

REVISTA

AiDu

MÉXICO

07

PRIMAVERA-VERANO / 2026

EDITORIAL

Consejo Editorial

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela y presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela, Secretario de AIDU

Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, Vocal AIDU

Juan Manuel Escudero
Universidad de Murcia

Aurelio Villa Sánchez
Universidad de Deusto, Vocal AIDU

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México, Vicepresidente

Oscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana, Secretario

Dirección General

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Coordinación Editorial

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Comité editorial

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Antonio Carrillo Ávelar
Universidad Pedagógica Nacional

Comité científico evaluador

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

José María García Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Golnaz Iranpur-Zeynalova
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Clemente Lobato
Universidad del País Vasco

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Hernández Vega
Universidad de Nariño

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Vigo

Wilbert Sarao Pérez
UPN Villahermosa

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Barrón Ochoa
Instituto Politécnico Nacional

Alