado, ordenado, definido y, por supuesto, precarizado como una fuerza productiva subordinada, dentro de un régimen que, independientemente de las retóricas críticas al neoliberalismo, no lo reemplaza por completo, empero busca, a través de políticas sociales que el Estado tenga una mayor participación en la redistribución de la riqueza, con expresiones de inclusión y justicia social en la formulación y ejecución de las políticas públicas, como en el caso de México, la pretendida gratuidad universal en los estudios superiores.

Finalmente, presumimos, pues, que en las condiciones posneoliberales reaparecen campos desde los que, en una perspectiva de las administraciones federales, según Armando Bartra (2022), se han reconocido elementos de un posneoliberalismo de izquierda, que tiene como origen las izquierdas en resistencia, devenidas en una izquierda en construcción, y que ahora es gobierno (Fuentes y Madonesi, 2023);

aunque con sus errores y contradicciones⁶ (Starckenbaum, 2021) - creemos- (en algo hay que creer, sin dogmas) que muchos esfuerzos promueven lo que, en palabras de Elvira Concheiro, son expresiones que piensan la cultura [que le interesa la educación] y que le interesa el debate para la deliberación pública y académica, el avance en el debate del conflicto legítimo, para que, de esta manera, en consecuencia, sea posible reimaginar arreglos institucionales, desde la cotidianeidad e intereses colectivos, como condición de avance.

¿Hasta qué punto la desigualdad social, educativa (incluyendo la académica) es causal en sí misma o es simplemente un reflejo de los patrones más amplios de desigualdad? Es evidente que todas estas estructuras y procesos son interactivos y, en cierto sentido, mutuamente constitutivos.

Referencias

- Aguilar, C. (2021). Dimensiones del concepto de enajenación en Marx. *Revista Teoría y Crítica de la Psicología*, 16, 1–18. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/362>
- Bartra, A. (2022). *El fin del principio: Hacia la segunda etapa de la 4T*. Brigada para Leer en Libertad. <https://brigadaparaleerenlibertad.com/documents/public/bo>

⁶ RompevientoTV, (2022, 27 de junio), *Entrevista a Armando Bartra: ¿Qué es ser de izquierda? - Perspectivas*, con Ernesto Ledesma, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OSWat6BFW3g> y

[oks file/MUYjFGjQKlpoaDioVHg25hLM7Q4W7HBx6Wu9l4
2I.pdf](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf)

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. <https://archive.org/details/bourdieu-p-respondas-por-una-antropologia-reflexiva/page/n1/mode/2up?ui=embed&wrapper=false>
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon. <https://archive.org/details/creatingentrepreooooclar>
- Coase, R. H. (1937). The nature of the firm. *Economica*, 4(16), 386–405. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2024). *La educación como práctica de la libertad*. Secretaría de Educación Pública y Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, D. & Madonesi, M. (2023). *Hegemonía y 4T Un debate gramsciano*. UAM e ITACA.

<https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/473>
59

Gadamer, H. (2011). *Verdad y método*. Sígueme.

Germinal, N. (2022). La recepción contemporánea del “Fragmento sobre las máquinas” de Marx: Crítica y lineamientos para una reinterpretación. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 63, 155–192.
<https://doi.org/10.21555/top.v63i0.1651>

Gil, F. (2019). Una revisión del concepto de «acumulación por desposesión» de D. Harvey. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 36(3), 835–853.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (6 vols.). Era.
https://www.abertzalekomunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Gramsci_Antonio/Cuadernos_de_la_carcel-Completo-6_Tomos-PAGINADO.pdf

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Akal.

Harvey, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Akal.
https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2022/10/El-enigma-del-capital_y-las-crisis-del-capitalismo-David-Harvey.pdf

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.

Jessop, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical Discourse Studies*, 1(2), 159–174.
<https://doi.org/10.1080/17405900410001674506>

- Jessop, B. (2018). On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, 12(1), 104–109.
<https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1403342>
- Keeley, B. (2007). *Human capital: How what you know shapes your life*. OECD Publishing.
- Marginson, S. (1997). *Markets in education*. Allen & Unwin.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's Californian idea of higher education*. University of California Press.
- Marshall, A. (2005). *Principios de economía*. Síntesis.
- Marx, K. (2008). *El capital* (Vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
<https://proletarios.org/books/El-Capital-Vol-1-Libro-I-Karl-Marx.pdf>
- Marx, K. (2007). *Grundrisse: Fundamentos de la crítica de la economía política (1857–1858)*. Fondo de Cultura Económica.
https://proletarios.org/books/Grundrisse_tomo_1.pdf
- Mészáros, I. (2001). *Más allá del capital: Hacia una teoría de la transición*. Pasado y Presente XXI.
https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/mas_alla_del_capital.pdf
- Muñoz-Munguía, A., Borbón-Morales, C. & Laborín-Álvarez, J. (2019). Economía del comportamiento: Un campo fértil para la investigación de aplicaciones en política pública para México. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(53), e19715.
<https://doi.org/10.24836/es.v29i53.715>

- Nateras, M. (2009). Reseña de *Crítica de la razón instrumental*, de M. Horkheimer [Reseña de libro]. *Espacios Públicos*, 12(24), 237–240. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67611167016.pdf>
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, E. (2013). *Comprender la diversidad institucional*. Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Parkin, M. (2004). *Economía*. Pearson Educación.
- Pérez, A. & Rodríguez, A. (2022). Economía conductual: Un análisis desde la interdisciplinariedad y la complejidad. *Apuntes del CENES*, 41(74), 17–34. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=So120-30532022000200017&script=sci_abstract&tlng=es
- Rodríguez, M. (2003). Conocimiento, poder y sociología en Bourdieu. En *Cultura, desigualdad y reflexividad: La sociología de Pierre Bourdieu* (pp. 13–42). Los Libros de la Catarata.
- Samuelson, P. (1981). *Fundamentos del análisis económico*. El Ateneo.
- Samuelson, P. & Nordhaus, W. (2006). *Economía*. McGraw-Hill.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Starckenbaum, M. (2021). Los grandes problemas nacionales: Aproximaciones a la obra histórica y política de Armando Bartra. *Estudios Políticos*, (53), 185–210. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n53/0185-1616-ep-53-185.pdf>
- Walras, L. (1987). *Elementos de economía política pura (o teoría de la riqueza social)*. Alianza Editorial.

- Wee, C. & Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117–138.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.20047>
- Williamson, O. (1989). *Las instituciones económicas del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (2016). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Capítulo II

Política de escolarización del posgrado 2019-2024 y su relación en la formación de académicos⁷

Dulce María Cabrera Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

¿De qué manera las políticas del posgrado orientadas a la gratuidad inciden en la formación de los académicos? En este trabajo se analizan fundamentos e instrumentos jurídicos ligados al Sistema Nacional de Posgrado entre 2019 y 2024. En la primera parte se presentan los rasgos de la profesión académica. En la segunda, se menciona que la política

⁷ Parte del contenido de este trabajo ha sido expuesto en el IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana. Ponencia: Acceso y gratuidad en educación superior: leyes en acción. Realizado del 8 al 12 de abril de 2024 en la Ciudad de México. El contenido ha sido modificado y actualizado en el marco del proyecto: Becas para la educación superior asignadas entre 2006 y 2025 por el Estado en la región Centro y Sur-Sureste y su incidencia en la empleabilidad, las trayectorias académicas y la calidad de vida de las personas beneficiarias. PRONACES 2025, SECIHTL.

de escolarización en el posgrado opera como categoría de análisis y se enuncian los recursos procedimentales que consisten en una descripción analítica cualitativa. En la tercera parte, resultados, se indica que las consecuencias inmediatas de la aplicación del nuevo marco normativo en instituciones de educación superior pública fueron la eliminación de cuotas, la asignación de becas directas al estudiantado y las modificaciones en los procesos de formación académica que se realizan en el posgrado. Entre estas últimas se menciona el lugar prioritario concedido a la generación de conocimiento, escasa relación con la docencia e incertidumbre laboral, mientras que para los académicos adscritos a los programas se registra mayor carga y responsabilidad administrativa.

Problematización

Los estudios sobre la profesión académica en México pueden rastrearse desde la segunda mitad del siglo XX (Galaz-Fontes, *et al.*, 2008; García-Salord, 2001, Gil-Antón, 2001), esto no significa que sus orígenes se remontan a esa época, sino que el auge y desarrollo de este campo y objeto de estudio se destacan en esas décadas.

A nivel internacional destacan las contribuciones de Caplow y McGee (1958) citados por Galaz y Vilorio (2014). En un primer momento, dos actividades, docencia e investigación, concentraban los esfuerzos de los académicos, posteriormente, la dinámica de las instituciones, sobre todo en educación superior, fueron favorables para incluir otro par de tareas: integración y aplicación de los conocimientos (Boyer, 1997; Clark, 1987; Finkelstein, 2006). A lo anterior se agrega la

orientación de las universidades, departamentos e institutos hacia la profesionalización, la enseñanza, la tecnología y/o la aplicación de los conocimientos (Cabrera, et al, 2019). En ese contexto, resulta de gran relevancia reconocer cuáles son las actividades preponderantes en las organizaciones educativas, pues de ellas depende la formación de sus académicos.

En México los trabajos de Gil-Antón de 1994 y 2007 sobre la profesión académica en el país marcaron dos momentos importantes: el origen de los estudios sobre los académicos nacionales y el análisis sobre su transformación. En este punto, destaca *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México* (RPAM) 2007-2008, encabezada por Jesús Galaz Fontes, Manuel Gil-Antón, Laura E. Padilla-González, Juan J. Sevilla-García, José L. Arcos-Vega, Jorge G. Martínez-Stack, María E. Barrera-Bustillos, Sergio Martínez-Romo (Galaz *et al.*, 2008a), quienes contribuyeron en la caracterización de los académicos mexicanos y sus percepciones en el marco del proyecto *The Changing Academic Profession* (CAP) (Teichler *et al.*, 2013).

En esta problematización respecto de las políticas de posgrado y la formación de académicos se destacan algunos antecedentes (Galaz y Vilorio, 2014):

- a) Ingreso al oficio académico a partir de las prácticas vinculadas, predominantemente, a la docencia y con un crecimiento paulatino de la dedicación a la investigación.
- b) Certidumbre laboral en instituciones educativas al egreso de los estudios de pregrado (aún sin título).

- c) Obtención de grados de maestría y doctorado por parte de los académicos a lo largo de la trayectoria laboral como parte de un proceso de profesionalización y de especialización.
- d) Selección de los campos y áreas de conocimiento a partir de la oferta de posgrados en el extranjero.
- e) Formación de los académicos corriendo en paralelo con su especialización por demandas laborales o profesionales.

Actualmente hay disponible un cúmulo de aportaciones científicas con la cuales se sustenta el análisis sobre la profesión académica y sus principales rasgos:

1) El cultivo del conocimiento; 2) La relación contractual con la institución educativa; 3) La autoridad académica sobre la docencia y la investigación respecto del conocimiento; 4) El control sobre los criterios de ingreso, avance y jerarquías, y 5) La presencia de un *ethos* que los distingue de otros sujetos, vía la socialización institucional y formativa. Dichos rasgos son matizados por la forma cómo organizan su trabajo y sus actividades diarias vividas bajo la tensión de la disciplina, la adscripción del académico y las políticas públicas educativas imperantes (Viloria y Galaz, 2013, p. 432).

Con base en las últimas líneas de la cita anterior, en este trabajo se analiza la repercusión de las políticas de escolarización del posgrado en la formación de los académicos. El objeto de interés particular es la

instauración del Sistema Nacional de Posgrado en el seno del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, hoy Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnologías e Innovación (SECIHTI). La temporalidad de este estudio comprende desde 2019 a 2024.

Insumos teóricos y procedimentales

En este apartado se mencionan brevemente los insumos conceptuales y metodológicos que sustentan esta descripción analítica cuya intención es responder la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las políticas del posgrado orientadas a la gratuidad inciden en la formación de los académicos? En esa dirección se reitera que, a través de una política de escolarización, es posible observar lineamientos, disposiciones e intervenciones institucionales orientados a la regulación del posgrado (Cabrera, 2024; Popkewitz, 2000 y 2009; Popkewitz y Simola, 1996). El criterio de selección de los documentos incluidos en el *corpus* se estableció a partir de la temporalidad de las reformas educativas que modificaron las regulaciones del posgrado: 2019. El material se integra con recursos clasificados en fundamentos legales y lineamientos: artículo tercero constitucional, Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior y Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. La descripción y el análisis documental se efectuó en las siguientes etapas (Hamui y Vives, 2020):

1. Escrutinio de los datos vinculados con los antecedentes de la problemática. En esta etapa se hace una revisión de la

información disponible para conocer cómo y dónde surgen las situaciones conflictivas. El trabajo central radica en establecer un punto de ruptura o inflexión en el contexto de estudio.

2. Reconstrucción de patrones de acción y actores intervinientes en la problemática. En esta fase se establecen las relaciones entre ellos.
3. Explicación de la situación radica en exponer por qué este problema se presenta entre el contexto local. Durante el análisis se reconstruye la narrativa que da cuenta de la secuencia de los hechos e interacciones.
4. Interpretación de la situación actual. En esta etapa se propone un cierre temporal de la problemática estableciendo cuáles son las circunstancias actuales de la problemática. Se entiende que no se clausura el tema, ni se concluye con el estudio, únicamente se interpreta la sucesión de acciones y las participaciones continuadas.

Resultados

En este apartado se introducen los antecedentes de la problemática, los patrones de acción, se describe la situación actual y se interpreta la incidencia de la política de escolarización en el posgrado en la formación académica.

Antecedentes y origen de la problemática: El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Algunos antecedentes de las políticas de escolarización marcaron el

derrotero actual del posgrado nacional. Al respecto conviene reiterar que, de acuerdo con Cabrera (2024), una política de escolarización en el posgrado consiste en un conjunto de lineamientos que regulan los sistemas educativos y comprende “tanto las acciones de los sujetos en los programas de educación superior como los procesos de gestión y administración de los establecimientos e instituciones escolares” (p. 27). Así en 2007 el Programa Nacional de Posgrados de Calidad⁸ (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, fue un programa que se orientó a la evaluación y a la acreditación de la calidad de especialidades, maestrías y doctorados, así como de los núcleos académicos adscritos a las instituciones educativas ofertantes.

Los estudios previos sobre las políticas de escolarización del posgrado mostraron con suficiencia que varias instituciones públicas y privadas, entre 2007 y 2019, seguían sistemáticamente los criterios del PNPC fuertemente amarrado a los indicadores del Sistema Nacional de Investigadores. Ambos se encontraban bajo el predominio de indicadores cuantitativos para medir la eficacia de los programas, desde su diseño hasta su evaluación y financiamiento (Cabrera 2024; Avilez y Saldívar, 2025). Esas políticas incidieron también en la consolidación de la profesión académica (Galaz y Vilorio, 2014). Esto se debe a que el posgrado ofrecía la oportunidad de profesionalizar el viejo oficio de investigar (Martínez, 2019).

En esos momentos se utilizaron marcos de referencia para

⁸ En sustitución del Programa de Fortalecimiento del Posgrado y de otros programas pioneros relacionados con la evaluación de los estudios de posgrado en México.

determinar el nivel de desarrollo, maduración o consolidación de un programa de especialidad, maestría y doctorado, para lograrlo se efectuaban procesos de evaluación diagnóstica, colegiada y final. Cada programa debía cumplir voluntariamente con las reglas determinadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, además, adoptaba todas las directrices correspondientes a las postulaciones, seguimiento, planes de mejora y el otorgamiento de becas a estudiantes. Por más de una década, a través del PNPC se instrumentó una política de escolarización amparada en el discurso de calidad educativa y las becas de manutención fueron exclusivas para aquellos estudiantes matriculados en programas reconocidos por el padrón.

Estas condiciones marcaron un cambio radical en la formación académica porque las acciones de docencia, investigación, aplicación del conocimiento, tutoría y gestión se concentraron en aquellos programas acreditados por su calidad, dejando al margen a sujetos e instituciones de diverso tipo. En esos momentos el PNPC, como expresión de una política de escolarización, representó la oportunidad de profesionalizar a los posgrados y a los académicos.

Reconstrucción de patrones de acción

Este apartado contiene tres elementos interrelacionados en una política de escolarización del posgrado que, a la postre, impacta en la formación académica en México: a) las reformas constitucionales, b) la creación del SNP; c) la legislación para el posgrado.

Reformas constitucionales

En el año 2019 cuando se modificó el marco normativo - artículo tercero constitucional (DOF, 2019a) y Ley General de Educación (DOF, 2019b) - se reconoció el derecho humano a la educación superior y, en 2021, el artículo 66 de la Ley General de Educación Superior hizo referencia explícita la gratuidad (DOF, 2021). Las reformas constitucionales se articularon con una nueva política de escolarización que intentó contrarrestar la escasa vinculación de investigadores e instituciones de educación superior con respecto a los temas y los actores relevantes de la sociedad. Inclusive se buscó apuntalar el sentido de pertenencia a la comunidad e impulsar la innovación, la creación de redes, la eliminación de brechas y desigualdades de género (Canal CONAHCYT, 2021). Desde esa perspectiva, tanto investigadores, académicos y posgrados se concebían como sectores distanciados de las necesidades sociales y ensimismados en las dinámicas de la evaluación orientada al cumplimiento de indicadores de productividad.

En ese periodo las autoridades educativas anunciaron nuevas disposiciones para crear el SNP y para administrar las becas a los estudiantes en áreas de conocimiento prioritarias para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como, la elegibilidad de los programas (Canal CONAHCYT, 2022). A partir de entonces los procesos de postulación al PNPC se sometieron a revisión y, paulatinamente, variaron los términos de referencia y evaluación de los posgrados empadronados, en esos momentos se apelaba a la incidencia social, a la sustentabilidad y al uso pertinente de la investigación orientada a resolver problemáticas nacionales.

Las principales modificaciones atañen a los contenidos de las reformas constitucionales orientadas a garantizar la gratuidad. Sobre ese aspecto Buendía y Rivera (2024) formulan dos planteamientos: el primero sostiene que la gratuidad es un mito institucional erigido sobre una deuda histórica y el segundo argumenta que el origen de la problemática en el posgrado se relaciona con desigualdad, cobertura y falta de acceso y equidad en la educación superior. En contraposición a esos autores en este trabajo se señala que los cambios constitucionales pretendieron contrarrestar los efectos de las problemáticas anteriores y promovieron la gratuidad de la educación superior, tales “ajustes” desencadenaron alteraciones en la administración y en la operatividad de los posgrados. Adicionalmente, se trató de alinear el SNP a la generación de conocimientos, además de contribuir en el mejoramiento de la vida de las personas a través de su aplicación y difusión (DOF, 2019b).

Legislación para el posgrado

A partir de 2023 la normatividad giró en torno a las disposiciones políticas y administrativas para el posgrado nacional que se transformaron basándose en el contenido de los artículos 3º, 7º, 9º de la Ley General de Educación Superior. Durante ese año, al aprobarse la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (DOF, 2023) se trastocaron las interacciones entre las instituciones y los sujetos al avalar que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fuera renombrado como Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías confiriéndole la responsabilidad de formular y

conducir la política nacional, y, adicionalmente, se autorizó el acceso universal a becas estudiantiles.

En el artículo 35 se decretó la administración directa de esos recursos a las personas beneficiarias. Ambos elementos configuran una nueva relación entre los sujetos y los instrumentos de política de escolarización asociados al SNP. El artículo 38 de esa ley mencionó que la tarea del consejo consiste en organizar a los posgrados por su naturaleza y por su orientación hacia la investigación o la profesionalización (DOF, 2023). Además, el contenido del artículo 39 y sus fracciones indicaron los tipos de posgrados que serían reconocidos por esta ley en el SNP: Programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación públicos orientados a la investigación; programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación privados orientados a la investigación; programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación públicos orientados a la profesionalización y programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación privados orientados a la profesionalización (DOF, 2023; CONAHCYT, 2023b).

Los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados (CONAHCYT, 2023a), del 26 de julio de 2023, indicaron las nuevas disposiciones atinentes a las becas y apoyos complementarios para estudiantes, de igual manera se incluyeron asuntos ligados a la gratuidad en el posgrado orientado a la investigación, así como la reducción gradual de las cuotas por parte de las instituciones educativas -tercero transitorio-. Con relación a este punto, el artículo 12 estableció

una condición indispensable para permanecer en el SNP: “garantizar que se exima a las personas becarias de cualquier pago de colegiatura o conceptos equivalentes” (CONAHCYT, 2023a, p. 6). Por tanto, las disposiciones del sistema quedan bastante claras: el otorgamiento de becas es efectivo si y, sólo si, se respeta el monto establecido en los lineamientos (tercer artículo transitorio que abarca el periodo 2023-2032).

A modo de recapitulación se puede decir que entre 2021 y 2023 no se tenía claridad sobre la concurrencia, ni sobre la elegibilidad de los posgrados profesionalizantes para acceder a las becas, al respecto, el artículo 11 de los Lineamientos indicó que debe fomentarse la concurrencia de recursos entre entidades de gobierno, instituciones educativas y todas aquellas definidas por la Junta de Gobierno del Consejo (CONAHCYT, 2023a).

Creación del Sistema Nacional de Posgrados (SNP)

En la transición hacia el SNP se mantuvo la clasificación entre posgrados orientados a la investigación y los profesionalizantes, por ejemplo, “hasta 2017, el PNPC reportaba 644 programas de doctorado, sólo uno de ellos con orientación profesionalizante ofrecido en la modalidad no escolarizada, mientras que de los 17 programas no escolarizados uno solo estaba orientado a la investigación” (Cabrera et al, 2019, p. 27). Con el sistema se tuvo la intención de recuperar las buenas prácticas de evaluación y de responder con pertinencia a las demandas socioambientales y se anhelaba consolidar la retribución social.

La ambiciosa propuesta promovía la colaboración interinstitucional, el rigor científico, respeto a la autonomía de las instituciones de educación superior, también subrayó la necesidad de generar un registro de las matrículas en cada posgrado y de mantener el apoyo directo a los estudiantes a través de becas e impulsar actividades de retribución social. Todos estos elementos, a la postre, formarían parte del Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología estipuló que las prioridades del SNP serían determinadas por las siguientes instancias: la Junta de Gobierno del Consejo, los criterios de acreditación -no cuantitativa- que determine la SEP y de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Respecto de los programas profesionalizantes se remarcó que una condición indispensable para que los estudiantes pudieran acceder a una beca por parte del Estado Mexicano sería la eliminación de las cuotas por parte de las instituciones educativas (CONAHCYT, 2023a).

Las variaciones introducidas por el SNP afectaron el proceso de asignación de becas que ya formaba parte del PNPC, en primer porque se integra a las leyes como un derecho a la educación y a la inclusión, en segundo lugar, porque se estipula que las personas beneficiarias serían, preferentemente, estudiantes matriculados en instituciones de educación superior públicas. Ambos factores trastocan la formación de académicos en el régimen privado.

Explicación de la situación

Si bien el SNP representa una versión distinta respecto del PNPC, es

importante precisar que no se abandonan las políticas de evaluación y acreditación, sólo que, en el periodo 2019-2024, intervinieron secretarías de Estado y otras agencias de reciente creación dependientes del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) coordinado por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior – siguiendo con lo establecido con la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021).

A partir de este ejercicio descriptivo se ofrece una explicación de la situación que enfrentan las instituciones y los sujetos regulados por las políticas de escolarización en el posgrado: El nuevo marco normativo incluyó las directrices que regulan los procesos de creación, evaluación y acreditación de los posgrados a partir de diversas acciones dictaminadas por la Secretaría de Hacienda, la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. La creación del SNP responde coherentemente a las leyes generales, a su vez, los lineamientos determinan que, operativamente, la gratuidad se alcance en un periodo de diez años (2023-2032). Este último punto es una clara muestra de que se pretende cumplir con lo dispuesto en el fragmento VIII del artículo seis de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), siguiendo dos estrategias centrales: la disminución gradual de cuotas y colegiaturas en los programas del SNP y el otorgamiento directo de becas financiadas por el Estado mexicano.

En 2023 la implementación del SNP marcó con contundencia la puesta en marcha de la gradualidad en la gratuidad establecida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de las leyes secundarias (Cabrera, 2022). Esto exige a las instituciones de educación

superior hacer varios cambios en sus estructuras administrativas y de gestión de los posgrados. Todavía falta conocer qué papel juegan los indicadores e insumos relacionados con productividad, egreso, investigación, transferencia y acceso universal al conocimiento en el SNP y al mismo tiempo, apuntalar las iniciativas de justicia social y educativa que impactan directamente en los procesos de acceso a las becas de estudiantes financiadas con recursos del Estado mexicano.

Al describir y analizar el contenido de los lineamientos jurídicos e instrumentos operativos vinculados con la gratuidad del posgrado en el periodo más reciente (2019-2024), ha sido posible realizar un escrutinio sobre una política de escolarización que, si bien, no marca una ruptura con los anteriores procesos de evaluación y acreditación de los programas de especialidad, maestrías y doctorados, sí establece criterios orientadores sobre su financiamiento. Los efectos más visibles de estas políticas de escolarización en el posgrado se perciben en la administración de becas a quienes han sido admitidos en los programas que forman parte del SNP y la garantía de la gratuidad gradual.

Aunque para algunos autores, como Buendía y Rivera (2024) la obligatoriedad y la gratuidad de la educación superior son mitos institucionales que no se han materializado en México. En este trabajo se ha sostenido la concreción del proceso de gratuidad, precisamente, porque promueve la eliminación de los costos asociados a los estudios, tanto para los particulares como para las organizaciones. Una tarea pendiente a partir de la nueva legislación es sortear las dificultades atinentes a la institucionalización de los principios jurídicos, pero el SNP avanza en la incorporación de programas adscritos a instituciones

de educación superior y centros de investigación públicos, se mantiene amalgamado al sistema de becas financiadas por Estado y al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, ambos elementos son herencia directa de las políticas de escolarización asociadas al PNPC.

Durante el periodo analizado 2019-2024, el impulso a la gratuidad de la educación superior ha modificado los procesos de sostenimiento económico de las instituciones desde pregrado hasta posgrado. Uno de los efectos más visibles para la formación académica fue la restricción de becas para estudiantes de las empresas privadas orientadas a los servicios educativos ocasionando mayor demanda en aquellos programas reconocidos y habilitados por el SNP para acceder a becas.

Interpretación: incidencia de la política del posgrado ligada al SNP en la formación académica

Al observar los fundamentos legales para la educación superior es posible identificar que las nuevas disposiciones alteraron la dinámica del posgrado en las instituciones, los programas, los académicos y los estudiantes. Entre 2019-2024, a pesar de que la nueva Ley General en Materia de Ciencia, Humanidades, Tecnologías e Innovación tiene habilitada una instancia de decisión, la Junta de Gobierno, hasta ahora, falta claridad y conocimiento público sobre su funcionamiento y sobre los mecanismos de interacción que se establecen con las comunidades académicas en los posgrados e instituciones de educación superior. También es importante reiterar que el proceso de gratuidad en educación superior se implementa al reducir y eliminar las cuotas o

colegiaturas y al asignar becas financiadas por el Estado, especialmente, en los posgrados nacionales (así como en el nivel de licenciatura) en instituciones y centros de investigación públicos.

Esta larga digresión ha sido necesaria para conocer el contexto, las circunstancias y las reformas realizadas recientemente en el posgrado y con esta información ofrecer respuestas plausibles a la pregunta guía de este trabajo ¿De qué manera las políticas del posgrado orientadas a la gratuidad inciden en la formación de los académicos? La descripción analítica permite reconocer una situación compleja con los siguientes rasgos:

- a) Las becas favorecen la obtención de grados de maestría y doctorado, pero no se cuenta con estrategias y demandas laborales suficientes para consolidar a los académicos en formación.
- b) En el periodo 2019-2024 se cuenta con abundancia en la oferta de posgrados nacionales, no todos ofrecen becas, únicamente aquellos de instituciones públicas reconocidas en el SNP.
- c) La disponibilidad de becas en los posgrados nacionales no sólo depende de las garantías legales, también se encuentra amalgamada a otros mecanismos de evaluación que se concentran en las instituciones y en los académicos que las respaldan.
- d) Una de las condiciones para el otorgamiento de becas radica en que los programas y los académicos respondan a las necesidades sociales con pertinencia y responsabilidad, pues el

aislamiento y la desvinculación entre ambos no se subsana con las becas.

- e) La formación de académicos se encuentra estrechamente ligada al acceso de estudiantes a programas acreditados en el SNP.
- f) Se pretende atender la demanda creciente de aspirantes a estudios de posgrado ofreciendo acceso a las becas de manutención garantizadas por el Estado. Esto implica que la formación académica no sea la principal motivación del alumnado.
- g) La formación académica que se realiza con el alumnado privilegia la generación de conocimientos.
- h) Los estudiantes de posgrado que pueden acceder a las becas derivadas de los nuevos lineamientos y fundamentos legales no cuentan con certidumbre laboral, por tanto, la formación académica que provee el posgrado respecto de la docencia, generación y aplicación del conocimiento puede resultar no pertinente al contexto.

Estos factores ayudan a reconocer que las políticas de escolarización ligadas a la gratuidad y a las becas de posgrado, entre 2019 y 2024, inciden en la formación de académicos al modificar los antecedentes de ingreso al oficio porque ya no se encuentra estrechamente ligada a la condición laboral previa, sino que se privilegia la generación y la aplicación del conocimiento, incluso cuando no se tiene asegurado un espacio laboral adecuado para quienes se gradúan como maestros y/o doctores. Los estudios disponibles sobre la profesión

académica dan cuenta de que la iniciación ocurría cuando los sujetos contaban con un empleo relacionado con la docencia o la investigación, pero esa situación ya no es vigente (Unzué y Rovelli, 2020).

Estas políticas de escolarización han modificado las condiciones institucionales para la formación de académicos. Si bien las becas garantizan el acceso gratuito del estudiantado y una beca de manutención, es importante advertir que las actividades desarrolladas en el seno de los posgrados pueden resultar poco pertinentes al momento del egreso. Paradójicamente, la continuidad en las prácticas de evaluación y acreditación -impuestas desde el PNPC y sostenidas en el SNP- ha incentivado a los investigadores y docentes a crear espacios de formación *ad doc* para cultivar *habitus* de la profesión académica:

- Diseñar e implementar protocolos de investigación.
- Formular una propuesta, producto o patente para solucionar un problema científico o tecnológico.
- Generar conocimiento sistemático en campos humanísticos o científicos.
- Impartir cursos, ponencias, talleres.
- Tutorar a estudiantes de pregrado.
- Publicar de manera frecuente en foros especializados, además de otras actividades que “prácticamente” competen a los académicos.

Así pues, la tarea de los académicos se mantiene anclada a la formación en el seno de las instituciones de posgrado aun cuando las

condiciones laborales no sean auspiciosas para los egresados. Esto significa que las pautas establecidas alrededor del oficio del investigador desde los planos teóricos hasta los metodológicos se mantienen en la práctica y en la trayectoria académica (Martínez, 2019). Los cambios acarreados por el SNP implican que el oficio de investigar continúe profesionalizándose académicamente al amparo de una política de escolarización.

Gracias a investigaciones pioneras se conocen los rasgos de la profesión académica y destacan aquellos asociados a la relación contractual y a la organización del trabajo en las instituciones educativas, sin embargo, en el marco de las políticas educativas vigentes entre 2019-2024 la formación académica que ocurre en el posgrado puede quedar desfasada de la trayectoria profesional al no existir los dos elementos arriba mencionados.

Estas políticas tienen su primer impacto en el financiamiento educativo, que, al disminuir cuotas y otorgar becas, ya no se traduce por completo a los estudiantes, sino a las instituciones. En este punto se observan las grandes repercusiones de la normatividad vigente cuando la demanda se concentra en las instituciones públicas habilitadas para otorgar becas. Esto se debe a que entre 2019-2024 no se aceptaron programas de organizaciones privadas en la primera etapa del SNP, por tanto, la formación académica en el régimen privado ocupa un lugar marginal en la política de escolarización del posgrado vigente.

Otra de las implicaciones de la gratuidad en el posgrado nacional, que atañe a las instituciones del régimen público, según lo expresado en la Ley General en Materia de Ciencia, Humanidades,

Tecnologías (DOF, 2023) y en los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados (CONAHCYT, 2023a), se relaciona con la administración de becas, tarea que, aparentemente, compete de manera exclusiva al SNP. Esto podría considerarse como descarga burocrática para los académicos y autoridades educativas, pero en realidad son ellos quienes se encargan de la gestión del posgrado. En el nuevo sistema el personal académico no se desentiende de los mecanismos de evaluación y permanencia de los programas de posgrado, por el contrario, sus actividades se encuentran limitadas por las siguientes condiciones:

- Permanencia en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.
- Dirección de máximo tres estudiantes por programa (de maestría y doctorado).
- Idoneidad del perfil académico con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.
- Integración en el núcleo académico de máximos dos programas.

Entre las repercusiones más relevantes del SNP en la formación académica se encuentran las responsabilidades conferidas a los docentes de posgrado. Aunque éstas no quedaron establecidas de manera explícita en las nuevas leyes, la implementación del SNP sí acarrea varios efectos:

- Se mantiene estrecha relación entre el perfil académico de los docentes del posgrado con la evaluación del programa para su

ingreso y permanencia en el SNP.

- Se conserva la obligación del académico de supervisar y/o tutorar a los estudiantes del posgrado, aunque se elimina su relación con la asignación de la beca, se mantiene la tutela respecto de su continuidad.
- En los procesos administrativos del SNP se establece como interlocutor al posgrado y, a pesar de que no existen lazos de comunicación con los académicos, son ellos quienes se encargan de realizar las gestiones del sistema al interior de las instituciones educativas.
- Se continúa con mecanismos de evaluación basados en indicadores cuantitativos del SNP y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.
- Se sostiene la responsabilidad de la productividad constante entre los docentes del posgrado y de estudiantes.
- Se prolongan los mecanismos de evaluación y acreditación del posgrado, pero quienes lo ejecutan son los académicos.
- Se incrementan las tareas de los académicos al consolidar su trayectoria profesional de manera simultánea con el posgrado.

Esta multiplicación de tareas representa un primer esbozo de posibles transformaciones en la profesión académica. Entre las buenas noticias se puede contar con la garantía de becas para quienes se matriculan como estudiantes en las instituciones públicas. Este paso constituye un avance respecto de las deudas históricas de la educación en México. Infortunadamente, la formación académica a través de los

posgrados genera una subordinación de los sujetos con respecto a los procesos administrativos derivados del nuevo SNP y de los marcos normativos vigentes.

Reflexión final

A modo de síntesis se puede destacar lo siguiente: desde 2019 la reforma del artículo tercero sentó las bases para la gratuidad de la educación en el nivel superior, que, dicho sea, era una deuda pendiente con la sociedad mexicana (Cabrera, 2022; Treviño y Cabrera, 2022). Posteriormente, en la Ley General de Educación se ratificó esa intención y en la Ley General de Educación Superior, finalmente, se estableció la gradualidad de la gratuidad, iniciando con la disminución en el cobro de cuotas hasta llegar a un monto estandarizado de colegiaturas o conceptos equivalentes. Esa misma política continúa en la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación aprobada en 2023. Aún queda pendiente analizar qué papel juega la recién creada Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación en la implementación del SNP en el periodo posterior a 2024.

Hasta ahora el origen del SNP ha acarreado cambios en las reglas del juego para los posgrados y para los académicos en educación superior, por lo pronto, a través de esta descripción analítica se hizo un escrutinio de los fundamentos, los lineamientos y de los procedimientos derivados de una política de escolarización que apuesta por la gratuidad en el posgrado nacional y que afecta a la formación académica. En ese sentido, no es baladí conocer las orientaciones que deben seguir las

instituciones públicas.

Estas condiciones también refuerzan los vínculos entre los procesos de evaluación y de la acreditación respecto de las trayectorias profesionales y las responsabilidades administrativas de los docentes de posgrado. Ellos son quienes enfrentan sus tareas consuetudinarias estrechamente ligadas con la generación de conocimiento, pero con mayor carga dentro de la institución educativa porque mientras desarrollan el liderazgo y autoridad docente continúan con sus funciones de tutoría, gestión, difusión de la cultura y formación de académicos en el posgrado. Antes de finalizar conviene recordar que esta descripción analítica reúne los indicios de una política de escolarización del posgrado de reciente creación, pero vale advertir su incidencia en la reconfiguración de las interacciones entre los sujetos y las instituciones entre 2019 y 2024.

Referencias

- Avilez, H. & Saldívar, A. (2025). Nuevas perspectivas y retos del SNP en el marco de la investigación, formación y colaboración en un contexto de crisis: Entrevista con Antonio Saldívar Moreno. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22, e2025EN01. <https://doi.org/10.31644/ED.IEI.V22.2025.EN01>
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. UAM-FCE.
- Buendía, A. & Rivera, D. (2024). El mito de la gratuidad en la educación

- superior mexicana: Acercamientos a la comprensión de un cambio de política. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8501>
- Cabrera, D., Pons, L., Pérez, A. & Morales, M. (2019). *Producción de conocimientos: modelos educativos y prácticas emergentes en tres universidades mexicanas*. BUAP-Balam.
- Cabrera, D. (2022). Gratuidad de la educación superior. En E. Treviño & D. Cabrera (coords.), *Cien años de la Secretaría de Educación Pública: Diálogos desde el presente* (pp. 139–160). Universidad Veracruzana, Balam, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.
- Cabrera, D. (2024). Formación de investigadores educativos al vaivén de las políticas de escolarización en los posgrados. En L. Alarcón (coord.), *Tender puentes y caminar juntos: Trayectorias académicas de egresados* (pp. 21–49). BUAP-Balam.
- Canal CONAHCYT [Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías]. (30 de junio de 2021). *3er. Foro nacional de posgrados* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MN7Uvd50Hqo>
- Canal CONAHCYT [Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías]. (27 de junio de 2022). *Sesión informativa SEP-Conacyt: Transición al sistema nacional de posgrados* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jMJh2GA8L8o>
- Clark, B. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT]. (2023a). *Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados*. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/SNP/Lineamientos_SNP.pdf

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT]. (2023b). *Acuerdo por el que se establecen las áreas temáticas de los programas de posgrado orientados a la profesionalización de las personas cuyos estudiantes podrán recibir una beca de posgrado y apoyos complementarios, en términos del artículo 39 fracciones III y IV, de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/SNP/Acuerdo_Junta_Gobierno.pdf

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. (2019, 15 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&

[fecha=20/04/2021](#)

Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. (2023, 8 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0

Finkelstein, M. (2006). The study of academic careers: Looking back, looking forward. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 21, pp. 159–212). Springer.

Galaz-Fontes, J., Gil-Antón, M., Padilla-González, L., Sevilla-García, J., Arcos-Vega, J., Martínez-Stack, J., Barrera-Bustillos, M. & Martínez-Romo, S. (2008a). *Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas* [Reporte presentado en la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. Villahermosa, Tabasco, México.

Galaz-Fontes, J., Padilla-González, L., Gil-Antón, M. & Sevilla-García, J. (2008b). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Revista de Calidad en la Educación*, 28, 53–69.

<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/202>

Galaz-Fontes, J. & Viloria, E. (2014). La carrera del académico

- mexicano a principios del siglo XXI: Una exploración con base en la encuesta RPAM 2007–2008. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 37–65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300003&lng=es&tlng=es.
- García-Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 123–145. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001103.pdf>
- Gil Antón, M. (2001). Origen, desarrollo y retos del oficio académico en México 1960–2000 en el México colonial. En D. Piñera (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México* (Tomo 3, pp. 199–205). SEP, Universidad Autónoma de Baja California y ANUIES.
- Hamui, L. & Vives, T. (2022). Las preguntas analíticas en investigación cualitativa. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 97–102. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21415>
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2009). *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. & Simola, H. (1996). Modernization, the human sciences and professions. In H. Simola & T. Popkewitz (Eds.),

- Professionalization and Education* (pp. 10–27). University of Helsinki.
- Teichler, U., Cummings, W., & Arimoto, A. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Springer.
- Treviño, E. & Cabrera, D. (coords.). (2022). *Cien años de la Secretaría de Educación Pública: Diálogos desde el presente*. Universidad Veracruzana, Balam e Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.
- Unzué, M. & Rovelli, L. (2020). Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de ciencias sociales en Argentina. *Revista Pensamiento Universitario*, 19, 38–51.
<http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/09/01/expectativas-laboralesmovilidad-e-insercion-de-personas-recientemente-doctoradas-en-el-area-deciencias-sociales-en-argentina/>
- Viloria, E. & Galaz, J. (2013). Carrera académica. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval & J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates, 2002–2011* (pp. 427–434). ANUIES y COMIE.

Capítulo III

El rol docente como efecto de la intersubjetividad educativa

Montserrat Hurtado Pliego

Instituto Superior en Ciencias de la Educación
del Estado de México

Resumen

La docencia puede concebirse como un proceso dinámico de individuación en el que el rol docente emerge en la intersubjetividad entre el sujeto situado en la docencia y la cultura universitaria. Desde esta perspectiva, la docencia en educación superior puede pensarse como un proceso relacional a través del cual tanto docentes como estudiantes pueden encontrar maneras de ejercer el autogobierno, entendido como la posibilidad de decidir cómo posicionarse frente a las demandas institucionales. Esta posibilidad se construye en relación con los estudiantes y con la cultura universitaria, y requiere condiciones específicas que habiliten esta manera de ejercer el rol docente.

Introducción

La presente investigación se realiza desde un enfoque crítico reflexivo, orientado a comprender cómo se construye el rol docente en la educación superior desde la perspectiva de la intersubjetividad.

Desde la perspectiva de la intersubjetividad, el rol docente se aprecia como aquello que emerge en las condiciones de posibilidad que

ocurren entre el sujeto y la cultura. Esto implica que el modo de ejercer la docencia será correspondiente a los límites y alcances que la interacción procura.

En este sentido, la propuesta sostiene que la educación puede pensarse como una condición de posibilidad para el autogobierno de los docentes. En congruencia con la propuesta de la intersubjetividad, lo anterior implica que la modificación del *telos* en la docencia de educación superior podría colaborar en la construcción de una sociedad libre, ya que el rol del estudiante se encuentra en relación dialéctica con el rol docente.

Para realizar este análisis se articula dos marcos conceptuales complementarios desde la perspectiva de la intersubjetividad. Primero, los operadores lógicos que propone Ricoeur (2006) permiten examinar la relación entre ipsidad y alteridad. En segundo lugar, las aportaciones del Winnicott, cuya corriente de pensamiento correspondiente al *middle group* del psicoanálisis enfatiza la importancia del ambiente facilitador en relación con la estructuración del *self* para acceder a la creatividad como forma de existencia.

A partir de estas referencias, la investigación se orienta a revisar cómo se construye el rol docente en la intersubjetividad y las posibilidades de que la esta construcción se interprete como constitutivo del vínculo.

Finalmente, una aspiración de esta propuesta es ofrecer una lectura que permita comprender la complejidad del rol docente como un efecto de interacción y por ende, relaciona y cultural. Por esta razón, la intención no se orienta por la necesidad de formular

recomendaciones que colaboren con la lógica de mejoría para el rendimiento. Si alguna recomendación emergiera, será en términos propositivos para continuar el diálogo.

Metodología

Esta investigación se desarrolla dentro de una metodología cualitativa de carácter crítico interpretativa, con el propósito de comprender la construcción del rol docente en la educación superior desde la perspectiva de la intersubjetividad.

La metodología pretende armonizar los conceptos de tres perspectivas diferentes, con la intención de pensar al docente en diferentes dimensiones que le son propias y posibles por la intersubjetividad que provoca la interacción. El análisis es interpretativo y permite comprender cómo se producen las tensiones y posibilidades del rol docente en el entramado institucional de la educación superior.

Además, se centra en analizar las circunstancias que intervienen en la interpretación del rol docente en la educación superior, entendidas como condiciones de posibilidad que estructuran y orientan la práctica docente.

Desde esta perspectiva, el rol se concibe como un entramado de narrativas co-construidas en la intersubjetividad entre el docente y la cultura universitaria, mediante las cuales se forma el significado de su desempeño.

La educación superior se considera aquí tanto una condición de posibilidad para la docencia universitaria, como un punto de referencia

metodológica para reflexionar sobre la función docente en otros niveles educativos, reconociendo que su construcción depende entre otras posibilidades, del contexto y de las relaciones que las median.

De este modo, el estudio del rol se presenta como un eje de referencia para la reflexión crítica sobre la educación superior y las políticas que la sustentan. No busca generalizar automáticamente a todos los niveles educativos, sino ofrecer un marco conceptual que permita identificar cómo, dentro de las condiciones de posibilidad que estructuran el rol docente, la cultura universitaria y la intersubjetividad se presentan como dimensiones que orientan su configuración y manifestación en distintos escenarios.

Este estudio se inserta en el campo de la educación superior y analiza cómo la acción humana se articula con la docencia, entendiendo que esta articulación se expresa a través del rol, el cual adquiere significado en el marco de la cultura universitaria.

Esta investigación se desarrolló en el marco de los seminarios de: investigación, campo de conocimiento y básico del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

El capítulo se organiza en marco conceptual, análisis y conclusiones, abordando el rol docente como experiencias co-construída en la interacción entre el docente y la cultura universitaria, es decir, desde la perspectiva de la intersubjetividad.

Marco conceptual

El análisis del rol docente en educación superior se nutre de marcos teóricos que permiten comprender cómo se constituye el sujeto en la intersubjetividad.

Esta investigación propone articular tres perspectivas: la hermenéutica del sí mismo, como la propone Ricoeur (2006), con la teoría del *self* y el ambiente facilitador que propone Winnicott y la noción de autogobierno como dimensión de la acción docente.

De este marco de referencia, el rol docente se concibe como una construcción dinámica que surge de la interacción entre el sujeto, sus emociones, la cultura universitaria y la capacidad para el autogobierno.

Indicadores nacionales sobre la docencia en educación superior

Los datos nacionales del contexto mexicano ofrecen un sustento empírico para comprender las condiciones que permiten o limitan el ejercicio del rol docente y la construcción de la intersubjetividad en la educación superior.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), mediante la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), reporta que la población ocupada como docente de educación superior representa 14% del total, equivalentes a 1.7 millones de personas con un promedio de 47 años. Del total, 69% trabaja en el sector público y 31% en el privado, y sus niveles de formación académica se distribuyen así 17% con doctorado, 36% con maestría y 45% con licenciatura (INEGI, 2020).

Según Data México (2025), en el primer trimestre de 2025 el salario promedio mensual de los profesores de educación superior fue aproximadamente de 10,500 pesos mexicanos, con una carga laboral promedio de 27 horas semanales.

Por su parte, INEGI (2020) reporta un promedio de 32 horas semanales, con variaciones de entre 35 y 48 horas, lo que refleja diferencias en la medición y organización laboral según el tipo de institución. Estos datos sugieren que la docencia en educación superior se realiza en un escenario de tensión en tanto las condiciones materiales limitan la calidad de vida y el ejercicio del rol docente.

Así mismo, en el documento *Reto y oportunidades de la educación superior en México* (CUPIA, 2025), reconoce avances como la expansión de cobertura, aumento de matrícula e incorporación de modelos educativos mixtos y digitalización, pero también identifica retos asociados a la democratización de la educación.

Desde esta perspectiva CUPIA (2025) propone democratizar el acceso con enfoque de justicia social, sin embargo, no aborda de manera explícita el rol docente ni las condiciones laborales necesarias para lograr los objetivos.

Por su parte, el Gobierno de México (12 de septiembre de 2025) anuncia un aumento nominal del presupuesto para educación superior del 7.1% equivalente a 167 millones de pesos para educación superior. Frente a esto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2026), advierte que la propuesta aprobada “tampoco contempla una política salarial (...) El hecho de no incluir una política salarial en el presupuesto anual de las Universidades

se ha normalizado en los últimos años, obligando a las autoridades universitarias a realizar solicitudes extraordinarias” (ANUIES, 2026), lo que anticipa un riesgo importante para el bienestar de los docentes y para las condiciones en que pueden ejercer plenamente su rol pedagógico.

La comparación entre expansión educativa y condiciones laborales revela un desfase estructural: los docentes asumen responsabilidades pedagógicas y éticas en contextos de precarización y presión presupuestal. Ajustando los ingresos promedio de 2019 por inflación hasta 2025, el salario docente se sitúa por debajo de la línea de pobreza por ingresos alimentaria y no alimentaria (CONEVAL, 2025, p. 2).

Así mismo, las desigualdades regionales persisten: el sur concentra los mayores niveles de pobreza, el norte, indicadores más bajo y el centro posibilidades intermedias. (Banco de México, 2025, p. 2). Esto sugiere que las condiciones laborales dependen también de su contexto regional, lo que influye de manera adicional en la situación de precariedad.

De esta manera, la docencia se organiza como un rol polivalente, evaluado mediante encuestas estudiantiles, concursos y estímulos al desempeño, sin considerar plenamente la contribución del trabajo docente.

En este sentido, cabe considerar la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), que consiste en la creación de un “nuevo contrato para la educación” (p.10). Esta propuesta reconoce a los docentes como

actores clave en la transformación educativa y social, profesionalizando la enseñanza como labor colaborativa y creando escuelas que faciliten futuros justos, equitativos y sostenibles (p. 9-10). Sin embargo, la implementación de estas propuestas depende de condiciones laborales concretas que, en México, están limitadas por salarios bajos, sobrecarga y desigualdad regional.

En síntesis, los datos nacionales sugieren que el rol docente ocurre bajo condiciones laborales que limitan su capacidad de interacción efectiva con los estudiantes. La expansión de la educación superior en México requiere evaluarse no solo desde la cobertura y la calidad, sino considerando cómo estas condiciones estructurales afectan el vínculo pedagógico que se construye en la intersubjetividad y la posibilidad de cumplir los estándares que organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE recomiendan.

Ricoeur: operadores lógicos de individuación.

Ricoeur (2006) propone que la consciencia de sí mismo no constituye una entidad dada de manera fija, sino que se construye narrativamente a partir de distintos modos de constituirse como persona.

Esta perspectiva reconoce la coexistencia de múltiples realidades narrativas que no se unifican por su adecuación a una verdad única, sino por los relatos que las articulan y les otorgan sentido.

Es relevante señalar que las narrativas que la cultura ofrece a los sujetos suelen invisibilizar esta multiplicidad, al privilegiar ciertos relatos si fueran lecturas únicas. En realidad, esta competencia entre

relatos constituye una metalectura de la realidad, ofreciendo una lectura adicional con pretensión de realidad.

En este sentido, la intersubjetividad emerge en la interrelación del sujeto y la cultura. Ella crea representaciones que favorecen la comunicación y comprensión entre sujeto y cultura (sujeto lógico). En este sentido Ricoeur (2006) plantea: ¿cómo pasar del individuo general al individuo que somos cada uno? (p. 6). Esto implica que la individuación no puede pensarse al margen de los marcos simbólicos que la vuelven inteligible.

La conversión de persona a individuo requiere la interacción entre *ipse*, *ídem* y *sujeto lógico*. De Miguel (2003) define *ipse* como “de su propia voluntad” (p. 493) e *ídem* como “el mismo, lo mismo, lo propio (...) el amigo es como nuestro segundo yo” (p. 436). Para Ricoeur (2006), *ídem* refiere a la estabilidad mientras que *ipse* alude a la capacidad del sujeto para narrar su existencia en el tiempo.

El concepto de cultura adoptado en este análisis se inspira en Freud (1930) en la que cultura es por una parte “(...) todo el saber y poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza (...) por el otro, comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular la distribución de los bienes asequibles” (Freud, 1992, p.6).

Esta perspectiva se articula con la noción de cultura universitaria, que puede definirse como “(...) el conjunto de valores, creencias y principios compartidos que guían a la institución. Hace referencia al ser de una universidad” (Muñoz, 2013).

De esta manera, la cultura actúa como fuerza que regula los vínculos recíprocos, al tiempo que permite el proceso de individuación docente. La afirmación “Soy docente” refleja esta relación intersubjetiva: pertenece a la experiencia narrativa del sujeto, pero también al ámbito cultural que proporciona los referentes para construir dicha narrativa.

La temporalidad sostiene esta diferenciación, en tanto la afirmación “Soy” conserva la identidad a través del tiempo, articulando un presente que se fundamenta en el pasado y se proyecta al futuro. En este sentido, el modo indicativo *soy* no solo señala existencia, sino que organiza narrativamente el sentido del tiempo y docente atribuye identidad a la narrativa de sí.

Por su parte, la cultura se relaciona con la ipseidad a través de la mismidad. La expresión “es docente”, introduce una distancia respecto de la experiencia singular. En esta formulación, “él es” resulta ambiguo, refiere una identidad particular, pero al mismo tiempo remite a una categoría colectiva. Esta ambigüedad se observa, por ejemplo, en los dispositivos de evaluación docente, que aplican criterios a un conjunto abstracto y homogeneizado de docentes, aunque en la práctica concreta dependa de cada individuo.

El sujeto lógico es una figura impersonal producida por los discursos normativos y administrativos. Aunque es construido discursivamente, ejerce efectos reales sobre quienes interactúan desde y con la docencia. De esta manera, los dispositivos normativos tienden a influen en la identidad docente en términos de *ser* -docente,

competente, evaluable, comparable-, lo que puede rigidizar la identidad y desconectarla de la experiencia de sí.

Por ello, se propone pensar la docencia desde el *siendo*. El siendo docente reconoce la identidad como un proceso inacabado, con necesidad de referentes institucionales, pero reinscritos en una lógica narrativa que estima la transformación, la contingencia y la historicidad del sujeto. Desde esta perspectiva, la identidad no se define por la adecuación a un perfil cerrado, sino por la capacidad de sostener una relación reflexiva con su propia práctica en el campo y en diálogo con la cultura universitaria.

La experiencia de sí y el ambiente facilitador.

Desde la perspectiva de Winnicott, la dimensión afectiva de la infancia es fundamental para la construcción del *self*. Esta construcción es posible siempre y cuando exista un ambiente que sirva de referencia al infante para organizar el sentido de las experiencias que vivencia.

En este sentido, el ambiente facilitador es un contexto universal: desde neonatos hasta adultos, como seres humanos interactuamos constantemente con estímulos externos que podrían considerarse no-yo. Lo que distingue al ambiente es su capacidad de sostener emocionalmente a las personas que se encuentran en él. Winnicott denomina suficientemente buenos a los ambientes capaces de aportar sostén. El término suficientemente enfatiza que la calidad de la experiencia depende de la percepción del individuo y no de estándares preestablecidos.

Debido a su capacidad de sostener, es decir, de aportar sentido a la organización de la experiencia educativa, la cultura universitaria puede considerarse un ambiente facilitador para los docentes, incluso cuando se les percibe como operadores de la enseñanza.

En este contexto, el docente se concibe en términos relacionales: como alguien que requiere ser sostenido y que simultáneamente, constituye parte del ambiente facilitador para los estudiantes.

La propuesta de Winnicott sobre intersubjetividad sostiene que la patología surge cuando la interacción con el ambiente es lo suficientemente mala para ocasionar sufrimiento. Por el contrario, un ambiente adecuado permite estructurar la ansiedad para interactuar con la cultura: “Solamente a medida que los fenómenos instintuales sean vivenciados, catalogados e interpretados por el funcionamiento del ego” (Oliveira, p. 80). Es decir, el ambiente adecuado permite que el ego relacionarse con la cultura.

Esto implica que la interpretación del rol docente depende de cómo el docente se inserta y se reconoce en el ambiente a través el gesto espontáneo. Desde Winnicott, el gesto espontáneo insinúa una fuerza que impulsa a relacionarse con eso que es no-yo. De esta manera, el proceso de individuación docente se configuraría a partir de la interacción entre gesto espontáneo, ambiente facilitador y cultura universitaria.

Por esta razón, considero que, entre los autores existe una convergencia teórica que permite comprender al sujeto desde diferentes perspectivas necesarias. Winnicott propone el proceso de desarrollo

emocional que necesario para que un organismo vivo se convierta en un sujeto simbólico dispuesto a interactuar con la cultura.

Aunque la articulación es breve, implica un movimiento importante, ya que es una manera de sugerir que la educación ocurre solo en la medida en que el sujeto cuenta con el ambiente suficientemente bueno para experimentar la educación como juego.

El ambiente suficientemente bueno inicialmente es representado por la madre quien “lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades de éste y que la disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de la frustración” (Winnicott, 2013, p. 40)

En este contexto la capacidad es un indicador de madurez afectiva del niño y el juego refiere a “(...) el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible habitar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones” (Winnicott, 2013, p. 97), es decir, que ser educado puede vivirse desde el sufrimiento que implica la cultura como fuerza reguladora, o como una forma de existencia que genere ilusión (experiencia suficientemente buena) por el encuentro del sujeto consigo mismo.

En la docencia, esta idea se traduce en ofrecer espacios seguros de aprendizaje donde los estudiantes puedan proyectarse, experimentar o equivocarse encontrando siempre un sentido en aquello que ha emergido. Este tipo de experiencias prepara el terreno para el autogobierno, desarrollando autonomía y capacidad de decisión responsable.

De esta manera, la docencia tendría que asumir la posibilidad de dialogar con esta realidad: que la referencia al contexto de los estudiantes es implica más elementos que el recuento de variables como tipo de familia, condiciones de acceso a la tecnología o ubicación geopolítica. Reconocer al ambiente facilitador como parte del contexto es una manera de reconocer que la salud mental está presente en los procesos educativos.

En consonancia con Ricoeur, la visión de la docencia desde la perspectiva de Winnicott propone que se constituye un proceso de individuación donde el docente existe en tensión entre lo que la institución define y la experiencia concreta de interacción con los estudiantes.

Fundamento de la intersubjetividad en relación con el autogobierno

La reflexión de la docencia en el sistema educativo de nivel superior posee un valor estratégico en la articulación entre necesidades del sistema educativo básico, medio básico, medio superior y campo laboral.

Más allá de responder a una demanda económica, la educación superior sostiene la posibilidad de abrir espacios para la formación de sujetos con la posibilidad de potenciar sus facultades y crear-se desde una subjetividad orientada al autogobierno.

La educación así concebida, se transforma en un camino hacia una sociedad libre. Los niveles básicos y medio superior representan un pasado que necesitamos comprender, mientras que el campo laboral, en

una proyección de futuro de esa sociedad. Es decir, la educación superior no solo prepara para la vida laboral, también lo hace para la vida misma.

Acceder a una sociedad libre, -entendida como la capacidad de ejercer el autogobierno- requiere condiciones de posibilidad que no determinan al sujeto, sino que funcionan como espacios de intersubjetividad que el sujeto interpreta y habita. La libertad, por lo tanto, no es algo que se impone desde fuera: se construye en la interacción, reflexión e interpretación consciente de nuestras circunstancias.

Para comprender cómo la educación superior puede formar sujetos capaces de autogobernarse, es útil recurrir a perspectivas filosóficas que iluminan distintos aspectos de la acción deliberada y vida ética. En este sentido, Ricoeur, Epicuro y Aristóteles podrían aportar instrumentos conceptuales complementarios:

Desde Ricoeur, la educación permite a los sujetos interactuar con significados y roles, convirtiendo al escenario educativo en un espacio privilegiado para la intersubjetividad. Esta interacción es clave para que los sujetos aprendan a autogobernarse mediante la interpretación consciente de sus relaciones.

Desde Epicuro (341-270 a.c.) la acción del sujeto se orienta a la experiencia, integrando placer y el displacer sin imponer un resultado particular:

“El principio de todo esto y el mayor bien es la prudencia. Por eso, máspreciada incluso que la filosofía resulta ser la

prudencia, de la cual nacen todas las demás virtudes, pues ella nos enseña que no es posible vivir placenteramente sin [vivir] juiciosa, honesta y justamente, <ni [vivir de manera] juiciosa, honesta y justa>^x sin [vivir] placenteramente” (p.21).

La prudencia transforma el placer en una oportunidad de autoconocimiento y crecimiento. Desde esta perspectiva, vivir placenteramente es un acto que integra en cada decisión un sentido emancipador.

Por su parte, Aristóteles propone un horizonte de referencia con el concepto de *telos*: una finalidad perfecta que se elige “siempre por sí mismo y nunca por otra cosa” (Aristóteles, s.f., Libro 1, p. 7). La prudencia permite explorar diversas formas de existencia sin imposiciones externas, haciendo de la educación un ejercicio de libertad y creatividad.

Juntas, estas perspectivas muestran que la educación puede ofrecer a los sujetos herramientas para vivir de manera plena y libre sin prescindir de la razón. Esto implica un cambio epistemológico: dejar de concebir a la educación como un instrumento que dicta u orienta el pensamiento del sujeto, para entenderla como una de las condiciones de posibilidad que favorecería la exploración de diversas formas de existencia y el despliegue de la subjetividad.

Pensar el vínculo pedagógico desde la óptica del autogobierno y la libertad plantea una paradoja. Ser docente e interactuar con un estudiante constituye un acto que refleja la idea de que “los hombres no son, por naturaleza, enemigos entre ellos” (Rousseau, 2025, p. 17).

Cuando este vínculo se ejerce con cuidado y prudencia, la enseñanza se transforma en un acto de libertad compartida, donde la vocación y creatividad, y el aprendizaje se transforma en un proceso de autogobierno para docente y estudiante.

Sin embargo, esta posibilidad se encuentra constantemente tensionada por normas, objetivos curriculares, evaluaciones, expectativas institucionales entre otros. De esta manera, la obediencia a mandatos externos desplaza el vínculo auténtico y limita la posibilidad de ser docente en un escenario de desigualdad cuya cualidad es “hago un acuerdo con usted a sus expensas y a mi favor; lo mantendré mientras me plazca y usted lo cumplirá mientras yo quiera” (Rousseau, 2025, p. 19). Esta desigualdad crea una relación asimétrica en la que la educación deja de ser un acto de prudencia o autogobierno.

Aun así, la posibilidad de ejercer la docencia como acto ético, autogobernado, prudente o transformador persiste. Cada elección del docente puede convertirse en un espacio en el que se cultiva la libertad y se construye un mundo más justo.

Articulación conceptual y pertinencia en relación con la política educativa

Como una intención secundaria, este análisis considera pertinente establecer relación entre las dimensiones del sujeto que emergen en interacción con la cultura (en términos de ídem, ambiente facilitador u otro) y la posible relación con las políticas educativas.

El objetivo de este encuentro es la poner en diálogo las conclusiones de la subjetividad con lo que las políticas establecen como

condiciones de posibilidad para la docencia en la enseñanza de nivel superior.

Es fundamental aclarar que en este aparatado no se propone un análisis minucioso de las políticas como alteridad de la docencia, sino que, por el contrario, se estimará si las políticas pueden ser interpretadas por los sujetos que ocupan el rol docente, como referentes de alteridad de acuerdo con las dimensiones consideradas.

Las instituciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Banco Mundial (BM), juegan un papel importante en la promoción del desarrollo educativo y social.

Por ejemplo, la UNESCO (2009, p. 14) señala que: “La enseñanza superior es fundamental para abordar alguno de los desafíos que se plantean al mundo, como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión de los recursos hídricos, el diálogo intercultural, las energías renovables, la salud pública (...)” y por su parte, BM indica que la educación superior “es uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza (...)” (Banco Mundial, 2024).

De manera similar, la OCDE (2025b) enfatiza la necesidad de “superar las dicotomías” (p.16) y señala que “la enseñanza es fluida y dinámica, y ha de responder a las necesidades de lo que se considera como objetivo inmediato, al momento de la clase y del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y a las necesidades particulares de cada uno de ellos” (p. 17).

Sin embargo, la manera en que estas instituciones disponen la educación, retomando indicadores de rendimiento, competencias profesionales y estándares de mercado, puede transformar estas buenas intenciones en dispositivos de poder. Por ejemplo, aunque la OCDE (2025b) reconoce la complejidad, los aspectos que la componen quedan subsumidos bajo la lógica económica y política, priorizando fines instrumentales sobre el despliegue real de la subjetividad docente, reduciendo la complejidad de la interacción educativa.

Aun así, estas recomendaciones coinciden con enfoques de intersubjetividad, que destacan la construcción compartida de sentido entre docentes y estudiantes. Para que estas interacciones se desarrollen plenamente, es necesario que los docentes cuenten con condiciones laborales adecuadas, que les permitan sostener su rol, creatividad y libertad en el vínculo con los estudiantes.

En síntesis, la política educativa puede ser entendida como un marco de condiciones de posibilidad: no determina al docente, pero establece escenarios que pueden ser interpretados o transformados desde su subjetividad. Esta mirada resalta la importancia de considerar las políticas como oportunidades para ejercer la docencia de manera ética y autónoma.

El rol docente como construcción intersubjetiva

La construcción del rol docente es más que una función normativa, estática y determinada. Surge de la interacción entre el sujeto, la cultura universitaria y las narrativas que organizan la práctica educativa.

Desde la perspectiva de Ricoeur, el docente es un sujeto que se interpreta a sí mismo en relación con los otros. De esta interacción concluye quién es, qué se espera de sí y como acceder al cumplimiento de su rol. Estas dimensiones se encuentran en tensión constante y se presentan al exterior de manera espontánea y desordenada, pues dependen de la manera en que el sujeto de la docencia se reconoce interpelado por la cultura.

La autonomía y el autogobierno del estudiante no se desarrollan de manera aislada, sino en interacción con el docente, quien desempeña un papel central en la construcción de este alcance mediante su rol como “promotor de la autonomía estudiantil” (Chapa, 2025, p. 17).

De esta manera, una enseñanza para la vida no surge por sí sola; se fortalece cuando los docentes acompañan, guían o facilitan procesos que permiten decidir sobre su aprendizaje. Esta perspectiva se complementa con el análisis de Matta *et al.* (2023) que reconoce que “en el empleo de tales recursos [digitales], varía conforme estrategias de aprendizaje que se empleen como de las plataformas digitales con que se cuenten como mayor dominio” (p. 720).

Así, la eficacia del rol docente no se explica únicamente por las acciones concretas que realiza, sino por su capacidad de generar intersubjetividad con el estudiante. Es en la interacción, en el performance de su rol docente -cómo el docente se muestra, actúa, se comunica- donde se construye el espacio que permite el autogobierno del estudiante. Así, la autonomía y el aprendizaje autónomo emergen de la experiencia relacional, más que de la simple aplicación de estrategias pedagógicas.

De este modo, el rol docente puede comprenderse como una construcción intersubjetiva que se despliega performativamente en la interacción educativa. En este sentido, el sujeto lógico narrado por la docencia no se presenta como una identidad fija, sino como una actuación situada.

Al respecto, Goffman (2017) propone que el performance puede definirse como “la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (p. 22).

Desde esta perspectiva, el desempeño docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica una forma de presentarse ante otros, mediante la cual se comunican intenciones, deseos y expectativas en el marco de la relación pedagógica.

Para que el performance de la docencia sea posible, éste debe desplegarse ante otros sujetos lógicos asumidos como estudiantes. En esta interacción se configura el concepto de rol. De acuerdo con Goffman (2017) si permitimos que “el individuo proyecte una definición de la situación al presentarse ante otros, debemos tener en cuenta que los otros, por muy pasivos que sus roles puedan parecer, proyectarán a su vez una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo” (p. 18). En este sentido, el rol docente no se define unilateralmente, sino que emerge en el intercambio intersubjetivo entre docentes y estudiantes.

El rol, tal como lo propone Goffman (2017) alude a un posicionamiento subjetivo que contribuye a la construcción de la realidad educativa a partir de dos dimensiones articuladas: las

disposiciones del docente (*ipse*) y por otro, los marcos normativos (*idem*). Esta articulación constituye una condición de posibilidad para el ejercicio de la docencia, en tanto el rol no es mera obediencia o réplica de la norma o pura expresión individual.

En el aula, el rol ocupa un lugar institucional y propone una definición de la situación educativa. En este sentido, el docente es responsable de la manera en que se muestra y, al mismo tiempo, corresponsable de como su ser docente es interpretado por otros. El rol se configura como un acto que este sujeto ejecuta, donde se conjugan las exigencias institucionales y la experiencia subjetiva, sin reducirse a ninguna de ellas.

De este modo, el rol docente puede pensarse como una conjugación entre sujeto y acción, donde el modo en que se ejerce la práctica educativa se manifiesta a través del cuerpo, lenguaje o cualquier forma que permita escenificar la docencia.

Así, la docencia universitaria se constituye como un proceso de intersubjetividad en el que la identidad del docente se configura en relación con la mirada, las demandas y las respuestas de sus estudiantes. La interacción no es unilateral: cada participante proyecta una definición de la situación y en ese intercambio, se co-construye una realidad educativa.

Tensiones afectivas y ambiente facilitador.

Desde la perspectiva de Winnicott, el ejercicio docente está estrechamente ligado al ambiente emocional, ya que el docente actúa

como un *self* integrado mientras que la cultura universitaria representa al ambiente que le sostiene.

La complejidad del rol docente surge de esta doble condición: por un lado, requiere sostén y por otro, se le demanda que proporcione sostén a los estudiantes. La calidad del sostén que el docente puede ofrecer está profundamente influida por las condiciones de apoyo que percibe en su propio entorno institucional y cultural.

Por ello, el marco de políticas educativas es relevante, ya que a través del desempeño del rol docente (performance) es posible inferir cómo es que el docente se relaciona con su marco de referencia.

Cuando la institución enfatiza exclusivamente la lógica del rendimiento y deja en segundo plano la dimensión subjetiva, se generan tensiones que pueden favorecer la activación del falso *self* (Winnicott, 2015, p. 187), lo que significa que las decisiones serán tomadas desde una intención de adaptación al ambiente para sobrevivir, no para vivir.

La activación de esta medida defensiva no implica necesariamente incompetencia, sino una estrategia defensiva que el docente admite para adaptarse a las exigencias del sistema. En la práctica puede percibirse como un excelente o un deficiente elemento de la educación, dependiendo las demandas institucionales. En este sentido, en algunos casos la coincidencia se da porque ambos actúan desde una intención de supervivencia al sistema más que de adaptación a una parte de la cultura.

Modalidades educativas y transformaciones del rol docente

Tomando como referencia la experiencia de docencia en educación superior, se propone la revisión de dos modalidades de enseñanza: presencial y virtual, para identificar que cada modalidad convoca un performance particular de la docencia.

Modalidad presencial

En esta modalidad, el estudiantado suele estar conformado por jóvenes recién egresados de nivel medio superior. Se observa una mayor confianza depositada en la figura docente como guía de aprendizaje, con la expectativa de que sea el docente quien proponga escenarios hipotéticos presentados como “situaciones de la vida *real*”, que ofrezca soluciones y modele un ideal profesional. Conforme avanza la formación, emerge una creciente inseguridad: el saber teórico comienza a percibirse como insuficiente frente a la complejidad de los contextos profesionales y el contacto con las prácticas profesionales, aunado a la incertidumbre del mercado laboral. En este proceso se hacen visibles dudas relativas a la propia capacidad para ejercer la profesión.

Modalidad virtual

En la modalidad virtual predomina un estudiantado adulto, generalmente con metas más definidas, tales como aumento salarial, cambio de trayectoria laboral o la realización personal.

Sin embargo, esta claridad de objetivos coexiste con diversas dificultades para adaptarse al dispositivo educativo: desconfianza hacia la autoridad docente, desafíos en el uso de herramientas tecnológicas, orientación a la resolución inmediata de problemas sin cuestionamiento

de verdades previas, así como una autopercepción de incapacidad que, en muchos casos, parece más vincularse con la ausencia de hábitos de estudio que con una limitación real de aprendizaje. En ambos casos se identifica una expectativa compartida: que el docente resuelva las dificultades relacionadas con el procesamiento de la información proporcionada por el programa de estudios de cada asignatura.

No obstante, las necesidades que se plantean al rol docente varían en función del momento vital, los recursos emocionales disponibles y la experiencia previa del estudiantado. Este contraste permite suponer que la institución (*ídem*) tiende a proponer perfiles ideales tanto de docente como de estudiante (*ídem*), los cuales con frecuencia no coinciden con las condiciones reales de la práctica educativa.

En este escenario, el sujeto lógico del docente es orillado a negociar de manera constante entre lo que el sistema prescribe como deseable y lo que la situación concreta demanda en el vínculo que se produce en la interacción educativa (*ipse*). En este sentido, esta disparidad representa la tensión entre *ipse* e *ídem* y es fundamental reconocerla para analizar los calificativos que caracterizan al sujeto lógico del rol docente en la educación superior.

Conclusión

En conclusión, la docencia puede comprenderse como un proceso dinámico de individuación, en el que el rol docente se organiza a través de la interacción con la cultura universitaria y con los estudiantes.

Desde la perspectiva de Winnicott, el ambiente facilitador constituye una condición de posibilidad para que el sujeto se desarrolle y se apropie de su rol. Este ambiente actúa como espacio que sostiene y promueve la interacción significativa entre el docente y su contexto.

Así mismo, la educación puede vivirse plenamente cuando la cultura que rodea tanto al estudiante como al docente prepara el acceso al aprendizaje mediante diferentes requerimientos: la existencia de un ambiente facilitador, la disposición al cuidado del otro, el ejercicio de la prudencia y la posibilidad de adaptarse saludablemente a los mandatos económicos. Esto implica una articulación entre las condiciones institucionales, culturales y políticas que configuran el ambiente en el que su práctica tiene lugar.

Este enfoque no se centra únicamente en la acumulación de conocimiento o consumo de información, sino que promueve la prudencia y el autogobierno, habilitando al sujeto para tomar decisiones responsables y ejercer su autonomía en la práctica educativa.

Hallazgos

Hallazgo 1: El performance del rol docente está en constante movimiento, sin embargo, la disposición de la educación superior no incluye el dinamismo inherente a la interacción entre docentes y estudiantes. Esto favorece que el docente perciba constantemente falta de sentido en su práctica.

Hallazgo 2: La salud mental es relevante, porque dispone a la mente a convivir placenteramente con el concepto de educación. Sin esta disposición psíquica, la educación, aunque se trate de un derecho, es

percibida como displacentera, obligatoria y prescindible. Esta percepción no es responsabilidad del docente, pero figura como una condición de posibilidad para su performance.

Hallazgo 3: La investigación educativa tiende a pensarse desde una perspectiva universal. Si bien es necesaria, es fundamental flexibilizar la mirada de tal manera que las excepciones a la regla puedan pensarse desde la salud mental desde una perspectiva integral. A su vez, esto permitiría elevar la salud mental a las políticas educativas.

Hallazgo 4: La disposición de las políticas educativas no propone a los sujetos una lógica de acompañamiento de la subjetividad, aunque pretendan serlo. Por esta razón, la manera en que se comunican podría ser un área de oportunidad que mejore la percepción de eficiencia.

Referencias

Aristóteles. (s. f.). *Ética a Nicómaco*. Clásicos políticos.

<https://ia601504.us.archive.org/13/items/etica-a-nicomaco-bilingue/%C3%89tica%20a%20Nic%C3%B3maco%20-%20Biling%C3%BCe.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2026). *Llamado urgente al Gobierno Federal*. <https://crss.anui.es.mx/wp-content/uploads/2026/01/ANUIES-13-01-26.pdf>

Banco de México. (2025, 11 de diciembre). *Reducción de la pobreza extrema por ingresos, 2018–2024: Extracto del reporte sobre las economías regionales julio–septiembre 2025 (Recuadro 5, pp. 54–*

- 56). <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/reportes-sobre-las-economias-regionales/recuadros/%7B8E84C3E5-4087-7C2D-25AC-2AA19458D353%7D.pdf> *Reducción de la pobreza extrema por ingresos, 2018-2024*
- Banco Mundial. (2025). *Educación*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Chapa, D. (2025). Autonomía en el aprendizaje y apoyo a la autonomía docente en estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 5(2), 1–29. <https://doi.org/10.55040/rtz5a066>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2025, 11 de febrero). *Líneas de pobreza por ingresos, enero de 2025*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Lineas_de_Pobreza_por_Ingresos/Lineas_de_Pobreza_por_Ingresos_ene_2025.pdf
- De Miguel, R. (2003). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Visor Libros.
- Epicuro. (s. f.). *Carta a Meneceo*. Ediciones Tácitas.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Freud, S. (1992). *Obras completas* (Vol. 21). Amorrortu.
- Goffman, E. (2017). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020, 1 de octubre). *Estadísticas a propósito del día mundial de los*

docentes (enseñanza superior). Datos nacionales
[Comunicado de prensa].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf

Matta, C., Vivar-Bravo, J., Jesús-Carbajal, O., Vela Yañac, K., Mejía Castillo, C. & Santos, S. (2023). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes del I ciclo de una universidad privada de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 712–727.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.549>

Muñoz, H. (2013, 8 de agosto). *Cultura institucional universitaria: Un primer acercamiento*. Seminario de Educación Superior, UNAM.

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1832>

Oliveira, E. (2013). *La teoría de la maduración personal de D. W. Winnicott*. DWW.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *La UNESCO y la educación*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000184967_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*.

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5557>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2025, 9 de septiembre). *El nivel educativo alcanza máximos*

históricos, pero aún persisten las barreras de acceso y las bajas tasas de finalización según la OCDE.
<https://www.oecd.org/es/about/news/press-releases/2025/09/educational-attainment-at-an-all-time-high-but-barriers-to-access-and-low-completion-rates-must-be-addressed-says-oecd.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2025b). *Claves para una enseñanza de alta calidad*. OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2025/04/unlocking-high-quality-teaching_808bd876/c7a96927-es.pdf

Data México. (2025). *Profesores universitarios y de enseñanza superior: Salarios, diversidad, industria e informalidad laboral en México*. Recuperado el 16 de enero de 2026, de <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-universitarios-y-de-ensenanza-superior?employSelector1=salaryOption&growthWorkforce=growthOption>

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro. Siglo XXI*.

Rousseau, J.-J. (2025). *El contrato social*. Domo.

Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2025). *Retos y oportunidades de la educación superior en México: Sesión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA)*. Secretaría de Educación Pública.
<https://organoscolegiados.anui.es.mx/cupia/wp->

[content/uploads/sites/6/2025/05/11.-CUPIA-23.05.2025-final.pdf](#)

Winnicott, D. (2013). *Realidad y juego*. Gedisa.

Winnicott, D. (2015). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.

Capítulo IV

La figura del docente en la post disciplina: desafíos y expectativas

Héctor Manuel Ramírez Ríos

Universidad Autónoma de Baja California

Valeria Valencia Zamudio

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Los docentes de México y el mundo estamos ante un escenario escolar que comienza a desdibujarse, somos testigos del surgimiento de un entorno que ha dejado de caracterizarse por la disciplina tradicional. Dichos cambios significativos traen consigo el surgimiento de otras subjetividades escolares y académicas, signadas por los cambios tecnológicos y económicos del siglo XXI. La disciplina escolar no emerge como una invención espontánea de los pedagogos o de los educadores expertos, consiste en la implementación de una serie de técnicas tomadas de otros espacios disciplinarios. La disciplina del cuerpo mediante su ubicación en un espacio determinado y la regulación temporal de la conducta, son dos características distintivas de la disciplina escolar. Sin embargo, la condición post disciplinaria de la escuela contemporánea permite cuestionar esa espacialidad y temporalidad tradicionales, inaugurando así una flexibilidad que vale la

pena revisar si se desea indagar en la constitución actual de las subjetividades y su formación.

En dicho escenario, el fenómeno formativo precisa de una reinención. La nostalgia por las técnicas disciplinarias poco ayuda a esa tarea creativa, puesto que la sociedad es otra. Pero ¿puede existir aprendizaje sin disciplina? ¿existe la posibilidad de resignificar la disciplina? ¿cuál es la tarea del docente en ese proceso de resignificación? El capítulo busca dar respuesta a las anteriores interrogantes, proponiendo que el papel del docente consiste en entender y practicar la enseñanza como un cuidado de sí y no como mera transmisión de conocimiento. En este sentido, el aprendizaje significativo acontece cuando docente y alumno son capaces de reconocer las condiciones vitales que subyacen en la educación, sin perder de vista la realidad concreta. El trabajo se apoya en el método cualitativo de corte genealógico y se sustenta en una investigación documental interdisciplinaria.

Introducción

Por disciplina se entenderá: "...el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos..." (Castro, 2018). Por lo establecido, se va a recuperar el concepto de disciplina desde la analítica del poder elaborada por Michel Foucault (2014). Tomando en consideración los estudios de dicho autor, la disciplina se distingue por ser un ejercicio de poder cuyo objeto es el cuerpo y su finalidad es la normalización. Como es bien conocido, este ejercicio de poder no se limita a los entornos

escolares, sino que se extiende a todos los espacios institucionales modernos, configurando de este modo diversas subjetividades, incluida la escolar. El concepto de post disciplina, más nuevo, intenta dar cuenta de un estado general de la sociedad en el que los ejercicios disciplinarios experimentan un relajamiento y en el que se evidencian otras relaciones de poder que no se distinguen por la coerción explícita (Deleuze, 2006).

En lo que respecta al entorno escolar, el presente trabajo no hace una distinción tajante entre niveles educativos. Es cierto que la práctica disciplinaria, históricamente, ha procurado adaptarse al nivel educativo o a la edad del estudiantado, sin embargo, en todos los casos conserva una serie de características que pueden ser reconocidas sin importar la etapa. Desde preescolar hasta la Universidad, la disciplina se ha ejercido de manera distinta pero constante, lo interesante es cómo ésta ha ido perdiendo protagonismo para dar cabida a otros ejercicios de poder en las últimas décadas.

En *la era del vacío*, Gilles Lipovetsky (2002) describe una educación que se ha vuelto enormemente permisiva, cada vez más atenta a los deseos de los estudiantes. El clima hedonista de la época se extiende hasta el aula escolar desculpabilizando el ocio y priorizando el juego y la diversión. Ningún educador que se jacte de ser innovador podría negar los beneficios educativos de esos momentos difusos en donde la disciplina se relaja y el alumno se siente en libertad. Por otra parte, la experiencia docente también reconoce que una clase es un acontecimiento que precisa de ciertas condiciones para que el aprendizaje significativo tenga lugar en el sujeto. El docente actual

reconoce ambas posibilidades y equilibrarlas se ha convertido en uno de sus desafíos más apremiantes.

La sociedad contemporánea ha dejado de ser una sociedad disciplinaria, es decir, no se distingue por la práctica de técnicas que persigan la docilidad de los individuos. La educación es un fenómeno social que no se sustrae a ese hecho, sus métodos buscan la flexibilidad y la hibridación en vez de la normalización estandarizada y la presencialidad. Prueba de ello es la experiencia de la pandemia de COVID-19, que acentuó esa mutación: no sin dificultades, la educación siguió su curso y el espacio escolar se tornó virtual. Por otra parte, la autoadministración de los cursos virtuales desvaneció la presencia del docente, un profesor que en ocasiones carecía de rostro y de voz, pero que no dejó de ejercer su poder examinador y evaluador.

El contexto educativo ha cambiado radicalmente, tanto en infraestructura como en superestructura y con él los docentes; una figura atravesada por unas técnicas de poder que exigen la reconfiguración permanente, o, eufemísticamente hablando, de la actualización. Históricamente, los profesores de todos los niveles educativos han asumido un entramado discursivo que habla sobre sus funciones, sus obligaciones y sus límites, pero poco se ha hablado sobre las relaciones de poder que despliegan dicho entramado y el modo en que regula la conducta de los profesores, mucho antes que la del alumnado.

Para hablar de la figura del docente en la post disciplina hay que dar cuenta de las subjetividades escolares que aparecen gracias a los cambios tecnológicos y económicos del siglo XXI. No hay que olvidar

que a finales del siglo XX Michel Foucault estudió profundamente a las sociedades disciplinarias. Para el filósofo de Poitiers, la disciplina es un ejercicio de poder que entra en escena a partir del siglo XVII y que alcanza su punto álgido durante el siglo XX, este poder se distingue por acondicionar a los cuerpos para la utilidad y la producción (Benente, 2017). El capitalismo industrial fue el contexto económico que marcó la pauta para las tecnologías de poder que fijaron su atención en los cuerpos y las estrategias para inducir su docilidad. En este sentido, la escuela funcionó como un dispositivo disciplinario complejo que fijó funciones tanto en docentes como en alumnos. En ese contexto disciplinario, el docente ocupaba el lugar desde el cual se ejercía la disciplina dentro del aula.

Hoy en día la disciplina es una práctica secundaria que se prefiere odiosa antes que estimada. Pronunciarla y ejercerla trae consigo una carga peyorativa que infunde rechazo entre el estudiantado. La disciplina tradicional implicaba ubicar al estudiante en una delimitación espacial durante un tiempo determinado, implicaba además una gestión de la atención en donde la distracción era objeto de castigo. En ese contexto, el docente cumplía funciones muy parecidas a la de los funcionarios y especialistas de los otros espacios disciplinarios de la modernidad.

El docente en la escuela tradicional

Lo que comúnmente llamamos escuela tradicional es la organización y normalización de un sistema educativo que tiene lugar en la modernidad y que hace suyos los valores ilustrados europeos. Con todo

y sus métodos rígidos y coercitivos, la escuela moderna parte de una racionalización y administración de la educación como un fenómeno que precisa de unas técnicas ancladas en un tiempo y espacio determinados.

La escuela tradicional surge en el contexto de las grandes transformaciones sociales y culturales de la Europa del siglo XVIII marcadas por una gubernamentalidad que perseguía una gestión provechosa de la población. Para Foucault, el objetivo de todo el aparato gubernamental era conducir al sujeto, determinar una conducta útil para el sistema productivo. La escuela no escapó de esa razón gubernamental cuyos antecedentes pueden encontrarse desde la pastoral cristiana (Foucault, 2008).

Pero hablando explícitamente del contexto moderno, la escuela hizo suyo el conductismo, el cual llegó a consolidarse como una de las teorías psicológicas de mayor influencia, caracterizado por un ejercicio de poder orientado al control y a la normalización de la subjetividad. Al igual que en las prisiones, los asilos, los hospitales y las fábricas, la escuela se configuró como una institución dedicada a la gestión de la conducta, valiéndose para ello de diversos mecanismos de control y regulación. La escuela tradicional incorporó los principios del conductismo al sostener que el comportamiento humano es el resultado de respuestas condicionadas frente a estímulos externos. Entre sus principales exponentes, Skinner propuso que la conducta puede ser modelada mediante refuerzos y castigos, mientras que Bandura subrayó el papel del aprendizaje vicario, al señalar que los individuos adquieren

comportamientos mediante la observación e imitación de modelos (Galán y Ursúa, 2016).

Es observable que en la escuela tradicional el profesor es la fuente principal de conocimiento y autoridad, su método de enseñanza tiende a la unidireccionalidad y convierte al alumno en un receptor pasivo y objeto de vigilancia y corrección permanente. Entre las capacidades exigidas a los estudiantes, la memoria a corto y a largo plazo fue la más estimada. Este hecho restringía la oportunidad de un aprendizaje profundo y significativo, descartando además la posibilidad de una educación orientada a la vida cotidiana o a la resolución de problemas concretos (Palacios, 1999).

Dentro del aula de la escuela tradicional, el docente también conserva el privilegio de la información, apoyándose con los libros de texto institucionales. En esta modalidad de aprendizaje, el papel del alumno se reduce a recibir los datos transmitidos por el docente, quien los ajusta de acuerdo con los estándares del plan de estudios o su propio criterio. En este escenario, el espacio para la implicación activa del estudiante y el pensamiento crítico resultaba limitativo.

Pese a las críticas comunes de este tipo de enseñanza, la escuela tradicional tiene sus ventajas. En lo que respecta a la figura del docente, se espera una buena preparación y amplios conocimientos en su área de enseñanza, puesto que el método expositivo demanda de una cantidad considerable de datos y recursos explicativos. Debido a que la finalidad de la escuela tradicional es conservar un orden establecido y reducir al mínimo la espontaneidad y lo nuevo, el docente asume la máxima autoridad dentro del salón de clase, convirtiéndose así en el centro

desde el cual se enseña y disciplina. Todo esto trae consigo un ambiente ordenado y la exposición de un conocimiento directo, además de la posibilidad de resolver dudas sin demasiados obstáculos. Por otra parte, el docente puede potenciar su creatividad al momento de desarrollar los temas, no siendo el caso de todos los estudiantes (Navarrete-Cazales, 2015).

La educación de este tipo no emergió de manera aislada, sino que, como se señaló en líneas superiores, prosperó en la llamada sociedad disciplinaria. Comprender los elementos clave de este tipo de sociedad arroja luz sobre las funciones distintivas del docente en esta fase de la educación moderna. La enseñanza tradicional adopta una variedad de enfoques disciplinarios que se distinguen por la penalización, la rectificación y la gratificación (Valle-Barbosa *et al.*, 2014). Al reflexionar sobre el medio escolar es imposible no evocar la imagen que se tiene del emplazamiento, pues se piensa fácilmente en sus aspectos físicos o arquitectónicos.

La escuela funciona como un sistema complejo que combina ejercicios y narrativas, es decir, formas de control y saberes cuyo receptáculo son los individuos que se encuentran insertos en ese plano institucional. Las prácticas de la formación religiosa de siglos atrás, que se enfocaban en los pequeños aspectos para enriquecer el alma, pasaron por un proceso de secularización que culminó en la creación de verdaderos instrumentos destinados a formar cuerpos obedientes (Pulido, 2018).

Como entidad reguladora, el funcionamiento de una escuela está influenciado por cómo se sitúan los individuos dentro del espacio.

Una de las prácticas más comunes ha sido el encierro; las instituciones educativas y su diseño, similar al de los conventos o monasterios, constituyen un claro ejemplo del uso del encierro en el ámbito educativo. Los internados también siguieron esta lógica espacial que abarca el confinamiento, pero además implica la división en áreas, ya que el confinamiento sin una organización no produce un efecto disciplinario (Foucault, 2014). Todas las instalaciones escolares del siglo pasado estuvieron organizadas de tal manera que aislaban a los individuos, lo cual tendió a dismantelar las agrupaciones colectivas.

La segmentación en lotes para la distribución de los cuerpos hace que las personas puedan ser localizadas y estén a disposición, facilitando un monitoreo continuo de su comportamiento, sin muchas interrupciones, circunstancia que posibilita a los especialistas realizar análisis y evaluaciones de todos esos movimientos y posiciones susceptibles de ser ajustados o aprovechados. La organización de las clases y la ubicación de los alumnos dentro de ellas reflejan la separación en áreas y la tendencia de la disciplina hacia la individualización.

El salón de clases restringe, especializa y categoriza. Desde el siglo dieciocho, la forma en que se sitúan los alumnos en las escuelas está vinculada a su posición social (Foucault, 2014). El estatus de un alumno depende de sus responsabilidades, su edad, las clases que ha recibido, su progreso o sus actitudes. La asignación de asientos individuales posibilita un seguimiento continuo de cada estudiante y la colaboración del grupo, lo que facilita la gestión del tiempo y el establecimiento de un sistema escolar que observa, clasifica y

recompensa a quienes realizan sus tareas en el aula. La percepción del docente dentro de este sistema educativo tradicional es de tipo clasificadora, y los textos de la modernidad temprana ya proporcionaban directrices sobre los criterios para realizar esta tarea. El caso de los manuales ideados por Jean-Baptiste de La Salle (2005) es un buen ejemplo de la organización escolar europea del siglo XVIII.

Otro aspecto distintivo de la tradición disciplinaria, que se aplicará a los entornos escolares, es la manera en que se gestiona el tiempo, es decir, la regulación temporal de todas las acciones. Las prácticas disciplinarias transforman las actividades habituales llevadas a cabo por las órdenes religiosas del pasado, que se dedicaron a organizar la vida cotidiana de manera temporal. La disciplina moderna reforzó este control sobre las actividades mediante un sistema de cronometraje que impone órdenes a las que la persona reacciona casi de forma automática. Un ejemplo de esto es el uso de timbres y campanas en las escuelas tradicionales para marcar el comienzo y el final de las lecciones, así como para inducir comportamientos como arrodillarse, mirar hacia el suelo o levantarse (Rockwell, 2018).

La disposición del alumno en el aula, junto con el horario de sus tareas, son aspectos que se vinculan a un ritmo de trabajo específico de la disciplina. Al mismo tiempo, la supervisión del docente se dirige a evitar interrupciones o distracciones, con ello se asegura que el estudiante se concentre en las actividades de la lección. El estudiante no permanece sentado en un escritorio simplemente; todo su cuerpo participa activamente de la tarea propuesta por el maestro. Por ejemplo, el acto de escribir es una tarea que involucra todas las partes

del cuerpo del alumno, comprometiéndose con el ejercicio. Además, la disciplina exige una conexión profunda con el objeto que se está manipulando.

Como indica Foucault (2014), el poder se estructura directamente en relación con el tiempo; establece su dominio y asegura su utilización, la temporalidad disciplinaria es crucial para el desempeño en la escuela tradicional. Esta concepción del tiempo disciplinario es secuencial y se orienta hacia un objetivo, mostrando un carácter progresivo. Este uso del tiempo como elemento de control es crucial para el avance educativo de las personas. La idea de un sistema escolar que supervisa a los alumnos a través de etapas fijadas en el tiempo y de mayor complejidad fue defendida por los Hermanos de la Vida Común, un grupo religioso del siglo XIV que enfatizaba la mejora a través de prácticas cada vez más exigentes. Esta orden promovió la competencia entre los estudiantes y los categorizó.

Foucault destaca en *vigilar y castigar* que la función de supervisión ejercida por el poder disciplinario no es una tarea sin propósito, sino que se relaciona con la acción de segmentar y estudiar a los individuos. Todos estos sistemas de vigilancia, incluyendo la escuela, documentan y dirigen el comportamiento. La escuela ideal es aquella que ha establecido una red de supervisión sin interrupciones, lo que posibilita un ejercicio de control constante y uniforme donde tanto educadores como estudiantes están bajo observación. A pesar de los esfuerzos, una vigilancia casi divina no puede ser efectuada desde un único punto, lo que requiere la rotación de la supervisión. En la escuela europea de los siglos XVIII y XIX, los estudiantes destacados eran

seleccionados por el profesor para desempeñar roles de supervisores, cuidadores, oficiales o instructores (Foucault, 2014). Por otro lado, el docente es objeto de la supervisión y control institucional que viene de los directivos e inspectores.

La observación en el entorno escolar actúa como una forma de prevenir comportamientos inapropiados. La falta de disciplina es una problemática latente que requiere protocolos específicos de manejo, es decir, pequeñas formas de castigo. La institución educativa no se erige como un sistema de castigo, sin embargo, las recompensas y las sanciones han sido herramientas fundamentales para rectificar comportamientos inadecuados y fomentar un sentido de normatividad. A lo largo del tiempo, la infancia ha sido una fase de la vida sumamente premiada y castigada (Gutiérrez y Pernil, 2004).

Hoy en día parecen lejanos esos castigos físicos y psicológicos en el entorno escolar, sin embargo, esa aparente lejanía torna visibles otras relaciones de dominación y de control que se ejercen desde una amabilidad pedagógica e institucional que coloca a docentes y alumnos ante otro tipo de exigencias, que no dejan de impactar de manera directa en la subjetividad y en la práctica educativa. La post disciplina posee sus dinámicas propias y en lo que sigue trataremos de describirlas para ir perfilando la figura del docente en la actualidad.

El docente en la post disciplina

Queda claro que la rigidez disciplinaria del siglo pasado está siendo sustituida por una flexibilidad que prioriza otro tipo de conductas, distintas a las de la sociedad industrial de finales del siglo XIX y

principios del siglo XX. En la era de la sociedad líquida (Bauman, 2013) o sociedad de control (Deleuze, 2006), el sometimiento del sujeto se lleva a cabo de otra forma, sin la presencia indispensable de un poder externo que lo obligue a conducirse de una determinada manera.

Autores como Byung-Chul Han (2024) sostienen que en la época post disciplinaria el sujeto se explota a sí mismo, hecho que nos posiciona frente a otros procesos de subjetivación, pero también a otras patologías, tales como el TDAH, la depresión o el cansancio crónico. La escuela contemporánea no goza de inmunidad frente a dichos acontecimientos, obligándola a reformular sus postulados y sus prácticas.

La educación tradicional que operaba mediante la disciplina se desmorona en las sociedades de control. La figura del cuerpo maleable y eficaz, cultivado y exigido por las industrias, ya no representa el ideal de nuestra época. Sin embargo, esto no implica que el cuerpo del individuo actual esté libre de unas técnicas de poder que lo afecten: Existen múltiples dispositivos que involucran al cuerpo, capaces de alterar la sensibilidad y los procesos cognitivos. La interacción con pantallas y el desplazamiento constante en aplicaciones trastocan la atención, impidiendo una disciplina tradicional que requería de concentración para trabajar o estudiar. La manera en que se accede al contenido en línea a través de dispositivos electrónicos no es disciplina, sino un consumo masivo de información cuyos efectos en el cuerpo y la mente del individuo aún no se comprenden plenamente.

La enseñanza en la época post disciplinaria gradualmente deshace las instalaciones físicas, al punto de que la infraestructura

educativa se vuelve cuestionable. Con el arribo de la pandemia de COVID-19, las lecciones en línea reemplazaron a las presenciales, indicando su posible aplicabilidad en otros contextos. Los espacios híbridos y digitales eliminaron por completo el encierro, alterando de manera drástica una de las premisas clave de la disciplina. De este modo, el aula virtual y la plataforma son características típicas de la post disciplina y aunque los salones de clase físicos siguen utilizándose su necesidad comienza a ser cuestionada.

La noción de tiempo se presenta como un mecanismo de regulación que ha experimentado cambios importantes en el entorno educativo de la actualidad. Pese a que las instituciones educativas continúan organizando las lecciones de forma sistemática, mediante ciclos y horarios, en la actualidad acontece una discusión creciente en torno a la educación continua o el aprendizaje a lo largo de la vida. En el marco de las sociedades caracterizadas por el control, no se define un objetivo claro y único para el aprendizaje, debido a que trasciende la enseñanza convencional y se extiende a lo largo de la carrera profesional. Hoy en día, la capacitación se adapta a las exigencias del mercado laboral.

Las indagaciones de Michel Foucault corresponden a una sociedad que paulatinamente se encamina hacia una nueva fase. El filósofo de Poitiers utiliza ejemplos de la era industrial, momento en el que las estrategias de control influyeron directamente sobre el cuerpo, funcionando como anatomo-políticas que perseguía la sumisión y la eficacia de los individuos. El propio Foucault enseña que la docilidad se encuentra estrechamente relacionada con las exigencias laborales de la

manufactura, por lo que se fomenta desde la infancia a través de la educación básica. Por otro lado, la lógica empresarial que permea a toda la educación después de la disciplina da lugar a la formación de individuos que compiten entre sí, los cuales ya no dependen de la coerción externa, sino que se administran por ellos mismos, movidos por un discurso que enaltece el individualismo y a la vida personal como proyecto.

Propuesta y retos

¿Es posible educar sin algunos elementos disciplinarios? Lo cierto es que la disciplina tradicional no ha desaparecido del todo a pesar de que los tiempos han dado lugar a otro tipo de sujeciones, menos sociales y más individuales. Consideramos que una educación en extremo permisiva y contenta con el hedonismo contemporáneo implica renunciar a ella y negar la posibilidad de que los niños y jóvenes ingresen al mundo adulto. Esto implica un proceso de subjetivación que toma cierta distancia de la disciplina institucional, pero bajo la condición de entender la educación no como una mera técnica de poder, sino además como un elemento del cuidado de sí que precisa de sus propias reglas.

El problema de la indisciplina escolar no debe pensarse de manera aislada, sino como parte de un proceso sociocultural que va a tono con las grandes transformaciones económicas de finales del siglo XX y principios del XXI. Ante la crisis de la disciplina escolar los entornos escolares pueden tornarse salvajes, México los tiene y los padece:

“...los hechos clasificados como indisciplina han aumentado tanto en frecuencia como en intensidad. En nuestro país, aproximadamente durante los últimos tres años de la década pasada y con más fuerza a partir de ésta, nos hemos encontrado con un cambio radical en el tipo de acontecimientos que preocupan a los actores del sistema escolar, identificados como indisciplina y paulatinamente como violencia...” (Furlan, 2005).

El clima de violencia en la escuela o el *bullying* no se limita a las relaciones entabladas entre estudiantes, poco se habla sobre la exposición en la que se encuentran los docentes y el peligro a ser violentados. La indisciplina no solamente dificulta el trabajo escolar, sino que puede generar actos de violencia entre los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En México, no son pocos los docentes que perciben a sus estudiantes más “agresivos”, “groseros” o “provocadores” (Furlan, 2005), sin embargo, la condición post disciplinaria y la paulatina desaparición de la palabra indisciplina del vocabulario del personal escolar, dificultan el abordaje de todas esas conductas problemáticas. Con lo anterior no se pretende individualizar o personalizar el problema, invita a comprender el asunto como un problema sistémico y además complejo.

Ya desde 1958 Hannah Arendt advertía de una crisis de la educación y lo expresaba en los siguientes términos:

“...no se requiere una gran imaginación para detectar el constante avance de los peligros de un declive de las normas elementales a través de todo el sistema escolar, y la gravedad del problema fue subrayada como correspondía por los innúmeros esfuerzos ineficaces de las autoridades educativas para contener la marea...” (1996, p. 185).

Aunque la filósofa hablaba desde los Estados Unidos, dicha crisis se mantiene en prácticamente todos los países occidentales.

La crisis de la educación descrita por Arendt arremete contra un tipo de enseñanza que va dejando de lado el contenido de las asignaturas y que prioriza cada vez más el elemento práctico. En este sentido, la clase deja de ser transmisión de conocimiento y se convierte en una serie de instrucciones que tienen como objetivo aprender a hacer algo, se trata de un quehacer. En beneficio de una actividad continua o del desarrollo de una habilidad, el “conocimiento muerto” se torna secundario y prescindible.

Esta distinción, incorporada sistemáticamente en las pedagogías más vanguardistas, desvaneció la línea entre el juego y el trabajo, otorgando protagonismo a los elementos lúdicos: “...Se consideró que el juego era la forma más vivaz y apropiada de comportamiento para el niño, la única forma de actividad que se desarrolla espontáneamente desde su existencia como niño...” (Arendt, 1996, p. 195). Desde dicho supuesto el aprendizaje de los niños solo puede llevarse a cabo a través del juego.

Lo anterior tiene unas consecuencias importantes. La primera de ellas consiste en una suerte de absolutización del mundo infantil,

luego, bajo el pretexto de proteger ese mundo o no restar autonomía al niño, éste es excluido del mundo adulto y se le mantiene artificialmente en el suyo. Para la filósofa acontece una detención que rompe con la relación natural entre adultos y niños, relación que es además de aprendizaje. La infancia es una etapa temporal, un preludio de la madurez y su carácter absoluto responde a una inercia política que pugna por la emancipación de ciertos colectivos. Determinar si la niñez puede ser considerada un colectivo es asunto aparte, aunque Arendt se inclinaría por una respuesta negativa, debido a que su idea del desarrollo infantil implica un elemento eminentemente privado.

El niño es nuevo en un mundo viejo que le antecede. Aquí la educación tiene un papel vital, puesto que mediante ella se asume la responsabilidad de formar al niño y al joven de cara al futuro, para la perpetuación del mundo. Aislar al niño en “su mundo”, o, mejor dicho, en la representación artificiosa que se ha hecho del mismo, poco aporta al enriquecimiento del mundo en general, por el contrario, lo violenta. Inspirados en Arendt nos preguntamos: ¿cómo pudo ser que las condiciones de vida más elementales y necesarias para el crecimiento y desarrollo del niño se pasaran por alto o, sencillamente, no se reconocieran?

La tarea del docente consiste en introducir gradualmente a los recién llegados al mundo, lograr que prosperen en el mundo tal y como es, no como quisiéramos que sea o como lo representa un número reducido de especialistas. Aceptando dicha tesis, la disciplina puede adquirir un nuevo sentido y una nueva intención, pero además exige una reforma profunda que la dote de nuevas bases y técnicas para ejercerla.

Renunciar a ella impelidos por un discurso relajado y condescendiente podría llevarnos a un atolladero en el que los recursos para vivir el mundo sean cada vez más escasos. Así como los acontecimientos sagrados, el juego tiene su tiempo y espacio (Caillois, 1997), pretender extenderlo más allá de sus límites equivale a una profanación que desarticula lo educativo. Además, la ausencia de recursos disciplinarios desdibuja la educación, al eliminar la posibilidad de adquirir conciencia del lugar que se ocupa y el papel que se desempeña en el proceso.

El docente adquiere la responsabilidad de representar el mundo ante los jóvenes y los niños, aunque en lo privado prefiera un mundo distinto. Es ahí donde radica la idea de autoridad y la razón de por qué son necesarios los roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, el docente conoce el mundo y está capacitado para darlo a conocer a sus alumnos, su autoridad radica, en primer lugar, en el compromiso que tiene con la verdad del mundo ¿Qué implica la ausencia de autoridad? Implica renunciar a las exigencias del mundo, no considerar sus necesidades y clausurar la posibilidad de otorgarle un sentido coherente.

La crisis de autoridad que se experimenta en prácticamente todos los ámbitos sociales, la ambigüedad de su lugar no puede hacerse extensiva al salón de clase. Puede decirse que es pedagógica y existencialmente necesaria una autoridad en la enseñanza, sin embargo, la pregunta de cómo ha de ejercerse esa autoridad y bajo que preceptos se mantiene abierta y de ningún modo puede adquirir las formas del autoritarismo más irracional, de ahí que la cuestión disciplinaria no sea un asunto de segundo orden. Las disciplinas serían los métodos

mediante los cuales los docentes se comprometen con el mundo y lo enseñan.

A estas alturas del trabajo queda claro que el replantearnos la disciplina en la época contemporánea implica reconocer que ya no vivimos en la era del capitalismo industrial y que la finalidad de la disciplina no puede ser la docilidad de los cuerpos. Lo cierto es que no existen las condiciones para educar a los cuerpos para la docilidad, puesto que otras tecnologías de poder han configurado nuevas subjetividades. Abonando a lo anterior, el capitalismo postindustrial no depende directamente del cuerpo, después de todo, para consumir no se requiere de ninguna habilidad especial ni de ninguna atención específica, basta su representación digital, su imagen y las huellas que deja en la red como indicadores que pueden ser monetizados. En la era post industrial la representación del cuerpo es el producto, hecho que trastoca radicalmente la idea de producción: ¿Qué produce el *influencer* si no a sí mismo? Él es el contenido.

El docente y el cuidado de sí

Siguiendo a Hannah Arendt, señalamos que el rol del docente debe ser enseñar lo que es el mundo. Frente a los niños y jóvenes el docente es una figura coyuntural que vincula a los estudiantes con la realidad de un mundo que los antecede. Sin embargo, esto es apenas un señalamiento que precisa de mayores recursos teóricos y prácticos.

Sabemos que el problema del mundo en filosofía no es asunto sencillo y que este puede ser entendido de distintas maneras, según el método que se elija. Desde la tradición fenomenológica el mundo no es

una mera colección de objetos, implica un horizonte de sentido que permite al ser humano comprender y comprenderse (Heidegger, 2012). El mundo es una estructura existencial que prima en todas las experiencias humanas, incluida la educación, entonces, si se quiere conocer el mundo el sujeto debe conocerse, primeramente, a sí mismo. Pero antes de proponer una vía para dicho cometido se requiere de una breve recapitulación.

En el texto examinamos la evolución de la educación desde la era de la industrialización hasta nuestros días, los cuales señalamos como posteriores a la era disciplinaria. La escuela tradicional, influenciada por los principios ilustrados y fundamentada en métodos que actuaban sobre el cuerpo, instauró un sistema educativo centrado en el rol del docente, la obediencia del alumno y el aprendizaje que se medía a través de la supervisión y la repetición. Este enfoque, representativo de las sociedades disciplinarias estudiadas por Foucault, ha sido sustituido por un contexto que es adaptable, fragmentado y dinámico, en el que la eficiencia se demuestra a través de la autorregulación y la eficiencia personal, como lo indicaron Deleuze (2006), Bauman (2013) y Byung-Chul Han (2024). En este nuevo panorama, la educación se desvincula de su rigidez anterior y los docentes se enfrentan a innovadoras formas de subjetividad, marcadas por lo inmediato de la tecnología y la dispersión de la atención.

A partir de este análisis, nos proponemos redefinir la educación no como un mecanismo meramente disciplinario, sino como una forma de vida y una práctica del cuidado de sí. La disciplina, lejos de considerarse como algo restrictivo, podría redireccionarse hacia otros

fines, más relacionados con las elecciones ético-morales frente al entorno y hacia aquellos sujetos que se encuentran en proceso de formación. Resulta indispensable llevar a cabo una crítica en torno a la autoridad, siguiendo algunos de los planteamientos de Arendt, podrían sentarse las bases de un restablecimiento del vínculo entre diferentes generaciones y dirigir el proceso educativo hacia la formación de individuos capaces de vivir en el mundo de manera más responsable. En este escenario, la educación es vista como un espacio donde la libertad y la responsabilidad se entrecruzan, y donde la disciplina puede concebirse como una forma de atención auténtica y de resistencia ante la fragmentación y dispersión que define nuestro tiempo.

Por lo señalado a lo largo del texto, nos queda claro que no hay educación sin ejercicio de poder, sin embargo, dicho ejercicio no implica necesariamente prácticas violentas. La violencia en la educación representa la expresión límite de la disciplina, pero también su ausencia, es el síntoma más visible de un proceso educativo fallido. Hay que recordar que:

“...La educación es un proceso para tornar previsibles a los seres humanos. La educación, modelando las disposiciones del cuerpo y de la mente, conforman la conducta. Pero este moldeamiento del individuo supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresa en una influencia social sistemática reconocida...” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 215).

Foucault nos enseñó a comprender los ejercicios de poder más allá de los juicios morales, pues resulta de mayor ganancia entender cómo operan y cuáles son sus efectos en la esfera subjetiva. De este modo, no puede pasarse por alto que el poder es también la capacidad de influir, controlar, modelar o regular comportamientos en cierta dirección con una intención determinada. Foucault ya había dejado en claro que toda relación educativa-pedagógica es una relación de poder, pues mediante ella se influye en la constitución de un tipo de pensamiento y conducta general, tal influencia puede actuar mediante la fuerza o dando cabida al diálogo. Cómo se puede leer en los anteriores apartados no son pocos los episodios de la historia de la educación en los que el castigo psicológico y corporal fueron normas generales.

La educación no es un mero gobierno de los otros, sino también un gobierno de sí mismo (Foucault, 2011). Para dotar a la disciplina de un nuevo sentido, resulta fundamental aceptar el marco gubernamental que la sostiene, pero también ese doble movimiento. El estudiante no es una entidad pasiva, éste se relaciona con los otros y consigo mismo, ser educado implica una serie de acciones sobre uno mismo: medirse, controlarse, ser capaz de postergar (Gvirtz y Palamidessi, 2006). La educación funciona a través de la relación con ciertas verdades relativas al orden de las cosas, relativas al mundo, incluidas las relacionadas con la intersubjetividad y las mediaciones ético-morales que en ella acontecen. El sujeto educado es aquel que sabe cuidarse y moldearse, sin la necesidad de una autoridad que lo coaccione de manera permanente. El ideal de la educación como arte de existencia es la formación de seres humanos autónomos, capaces de establecer sus

propias leyes de regulación personal. En este escenario el docente es el que enseña esa autorregulación compartiendo su conocimiento sobre el mundo.

Estos supuestos se encuentran prefigurados en el pensamiento clásico. Desde la doctrina platónica, una persona educada es aquella que ha sabido gobernar su parte inferior mediante la razón (Jaeger, 2001). Por otro lado, una persona no educada es aquella que se deja arrastrar por su parte inferior, poblada de apetitos y deseos que se imponen tiránicamente sobre la razón ¿Qué otra cosa pueda ser la indisciplina sino la expresión de aquella parte desordenada del alma? La disciplina desde los valores clásicos sería un entrenamiento constante para el gobierno de las facultades superiores del sujeto, es decir, todas aquellas actitudes y acciones que permitan el gobierno de sí mismo para el desarrollo justo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nussbaum, 2005). Vale decir que este gobierno de sí mismo no es exclusivo del entorno escolar, sin embargo, el mencionado ambiente resulta ser un lugar idóneo para comenzar a formar el carácter necesario para ese dominio de la vida interior.

Los problemas de indisciplina parten del desconocimiento de uno mismo, en este sentido, el docente que hace suyo el cuidado de sí orienta al discípulo en el descubrimiento de sí mismo. Con explícita claridad, esta perspectiva rescata el método mayéutico y lo incorpora en los esfuerzos por resignificar la disciplina. Como cuestionador, Sócrates conducía a sus conversadores, mediante preguntas ingeniosas, hacia una situación en la que se veían forzados a admitir su falta de

conocimiento, el filósofo podía alcanzar el nivel de que pusieran en duda incluso la totalidad de su existencia (Hadot, 2004).

Según Hadot (2006), el cuidado de sí que se manifiesta en la filosofía griega surge inicialmente como una inquietud provocada por diferentes causas, tales como la severidad de los acontecimientos cotidianos, la necesidad de actuar en situaciones diversas y sorprendidas, así como los temas y dinámicas sociales. Por ello, este concepto está estrechamente vinculado a la vida urbana y, en particular, a la sobrecarga de actividades. Desde este punto de vista, la originalidad de Sócrates, al menos según lo que Platón le atribuye, radica en ser el primero en presentar en Occidente la idea del autocuidado.

Desde esta concepción clásica y rescatando las interpretaciones de Pierre Hadot (2009), puede decirse que el concepto de cuidado de sí consiste también en una forma de conexión entre el sujeto y lo universal. La indagación que lleva a cabo sobre la subjetividad interna que implica esta ética es un modo en el que el individuo puede sostener la universalidad que reside dentro de su propio ser. El ser humano indisciplinado es aquel que se limita a la inmediatez de su condición particular. El docente tiene la tarea de guiar al alumno, el cual en un primer momento se encuentra particularizado y dominado por sus apetitos inmediatos, hacia una conciencia universal que lo posicione frente al entramado complejo que constituye la vida en el mundo.

Así como los personajes con quien dialoga Sócrates en la obra de Platón, en un primer momento, los intereses del estudiante se encuentran divertidos en un sinnúmero de cosas que lo distraen del conocimiento de sí mismo. Arendt ya lo ponía de manifiesto en su crítica

al sistema educativo estadounidense, la construcción artificiosa del mundo infantil implica unos divertimentos que preparan al sujeto para ocuparse de cosas que no son él mismo. En nuestro tiempo se busca extender esa forma inacabada de vida, una infantilización de la sociedad que resulta provechosa para un mercado que se fortalece gracias a los apetitos consumistas de unos adultos que conservan el desasosiego infantil.

El docente que asume la educación como un arte de la existencia reconoce el aquí y el ahora, la resignificación de la disciplina y la incorporación del cuidado de sí implica reconocer las condiciones espaciotemporales de la sociedad post industrial. Por todo lo dicho a lo largo del capítulo, el docente capacitado es aquel que es consciente de los cambios sociales y culturales del presente, de lo que estamos dejando de ser y en lo que nos estamos convirtiendo. Ciertamente, la disciplina y sus tecnologías están lejos de desaparecer por completo, sin embargo, el docente en la post disciplina no puede dejar de atender las posibilidades de unas estrategias que permitan entender lo disciplinario de una manera renovada. Consideramos que la historia del pensamiento nos puede orientar en esta tarea.

El carácter coercitivo de la disciplina se relaja cuando el propio alumno se compromete con su educación. Pero este compromiso, casi iniciático, precisa de un acompañamiento, se trata de un auténtico ejercicio espiritual en donde el maestro guía al discípulo hacia sí mismo, para elevarlo de lo particular a lo universal y así lograr que se reconozca en su complejidad. Antes habíamos dicho que la indisciplina proviene de un desconocimiento de uno mismo, ocurre cuando no se está en

posesión de ese conocimiento subjetivo que posibilita una apropiación del conocimiento universal. A través de este acompañamiento desde el cuidado de sí, los reglamentos, la vigilancia y el examen constante dejan de ser indispensables puesto que el estudiante está en posesión de sí mismo y se reconoce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo entiende como un proceso necesario para su formación integral.

Conclusiones

Pese a la carga peyorativa que la palabra disciplina puede tener en ciertos entornos académicos, educativos o intelectuales, consideramos que no puede existir aprendizaje sin una forma de disciplina de por medio, sin embargo, ésta debe ajustarse a la situación social y cultural que se vive actualmente.

El trabajo buscó refrescar el concepto de disciplina mediante una problematización que la actualice y que permita dotarla de significatividad. Dicha tarea implicó, en primer lugar, un análisis crítico de la noción general de disciplina, para después proponer la posibilidad de otro estadio, el cual llamamos post disciplina. El hecho de que los ejercicios disciplinarios, en su carácter más tradicional tiendan a reducirse, no se debe a una tendencia “humanitaria” o a una “toma de conciencia” en torno a sus efectos perniciosos, se debe a que la docilidad del cuerpo ha dejado de ser el centro del ejercicio del poder. El paulatino desdibujamiento del cuerpo dócil y la aparición de otras formas de corporalidad, responden a las nuevas exigencias del capitalismo postindustrial, que prioriza la virtualidad en vez de la presencialidad.

Los nuevos entornos virtuales y las modificaciones en la atención, así como las relaciones compulsivas que se tienen con las diferentes aplicaciones y aparatos electrónicos, nos permiten vislumbrar dos escenarios: en primer lugar, un nuevo determinismo tecnológico en donde el sujeto se deja arrastrar fatídicamente por lo nuevos medios, mientras que unos pocos sacan provecho económico de ello. En este escenario el sujeto mantiene una relación ambivalente con las tecnologías, una tensión entre el placer y el dolor que lo paraliza. En segundo lugar, estaría un escenario más desencantado y menos determinista con respecto a las tecnologías, en donde los sujetos implicados se mantienen en guardia, vigilantes de los efectos a corto y a largo plazo.

Los docentes formamos parte de ese segundo escenario y podemos dar testimonio de los retos y necesidades de nuestros estudiantes y de los propios. Dicho posicionamiento lleva a poner sobre la mesa asuntos que consideramos apremiantes, frente a una realidad que vuelve más complicada nuestra labor y que incluso nos pone en riesgo cuando la indisciplina escolar raya en la violencia. Con este posicionamiento no se busca promover el resurgimiento de formas disciplinarias estrictas, al contrario, busca eliminar su necesidad. Pero para que esto ocurra, tal y como se planteó a lo largo del capítulo, se precisa en una resignificación de la teoría y la práctica disciplinaria.

Como lo hemos dejado en claro, nuestra postura no coincide con ninguna forma de nostalgia por la disciplina tradicional, sin embargo, consideramos que es posible resignificarla, valiéndonos de recursos propios de la tradición clásica. La indisciplina puede explicarse

por una condición social que le precede, pero también por el olvido que los sujetos experimentamos de nosotros mismos. Padecemos de una crisis general en términos de autocuidado y autoconocimiento, saber quiénes somos no es una extravagancia ni una cuestión marginal dentro del fenómeno general de la educación. En este contexto, el docente precisa de un ejercicio constante que permita posicionarlo de cara a su facticidad, que le permita reconocer su lugar en el entramado social y sus posibilidades para guiar a otros.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Benente, M. (2017). Poder disciplinario y capitalismo en Michel Foucault. *Revista de Estudios Sociales*, (61), 86–97. <https://doi.org/10.7440/res61.2017.07>
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2019). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, (13). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242769>
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Akal.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France*. Akal.

- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631–639.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1494/1855>
- Galán, M. & Ursúa, M. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 77–80.
<https://doi.org/10.14422/pym.i367.v2016.014>
- Hadot, P. (2004). *Elogio de Sócrates*. Me cayó el veinte.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Alpha Decay.
- Han, B.-C. (2024). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Heidegger, M. (2012). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Herder.
- La Salle, S. (2005). *Obras completas II: Obras pedagógicas y escolares*. San Pío X.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo posmoderno*. Anagrama.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17–34.
<https://doi.org/10.19053/01227238.3805>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la educación liberal*. Paidós Ibérica.

- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Fontamara.
- Pulido, M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: La Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230035>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21–32. <https://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n47/n47a02.pdf>
- Valle-Barbosa, M., Vega-López, M., Flores-Villavicencio, M. & Muñoz-De la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28(1), 61–68. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf
- Werner, J. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo V

Entre la docencia y la investigación en las IES: un análisis de visión prospectiva de la profesión académica

Isabel María García-Meza

Universidad de Sonora

Edgar Oswaldo González Bello

Universidad de Sonora

Etty Haydée Estévez Nenninger

Universidad de Sonora

Resumen

Este trabajo propone un análisis prospectivo sobre cómo la profesión académica en las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentra en evolución, a partir de dos ejes interrelacionados: el nexo entre enseñanza-investigación (*teaching-research nexus* TRN) y la construcción de identidades académicas y el papel de las instituciones en dicha construcción. La hipótesis de este trabajo se basa en que las actividades de enseñanza y de investigación generan tensiones -en el personal académico y las organizaciones a las que pertenecen-, por ende, se analiza cómo el profesorado negocia su pertenencia profesional: como docentes, investigadores o híbridos, y cómo las

estructuras institucionales (cargas, incentivos de investigación, políticas institucionales) habilitan o dificultan ese proceso de pertenencia. Se examina cómo las formas de valorización diferencial de la docencia frente a la investigación inciden en el sentido de pertenencia, en la orientación profesional y en las expectativas sobre el valor de la docencia.

A partir de una revisión crítica de literatura reciente sobre TRN, identidades académicas y diseños institucionales, se discuten dos escenarios prospectivos para el futuro: 1) la perpetuación de la segregación de la docencia-investigación y 2) la integración activa del TRN mediada por cambios institucionales que se buscan en las IES orientados al aprendizaje-investigación de manera conjunta.

Finalmente, se proponen recomendaciones para las IES con el fin de fomentar identidades académicas más integradas y sistemas institucionales que favorezcan una sinergia entre la enseñanza y la investigación. A partir de este enfoque reflexivo se pretende contribuir al debate global sobre la transformación de la profesión académica y ofrecer rutas de análisis en contextos latinoamericanos.

Introducción

En las últimas décadas, las IES a nivel internacional han experimentado transformaciones profundas que han llevado a una reconfiguración de la profesión académica y sus prácticas. Entre estos cambios, destaca el debilitamiento del balance que se tiene entre la docencia y la investigación, tradicionalmente concebidas como funciones complementarias de la profesión académica universitaria. Diversos

estudios en los últimos años (Brew, 2022; McCune, 2024) señalan que este equilibrio es cada vez más inestable debido a tensiones tanto en las trayectorias individuales del profesorado como en las estructuras organizacionales de las IES.

El *teaching-research nexus* (TRN) surgió originalmente como un marco conceptual para fortalecer la calidad educativa mediante la integración entre enseñanza-investigación, al considerarse potencialmente como actividades que se complementan (Healey y Jenkins, 2009; Neumann, 1994). No obstante, en el contexto de la educación superior actual, este nexo se aleja de operar como una relación sinérgica para convertirse en un espacio de tensiones, a causa de políticas de evaluación, métricas de productividad y diseños institucionales fragmentados (Ball, 2003; Shore y Wright, 2015; Hassaniyan, 2024).

En América Latina, y particularmente en México, estas tensiones han aumentado por la implementación de políticas de estímulo y reconocimiento académico, tales como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII)— que han reforzado una valorización diferencial entre investigación y docencia. Como consecuencia, la investigación suele ocupar una posición de mayor prestigio simbólico e institucional, y la enseñanza se asocia mayormente a cargas administrativas elevadas y a un reconocimiento limitado en los sistemas de evaluación académica (Esteva-Romo, 2023). Esto ha contribuido a la configuración de identidades académicas divididas, con docentes que negocian su pertenencia profesional entre roles docentes,

investigadores o híbridos, en función de las oportunidades y/o restricciones en sus contextos institucionales.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo parte de un análisis teórico-reflexivo con enfoque prospectivo sobre la evolución de la profesión académica en las IES, tomando como ejes centrales el TRN, la construcción de identidades académicas y el papel mediador de los diseños institucionales. Se buscó explorar cómo las tensiones actuales entre docencia e investigación configuran escenarios posibles para el futuro de la profesión académica, y de qué manera las IES pueden propiciar o limitar procesos de integración entre ambas funciones.

A partir de una revisión de literatura reciente sobre el TRN, identidades académicas y gobernanza universitaria, se plantean distintos escenarios prospectivos que oscilan entre: la continuación de la segregación entre docencia-investigación y la configuración de modelos institucionales que orienten hacia una integración entre ambas. Finalmente, se proponen algunas recomendaciones dirigidas a las IES, con el fin de contribuir al debate contemporáneo sobre la transformación de la profesión académica y ofrecer rutas analíticas pertinentes para los contextos latinoamericanos.

Marco teórico

El nexa enseñanza-investigación (TRN): evolución conceptual

El TRN ha sido uno de los conceptos que sirven para la reflexión sobre la calidad y la misión de la educación superior. En sus primeras formulaciones, el TRN se entendía como una relación intrínseca entre

la docencia y la investigación en las universidades, bajo el supuesto de que el profesorado que investiga enseña mejor (Neumann, 1994); se estimaba que la investigación constituía un elemento central para la formación universitaria.

Posteriormente, el concepto evolucionó hasta adquirir un enfoque cuyo objetivo era distinguir diversas formas de integración entre enseñanza e investigación (por ejemplo, investigación dirigida por el profesorado, aprendizaje basado en la investigación, investigación con estudiantes y aprendizaje orientado a la indagación), lo cual contribuyó a su adopción en el diseño curricular y en la innovación pedagógica (Healey y Jenkins, 2009).

Sin embargo, a partir de la expansión de sistemas de aseguramiento de calidad, las evaluaciones por desempeño y las políticas de rendición de cuentas, el TRN comenzó a desplazarse hacia un objeto de regulación institucional, donde la relación docencia-investigación dejó de ser algo natural y pasó a ser mediada por políticas que priorizan una sobre otra a partir de resultados medibles (Ball, 2003; Shore y Wright, 2015). Así, el TRN pasó a tensiones entre discursos de integración y prácticas organizacionales que fragmentan el trabajo académico.

Estudios contemporáneos (Brew, 2022; Hassaniyan, 2024) subrayan que la articulación entre enseñanza-investigación no depende únicamente de la voluntad o competencia del profesorado, sino de condiciones estructurales tales como los modelos de financiamiento, los sistemas de incentivos, la distribución de cargas de trabajo y las prioridades institucionales. A partir de esto, el TRN se redefine como un

fenómeno situado y con influencia de decisiones de política universitaria y evaluaciones académicas.

En este sentido, el TRN ha pasado a ser analizado no solo como una estrategia pedagógica, sino como un instrumento de gobernanza académica, capaz de orientar —o distorsionar— las prácticas universitarias. En contextos donde la investigación es el principal criterio de prestigio y reconocimiento, la docencia tiende a ocupar un lugar subordinado, reduciendo el TRN a un discurso retórico sin traducción efectiva en la práctica institucional. Por el contrario, en sistemas que incorporan explícitamente la enseñanza basada en la investigación como criterio de calidad y evaluación, el TRN puede operar como un mecanismo de integración funcional entre las misiones universitarias (Uaciquete y Valcke, 2022).

Asimismo, la literatura reciente señala que el TRN enfrenta nuevos desafíos derivados de la digitalización, la internacionalización y la creciente demanda de relevancia social del conocimiento. Estas transformaciones han ampliado el alcance del concepto hacia modelos más dinámicos, en los que la investigación se vincula con problemas sociales, aprendizaje experiencial y producción colaborativa de conocimiento, desplazando el énfasis exclusivo en la productividad científica tradicional (Uaciquete y Valcke, 2022; Hassaniyan, 2024). En síntesis, la evolución del TRN evidencia un tránsito desde una concepción esencialmente académica hacia un enfoque estratégicamente institucional y orientado a políticas, en el que la integración entre docencia e investigación depende menos de ideales

normativos y más de decisiones estructurales y diseños organizacionales.

Identidades académicas y diseños institucionales como mediadores del TRN

La identidad académica ha sido entendida como una construcción relacional y situada, que se configura a partir de la intersección entre disciplinas, comunidades académicas y marcos institucionales (Becher y Trowler, 2001; Henkel, 2005). En este sentido, ser académico remite a su vez a formas de pertenencia profesional que otorgan sentido, reconocimiento y legitimidad al trabajo universitario; no obstante, en el contexto actual de la educación superior, estas identidades se encuentran en tensión.

Desde una perspectiva de política educativa, las identidades académicas pueden ser comprendidas a partir de los esquemas de evaluación, incentivos y rendición de cuentas en las IES. La expansión de la performatividad ha producido un desplazamiento significativo en la manera en que el profesorado se concibe a sí mismo: de sujetos profesionales orientados por valores académicos compartidos, hacia actores estratégicos que deben demostrar continuamente su valor a través de indicadores medibles y comparables (Ball, 2003). Así, la identidad académica se vuelve progresivamente instrumental, fragmentada y condicionada por expectativas externas.

La literatura reciente señala que uno de los efectos más visibles de esto son las identidades académicas híbridas o múltiples, en las que la docencia y la investigación coexisten de manera desigual y

frecuentemente de manera conflictiva (McCune, 2024). Si bien estas identidades híbridas pueden representar una oportunidad para la integración del TRN, en la práctica tienden a desarrollarse en condiciones institucionales desiguales. Por ello, la hibridación identitaria no resulta una elección autónoma, sino como una adaptación a contextos institucionales que demandan a la par excelencia docente y productividad investigadora, careciendo de estructuras coherentes que permitan articular ambas. Se destaca que esta tensión genera trayectorias profesionales marcadas por la ambigüedad, la sobrecarga laboral y, en algunos casos, el debilitamiento del sentido de pertenencia institucional (Leite, 2023).

Desde esta perspectiva, algunos autores (Shore y Wright, 2015; McCune, 2024) advierten que las políticas institucionales de las IES, lejos de promover identidades académicas integradas, reproducen una segmentación identitaria: académicos orientados mayormente hacia la investigación, académicos centrados en la docencia y un grupo intermedio con dificultades para legitimar su trabajo híbrido. Esta segmentación no solo impacta en el bienestar del profesorado, sino que tiene implicaciones directas para la calidad del aprendizaje, la coherencia curricular y la sostenibilidad de los proyectos educativos universitarios.

En este sentido, las identidades académicas contemporáneas deben ser entendidas como un resultado dinámico de decisiones de política institucional, más que como atributos individuales o vocacionales. Los diseños institucionales desempeñan un papel central en la configuración del TRN y en la construcción de identidades

académicas, al traducir los discursos normativos en reglas operativas: políticas de carga académica, sistemas de incentivos, criterios de evaluación constituyen medios mediante los cuales las IES propician o restringen determinadas formas de trabajo (McKinley *et al.*, 2018; Brew, 2022).

En diversos contextos, la investigación concentra el mayor valor simbólico e institucional, al ser el principal criterio para la promoción, el financiamiento y el prestigio académico, mientras que la docencia se asocia a cargas intensivas y menor reconocimiento formal (McCune, 2024; Scoles, 2023). Esta jerarquización incide directamente en las posibilidades de integrar el TRN, ya que orienta las decisiones profesionales del profesorado hacia aquello que sea evaluable y recompensable. Experiencias internacionales muestran que cuando las políticas académicas incorporan explícitamente la integración docencia-investigación en sus marcos de evaluación y desarrollo profesional, se favorecen prácticas más articuladas y sostenibles en las IES (McKinley *et al.*, 2018; Brew, 2022).

En síntesis, los diseños institucionales operan como mediadores entre los ideales del TRN y las prácticas cotidianas del trabajo académico; su configuración no solo determina la viabilidad de integrar enseñanza-investigación, sino también las formas de pertenencia, agencia e identidad profesional que el profesorado puede construir dentro de las IES; esta mediación resulta fundamental para comprender los escenarios prospectivos.

Metodología

El presente capítulo se desarrolla a partir de un enfoque teórico-reflexivo con orientación prospectiva, cuyo objetivo es analizar la evolución del nexo enseñanza–investigación y sus implicaciones para la configuración de la profesión académica en las IES. El diseño metodológico se basa en una revisión narrativa-crítica de literatura, como una estrategia interpretativa para identificar tendencias, tensiones conceptuales y líneas de debate emergentes en un campo de estudio (Grant y Booth, 2009).

La revisión de literatura académica se centra en aquella publicada principalmente entre 2018 y 2025, con énfasis en estudios sobre TRN, identidades académicas, performatividad, gobernanza universitaria y políticas de evaluación en las IES. Como complemento a la revisión teórica, se realizó un análisis prospectivo de escenarios, a partir de los aportes de la prospectiva estratégica (Godet, 2006; Popper, 2019). Así, la prospectiva no se concibe como una herramienta predictiva, sino como un dispositivo analítico que permite explorar futuros plausibles a partir de dinámicas presentes, identificando factores clave de cambio y tensiones.

En este sentido, el análisis se orienta a la construcción de escenarios interpretativos sobre el futuro de la profesión académica, considerando políticas de evaluación y estímulos, diseños institucionales de carga y reconocimiento, transformaciones tecnológicas, y cambios en las expectativas formativas. Estos escenarios buscan representar marcos de reflexión que ayuden a repensar el nexo entre docencia-investigación en las IES.

Resultados y discusión

El análisis realizado se identificaron una serie de tensiones estructurales y dinámicas emergentes que atraviesan el TRN y la configuración actual de la profesión académica en las IES. Uno de los hallazgos por destacar sobre el análisis del TRN fue su ambivalencia, al persistir discursos institucionales sobre este nexo como un ideal relacionado con la calidad educativa, y en la práctica su desarticulación responde precisamente a las condiciones estructurales que dificultan su materialización (Hassaniyan, 2024).

Algunos autores (Leite, 2023; McCune, 2024) han señalado que las IES operan bajo marcos de gobernanza caracterizados por evaluaciones de resultados, la estandarización de indicadores y la productividad científica. Así, la investigación se convierte en el principal referente de legitimidad académica y la docencia se mantiene como una función necesaria, pero subordinada. Este diagnóstico revela una paradoja: el TRN es reconocido en las IES como deseable, pero poco viable a partir de los modelos actuales de organización del trabajo académico. Desde una perspectiva *policy-oriented*, se reflexiona sobre la promoción retórica que realizan las IES entre docencia e investigación, sin modificar o hacer ajustes a los sistemas de incentivos y evaluación que orientan las decisiones del profesorado.

Como resultado, las tensiones derivadas de la primacía de la investigación en los sistemas de evaluación académica han sido ampliamente discutidos en diversos estudios (Ball, 2003; Shore y Wright, 2015), al privilegiarse los productos de investigación (particular énfasis en aquellos cuantificables e indexados) por encima de lo

referente a la docencia en esquemas de estímulo, promoción y reconocimiento profesional. Esto se traduce en una redistribución desigual del tiempo y esfuerzo académico, donde la docencia se asocia frecuentemente a tareas administrativas, cargas elevadas y escaso margen para el desarrollo profesional.

El análisis permite identificar que esta lógica no solo afecta al equilibrio funcional del TRN, sino que redefine las prioridades y expectativas del trabajo académico, incentivando trayectorias profesionales orientadas estratégicamente hacia la investigación. Desde esta perspectiva, la subordinación de la docencia no es un efecto colateral, sino una consecuencia directa de decisiones de política académica que jerarquizan determinadas formas de producción de conocimiento.

La revisión analítica evidencia una transformación de las identidades académicas y algunos autores (Ball, 2003; McCune, 2024) advierten sobre el desplazamiento progresivo desde modelos identitarios basados en la vocación docente y el compromiso académico, hacia configuraciones marcadas por la performatividad y la auto-optimización profesional.

De este modo, las identidades académicas se multiplican y fragmentan, ocasionando que el profesorado esté en una negociación constante sobre su pertenencia profesional entre distintos roles (docencia, investigación, gestión...), en función de los criterios de evaluación. Esta negociación no ocurre en condiciones de igualdad, sino dentro de marcos institucionales que asignan mayor valor simbólico y material a ciertas actividades.

Se encuentra que las identidades híbridas, promovidas en el discurso institucional como deseables, se desarrollan bajo condiciones de tensión estructural, generando sobrecarga, ambigüedad profesional y, en algunos casos, debilitamiento del sentido de pertenencia institucional (Leite, 2023). Este hallazgo sugiere que la integración identitaria no puede lograrse sin una revisión profunda de los sistemas de evaluación y reconocimiento académico; de esta forma, los diseños institucionales como mediadores del TRN resultan cruciales.

La literatura internacional (McKinley *et al.*, 2018; Brew, 2022) muestra que existen experiencias en las que las políticas universitarias han logrado avanzar hacia modelos más integrados, mediante el reconocimiento explícito de la docencia basada en la investigación y la incorporación de criterios pedagógicos en la evaluación académica. Casos documentados en contextos como el Reino Unido, Nueva Zelanda o Chile evidencian que cuando las IES alinean sus políticas de carga académica, desarrollo profesional y evaluación con una visión integrada del TRN, se generan condiciones más favorables para prácticas docentes innovadoras y trayectorias académicas menos fragmentadas. No obstante, estos avances suelen ser parciales y dependen en gran medida de la coherencia institucional y del apoyo organizacional sostenido. Esto en contraste con contextos latinoamericanos, donde predominan esquemas de evaluación altamente estandarizados y centrados en la investigación, pone de relieve que la integración del TRN es una cuestión de diseño institucional, más que de compromiso individual del profesorado.

En suma, a partir de los hallazgos anteriores, el análisis prospectivo permite identificar tres posibles escenarios para el futuro de la profesión académica en las IES:

- 1) *Continuidad performativa*, entendida como la persistencia de métricas de productividad, la fragmentación del trabajo académico y la subordinación de la docencia.
- 2) *Reformulación institucional*, donde las IES realizan ajustes parciales a sus políticas de evaluación y reconocimiento, buscando disminuir tensiones entre docencia-investigación sin modificaciones de fondo a sus marcos de gobernanza.
- 3) *Integración transformadora*, donde la docencia y la investigación se asumen como funciones interdependientes y articuladas en los diseños curriculares, políticas institucionales y sistemas de evaluación.

Estos escenarios sirven como herramientas analíticas que permiten visibilizar las consecuencias de distintas decisiones de política universitaria, lo cual apunta que el futuro del TRN y de la profesión académica dependerá en gran medida de la capacidad de las IES para transitar de modelos performativos hacia enfoques integradores.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite visibilizar que la profesión académica en las IES atraviesa un proceso de redefinición estructural, en el que el TRN se ha convertido en un espacio de tensión, disputa y posibilidad. El TRN se configura como un campo mediado por políticas de evaluación, diseños institucionales y lógicas de gobernanza que influyen

directamente en la organización del trabajo académico y en la construcción de identidades profesionales.

Se concluye que las dificultades para integrar docencia-investigación no pueden atribuirse solamente a prácticas individuales del profesorado, sino que surgen por condiciones estructurales e institucionales que jerarquizan funciones y reconfiguran prioridades académicas. La primacía de la productividad investigadora contribuye a una desvalorización relativa de la docencia, afectando no solo el equilibrio funcional del TRN, sino también el sentido de pertenencia del profesorado. El análisis sugiere que, sin cambios sustantivos en los marcos de evaluación y reconocimiento, la promoción de identidades académicas integradas puede tener el riesgo de permanecer en el plano discursivo y continuar reproduciendo dinámicas de fragmentación y sobrecarga laboral.

El enfoque prospectivo adoptado permite, además, visibilizar distintos escenarios posibles para el futuro de la profesión académica. Mientras los escenarios de continuidad performativa y reformulación institucional parcial tienden a mantener las tensiones actuales, el escenario de integración transformadora plantea la necesidad de repensar de manera más profunda los fundamentos de la gobernanza universitaria.

A partir de estos hallazgos, se propone una agenda prospectiva para las IES, orientada a fortalecer una integración más auténtica entre docencia e investigación mediante: ajustes a los sistemas de evaluación académica para reconocer la calidad del aprendizaje y la innovación docente, la incorporación de la pedagogía investigativa, el

reconocimiento institucional de proyectos que articulen investigación-enseñanza y la revisión de las cargas académicas para garantizar condiciones equitativas de trabajo.

El futuro del TRN y de la profesión académica no depende únicamente de la voluntad del profesorado, sino de la capacidad institucional para alinear políticas, estructuras y valores en torno a una visión integrada del quehacer universitario. En contextos latinoamericanos, donde las tensiones entre docencia e investigación se ven marcadas fuertemente por desigualdades estructurales y modelos de evaluación estandarizados, avanzar hacia esta integración representa no solo un desafío, sino una oportunidad estratégica para revalorizar la misión formativa de las IES.

Referencias

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*(2nd ed.). SRHE/Open University Press.
- Brew, A. (2022). Reconceptualising academic work through the teaching-research nexus. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1894938>
- Esteva-Romo, A. (2023). ¿Para qué trabajar colegiadamente? Un análisis crítico sobre los colegios de profesores en escuelas

- normales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(39).
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1533>
- Godet, M. (2006). *Creating futures: Scenario planning as a strategic management tool* (2nd ed.). Economica.
- Grant, M. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hassaniyan, A. (2024). Revisiting the debate about teaching-research nexus. *Journal of Education Policy*.
<https://doi.org/10.1177/00345237241301919>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Healey, M., Jenkins, A. & Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education*. The Higher Education Academy.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1–2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>
- Leite, C. (2023). Academic perspectives of the teaching-research nexus in initial teacher education. *Revista de Estudios sobre Educación*, (706), 1–20.
<https://www.redalyc.org/journal/706/70675276003/html/>
- McCune, V., Scoles, J., Boyd, S., Cross, A., Higgins, P. & Tauritz, R. (2024). Academic identities and teaching wicked problems:

- How to ‘shoot a fog’ in a complex landscape. *Higher Education Research & Development*, 43(1), 166–179.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2215181>
- McKinley, J., Harris, A., Jones, M. & Milligan, L. (2018). *An exploration of the teaching-research nexus in humanities and social sciences*. The British Academy.
- Neumann, R. (1994). The teaching–research nexus: Applying a framework to university students’ learning experiences. *European Journal of Education*, 29(3), 323–338.
<https://www.jstor.org/stable/1503744> eric.ed.gov
- Popper, K. (2019). *Conjeturas e refutações*. Leya.
- Scoles, J. (2023). *Academic identities and teaching wicked problems: How to “shoot a fog” in a complex landscape*. University of Edinburgh Research Explorer.
- Shore, C. & Wright, S. (2015). *Audit culture: Anthropological perspectives on accountability, ethics and the academy*. Routledge.
- Spronken-Smith, R. & Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35(6), 723–740.
<https://doi.org/10.1080/03075070903315502>
- Uaciquete, A. & Valcke, M. (2022). Strengthening the teaching-research nexus in higher education: A systematic review of reviews. *Sustainability*, 14(22), Article 15317.
<https://doi.org/10.3390/su142215317>

Capítulo VI

Significados y representaciones de la práctica profesional en estudiantes de tres Escuelas Normales del Estado de México

Sahara Mejía Bricaire

Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl

Lizbeth Flores Hernández

Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl

Jonathan Ojeda Gutiérrez

Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl

Resumen

Este capítulo expone los significados y representaciones de la práctica profesional que construyen estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de tres Escuelas Normales del Estado de México, a partir de sus experiencias en contextos reales como son las escuelas de prácticas.

Se trata de un estudio de enfoque cualitativo interpretativo de alcance exploratorio, que se sitúa en la teoría de las representaciones sociales. Se obtuvieron 60 cartas de asociación de palabras a través de *Google Forms* y se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas como parte del proceso de recopilación de datos. La selección de participantes fue intencionada, docentes en formación con experiencia directa en

jornadas de práctica profesional. La información se analizó mediante la técnica de Redes Semánticas Naturales para identificar núcleos figurativos y elementos periféricos del pensamiento social del estudiantado.

Los hallazgos muestran que las prácticas profesionales son concebidas como espacios de experiencia vivencial, aprendizaje situado, reflexión crítica y acercamiento a la realidad escolar. Se identifica que, conceptos como conocimiento, evaluación y planeación se posicionan como ejes centrales, mientras que emociones como estrés, incertidumbre o satisfacción influyen en la percepción del proceso formativo. Se concluye que las prácticas constituyen el núcleo del desarrollo profesional, al articular teoría, experiencia y reflexión, asimismo representan escenarios amalgamados entre tensiones pedagógicas e institucionales que inciden en la construcción de la identidad docente.

Introducción

En este trabajo, las prácticas profesionales se abordan como un objeto de representación que articula dimensiones cognitivas, afectivas y simbólicas. El proceso de práctica es comprendido no sólo como un requisito académico, sino como un campo de sentido en el que estudiantes configuran su identidad profesional. En esta experiencia pueden darse tensiones entre lo ideal y lo real, y construyen significados compartidos sobre lo que implica “ser docente” en el México contemporáneo.

El propósito de este capítulo es comprender las representaciones sociales de los/as docentes en formación de tres Escuelas Normales del Estado de México que construyen en torno a sus prácticas profesionales. Esto, mediante un análisis cualitativo sustentado en la teoría de las representaciones sociales y el uso de Redes Semánticas Naturales, para explicar cómo estas experiencias configuran su identidad profesional.

El capítulo está estructurado en seis apartados. En el primero se hace la exposición de la teoría de las representaciones sociales como el enfoque teórico que sustenta la investigación y que ayuda a entender a la docencia como objeto de estudio (Moscovici, 1979; Durkheim, 2001; Valdez, 1998; Escalante-Ferrer *et al.*, 2021). En el segundo apartado, se abordan los temas de formación docente y las prácticas profesionales, para comprender que éstas últimas representan un elemento central dentro de los procesos de formación docente en las Escuelas Normales de México (Gonfiantini, 2016; Ferry, 1991; Honoré, 1980; Imbernón, 2017; Díaz-Barriga, 2021). En el tercer apartado se expone que el enfoque metodológico utilizado para la realización de la investigación fue de índole cualitativo de alcance exploratorio. Además, de indicar la población de estudio y el uso de la técnica de Redes Semánticas Naturales para análisis de la información (Valdez, 1998; Díaz-Bravo *et al.*, 2013; Quecedo y Castaño, 2002).

En el cuarto apartado se realiza la descripción de cómo se realizó el procesamiento y decodificación de la información, que fue por medio del Índice de Valor Semántico. En el quinto apartado se exponen la discusión de los resultados. Se señala que la teoría de las

representaciones sociales contribuye a una comprensión profunda de la actividad docente, con énfasis en el reconocimiento de la actividad multidimensional donde las prácticas profesionales son parte de esta concepción (Peña *et al.*, 2019; Schön, 1992; Lave y Wenger, 1991). Por último, se presentan una serie de conclusiones para señalar que la teoría de las representaciones sociales permite comprender los significados que el/la docente en formación construye en torno a sus prácticas profesionales y visualizar las conexiones conceptuales. Por lo que es pertinente reconocer la capacidad de agencia del docente en formación para transformar la realidad y comprender la identidad profesional desde sus experiencias.

Representaciones sociales y docencia como objeto de estudio

La teoría de las representaciones sociales es útil para el estudio de los significados de las profesiones, permite comprender la forma en que el individuo, así como las sociedades construyen significados en torno a una profesión, en este caso, la docencia. La vida social está hecha de representaciones, estas formas de pensamiento colectivo que van más allá de los sujetos (Durkheim, 2001). Son ideas que provienen de fuera y que penetran en el individuo imponiéndolas, por medio de creencias y prácticas.

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones sociales constituyen un conjunto de conceptos, explicaciones y creencias, que son flexibles y que están en constante cambio, su función principal es generar formas de actuar y de vincularse con el entorno. Es una forma en que los grupos sociales organizan el mundo de lo cotidiano. La teoría

de las representaciones sociales ha sido utilizada como un medio para estudiar los significados de la realidad educativa, donde se encuentra la docencia como objeto de estudio.

La docencia a partir de la teoría de las representaciones como eje teórico-metodológico, permite entenderla como una actividad social, no como un fenómeno estático sino como una actividad compleja que se mueve en el horizonte histórico. Estudiar la docencia desde la teoría de las representaciones sociales ayuda a explicar las ideas, las creencias y los valores compartidos en torno a esta profesión de manera individual y colectiva. Se puede tener una aproximación a las nociones preconcebidas que se tienen sobre la docencia, su labor y las motivaciones que tienen los sujetos para elegir esta profesión. Valdez (1998) argumenta que, la teoría de las representaciones sociales sostiene un potencial para adentrarse en el pensamiento docente, entender la docencia como una actividad indispensable para la transformación social y la identidad profesional.

Para Escalante-Ferrer et al. (2021), la teoría de las representaciones sociales, así como sus métodos, permite comprender cómo el colectivo docente crea significados que orientan su forma de entender y ejercer la profesión. Debido a que, las personas cuentan con un universo simbólico que guía su conducta diaria, en el orden de lo cotidiano. Por lo tanto, estos sistemas dan sentido y ayudan al sujeto a interpretar las relaciones con su entorno y a construir su propia realidad en el ámbito de la docencia. Esto posibilita explicar cómo el personal docente define su rol, ya sea durante su formación inicial y en su actuar en el quehacer profesional. La teoría de las representaciones sociales

proporciona un marco conceptual útil para comprender cómo los sujetos construyen significados compartidos sobre la docencia y entenderla como un fenómeno social complejo. De esta manera, las representaciones sociales sobre la docencia actúan como formas de conocimiento socialmente elaboradas, que orientan la percepción, la memoria, el lenguaje y la acción. Son saberes no solo de sentido común que permiten a los individuos situarse en su realidad y actuar en ella (Jodelet, 1986; Abric, 2001).

Para Abric (2001), las representaciones sociales cumplen un papel central en la manera en que las personas actúan y se relacionan. Estas operan mediante cuatro funciones: 1) de saber, al aportar un conocimiento basado en el sentido común que facilita la comunicación; 2) identitaria, al contribuir a la construcción de identidades individuales y colectivas; 3) de orientación, al guiar decisiones y conductas cotidianas; y 4) justificadora, al legitimar valores y creencias del grupo. En la docencia, las representaciones sociales permiten analizar cómo los maestros construyen su identidad profesional, actúan y explican su práctica. Esto se observa en estudios como el de Valdenegro-Fuentes (2025), quien examina las representaciones de estudiantes en formación inicial sobre la identidad docente en educación especial en Chile. Escalante-Ferrer *et al.* (2021), identifican cuatro representaciones en torno a la docencia en dos universidades públicas en México: 1) vocación profesional, 2) trascendencia escolar, 3) labor vinculada al profesor-investigador y 4) campo de formación permanente. Por lo que, la docencia es un ámbito interesante para

analizar representaciones sociales y los significados que se construyen alrededor de la profesión de la docencia.

Normalismo, formación docente y prácticas profesionales

En México, la Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales son dos de las instituciones de educación superior más representativas respecto a la formación de docentes de nivel básico. La primera, en comparación de las Escuelas Normales, nace en 1978 por decreto presidencial (Arteaga, 2004). Por el contrario, las Escuelas Normales tienen su génesis en el siglo XIX, ahí, tiene su despliegue el normalismo mexicano.

De acuerdo con Ducoing (2004), el surgimiento de las Escuelas Normales fue una estrategia del Estado mexicano para institucionalizar la formación de docentes de educación básica, principalmente de primaria, con el fin de unificar su preparación, fortalecer la identidad nacional y centralizar la educación pública.

Para Díaz-Barriga (2021), sin la educación normal no se puede entender la evolución del sistema educativo mexicano del siglo XX. Debido a que, ha tenido bajo su responsabilidad la formación de múltiples generaciones de docentes, que combina el desarrollo de elementos conceptuales, conocimientos disciplinarios y práctica pedagógica. Desde esta mirada, se debe entender el proceso de formación docente como un fenómeno sociohistórico complejo.

Una de las categorías de interés de este texto es la formación y la práctica profesional, entendidas como un proceso complejo.

Entonces, pensar la formación docente y la práctica profesional como un entramado complejo implica:

entenderla desde lo multirreferencial de su tarea, desde el abrirse e imbricarse con lo social, lo político, lo económico, lo biológico, lo cultural, lo filosófico, lo discursivo, lo comunicacional, porque es ese intercambio con el entorno lo que permite que se mantenga vivo y se reformule constantemente (Gonfiantini, 2016, p. 242).

Para Ferry (1991), la formación es un proceso integral que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, se enfoca en el desarrollo global de la persona, incluyendo habilidades, valores y actitudes. Por tanto, la formación debe estar contextualizada en la realidad del aprendiz y su entorno, lo que permite promover una reflexión crítica y un aprendizaje significativo que favorece la transformación personal y social. En palabras de Honoré (1980), “formar no es solamente instruir, sino construir una relación de sentido entre el saber, el sujeto que aprende y el mundo” (p.17). La formación constituye un proceso continuo mediante el cual la persona se compromete, se transforma y orienta su acción para incidir en el mundo que la rodea. Ahora, dentro del proceso de formación de docentes en Escuelas Normales se puede entender que tiene un carácter ético, reflexivo y transformador del proceso formativo. Se trata de un proceso continuo de desarrollo que se nutre de la experiencia, el contexto y la interacción social.

En México, la formación inicial docente en Escuelas Normales ha tenido transformaciones, derivados del diseño y cambios en las políticas públicas educativas. Por ejemplo, las reformas curriculares de 1984 y 1997. En la primera de 1994, se integraban como instituciones de educación superior, a este proceso se le llamó la universitarización de las Escuelas Normales (Hernández, 2024). En la reforma del 1997, se replantea el tema conceptual y se centra en la práctica. En esta reforma curricular, los elementos conceptuales “fueron reducidos, cuestionando la teorización que había en ellos y se impulsó el establecimiento de más horas de práctica docente” (Díaz-Barriga, 2021, p. 544). Por lo tanto, estos cambios vertiginosos de reformas curriculares inciden en los procesos de formación inicial de docentes y en el sentido de concebir la práctica profesional como eje primordial no solo para profesionalización, sino para la construcción identitaria docente.

Al respecto, Ávalos (2002) advierte que uno de los principales desafíos de la formación inicial docente es lograr que las prácticas profesionales no se conviertan en una actividad meramente observacional o rutinaria, sino en un proceso intencionado y articulado con los propósitos del currículo formativo. A decir de Imbernón (2017), las prácticas deben ser espacios de construcción colectiva del saber docente, donde la colaboración entre formadores, tutores y estudiantes fomente el pensamiento crítico y la reflexión pedagógica. Esta interacción permite consolidar un sentido ético y social de la profesión, así como generar una actitud investigativa que fortalezca el compromiso con la mejora educativa. Sin embargo, a pesar del valor formativo de las prácticas profesionales, estas enfrentan diversas problemáticas que

limitan su potencial, en las que se identificaron la falta de articulación entre la formación teórica y el contexto escolar, la escasa supervisión pedagógica, y la carencia de proyectos institucionales que acompañen y valoren el proceso de inserción profesional (Zabalza, 2011; Sayago y Chacón, 2006). Esta situación puede generar que el docente en formación viva la práctica como una experiencia desconectada de su trayectoria formativa, debilitando el desarrollo de competencias profesionales integrales, pues es parte fundamental de su trayecto profesional.

Para Marcelo (2009), las prácticas profesionales representan un espacio privilegiado para la reflexión, la intervención pedagógica y el desarrollo profesional del docente en formación. Según Ávalos (2002), las prácticas en contextos reales permiten que el futuro maestro desarrolle no solo habilidades técnicas, además, la capacidad de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, esencial para responder a las demandas cambiantes del sistema educativo. Para Schön (1992) y Marcelo (2009), el conocimiento profesional docente se construye en la práctica reflexiva, entendida como un proceso dinámico en el que el maestro en formación aprende haciendo y del análisis de la misma analiza su propia intervención y reconfigura su conocimiento a partir de la experiencia. La relevancia de las prácticas radica en su capacidad de formar en la acción, a través del contacto directo con los desafíos de la docencia y la cultura escolar.

Las prácticas profesionales en la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales constituyen un componente fundamental, aún con los cambios y ajustes realizados a los planes de estudio y a las

reformas educativas de 1984 y 1997 (Díaz-Barriga, 2021). Estas son consideraras espacios de formación y reflexión donde se ponen en práctica el conjunto de conocimientos disciplinares y didácticos adquiridos en el proceso formativo. Para Rangel et al. (2023), la formación inicial de docentes en Escuelas Normales está orientada para que desarrollen prácticas educativas de calidad. Debido a que, las prácticas profesionales contribuyen a que el docente en formación realice procesos de reflexión crítica a partir del contacto con contextos reales, es por ello que son un pilar importante, que necesita ser estudiado a profundidad.

Enfoque metodológico

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, sustentado en la teoría de las representaciones sociales como eje teórico-metodológico. Esto permite comprender los significados que los sujetos construyen sobre fenómenos educativos sociales a partir de sus experiencias, discursos y prácticas situadas. Al reconocer la dimensión simbólica, social y contextual del conocimiento en torno al objetivo de estudio desde una perspectiva holística (Moscovici, 1979; Quecedo y Castaño, 2002). El diseño de la investigación fue de alcance exploratorio-descriptivo para identificar y comprender las representaciones sociales que docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria construyen en torno a sus prácticas profesionales. La elección de este diseño metodológico fue porque se considera que las experiencias de prácticas es un proceso complejo, que son atravesadas por dimensiones cognitivas, afectivas y

sociales, que requieren ser analizadas desde la voz de los propios actores.

La selección de participantes fue intencional, se dirigió a estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, que cursaban el sexto y octavo semestre, de tres Escuelas Normales del oriente del estado de México, dos ubicadas en el municipio de Nezahualcóyotl y otra en La Paz. Otro de los criterios de selección fue que cada uno de los participantes haya tenido experiencia directa en jornadas de práctica profesional. Se aplicaron 60 cartas de asociación de palabras y se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de marzo y abril de 2025.

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron fueron, las cartas de asociación de palabras, aplicadas por medio de un formulario digital (*Google Forms*), a partir de palabras introductorias práctica profesional y formación inicial. Por lo que se les solicitó escribir cinco palabras por cada una de las introductorias y ordenarlas jerárquicamente de acuerdo con el nivel de importancia. Por otro lado, se utilizó la entrevista semiestructurada para profundizar sobre los significados (Díaz-Bravo, et al., 2013) en torno a las prácticas profesionales, organización de las jornadas de prácticas, evaluación formativa y las evidencias generadas.

Para el análisis de la información se empleó la técnica de Redes Semánticas Naturales (RSN) propuesta por Valdés (1998). Esta permite identificar y representar gráficamente el universo semántico que los participantes tienen respecto a un concepto clave. Dicha técnica se basa en la teoría de redes asociativas y permite captar los significados

subjetivos organizados jerárquicamente en torno a un concepto central. A diferencia de otros métodos estructurados, las RSN preservan la naturalidad del lenguaje y reflejan las relaciones semánticas propias de cada individuo o grupo, facilitando un análisis cualitativo enriquecedor y contextualizado.

Los principios éticos que siguió esta investigación fueron, participación voluntaria, con consentimiento informado y confidencialidad en el manejo de la información. Por tal motivo, los nombres fueron sustituidos y los datos obtenidos son utilizados con fines académicos. Respecto a los criterios de credibilidad, coherencia y análisis, se hizo la triangulación de las técnicas utilizadas, entre la asociación de palabras y entrevista. Además, una articulación sistémica entre los referentes teóricos y metodológicos, esto ayudó a describir de manera explícita el proceso de análisis de la información.

Procesamiento y análisis de la información

En el campo educativo, la teoría de las representaciones sociales permite comprender cómo los actores significan fenómenos como la enseñanza y las prácticas profesionales, que influyen en la autopercepción y los procesos formativos (Carvalho, 2013). Las prácticas profesionales en la formación inicial docente son un espacio clave porque se trata de la articulación entre la experiencia y la realidad escolar.

Para los fines de esta investigación, el análisis de la información se realizó mediante la técnica de Redes Semánticas Naturales (RSN) propuesta por Valdez (1998), que permite identificar la estructura de un

concepto socialmente compartido entre individuos, además, del lenguaje espontáneo. La técnica de RSN para este estudio permitió la identificación de núcleos figurativos y elementos periféricos.

Para el análisis de las respuestas se usó el Índice de Valor Semántico (IVS) para identificar el peso y la frecuencia de cada palabra asociada, para establecer los nodos más representativos dentro de la red semántica colectiva. A través de las respuestas obtenidas por medio de las cartas de asociación se identificó la frecuencia de aparición (F_a) de cada palabra y se asignó un valor semántico (V_s). Este procedimiento permitió identificar los conceptos con mayor peso semántico dentro de la red colectiva.

Esto permitió construir el núcleo figurativo de la representación social sobre las prácticas profesionales, así como mapear los elementos periféricos y las distancias semánticas entre conceptos clave.

De manera complementaria, las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas y desarrolladas mediante un análisis de contenido temático, donde las unidades de sentido se agruparon en categorías emergentes. Estas se articularon con los resultados obtenidos por medio de las RSN para enriquecer la interpretación de las representaciones sociales.

El análisis se estructuró en tres niveles:

1. Análisis temático, que permitió agrupar las respuestas en categorías sustantivas.

2. Análisis estructural de representaciones, siguiendo los aportes de Abric (2001), mediante el cálculo del valor M y el mapeo del núcleo central.
3. Interpretación crítica, orientada a comprender cómo las representaciones sociales expresan tensiones entre la formación teórica y la experiencia práctica.

En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis del Índice de Valor Semántico (IVS), elaborado a partir de las palabras clave identificadas en los discursos de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a tres Escuelas Normales del Estado de México.

Tabla 1

Palabras clave y su peso semántico (IVS)

N.º	Palabra	fa (1– 5)	IVS (Valor M)	Interpretación
1	Experiencia	17	117	Vivencia central de la práctica docente
2	Aprendizaje	7	69	Integración teoría–práctica
3	Observación	10	30	Reconocimiento del contexto escolar
4	Evaluación	3	28	Regulación y mejora del desempeño
5	Reflexión	3	24	Pensar la acción docente
6	Formación	2	22	Construcción de identidad docente

7	Análisis	3	19	Comprensión crítica de la práctica
8	Aplicación	1	16	Uso de saberes pedagógicos
9	Responsabilidad	3	14	Valor ético del ejercicio docente
10	Estudiantes	1	10	Atención a la infancia y contexto

Nota. Elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014).

A través de la tabla anterior, es posible analizar la frecuencia de aparición de cada término y el nivel de jerarquía asignado por cada uno de las/los participantes. Lo que posibilita identificar conceptos que poseen mayor peso en la construcción del significado de las prácticas profesionales en el proceso de formación inicial. La docencia es una actividad multidimensional y social, por lo que estudiar sus significados requiere considerar la totalidad de las dimensiones que conforman su ejercicio profesional. Por lo tanto, la docencia está atravesada por una diversidad de relaciones que hacen particularmente complejo su estudio. Desde la teoría de las representaciones sociales la complejidad es donde se encuentra la riqueza de su estudio porque contribuye a una comprensión profunda de la actividad docente.

Análisis y discusión de resultados

Para identificar el núcleo central de representación social construida por estudiantes de la Licenciatura en Educación Primara, el Índice de Valor Semántico ayudó a la tipificación de los conceptos con mayor peso semántico. Los resultados muestran que los conceptos como

experiencias, aprendizaje, práctica y conocimiento se ubican como el núcleo central, que se vinculan con la vivencia directa en el aula, el aprendizaje situado y la articulación teoría-práctica. Como se ilustra en la Tabla 2.

Tabla 2

Prácticas profesionales. Núcleo de la red. Peso y distancia

Palabra	Peso semántico	Distancia semántica
Experiencia	117	100
Aprendizaje	69	58.9
Práctica	37	31.6
Trabajo	30	25.6
Conocimiento	29	24.7
Evaluación	28	23.9
Planeación	25	21.3
Reflexión	24	20.5
Formación	22	18.8
Intervención	19	16.2
Análisis	19	16.2
Enseñar	17	14.5
Aplicación	16	13.6
Desarrollo	16	13.6
Responsabilidad	14	11.9
Implementación	13	11.1
Habilidades	11	9.4
Estudiantes	10	8.5
Docente	10	8.5
Preparación	9	7.6
Realidad	9	7.6
Diagnóstico	9	7.6

Nota. Elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014).

Estos resultados muestran que las prácticas profesionales para docentes en formación son representadas como un espacio formativo significativo y no solo como un requisito. Por otro lado, los conceptos como planeación, evaluación, reflexión, responsabilidad y diagnóstico aparecen como elementos periféricos. Además, se hace referencia a la dimensión emocional en torno a la experiencia, como cansancio, incertidumbre y satisfacción, lo que permite comprender las tensiones y desafíos que acompañan los procesos de prácticas. Estas experiencias logran moldear sus pensamientos y acciones, a partir del intercambio simbólico entre la cultura escolar y los procesos de formación (Rafael *et al.*, 2021).

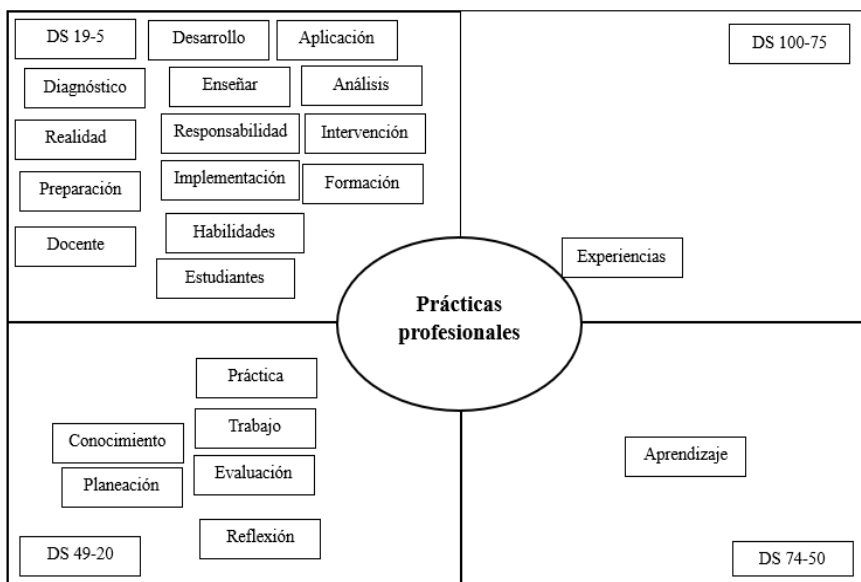
Por otro lado, por medio de las entrevistas semiestructuradas ayudó profundizar en torno a los hallazgos obtenidos mediante las Redes Semánticas Naturales (RSN), donde docentes en formación expresan que las prácticas profesionales son un momento en el que “realmente se aprende a enseñar”. Debido a que, se enfrentan a escenarios educativos reales y a la toma de decisiones pedagógicas, entendiendo a las prácticas como espacio de aprendizaje intensivo caracterizado por el ensayo, el error y la reflexión. Lo anterior, sumado a las exigencias académicas que involucra cansancio y presión, donde las/los docentes en formación lo entienden como parte del proceso formativo y no específicamente como indicadores de desgates físico y/o patológico.

Por otro lado, el análisis del valor semántico (valor M) permitió identificar un conjunto de conceptos clave que estructuran las

representaciones sociales que los docentes en formación construyen sobre las prácticas profesionales. Estos conceptos se organizaron en torno a un núcleo central y varios elementos periféricos, según el modelo estructural de Abric (2001). Esto se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Valor semántico y núcleo figurativo



Nota. Elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014).

Respecto a la dimensión emocional, las/los participantes manifiestan que se existe un desgaste derivado de la presión por cumplir con los deberes académicos que involucran las prácticas profesionales.

Por ejemplo, “es una experiencia intensa: te enfrentas a la realidad, te equivocas, reflexionas, corriges, y ahí aprendes de verdad” (Estudiante normalista, comunicación personal, 27 de marzo de 2025). “A veces es desgastante, pero también muy gratificante. Te das cuenta de lo que sabes y de lo que aún te falta” (Estudiante normalista, comunicación personal, 27 de marzo de 2025). Para Montoya-Restrepo et al. (2021), las presiones por mantener cierto desempeño académico pueden llevar a estudiantes a altos niveles de ansiedad, estrés y generar efectos en la salud mental. El desgaste y la intensidad que manifiestan las/los docentes dentro de las prácticas profesionales reflejan las tensiones que se manifiestan en los procesos formativos de docentes. No se trata de evidenciar situaciones de desgaste emocional (*burnout* académico), sino entender que son expresiones del aprendizaje situado y del ambiente educativo. Pero, que no deben ser minimizados, al contrario, requiere de un acompañamiento pedagógico e institucional.

Los resultados permiten comprender que las prácticas profesionales se configuran como un objeto de representación central en la formación inicial de docentes, donde el significado atribuido no es únicamente individual, sino socialmente compartido. Desde la teoría de las representaciones sociales el predominio de conceptos como experiencia y aprendizaje en el núcleo figurativo, muestran cómo las/los docentes en formación dotan de sentido a su quehacer profesional a partir de las prácticas, que les permite orientarse y actuar en la realidad educativa (Moscovici, 1979; Abric, 2001). Desde los planteamientos de Lave y Wenger (1981) y Schön (1992), las prácticas profesionales son un espacio de aprendizaje situado, donde el conocimiento profesional se

construye en medio de la acción y reflexión sobre las experiencias, esperando una apropiación crítica del rol docente. Además, de tener un papel central en la constitución de la identidad profesional (Imbernón, 2017; Marcelo, 2009).

Las prácticas profesionales se configuran como un eje articulador del desarrollo profesional y la construcción progresiva de la identidad docente, que a su vez se articula con dimensiones cognitivas, afectivas y simbólicas. Por tal motivo, las experiencias de prácticas profesionales de docentes en formación en Escuelas Normales no deben ser comprendidas solo como un requisito académico, sino como un campo de sentido en el que estudiantes configuran su identidad profesional, negocian tensiones entre lo ideal y lo real, y construyen significados compartidos sobre lo que implica “ser docente” en el México contemporáneo.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, este capítulo reconoce que las representaciones sociales que los normalistas construyen sobre las prácticas profesionales revelan que éstas son vividas como el corazón del proceso formativo, pero también como escenarios de tensión, transformación y resistencia. El análisis de las representaciones sociales que construyen docentes en formación de tres Escuelas Normales del oriente del Estado de México sobre las prácticas profesionales permite comprender que, son un elemento central del proceso formativo y de la construcción de la identidad profesional sobre la docencia. Las prácticas no son vistas solo como una exigencia académica sino como un

territorio de aprendizaje vivencial y de sentido, donde se articula la experiencia, el aprendizaje, la reflexión y el conocimiento como parte del proceso de formación integral.

Para este estudio, la teoría de las representaciones sociales permitió ahondar en las creencias y valores que la/el docente en formación tiene sobre sus prácticas profesionales, se evidencia una apropiación crítica relacionada con la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional, así como la articulación entre la teoría y la práctica. Por otro lado, se identifica que las prácticas profesionales son un escenario complejo que demanda atención y compromiso, porque exige sistematización y tiempo. Esto puede traer como resultado cierto desgaste emocional académico derivado del proceso formativo que requiere de acompañamiento pedagógico e institucional. También se evidencia la necesidad de avanzar hacia una formación inicial más situada, reflexiva y coherente con las demandas actuales del sistema educativo.

Esto abre futuras líneas de investigación para profundizar en el análisis de las representaciones sociales de las prácticas profesionales en torno a los procesos de acompañamiento pedagógico e institucional, a la tutoría académica y la evaluación formativa en la formación inicial docente. Otra línea de investigación futura podría estar orientada a explorar los significados que construyen estudiantes sobre las prácticas profesionales en dos modelos distintos, como son las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Esto permitiría no solo analizar los significados de las representaciones sociales, sino contribuir al diseño de estrategias institucionales en concordancia con las demandas

actuales del sistema educativo. Lo anterior, a partir de las experiencias de quienes aprenden a enseñar. Es decir, la experiencia del sujeto como un elemento central en la construcción del conocimiento y de la realidad social, con capacidad de agencia para transformar lo dado.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Arteaga, B. (2004). Breve recuento histórico de la historia de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional. *Memoria, Conocimiento y utopía*, 1(1), 292–297. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/article/view/545/570>
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 32(3), 265–271. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129475_spa
- Carvalho, J. (2013). Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 397–414. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200009>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México: Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533–560. https://docs.google.com/document/d/1R_AljHHILRV2Mh17I_oDGhqRN1hR35vGO7nAVEWNrRUo/edit?tab=t.o

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39–56. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Escalante-Ferrer, A., Peña-Vargas, C. & Meza-Romero, J. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 455–479. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.25>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21, 229–245. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849209010.pdf>
- Hernández, M. (2024). Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación*, 6(11), 123–134. <https://doi.org/10.37260/alternancia.v6n11.9>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Narcea.

- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social II* (pp. 469–494). Paidós.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
- Mireles, O. (2014). Asociación de palabras y redes semánticas: Recursos metodológicos para develar representaciones sociales. Un caso de investigación educativa [Ponencia]. *3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research*, 1-9. CIMIE.
- Montoya-Restrepo, L., Uribe-Arévalo, A., Uribe-Arévalo, A., Montoya-Restrepo, I. & Rojas-Berrio, S. (2021). Burnout académico: Impacto de la suspensión de actividades académicas en el sistema de educación pública en Colombia. *Panorama*, 15(2), 158–175. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2319>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Peña, C., Meza, J. & Escalante, A. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 220–259. <http://doi.org/10.28965/2019-27-07>

- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rafael, Z., Aguilera, M. & Lozano, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), 1–25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2528>
- Rangel, N., Saavedra, J., Torres, V. & Dávalos, E. (2023). Análisis comparativo de planes de estudio para la formación docente de educación primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 10(19), 1–32. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/286/554>
- Sayago, Z. & Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: Hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55–66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Valdenegro-Fuentes, L. (2025). Representaciones sociales sobre la identidad docente en educación especial en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, 1–19. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e08.6096>

- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México
- Zabalza, M. (2011). *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Capítulo VII

Cambios institucionales y políticas educativas en la Universidad Estatal de Sonora

Tomás Grijalva Mendoza

Universidad Estatal de Sonora

Juan Pablo Durand Villalobos

Universidad de Sonora

Introducción

Desde la década de 1970, las universidades latinoamericanas han experimentado profundas transformaciones impulsadas por factores tanto endógenos como exógenos. No obstante, cada institución ha seguido una trayectoria particular, moldeada por sus circunstancias específicas y contextos locales. La era neoliberal y de globalización, consolidada entre 1988 y 2018, marcó un periodo de cambios sustanciales en la educación superior. Durante estas tres décadas, las instituciones universitarias de América Latina adoptaron políticas orientadas a vincular la formación académica con las demandas del mercado laboral, incrementar la eficiencia institucional y diversificar sus fuentes de financiamiento (Maldonado, 2014).

El problema central que aborda esta investigación es la tensión entre la autonomía universitaria y las presiones externas ejercidas por el mercado y el Estado en el marco de las reformas neoliberales (Acosta, 2022). Esta tensión adquiere características particulares en

instituciones públicas estatales que, como la Universidad Estatal de Sonora (UES), deben responder simultáneamente a directrices federales, políticas estatales y demandas sociales. La pregunta que guía este estudio es: ¿Cuál fue el papel específico de las políticas públicas federales y estatales en el cambio institucional de la UES, y cómo se adaptaron los patrones de politización y las estructuras académicas y administrativas a estos cambios?

El objetivo principal de esta investigación es analizar los cambios institucionales producidos por las políticas educativas neoliberales en las esferas académicas, administrativas y organizativas de la UES durante el periodo 1980-2021. Específicamente, se busca: (1) examinar cómo los factores endógenos y exógenos transformaron la estructura y funcionamiento de la universidad; (2) documentar el impacto de las políticas neoliberales en las reformas institucionales; y (3) analizar las estrategias institucionales adoptadas para equilibrar las demandas de calidad, pertinencia y equidad en un contexto de recursos limitados y creciente competencia.

Este capítulo aborda la evolución histórica de la UES desde su fundación como Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES) en 1980 hasta su consolidación como universidad estatal. El análisis se fundamenta en el nuevo institucionalismo y las teorías del cambio institucional gradual, marcos teóricos que permiten comprender tanto la naturaleza de los procesos de transformación como el papel de los actores individuales y colectivos en la configuración de las trayectorias institucionales. Esta perspectiva resulta particularmente útil para explicar cómo las universidades adaptan,

resisten o transforman las políticas públicas en función de sus contextos específicos y dinámicas internas de poder.

Marco teórico

Las instituciones de educación superior operan en entornos cada vez más complejos, caracterizados por la globalización, el avance tecnológico y una creciente competencia interinstitucional. Comprender sus dinámicas internas y externas requiere de marcos conceptuales que permitan analizar las múltiples dimensiones del cambio institucional. Este apartado desarrolla tres ejes teóricos fundamentales: las relaciones de poder, los procesos de cambio institucional y los modelos de gobernanza universitaria.

La distribución y ejercicio del poder dentro de las universidades constituye un elemento central para comprender su funcionamiento y sus procesos de transformación. Parsons (1997) conceptualiza el poder como un fenómeno inherentemente asimétrico, multidimensional y dependiente del contexto institucional específico. Esta perspectiva resulta fundamental para analizar cómo diferentes actores —desde autoridades hasta académicos y grupos externos— ejercen influencia en las decisiones universitarias. El poder no se distribuye de manera uniforme ni opera de forma unidireccional; por el contrario, se manifiesta en múltiples arenas de negociación donde convergen intereses académicos, administrativos, políticos y económicos.

Marginson (2013) amplía esta comprensión al incorporar expresiones contemporáneas de poder que han emergido en el contexto de la globalización educativa. El poder global se manifiesta en la

influencia de organismos internacionales y rankings universitarios que establecen estándares de calidad; el poder de mercado opera a través de la competencia por estudiantes, recursos y prestigio; mientras que el poder de información se ejerce mediante el control de datos, sistemas de evaluación y plataformas digitales. Estas formas contemporáneas no reemplazan las estructuras tradicionales de poder que Crozier y Friedberg, (1990) identificaron en las organizaciones, sino que coexisten con ellas, generando configuraciones complejas donde se entrelazan mecanismos formales e informales de influencia.

En este contexto de reconfiguración del poder universitario, Slaughter y Leslie (1997) introducen la noción de "capitalismo académico" para describir cómo las universidades y sus académicos han incorporado comportamientos empresariales en respuesta a la disminución del financiamiento público. Este fenómeno implica que las instituciones buscan activamente generar ingresos propios mediante la venta de servicios, patentes, consultoría y alianzas con el sector productivo, transformando así las relaciones de poder tradicionales. La mercantilización de la educación superior genera nuevas tensiones entre la misión académica y los imperativos económicos, afectando la autonomía institucional y las prioridades de investigación.

Musselin (2006) complementa este análisis al resaltar las particularidades organizacionales propias de las universidades, que las distinguen de otras instituciones. Las universidades se caracterizan por su "anarquía organizada", donde coexisten múltiples centros de autoridad, objetivos ambiguos y tecnologías poco claras. Esta naturaleza particular dificulta la implementación de modelos gerenciales

empresariales y genera resistencias ante cambios que amenazan la colegialidad académica. Por su parte, Tierney (2008) enfatiza la importancia de la cultura organizacional como elemento mediador entre las presiones externas y las respuestas institucionales. Las universidades poseen culturas distintivas que incluyen valores, símbolos, rituales y narrativas compartidas, elementos que pueden facilitar u obstaculizar procesos de cambio según su grado de arraigo y coherencia con las reformas propuestas.

La gobernanza universitaria contemporánea se caracteriza por su complejidad multinivel. Amaral y Magalhães (2002) proponen el enfoque de "multi-level multi-actor governance" para capturar esta realidad donde intervienen actores en diversos niveles (internacional, nacional, estatal e institucional) con agendas frecuentemente contradictorias. Este modelo

reconoce que las decisiones universitarias resultan de procesos de negociación entre múltiples actores con diferentes grados de poder e intereses divergentes. Neave (2012) complementa esta perspectiva con su concepto del "estado evaluador", que describe la transformación del rol gubernamental: de un Estado que directamente administra y financia universidades, a uno que establece marcos regulatorios, sistemas de evaluación y mecanismos de rendición de cuentas, ejerciendo así un control indirecto pero penetrante sobre la vida académica.

El cambio institucional en las universidades no ocurre como ruptura abrupta, sino como proceso complejo producto de presiones tanto internas como externas. North (1993) define a las instituciones

como "reglas del juego" que estructuran las interacciones sociales, estableciendo restricciones formales (leyes, reglamentos) e informales (normas, convenciones) que moldean el comportamiento organizacional. Bajo esta óptica, el cambio institucional implica modificaciones en estas reglas, proceso que enfrenta resistencias derivadas de la dependencia de trayectoria y los costos de transacción asociados a transformaciones estructurales.

Pinheiro y Young (2017) ofrecen una perspectiva alternativa al interpretar las universidades como sistemas adaptativos complejos. Este enfoque reconoce que las instituciones universitarias no son entes estáticos ni responden mecánicamente a estímulos externos, sino que constituyen sistemas dinámicos con capacidad de auto-organización, donde pequeños cambios pueden generar transformaciones significativas y donde coexisten simultáneamente estabilidad y cambio. Esta perspectiva resulta particularmente útil para analizar cómo las universidades procesan y adaptan políticas públicas según sus condiciones particulares, generando respuestas heterogéneas ante presiones similares.

Gornitzka (1999) plantea un modelo analítico para estudiar el cambio organizacional universitario que distingue entre cambios incrementales y radicales, entre transformaciones impuestas y emergentes. Su modelo identifica cuatro rutas de cambio: adaptación rutinaria (ajustes menores ante presiones graduales), inercia organizacional (resistencia al cambio), transformación radical (reconfiguración fundamental) y evolución institucional (cambios acumulativos de largo plazo). Esta tipología permite clasificar los

diferentes momentos de transformación institucional y comprender los factores que facilitan u obstaculizan cada tipo de cambio.

La tensión entre convergencia y diversidad institucional constituye otro debate central en la literatura. Ramírez (2006) argumenta que existe una tendencia global hacia la convergencia de modelos universitarios, impulsada por la difusión internacional de políticas, la estandarización de sistemas de evaluación y la influencia de organismos multilaterales. Esta isomorfización se manifiesta en la adopción generalizada de estructuras similares, indicadores comunes y prácticas homogéneas. Sin embargo, Huisman (2000) cuestiona esta tesis al destacar la persistencia de la diversidad institucional, señalando que las universidades adaptan selectivamente las políticas globales filtradas a través de sus tradiciones locales, estructuras de poder específicas y contextos políticos particulares.

Stensaker y Vabo (2013) contribuyen a este debate investigando el papel de las identidades organizacionales en los procesos de cambio. Las universidades poseen identidades construidas históricamente que definen "quiénes somos" y "qué hacemos", identidades que pueden entrar en conflicto con las nuevas orientaciones impuestas por reformas externas. La gestión exitosa del cambio requiere reconciliar estas identidades históricas con las nuevas demandas, proceso que puede implicar reconfiguración identitaria o resistencia defensiva. Christensen (2011) identifica una tensión fundamental entre los principios de la nueva gestión pública —eficiencia, competencia, orientación al cliente, medición de resultados— y los valores académicos tradicionales como la autonomía profesional, la búsqueda

desinteresada del conocimiento y la colegialidad en la toma de decisiones. Esta tensión genera conflictos estructurales que atraviesan las instituciones contemporáneas.

Clark (1998) aporta el concepto de "universidad emprendedora" para caracterizar instituciones que desarrollan capacidades proactivas de adaptación y transformación. Las universidades emprendedoras se distinguen por cinco elementos clave: un núcleo directivo fortalecido capaz de tomar decisiones estratégicas, una periferia de desarrollo expandida mediante vínculos con actores externos, una base de financiamiento diversificada que reduce la dependencia de fuentes únicas, un núcleo académico estimulado que vincula investigación y docencia con problemáticas sociales, y una cultura emprendedora integrada que permea toda la organización. Este modelo plantea que las universidades pueden responder creativamente a las presiones externas sin sacrificar su misión académica.

La gobernanza universitaria ha experimentado transformaciones profundas para responder a las nuevas condiciones del sector educativo. Camou (1995) la conceptualiza como un punto dinámico de equilibrio entre las demandas externas de diversos actores sociales y las capacidades de respuesta institucional. Esta definición reconoce que la gobernabilidad no consiste en la ausencia de conflictos, sino en la capacidad institucional para procesarlos mediante mecanismos legítimos de negociación y toma de decisiones. Una gobernanza efectiva requiere tanto legitimidad interna (reconocimiento por la comunidad académica) como legitimidad externa

(reconocimiento social y político), equilibrio frecuentemente difícil de alcanzar.

Kretek *et al.* (2013) profundizan esta comprensión al entender la gobernanza como un proceso permanente de negociación entre múltiples grupos de interés con objetivos parcialmente contradictorios. Las decisiones universitarias emergen de arenas de negociación donde participan académicos, administradores, estudiantes, gobierno, empleadores y sociedad civil, cada uno con diferentes recursos de poder y capacidades de influencia. La gobernanza exitosa depende de la construcción de consensos mínimos que permitan la acción coordinada sin eliminar completamente la tensión creativa que caracteriza a las universidades.

De Boer y File (2009) introducen una distinción analítica fundamental entre gobernanza interna y gobernanza externa. La gobernanza interna se refiere a los mecanismos de toma de decisiones dentro de la universidad: estructuras de autoridad, procesos de consulta, distribución de poderes entre órganos colegiados y ejecutivos. La gobernanza externa concierne a las relaciones entre la universidad y actores externos: gobierno, agencias reguladoras, mercado laboral, organizaciones internacionales. Las universidades contemporáneas deben gestionar simultáneamente ambas dimensiones, frecuentemente con lógicas contradictorias.

Kehm (2012) analiza la disputa histórica entre dos modelos arquetípicos de gobernanza universitaria: el modelo colegiado y el modelo gerencial. El modelo colegiado privilegia la toma de decisiones participativa mediante órganos académicos, enfatiza la autonomía

profesional y sostiene que los académicos deben gobernarse a sí mismos. El modelo gerencial, por contraste, concentra la autoridad en ejecutivos profesionales, prioriza la eficiencia administrativa y adopta prácticas del sector empresarial. La tensión entre estos modelos atraviesa las reformas universitarias contemporáneas, generando híbridos organizacionales donde coexisten elementos de ambas lógicas.

Shattock (2006) subraya la necesidad de equilibrio entre el liderazgo académico y el liderazgo administrativo. Las universidades requieren tanto visión académica como capacidad de gestión; ni el academicismo desconectado de realidades administrativas ni el gerencialismo ajeno a la lógica académica resultan sostenibles. Los líderes universitarios efectivos combinan legitimidad académica (trayectoria de investigación, reconocimiento disciplinar) con competencias gerenciales (capacidad estratégica, habilidades de negociación).

Marginson y Considine (2000) desarrollan el concepto de "universidad empresarial" para caracterizar instituciones que han incorporado lógicas de mercado en su operación cotidiana. A diferencia de la universidad tradicional orientada al bien público y la autonomía académica, la universidad empresarial se comporta como actor económico que compite por recursos, busca posicionamiento estratégico y gestiona su imagen corporativa. Esta transformación implica cambios profundos en valores, prioridades y relaciones de poder institucional.

Ferlie *et al.* (2008) recurren a la teoría de redes para examinar la gobernanza universitaria contemporánea, reconociendo que las

universidades operan insertas en redes complejas de relaciones con múltiples actores. La gobernanza en red sustituye las jerarquías tradicionales por coordinación horizontal, alianzas estratégicas y colaboraciones interinstitucionales. Este enfoque resulta particularmente relevante para analizar sistemas universitarios donde las instituciones mantienen simultáneamente relaciones de competencia y cooperación.

Dobbins *et al.* (2011) proponen una tipología comprehensiva que identifica cuatro modelos ideales de gobernanza universitaria según dos dimensiones: el grado de autonomía institucional y el tipo de autoridad predominante. Esta tipología permite clasificar sistemas universitarios nacionales y analizar sus trayectorias de cambio, reconociendo que la mayoría de los sistemas reales combinan elementos de diferentes modelos. Maassen (2003) complementa este análisis estudiando procesos de "hibridación" mediante los cuales las universidades combinan elementos de diferentes modelos organizativos, generando configuraciones institucionales únicas que responden a contextos específicos.

Bastedo (2012) profundiza en el análisis del impacto de las presiones externas sobre las estructuras de gobernanza universitaria. Identifica cómo demandas de rendición de cuentas, restricciones presupuestales, rankings internacionales y regulaciones gubernamentales reconfiguran los sistemas de toma de decisiones, frecuentemente desplazando poder de órganos colegiados hacia ejecutivos institucionales. Finalmente, Brunner *et al.* (2020) plantean la necesidad de desarrollar modelos de gobernanza capaces de

responder a múltiples expectativas sociales simultáneas: calidad académica, pertinencia social, eficiencia administrativa, equidad en el acceso, contribución al desarrollo económico e innovación tecnológica. Esta multiplicidad de demandas genera tensiones estructurales que requieren mecanismos sofisticados de negociación y equilibrio.

En conjunto, estos tres ejes conceptuales (relaciones de poder, cambio institucional y gobernanza) constituyen herramientas analíticas fundamentales para comprender cómo las estructuras internas de las universidades interactúan con las fuerzas y demandas del contexto globalizado. El marco teórico desarrollado permite analizar la trayectoria de la UES reconociendo que su evolución no resulta ni de determinaciones externas inexorables ni de decisiones puramente autónomas, sino de procesos complejos donde se entrelazan políticas públicas, dinámicas institucionales, relaciones de poder y capacidades de agencia de diversos actores. Este enfoque multidimensional resulta indispensable para evitar explicaciones reduccionistas y capturar la complejidad de las transformaciones universitarias contemporáneas.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo de corte interpretativo, estructurado como estudio de caso único (Yin, 2018), tomando a la UES como unidad de análisis para examinar su evolución institucional durante 1980-2021, cuatro décadas marcadas por políticas públicas neoliberales en la educación superior mexicana. La elección del estudio de caso respondió a la necesidad de comprender fenómenos contemporáneos complejos de manera integral, analizar

transformaciones dentro de su contexto particular, y estudiar procesos donde los límites entre fenómeno y contexto no resultan claramente evidentes. Esta estrategia permitió combinar múltiples fuentes de evidencia, triangular información de diversos actores institucionales y documentos históricos, capturando continuidades y rupturas en la trayectoria institucional.

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional (Patton, 2014) considerando: participación en procesos de transformación institucional, ocupación de posiciones con perspectivas diferenciadas, disposición para compartir experiencias, y capacidad para articular narrativas informadas. La muestra se compuso de cuatro grupos: directivos y exdirectivos (rectores, secretarios generales, directores de unidad académica); docentes de tiempo completo con trayectorias consolidadas; líderes sindicales; y egresados de diferentes generaciones. Se integró diversidad en edad, género, antigüedad, funciones desempeñadas y unidades académicas, reconociendo que las transformaciones institucionales se experimentan distintamente según la posición organizacional.

El número de participantes se determinó mediante saturación teórica, continuando hasta que las entrevistas dejaron de aportar información sustantivamente diferente (Saunders *et al.*, 2018). La saturación se alcanzó cuando las categorías analíticas se estabilizaron, los patrones se repitieron consistentemente y dejaron de aparecer temas radicalmente nuevos.

Se utilizaron dos técnicas complementarias: análisis documental y entrevistas semiestructuradas. El análisis documental

implicó revisión sistemática de archivos institucionales de la UES (actas de sesiones de órganos colegiados, planes de desarrollo institucional, informes de rectoría, reglamentos y normativas, documentos de evaluación y acreditación) y materiales del Archivo Histórico de Hermosillo (notas periodísticas, correspondencia oficial, documentos gubernamentales) (Bowen, 2009). Esta revisión permitió identificar hitos institucionales, reconstruir cronologías precisas, documentar cambios normativos y contrastar versiones oficiales con registros históricos.

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron la técnica principal para acceder a experiencias, percepciones e interpretaciones de los actores institucionales (Brinkmann, 2014). Se elaboró una guía con temas centrales organizados según categorías analíticas: contexto institucional, estructuras de gobierno, cambios institucionales, formas de gobierno, gobernabilidad y poder institucional. Las entrevistas comenzaban con preguntas amplias invitando a narrar trayectorias en la UES, permitiendo que emergieran espontáneamente los temas antes de abordarlos directamente. Se realizaron en espacios privados, fueron grabadas con autorización explícita y transcritas íntegramente. Cuando los participantes no autorizaron grabación, se tomaron notas detalladas y elaboraron memorandos analíticos inmediatamente después.

El análisis se desarrolló de manera iterativa siguiendo lineamientos de teoría fundamentada (Charmaz, 2014), estableciendo un ciclo continuo de recolección, codificación y análisis preliminar. La codificación abierta implicó lectura línea por línea asignando códigos in vivo, descriptivos y analíticos que capturaran el contenido sustantivo.

La codificación axial agrupó códigos iniciales en categorías abstractas, identificando categorías centrales que organizaban conjuntos relacionados y estableciendo conexiones que revelaban patrones. Las categorías principales incluyeron: contexto institucional, estructuras de gobierno, cambios institucionales, formas de gobierno, gobernabilidad y poder institucional.

El análisis se apoyó en el software MAXQDA (Kuckartz y Rädiker, 2019), facilitando codificación electrónica, recuperación de segmentos, visualización de relaciones mediante mapas conceptuales y comparación de patrones entre grupos. El software funcionó como herramienta de apoyo sin sustituir el trabajo interpretativo. Durante todo el proceso se redactaron memorandos analíticos que constituyeron el puente entre codificación empírica y construcción teórica, evolucionando desde notas descriptivas hasta elaboraciones conceptuales sofisticadas.

La calidad se garantizó mediante estrategias orientadas a fortalecer credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y confiabilidad (Flick, 2018). La triangulación de fuentes contrastó información de diferentes tipos de actores y datos (entrevistas, documentos institucionales, archivos históricos). La revisión por pares validó instrumentos de recolección y códigos, categorías e interpretaciones preliminares mediante discusión con especialistas en educación superior. Los instrumentos fueron sometidos a pruebas piloto con participantes que cumplían criterios similares, evaluando claridad de preguntas, pertinencia de temas y calidad de información obtenida.

La investigación siguió principios éticos establecidos para ciencias sociales (*American Sociological Association*, 2018). Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, proporcionando información clara sobre propósitos, temas, uso de información, beneficios y riesgos, naturaleza voluntaria y derecho a retirarse. La confidencialidad se garantizó mediante almacenamiento seguro de grabaciones y transcripciones. La anonimización protegió identidad de informantes mediante códigos o seudónimos, eliminando detalles que permitieran identificación, especialmente para información sensible o controversial.

Trayectoria institucional: periodos de transformación de la UES

La evolución de la UES se estructura en tres periodos históricos que revelan patrones distintivos de cambio institucional. Cada etapa presenta desafíos específicos y respuestas organizacionales que configuran la trayectoria hacia su consolidación como universidad estatal. Este análisis histórico permite comprender las transformaciones acumulativas que moldearon la institución actual.

Periodo I: Fundación y consolidación inicial del CESUES (1980-2007)

El trágico accidente carretero del 22 de marzo de 1978, que cobró 31 vidas, se convirtió en catalizador para la creación de una institución universitaria en San Luis Río Colorado. Este acontecimiento impulsó al gobernador Samuel Ocaña García (1979-1985) a impulsar un proyecto

educativo de envergadura regional. La materialización del CESUES requirió el apoyo coordinado del Patronato, dirigido por el alcalde Rodolfo Rogel Villa, y el respaldo de instancias estatales y federales (Torúa, 2023).

Fundada oficialmente el 18 de julio de 1980, la institución inició operaciones con 300 estudiantes provenientes del municipio. En enero de 1981 se constituyó la Sociedad de Alumnos, organización estudiantil que gestionó exitosamente ante el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) la edificación del primer inmueble: un conjunto de 10 aulas y 2 laboratorios en un terreno de 150 hectáreas (Acosta, 2002). Esta infraestructura inicial representó el cimiento material para el desarrollo institucional posterior.

Los primeros años del CESUES evidenciaron la necesidad urgente de un marco normativo sólido. La ausencia de regulaciones claras, combinada con tensiones políticas derivadas de procesos electorales regionales, generó inestabilidad institucional y disputas entre partidos políticos por el control de la dirección universitaria. Esta coyuntura crítica propició la intervención del gobernador Ocaña para establecer certidumbre jurídica. La Ley Orgánica 28, promulgada el 28 de septiembre y publicada el 3 de octubre de 1983, constituyó un hito fundacional que definió la arquitectura institucional básica. Esta normativa estableció la independencia formal del CESUES respecto a la Universidad de Sonora (UNISON), configurándolo como organismo público descentralizado del gobierno estatal. El modelo de gobierno adoptado concentraba la autoridad en un director general designado

por el gobernador para periodos de tres años renovables una vez, evidenciando la fuerte dependencia política de la institución.

Alberto Flores Urbina, primer director general (marzo 1983-noviembre 1985), operó bajo este marco normativo en estrecha coordinación con el gobernador Ocaña y con apoyo de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Durante esta etapa fundacional se consolidó el proyecto académico inicial con cinco licenciaturas: contaduría pública, administración de empresas, ingeniería civil, ingeniería industrial y agronomía.

El periodo 1984-1998 se caracterizó por la expansión territorial y diversificación de la oferta educativa. En 1984 se creó la Escuela Superior de Acuicultura en Navojoa, seguida por las Escuelas Superiores de Geociencias y Horticultura en Hermosillo, y la Escuela Superior de Ecología en 1985. Esta descentralización respondió a demandas regionales específicas y buscó posicionar al CESUES como alternativa educativa en diversas zonas del estado. La licenciatura en Administración de Empresas Turísticas, incorporada en 1990, amplió el portafolio hacia sectores económicos estratégicos.

La transición de Ocaña a Rodolfo Félix Valdés en la gubernatura (1985) marcó el inicio de la gestión de Francisco Rubio Félix como director. Su administración se enfocó en consolidar infraestructura física: finalizó el edificio de horticultura y construyó nuevos espacios académicos y de convivencia en Hermosillo. La gestión culminó en 1992, dando paso a Víctor Flores Monroy. Durante el gobierno de Manlio Fabio Beltrones Rivera, Flores Monroy implementó una reestructuración organizacional significativa: transformó las

direcciones de escuela en jefaturas de carrera y reorganizó la estructura administrativa en Hermosillo. Esta reconfiguración buscó mayor agilidad administrativa y mejor aprovechamiento de recursos federales que logró gestionar para las unidades académicas. Su gestión fue interrumpida en 1993 por Alfredo Montaña Lagarda, quien impulsó la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos en San Luis Río Colorado, aunque en 1995 Flores Monroy fue reinstalado.

El segundo mandato de Flores Monroy (1995-1997) incluyó la adquisición de terrenos en San Luis Río Colorado y ajustes reglamentarios. Ramón Cid Lucero, su sucesor, presentó el Plan de Desarrollo Institucional 1998-2003, documento estratégico que consolidó al CESUES como alternativa educativa regional. Su gestión priorizó infraestructura, expansión académica, programas de mejora continua y vinculación con el sector productivo. En 1998, la Unidad Académica de Magdalena incorporó las licenciaturas en Sistemas Computacionales Administrativos y Comercio Internacional, contribuyendo al incremento sostenido de la matrícula.

La trayectoria del CESUES desde su fundación hasta 2007 ejemplifica un patrón de institucionalización progresiva caracterizado por transformaciones incrementales antes que rupturas radicales. Este proceso se alinea con la perspectiva de Powell y DiMaggio (1999) sobre adaptación isomórfica: la institución adoptó prácticas, estructuras y programas académicos validados en otras universidades del campo educativo mexicano, respondiendo a presiones normativas y miméticas del entorno institucional. La expansión territorial, diversificación curricular y adopción de modelos administrativos reflejaron esta lógica

adaptativa que permitió legitimidad institucional y supervivencia organizacional en un contexto de recursos limitados y dependencia gubernamental.

La promulgación de la Ley Orgánica 165 representó un punto de inflexión normativo que sustituyó el marco legal vigente durante más de dos décadas. Esta reforma, estructurada en diez capítulos, abordó integralmente naturaleza jurídica, objetivos, atribuciones, patrimonio y organización institucional. Las modificaciones sustanciales incluyeron: establecimiento del Consejo Directivo como máximo órgano de gobierno con facultad para proponer ternas para rectoría y nombrar directores de unidades; creación del Órgano de Control y Desarrollo Administrativo; designación de Comisarios Públicos Oficial y Ciudadano por la Secretaría de la Contraloría General; e incorporación de órganos de apoyo financiero para diversificar fuentes de recursos. La Ley 165 fortaleció formalmente la autonomía institucional, estableció mecanismos de rendición de cuentas y profesionalizó funciones de control y evaluación. Este marco normativo reflejó la adopción de principios de la Nueva Gestión Pública que privilegiaban eficiencia, transparencia y evaluación de resultados, tendencias dominantes en las políticas de educación superior del periodo neoliberal.

Periodo II: Profesionalización académica y búsqueda de calidad (2004-2015)

La rectoría de Carlos Francisco Silva Toledo (2004-2011) marcó un giro hacia la profesionalización del cuerpo académico y la mejora de indicadores institucionales. En los años iniciales del CESUES

predominaban docentes con licenciatura sin estudios de posgrado; esta gestión transformó radicalmente el perfil académico mediante apoyo sistemático a la habilitación docente. En 2004 se respaldó a 282 profesores (79% del total) para cursar posgrados: 226 maestrías y 56 doctorados. Esta inversión elevó la calificación del personal y mejoró sustancialmente la calidad de la enseñanza.

Un cambio organizativo fundamental fue la introducción del Modelo Educativo ENFACE (Enfoque Centrado en el Aprendizaje y el Estudiante) en 2007, que reformuló el paradigma pedagógico institucional. Simultáneamente, en 2008 se modificó la denominación del cargo de director general a rector, cambio que simbolizó mayor descentralización en la gestión y reforzó la identidad universitaria. Silva Toledo implementó una estrategia articulada orientada a mejorar indicadores de calidad reconocidos por políticas públicas federales. Se acreditó un número creciente de programas educativos ante organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Entre 2005 y 2007 se logró la certificación ISO 9001:2000 de 25 procesos de gestión en Dirección General y Unidades Académicas de Hermosillo y Magdalena, evidenciando compromiso con estándares de calidad en operaciones administrativas y académicas.

Para el ciclo 2010-2011 se incorporaron 16 profesores al Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y 7 al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), programas federales que incentivaban habilitación y productividad académica. Otros logros incluyeron: incremento de cobertura de tutorías del 40% al 100% de estudiantes; acreditación de todos los programas evaluables por

organismos COPAES; y aumento sustancial de recursos para movilidad estudiantil nacional e internacional (2003-2008). La gestión incluyó cambios normativos cruciales: promulgación de la Ley Orgánica 165 por el Congreso estatal e implementación del Estatuto del Personal Académico por el Consejo Directivo. Estas reformas impactaron significativamente la estabilidad laboral, incrementando el número de profesores con nombramiento definitivo y proporcionando mayor seguridad en las trayectorias profesionales.

Durante su administración se expandió notablemente la oferta académica con programas como Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Ingeniería Ambiental Industrial, Licenciatura en Nutrición Humana y Maestría en Ciencias con Especialidad en Tecnologías de Cultivos Acuícolas. Estos programas ampliaron significativamente la diversidad de la oferta académica, respondiendo a demandas crecientes en el ámbito educativo y laboral. La estrategia de Silva Toledo ejemplifica la lógica de "universidad emprendedora" de Clark (1998): gestión estratégica de recursos extraordinarios mediante cumplimiento de indicadores establecidos por políticas públicas, diversificación de fuentes de financiamiento y fortalecimiento de vinculación institucional. Esta orientación permitió captar recursos adicionales al presupuesto ordinario, aunque subordinó prioridades institucionales a criterios establecidos por programas federales.

Samuel Espinosa Guillén (2011-2015) dio continuidad a políticas previas con ajustes específicos. Un hito simbólico trascendental fue el cambio de denominación de CESUES a Universidad Estatal de Sonora, el 1 de septiembre de 2012, modificación que reforzó

identidad institucional y reconocimiento social como universidad plena. En el ciclo 2013-2014, la UES atendió 7,780 estudiantes en cinco unidades académicas y 32 programas educativos (2,582 de nuevo ingreso y 5,198 de reingreso). El Plan de Desarrollo Institucional 2013 se alineó estrechamente con políticas nacionales y estatales, priorizando: consolidación de calidad educativa, formación integral estudiantil, capacitación de personal docente y administrativo, expansión de cobertura, diversificación de oferta educativa, mejoramiento de vinculación social y fortalecimiento de investigación.

Se desarrolló un Manual de Procedimientos basado en la Guía Técnica de la Secretaría de la Contraloría General, instrumento que ordenó la planificación y reorganización académico-administrativa. El Programa de Desarrollo Institucional 2010-2015 mantuvo énfasis en gestión de calidad y evaluación externa según norma ISO 9001:2008. Durante 2014-2015 se expandió notablemente la oferta en ingeniería con programas en Mecatrónica, Software, Tecnología en Alimentos e Industrial en Manufactura, respondiendo a necesidades del sector productivo. El programa de Administración de Empresas Turísticas se actualizó como Gestión Turística, reflejando evolución del mercado turístico. Todos los programas se sometieron a procesos de evaluación y acreditación por COPAES o CIEES, siguiendo protocolos estandarizados de calidad.

En gestión administrativa se implementó capacitación amplia en el Sistema de Gestión de la Calidad para personal administrativo, directivo, docente y de servicios. Se modernizó infraestructura tecnológica: nueve servidores, 34 puntos de acceso inalámbrico,

incremento en capacidad de Internet, aumento en almacenamiento de datos y optimización del Sistema Integral de Información Administrativa. Es importante destacar que durante este periodo hubo modificaciones en el sistema de becas estudiantiles, ya que la cobertura no alcanzaba el 100% de los costos educativos, aunque se mantuvo el apoyo para capacitación y desarrollo profesional docente a través de salidas de habilitación.

Periodo III: Expansión acelerada y tensiones estructurales (2015-2021)

La gestión de Horacio Huerta Cevallos (2015-2019) se caracterizó por un crecimiento matricular sin precedentes y tensiones derivadas de desequilibrios entre expansión y capacidad institucional. Una acción inicial fue la creación del Manual de Identidad que estableció lineamientos sobre colores, lema y mascota representativos, buscando fortalecer identidad institucional. El Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 enfatizó actualización de planes de estudio según criterios de pertinencia, congruencia, relevancia, equidad, eficacia, eficiencia e interdisciplinariedad.

El logro más visible fue el incremento dramático de matrícula: de 7,997 estudiantes en 2015 a 16,767 en 2018, crecimiento del 110% en tres años. Este aumento respondió parcialmente a diversificación de modalidades educativas. La implementación de UES Virtual permitió ofrecer programas en línea, proporcionando flexibilidad y accesibilidad sin limitaciones geográficas o temporales. El Sistema Despresurizado, dirigido a estudiantes trabajadores, permitió cursar estudios viernes y

sábados, facilitando combinación de trabajo y estudio. Además, se realizaron significativas obras de infraestructura en los cinco campus de la universidad, mejorando las instalaciones y creando un entorno de aprendizaje más favorable.

Sin embargo, este crecimiento acelerado generó tensiones estructurales significativas. El incremento estudiantil no se acompañó de expansión proporcional de infraestructura física ni de plazas docentes. En 2016 la matrícula de nuevo ingreso creció 48.2% (de 2,968 a 4,399 estudiantes) y la matrícula total aumentó 38.6% (de 8,001 a 11,090). Esta expansión desmesurada provocó sobrecarga de trabajo docente, improvisación de aulas y espacios de enseñanza, deterioro en condiciones de aprendizaje y estancamiento en aspectos cualitativos del desarrollo institucional. La priorización del crecimiento matricular como meta principal, sin planificación adecuada de recursos e infraestructura, reflejó una estrategia que privilegió indicadores cuantitativos sobre calidad educativa. La apertura acelerada de numerosos programas, algunos posteriormente descontinuados, evidenció evaluación insuficiente de demanda y pertinencia. Este caso ilustra los riesgos de estrategias expansionistas que no equilibran crecimiento con consolidación institucional.

En septiembre de 2019, Pedro Ortega Romero fue designado rector según el Artículo 79, fracción XI de la Constitución estatal y el Artículo 13 de la Ley Orgánica por la gobernadora Claudia Pavlovich Arellano. Aunque designado para periodo 2019-2023, su mandato se limitó a dos años, afectado por el cambio político en la gubernatura con

la llegada de Alfonso Durazo Montaña (MORENA), evidenciando la dependencia institucional respecto a ciclos políticos estatales.

Durante su gestión, la UES operó con 88 programas académicos (81 licenciaturas y 7 posgrados), atendiendo 17,923 estudiantes (4,455 de nuevo ingreso). El cuerpo docente alcanzó 1,165 profesores: 328 de tiempo completo, 40 de medio tiempo y 797 por asignatura. Entre los profesores de tiempo completo, el 86.9% poseía maestría o doctorado, el 11.6% pertenecía al SNI y el 21.6% tenía reconocimiento PRODEP. Entre 2015 y 2020 el número de profesores con doctorado casi se duplicó (de 64 a 122), representando el 37.2% de los profesores de tiempo completo en 2020.

La gestión enfrentó la pandemia de COVID-19, que surgió meses después de su inicio, obligando a transitar aceleradamente hacia operación virtual y a distancia en todos los ámbitos universitarios. La crisis sanitaria y económica mundial impactó negativamente la matrícula, reflejando disminución de ingresos familiares y reducción de demanda de servicios educativos. El cambio político en la gubernatura, combinado con la contingencia sanitaria, limitó severamente el margen de maniobra institucional. A lo largo de su breve gestión, el Dr. Ortega Romero llevó a cabo acciones operativas en la mayoría de los ámbitos universitarios, implementadas de forma virtual y a distancia, demostrando capacidad de adaptación ante circunstancias excepcionales, aunque con un contexto político y sanitario que restringió significativamente las posibilidades de desarrollar un proyecto institucional de largo alcance.

Dimensiones transversales de análisis institucional

Durante más de dos décadas, la UES ha operado bajo un sistema de gobierno institucional jerárquico significativamente influenciado por el gobierno estatal. El Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno, está integrado por: rector (presidente), secretario de coordinación de calidad, nueve vocales (secretario general académico, secretario de planeación, secretario administrativo, secretario técnico, un director de unidad académica, tres representantes docentes y coordinador jurídico).

Esta estructura ha permanecido relativamente estable. La Ley Orgánica 165 representó avance hacia mayor autonomía formal y reconocimiento como entidad universitaria plena. Sin embargo, persiste percepción de dependencia estatal que impacta el funcionamiento institucional. Los cambios en la administración gubernamental generan repercusiones directas en la universidad, como evidencia el caso de Ortega Romero, planteando interrogantes sobre el grado de autonomía real. La designación de rectores por el gobernador, sin procesos de consulta amplia a la comunidad universitaria, mantiene subordinación política que limita la autodeterminación institucional.

Aunque formalmente la UES ha avanzado hacia mayor autonomía, en la práctica persisten mecanismos de control estatal que restringen la toma de decisiones basadas exclusivamente en criterios académicos. La ausencia de mecanismos robustos de participación y gobernanza democrática interna evidencia que los esfuerzos hacia la autonomía universitaria permanecen parcialmente materializados,

requiriendo cambios estructurales más profundos para consolidar independencia efectiva.

Las políticas públicas federales han ejercido influencia determinante en el desarrollo de la UES. Programas como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PROFEXSE) han sido cruciales tanto para el crecimiento individual de docentes como para el desarrollo institucional.

Estos programas incentivaron la formación y actualización docente, estimulando la generación de proyectos de investigación y producción académica. Las políticas públicas en México definen marcos normativos y determinan distribución de recursos financieros a universidades. Los indicadores de desempeño —acreditación de programas educativos, participación en proyectos de investigación, formación de recursos humanos cualificados— funcionan como criterios para asignación de fondos adicionales. Estos recursos extraordinarios resultan esenciales para reforzar infraestructura, elevar calidad educativa y alcanzar objetivos institucionales.

La dependencia de las universidades respecto a estas políticas subraya la importancia de alinear estrategias institucionales con criterios establecidos por entidades gubernamentales. Sin embargo, esta lógica subordina prioridades institucionales a agendas externas, limitando autonomía para definir proyectos académicos según necesidades locales o visiones de largo plazo. La UES, como otras universidades públicas estatales, ha desarrollado capacidades

institucionales para responder a estos incentivos, aunque frecuentemente a costa de agendas académicas alternativas.

La evolución curricular de la UES se estructura en tres etapas: (1) 1984-1995: planes modulares rígidos que agrupaban dos semestres con evaluación diagnóstica, formativa y sumaria; (2) 1995-2006: reestructuración bajo sistema de créditos con mayor flexibilidad, diversas modalidades de titulación, evaluación CIEES de 13 programas, certificación de ocho procesos de gestión, habilitación docente intensiva y creación del programa de estímulos institucional; (3) 2007-presente: implementación del modelo ENFACE basado en competencias con organización mixta por áreas y actualización continua incorporando competencias blandas y mediación tecnológica, como señala el Modelo Educativo Institucional (2021).

El Estatuto del Personal Académico se reformuló en 2010, 2015 y 2021, reflejando cambios en la gestión del personal académico alineados con la Ley Orgánica de la institución. La reforma 2010 aumentó la carga horaria máxima de profesores de asignatura de 19 a 25 horas y diferenció figuras de profesor adjunto e investigador. La reforma 2015 incrementó la carga a 26 horas, estableció procedimientos de adjudicación de plazas priorizando grado académico, incorporó modificaciones en artículos 14 fracción IV, 15 y 16 incluyendo programas del área de salud, creó comisiones de evaluación y dictaminación de ingreso y promoción (CEDIP) en cada unidad académica, y detalló procesos para solicitar nombramientos por tiempo indeterminado para profesores vinculados al SNII.

La reforma 2021 mantuvo cargas horarias y continuó énfasis en calificación y promoción de profesores, especialmente aquellos con estudios de doctorado no reconocidos por su calidad, estipulando que dichos profesores podrían promocionarse si cuentan con el perfil deseable reconocido por PRODEP y cumplen con los requisitos establecidos para la categoría y nivel solicitado. Estas reformas han sido autorizadas por el Consejo Directivo en sesiones ordinarias, destacando la del 10 de septiembre de 2021. Cada modificación ha contribuido a la modernización y fortalecimiento de la institución, asegurando la calidad educativa y la transparencia en el manejo del personal académico, reflejando la adaptación de la UES a las necesidades cambiantes del entorno educativo y laboral.

Comentarios finales

La historia de la UES entre 1980 y 2021 revela una institución que ha logrado supervivencia y crecimiento mediante adaptación estratégica a presiones ambientales, pero que enfrenta el desafío de construir identidad institucional distintiva más allá de respuestas miméticas a políticas externas. La teoría institucional sugiere que las organizaciones que logran combinar legitimidad externa con coherencia interna desarrollan capacidades superiores de desarrollo sostenible. La UES ha conseguido legitimidad mediante cumplimiento de indicadores externos como acreditaciones, certificaciones, indicadores de calidad, pero requiere fortalecer su proyecto académico propio que articule capacidades institucionales con necesidades regionales específicas.

El fortalecimiento de la autonomía universitaria no implica aislamiento de demandas sociales o rechazo de evaluación externa, sino construcción de capacidades institucionales para definir prioridades académicas mediante procesos democráticos internos que consideren críticamente presiones ambientales. Como plantea Brunner et al., (2020) las universidades contemporáneas deben responder simultáneamente a múltiples expectativas sociales, tales como calidad académica, pertinencia social, eficiencia administrativa, equidad en el acceso, contribución al desarrollo, lo que requiere modelos de gobernanza sofisticados capaces de procesar demandas contradictorias mediante negociaciones legítimas entre múltiples actores.

La UES enfrenta el reto de transitar de una lógica predominantemente reactiva y adaptativa hacia una postura más proactiva y propositiva. Esto implica fortalecer investigación sobre problemáticas regionales, desarrollar programas educativos innovadores que no solo repliquen modelos existentes, consolidar vinculación estratégica con sectores productivos y sociales, y construir comunidades académicas con capacidad de interlocución crítica con políticas públicas. La construcción de esta capacidad de agencia institucional requiere transformaciones en gobernanza que democratizen toma de decisiones, fortalezcan colegialidad académica y reduzcan dependencia de designaciones gubernamentales en posiciones de liderazgo.

En síntesis, la trayectoria de la UES evidencia las posibilidades y limitaciones de universidades públicas estatales en contextos de recursos limitados, fuerte dependencia gubernamental y presiones

contradictorias. Su evolución ilustra procesos más amplios de transformación de la educación superior mexicana bajo políticas neoliberales, donde instituciones desarrollan capacidades empresariales de gestión de recursos, pero enfrentan tensiones estructurales entre mercantilización educativa y misión social universitaria. La comprensión de estos procesos resulta fundamental para diseñar políticas que fortalezcan capacidades institucionales sin subordinar completamente proyectos académicos a lógicas externas, permitiendo a universidades contribuir efectivamente al desarrollo social mediante formación de calidad, generación de conocimiento pertinente y construcción de ciudadanía crítica.

Referencias

- Acosta, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17(49), 43–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026562003>
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. In A. Amaral, G. A. Jones & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9946-7_1
- American Sociological Association. (2018). *Code of ethics*. <https://www.asanet.org/code-ethics>
- Bastedo, M. (2012). *The organization of higher education: Managing colleges for a new era*. JHU Press.

- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 277–299). Oxford University Press.
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F. & Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: El papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 211–238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Camou, A. (1995). *Gobernabilidad y democracia*. Instituto Federal Electoral.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: Potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62(4), 503–517. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9401-z>
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon Press.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana.
- De Boer, H. & File, J. (2009). *Higher education governance reforms across Europe*. CHEPS.
- Dobbins, M., Knill, C. & Vögtle, E. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665–683. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9412-4>

- Ferlie, E., Musselin, C. & Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education*, 56(3), 325–348. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5>
- Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 527–544). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n34>
- Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organizational change in higher education. *Higher Education*, 38(1), 5–31. <https://doi.org/10.1023/A:1003703214848>
- Huisman, J. (2000). Higher education institutions: As different as chalk and cheese? *Higher Education Policy*, 13(1), 41–53. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00029-X)
- Kehm, B. (2012). Governance: What is it, and what is it good for? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads* (pp. 677–691). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_3
- Kehm, B. (2012). Governance: What is it, and what is it good for? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads* (pp. 677–691). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_3
- Kretek, P., Dragšić, Ž. & Kehm, B. (2013). Transformation of university governance: On the role of university board members. *Higher Education*, 65(1), 39–58. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9580-x>

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Maldonado, A. (2014). Peripheral knowledge-driven economies: What does academic capitalism have to say? In B. Cantwell e I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 187–207). Johns Hopkins University Press.
- Marginson, S. & Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2013). Emerging higher education in the Post-Confucian heritage zone. In D. Araya & P. Marber (Eds.), *Higher education in the global age* (pp. 89–112). Routledge.
- Maassen, P. (2003). Shifts in governance arrangements. In A. Amaral, V. L. Meek e I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?* (pp. 31–53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0072-7_3
- Musselin, C. (en prensa). Are universities specific organisations? In G. Krücken, C. Castor, A. Kosmützky & M. Torka (Eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. transcript Verlag.
- Neave, G. (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230370227>

- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, T. (1997). *El sistema social*. Alianza Editorial.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Pinheiro, R. & Young, M. (2017). The university as an adaptive resilient organization: A complex systems perspective. *Higher Education*, 3, Article 007. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003007>
- Powell, W. & DiMaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramirez, F. (2006). Growing commonalities and persistent differences in higher education: Universities between global models and national legacies. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (pp. 123–141). SUNY Press.
- Shattock, M. (2006). *Managing good governance in higher education*. Open University Press.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- Stensaker, B. & Vabø, A. (2013). Re-inventing shared governance: Implications for organisational culture and institutional leadership. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 256–274. <https://doi.org/10.1111/hequ.12019>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative

- research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Musselin, C. (en prensa). Are universities specific organisations? In G. Krücken, C. Castor, A. Kosmützky & M. Torck (Eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. transcript Verlag.
- Tierney, A. (2008). Research governance. *Journal of Advanced Nursing*, 61, 347–347. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04591.x>
- Toría, A. (2023). *UES: Historia de sus orígenes y su fundación*. Universidad Estatal de Sonora.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Capítulo VIII

Prácticas y reflexiones sobre el uso de las TIC en la educación universitaria

Shamaly Alhelí Niño Carrasco

Universidad Autónoma de Baja California

Karla Lariza Parra Encinas

Universidad Autónoma de Baja California

Juan Carlos Castellanos Ramírez

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha sido objeto de amplias expectativas, aunque diversos estudios muestran que sus usos reales suelen tener un carácter más instrumental que transformador. Con el propósito de que el estudiantado de una Licenciatura en Ciencias de la Educación reconociera esta situación, se diseñó una experiencia formativa en la que se documentaron y analizaron los recursos tecnológicos empleados en distintos entornos educativos.

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de caso. Participaron estudiantes de tercer semestre, quienes durante una semana documentaron con evidencias fotográficas los recursos tecnológicos empleados en sus entornos

educativos. Los registros se organizaron en tres categorías: TIC para la enseñanza, TIC para el aprendizaje y TIC para la comunicación y colaboración. Posteriormente, cada participante compartió sus observaciones en un foro académico, generando comentarios y contrastes con sus pares.

Los resultados señalan el predominio de herramientas como laptop, proyector y celular, así como plataformas digitales (*Blackboard, Classroom, WhatsApp, Canva*), empleadas mayoritariamente con fines instrumentales y organizativos. En menor medida, algunos estudiantes señalaron aportes pedagógicos vinculados a la creatividad, la colaboración y la participación en clase. La experiencia permitió abrir un espacio de reflexión crítica sobre los usos de las TIC en la práctica cotidiana, lo que contribuye a la formación de futuros profesionales capaces de analizar el sentido pedagógico de la integración tecnológica.

Introducción

En las últimas décadas, la presencia de las TIC en la educación ha sido acompañada por un discurso que resalta sus posibilidades para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para, por ejemplo, democratizar el acceso al conocimiento (Medina *et al.*, 2025), diversificar las modalidades de formación (Jiménez *et al.*, 2021) y promover interacciones más activas y colaborativas. Sin embargo, distintos estudios muestran que, en la práctica cotidiana, el uso de estas herramientas no siempre cumple con las expectativas depositadas en ellas y, en muchos casos, se limita a un papel instrumental, centrado en

la transmisión de información o en la organización de las tareas (Coll *et al.*, 2008).

Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, Coll y colaboradores (ver, por ejemplo, Coll *et al.*, 1992; Coll *et al.*, 2008; Colomina *et al.*, 2001) plantean la necesidad de distinguir entre los usos previstos de las TIC, aquellos definidos en las secuencias didácticas diseñadas por el profesorado, y los usos reales, que emergen en el desarrollo de la actividad conjunta en el aula. Esta brecha entre lo planeado y lo efectivamente realizado constituye un punto de tensión que ayuda a comprender mejor la forma en que las tecnologías median la interacción entre profesorado, estudiantes y contenidos. Reconocer esta diferencia implica, además, aceptar que el impacto de las TIC no reside en la herramienta en sí misma, sino en la manera en que se integra en la práctica pedagógica y en la actividad compartida (Veloz *et al.*, 2025).

Este debate mantiene plena vigencia frente a la irrupción de tecnologías emergentes, particularmente aquellas basadas en inteligencia artificial (IA). Investigaciones recientes señalan que el estudiantado universitario experimenta, de forma simultánea, entusiasmo y ansiedad ante la integración de estas tecnologías en sus procesos formativos, lo que refleja tensiones entre las oportunidades de creatividad y productividad, y las preocupaciones éticas y cognitivas que suscitan (Dempere *et al.*, 2023; Essel *et al.*, 2022; Gómez-García *et al.*, 2025). Así como sucedió en su momento con la incorporación de plataformas de gestión del aprendizaje o de recursos audiovisuales, los dilemas actuales en torno a las tecnologías emergentes giran en torno a

la misma cuestión de fondo: no se trata de qué tan avanzada sea la tecnología, sino de cómo se apropia y con qué sentido pedagógico se utiliza (Escobar *et al.*, 2026).

En esta línea, Gómez-García *et al.* (2025) identifican dimensiones críticas en las percepciones de futuros docentes frente a las tecnologías emergentes: uso responsable y ético, creatividad pedagógica, *flow* digital o disfrute en la interacción, y ansiedad vinculada a los riesgos de sustitución o a la falta de competencias suficientes. De forma complementaria, Gil-Quintana *et al.* (2025) destacan que, aunque la IA favorece narrativas educativas claras y coherentes, la ética y la transparencia no siempre están garantizadas, lo que refuerza la necesidad de orientar su uso con criterios pedagógicos y sociales. A ello se suma la advertencia de Kuhail *et al.* (2023), quienes en su revisión sistemática sobre tecnologías emergentes muestran que la mayor parte de la investigación prioriza el análisis técnico de las herramientas sobre la reflexión pedagógica de sus efectos, generando una brecha entre investigación y práctica.

Estos hallazgos remarcan la necesidad de consolidar en la formación universitaria una alfabetización crítica en tecnologías digitales, que permita a los futuros profesionales analizar no solo las funcionalidades de las herramientas, sino también sus implicaciones pedagógicas, éticas y sociales (Escobar *et al.*, 2026).

En este sentido, recientes investigaciones y revisiones de literatura (Okonkwo y Ade-Ibijola, 2021; Romeu Fontanillas *et al.*, 2025) insisten en la importancia de avanzar hacia dicho tipo de alfabetización y, de hecho, avanzar hacia una apropiación crítica de la

tecnología: las herramientas adquieren valor educativo únicamente en la medida en que se insertan en secuencias didácticas con objetivos formativos explícitos, diseñadas para responder a necesidades concretas del contexto (Ait Baha *et al.*, 2024; Niño-Carrasco *et al.*, en prensa).

Ante esta realidad, resulta necesario diseñar experiencias formativas en la educación superior que permitan al estudiantado observar, categorizar y reflexionar críticamente sobre los usos de las tecnologías en sus propios entornos y campos disciplinares. Esta competencia es relevante en la formación de cualquier profesionista, ya que no basta con conocer un repertorio de herramientas; es fundamental aprender a reconocer las diferencias entre los usos previstos y los usos reales de la tecnología, a identificar el valor pedagógico (o la ausencia de este) en las prácticas cotidianas, y a proyectar escenarios de integración tecnológica más coherentes y efectivos.

No obstante, esta necesidad adquiere una importancia particular en la formación de profesionales de la educación, cuyo ejercicio profesional se centra directamente en la docencia. En este caso, la manera en que se comprenden, evalúan e integran las tecnologías no solo incide en la práctica educativa inmediata, sino que puede tener un alcance e impacto importante en la formación de muchas generaciones.

Objetivo del estudio

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones del estudiantado universitario sobre los usos reales de las TIC en contextos

educativos, a partir de su participación en una secuencia didáctica centrada en la observación, registro y discusión de estas prácticas en entornos presenciales y virtuales. Con ello, se buscó comprender cómo esta experiencia incide en la valoración que hace el estudiantado de las TIC como recursos cuyo valor pedagógico depende de la forma en que se insertan en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. Esta aproximación permite aportar evidencias sobre estrategias formativas que favorecen una apropiación crítica y situada de las tecnologías emergentes en la formación inicial docente.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo con diseño de caso único, orientado a comprender en profundidad las percepciones del estudiantado universitario en torno a los usos reales de las TIC. La investigación se llevó a cabo con la participación de 64 estudiantes de tercer semestre de una Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el marco de una asignatura obligatoria virtual centrada en reconocer las bases teóricas de la tecnología educativa.

La secuencia didáctica se estructuró en tres momentos:

- 1) Observación individual: cada estudiante registró, durante una semana, las tecnologías utilizadas en su entorno educativo inmediato, ya sea presencial, semipresencial o virtual. Cada registro incluyó el nombre del recurso, el usuario principal (docente o estudiante), el propósito de uso y una evidencia fotográfica.

- 2) Clasificación de registros: la tecnología identificada se organizó en tres categorías de análisis: a) TIC para la enseñanza (empleadas por el profesorado); b) TIC para el aprendizaje (empleadas por el estudiantado); y c) TIC para la comunicación y colaboración (empleadas de manera conjunta o transversal).
- 3) Socialización y contraste: las observaciones fueron compartidas en un foro académico dentro del aula virtual, en el que cada participante debía comentar al menos dos aportaciones de sus compañeros. Este ejercicio permitió identificar coincidencias, diferencias y tensiones entre los usos observados en distintos contextos educativos.

El primer nivel de análisis se centró en los registros individuales elaborados por el estudiantado. Estos registros permitieron identificar patrones generales en los usos de las tecnologías a partir de un proceso de categorización. En este nivel, las aportaciones fueron organizadas en torno a tres tipos de uso de las TIC: uso para la enseñanza, uso para el aprendizaje y uso para la comunicación y colaboración.

El segundo nivel de análisis se desarrolló a partir de los testimonios y reflexiones compartidos en el foro académico. A diferencia del nivel anterior, este análisis se llevó a cabo desde un enfoque inductivo y descriptivo, sin el establecimiento de categorías analíticas. Su propósito fue explorar las singularidades, matices y tensiones en la manera en que el estudiantado percibe los usos reales de las TIC, a partir del contraste y la problematización de sus propias experiencias.

Resultados y discusión

El análisis de los registros y de las interacciones en el foro permitió identificar tendencias claras en el uso de las tecnologías en los entornos educativos observados por el estudiantado. Los hallazgos se organizaron en las tres categorías empleadas para la clasificación de los registros: TIC para la enseñanza, TIC para el aprendizaje y TIC para la comunicación y colaboración.

Con respecto a las TIC para la enseñanza, los dispositivos más recurrentes fueron la laptop, el proyector y, en menor medida, las bocinas. En términos generales, estos recursos fueron descritos como instrumentos para facilitar la exposición de contenidos. A continuación, se muestran fragmentos del testimonio de dos estudiantes que ejemplifican esta categoría:

“El docente proyectó la teoría de Piaget para comprender mejor las etapas”.

“La bocina permite que el video se escuche por todo el salón”.

Como se ve, estos ejemplos ilustran un uso funcional que contribuye a la transmisión de información, pero con escasas menciones a interacciones más participativas. En línea con Coll *et al.* (2008), este hallazgo confirma la persistencia de prácticas instrumentales, donde las tecnologías cumplen un papel de apoyo a la enseñanza tradicional más que de transformación pedagógica.

En relación con la segunda categoría, TIC para el aprendizaje, los registros evidencian una coexistencia entre recursos digitales

(laptop, iPad, computadora) y analógicos (cuaderno, libros). Por ejemplo, en el testimonio de una estudiante se refleja el valor atribuido a los medios tradicionales como parte del proceso de aprendizaje:

“El cuaderno es la base de nuestra retroalimentación: contiene ideas propias y libertad de escritura”.

Al mismo tiempo, en esta misma categoría, herramientas como Canva y PowerPoint fueron señaladas como útiles para organizar información y preparar presentaciones:

“Canva nos permite hacer cuadros o mapas que proporcionan mayor claridad de los temas”.

Estos hallazgos se conectan con lo planteado por Gómez-García *et al.* (2025), quienes destacan la pluralidad de experiencias en el uso de tecnologías, donde conviven la creatividad y el disfrute digital con limitaciones relacionadas con la dependencia o la superficialidad de algunos usos.

En cuanto a la categoría de las TIC para la comunicación y colaboración, las plataformas más citadas fueron Google Classroom, Blackboard, WhatsApp, Gmail y, en menor medida, redes sociales como Instagram y Messenger. En la mayoría de los casos, fueron descritas como medios prácticos para coordinar tareas y mantenerse al tanto de los compromisos académicos. Para ejemplificar esta categoría, se muestran a continuación aportaciones seleccionadas de dos estudiantes:

“Utilizamos WhatsApp para ponernos de acuerdo en los trabajos, pero a veces se mezcla con conversaciones personales”.

“Gmail facilita la comunicación académica, enviamos y recibimos información de manera organizada”.

Estos comentarios muestran cómo la inmediatez y accesibilidad de las aplicaciones de mensajería son valoradas por el estudiantado, aunque también generan tensiones al distinguir entre lo personal y lo académico. Como advierten Gil-Quintana *et al.* (2025), el reto de las tecnologías emergentes no se limita a su funcionalidad, sino que incluye cuestiones éticas y de transparencia en su uso.

Más allá de los hallazgos anteriores, llama especialmente la atención la total ausencia de referencias a herramientas de inteligencia artificial o tecnologías emergentes actuales en los registros estudiantiles. De hecho, ninguno de los estudiantes documentó usos de IA generativa, asistentes conversacionales o plataformas de automatización, a pesar de la creciente presencia de estas tecnologías en los discursos educativos y mediáticos. Esto contrasta con investigaciones recientes que señalan tanto entusiasmo como ansiedad del estudiantado universitario ante la IA (Dempere *et al.*, 2023; Essel *et al.*, 2022). La ausencia de registros puede interpretarse de tres maneras. En primer lugar, es posible que la integración de estas tecnologías en los entornos cotidianos de enseñanza y aprendizaje continúe siendo incipiente. En segundo lugar, aun cuando dichas tecnologías están

disponibles, puede ocurrir que no hayan sido apropiadas pedagógicamente. En tercer lugar, cabe la posibilidad de que los estudiantes muestren ciertas reservas para manifestar abiertamente el uso de la IA, debido a la connotación negativa que esta práctica podría estar generando en las aulas universitarias.

La ausencia de IA en los registros de esta experiencia refuerza lo planteado por Niño-Carrasco *et al.* (en prensa): el valor de las tecnologías emergentes no radica en su mera disponibilidad, sino en su apropiación crítica, es decir, en la capacidad del profesorado y estudiantado para integrarlas en secuencias didácticas con objetivos explícitos y sentido pedagógico. Este desfase entre los discursos de innovación y las prácticas reales se convierte en un hallazgo en sí mismo, pues evidencia la necesidad de generar experiencias formativas que acerquen al estudiantado a un análisis situado de las tecnologías emergentes y sus posibles aplicaciones educativas.

Así, en conjunto, los hallazgos muestran una clara predominancia de usos instrumentales y organizativos de las tecnologías, y una escasa presencia de reflexiones críticas. No obstante, la secuencia didáctica favoreció que algunos estudiantes comenzaran a problematizar el papel de las TIC en su aprendizaje. Por ejemplo, una estudiante señaló: “Me parece que el uso del proyector ayuda a comprender los temas, pero al mismo tiempo no nos involucra activamente”, reconociendo la utilidad de la herramienta, pero también sus limitaciones pedagógicas. En la misma línea, otro participante comentó: “Los juegos educativos me sirven para convivir con mis compañeros, relacionar la información, repasar y desenvolverme en el

aula. Ciertamente trae más beneficios de los que yo pudiera darme cuenta”, lo que refleja una valoración crítica del recurso más allá de su carácter lúdico.

Estos testimonios ilustran cómo, aunque minoritarios, algunos registros trascienden la descripción instrumental de las tecnologías y avanzan hacia una valoración de su potencial y de sus límites en el aprendizaje. Esto se alinea con lo advertido por Kuhail *et al.* (2023), quienes sostienen que la investigación y la práctica educativa tienden a centrarse en el potencial técnico de las herramientas más que en sus efectos pedagógicos.

Al mismo tiempo, la experiencia de observación y discusión operó como un ejercicio de alfabetización crítica, en línea con lo planteado por Romeu Fontanillas *et al.* (2025). El tránsito de la descripción a la problematización de usos y limitaciones evidencia el inicio de un proceso de construcción de competencias críticas, indispensables para la formación docente en el contexto de las tecnologías emergentes.

Conclusiones

La experiencia formativa desarrollada evidenció que los usos reales de las TIC en contextos universitarios continúan siendo mayoritariamente instrumentales y organizativos. Recursos como la laptop, el proyector o el celular se utilizan principalmente para apoyar la exposición de contenidos, la consulta rápida de información y la gestión de tareas, mientras que las plataformas digitales se concentran en funciones administrativas y de comunicación.

Un hallazgo relevante fue la ausencia total de tecnologías emergentes, en particular de herramientas basadas en inteligencia artificial, lo que puede tener diferentes interpretaciones: En primer lugar, es posible que la integración de estas tecnologías en los entornos cotidianos de enseñanza y aprendizaje continúe siendo incipiente. En segundo lugar, aun cuando dichas tecnologías están disponibles, puede ocurrir que no hayan sido apropiadas pedagógicamente. En tercer lugar, cabe la posibilidad de que los estudiantes muestren ciertas reservas para manifestar abiertamente el uso de la IA, debido a la connotación negativa que esta práctica podría estar generando en las aulas universitarias.

La actividad de observación, categorización y discusión permitió, sin embargo, abrir un espacio para la reflexión crítica en el estudiantado, generando condiciones para el desarrollo de competencias que trascienden la descripción instrumental de las herramientas. Este tipo de experiencias demuestra el valor de incluir en la formación inicial docente estrategias que promuevan la alfabetización crítica en tecnologías digitales, preparando a los futuros profesionales de la educación para analizar con mayor profundidad los usos reales de las TIC y proyectar escenarios más coherentes y éticos de integración tecnológica.

Algunas de las limitaciones del presente trabajo se relacionan con la falta de distinción entre las modalidades educativas en las que el estudiantado ha tenido experiencia previa, las cuales pueden influir en las tipologías de uso de la tecnología que han adoptado a lo largo del tiempo. En estudios posteriores, sería relevante explorar de manera más

sistemática los tipos de uso y los niveles de apropiación de la tecnología asociados a dichas modalidades educativas.

Otro aspecto que queda abierto es la posibilidad de desarrollar estudios comparativos entre estudiantes de distintos campos disciplinares o áreas formativas. Esta línea de investigación permitiría analizar en qué medida los tipos de uso y los niveles de apropiación de las TIC varían según el contexto disciplinar.

En el presente trabajo, la muestra estuvo conformada exclusivamente por estudiantes de educación, lo que podría implicar una mayor conciencia sobre los usos pedagógicos de las herramientas tecnológicas en comparación con estudiantes de otras disciplinas. Esta situación se relaciona con los procesos de profesionalización de la docencia y con el nivel de competencia digital, el cual puede estar presente en mayor o menor medida dependiendo del área de formación disciplinar.

No obstante, más allá de estas diferencias, los usos pedagógicos de las TIC, y en particular, aquellos asociados con la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento, deberían concebirse como elementos curriculares transversales en todas las carreras profesionales, y no como competencias exclusivas del ámbito educativo.

Referencias

- Ait Baha, T., El Hajji, M., Es-Saady, Y. & Fadili, H. (2024). The impact of educational chatbot on student learning experience. *Education and Information Technologies*, 29, 10153–10176. <https://lc.cx/5OtYUX>

- Balderramo, H., Cárdenas, A., Belén, C. & Álzate, L. (2024). Aprendizaje colaborativo potenciado por las TIC como metodología de enseñanza del siglo XXI. *MQRInvestigar*, 8(1), 3217–3239. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.3217-3239>
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59–60, 189–232. <https://bit.ly/2GTAQQo>
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33–70. <https://bit.ly/2vvqUGe>
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II, *Psicología de la educación*, pp. 415–435). Alianza.
- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A. & Ramasamy, L. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1206936. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936>
- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A. & Ramasamy, L. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1206936. <https://doi.org/10.63803/prisma.v2n1.01>

- Essel, H., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. & Baah, P. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Gil, J., García, E., Cantillo, C. & Hueso, J. (2025). Design and analysis of narratives enriched with artificial intelligence. UNED–UTMACH transfer project. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 57–79. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43305>
- Gómez-García, M., Ruiz-Palmero, J., Boumadan-Hamed, M. & Soto-Varela, R. (2025). Perceptions of future teachers and pedagogues on responsible AI: A measurement instrument. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 105–130. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43288>
- Jiménez, Y., Hernández, J. & Rodríguez, E. (2021). Educación en línea y evaluación del aprendizaje: De lo presencial a lo virtual. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e259. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1005>
- Kuhail, M., Alturki, N., Alramlawi, S. & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973–1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Medina, J., Valverde, L., Medina, & Arguello, D. (2025). El uso de las TIC en contextos rurales: Barreras, oportunidades y propuestas

- educativas. *Sage Sphere in Artificial Intelligence*, 3(1), 1–12.
<https://doi.org/10.63688/tg4dit53>
- Niño-Carrasco, S., Espinosa-Díaz, Y. & Castellanos-Ramírez, J. (en prensa). *Uso de chatbots en la formación de formadores: Una experiencia de diseño instruccional en educación superior*. Arco-Libros; La Muralla.
- Okonkwo, C. & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100033.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>
- Romeu, T., Romero, M., Guitert, M. & Baztán, P. (2025). Challenges of generative artificial intelligence in higher education: Promoting its critical use among students. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 209–231.
<https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535>
- Veloz, M., Jijón, G., Bastidas, N. & Chicaiza, R. (2025). TIC en el aula: Integración pedagógica digital y guía práctica para docentes de educación básica. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(3), 216–227.
<https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.72>

La obra *Horizontes de la Profesión Académica en México*
se publicó en abril de 2026.



A través de la mirada de docentes, investigadoras e investigadores, esta obra ofrece un análisis de las condiciones imperantes, los desafíos y la perspectiva de la profesión académica en México, teniendo como marco de referencia las políticas nacionales y los procesos de gestión institucional que se desarrollan en el sistema público de educación superior.

A lo largo de sus ocho capítulos, se refleja la pluralidad de trayectorias, voces y experiencias docentes de académicas y académicos mexicanos que laboran en siete instituciones de educación superior de diversas entidades del país, los cuales se dieron a la tarea de reseñar las realidades que definen, condicionan y empujan la transformación de la carrera académica en el escenario actual. Por lo que es un esfuerzo colectivo que nos invita a reconocer los horizontes de una profesión en constante cambio y a vislumbrar su futuro dentro de un nuevo orden político, social y digital.

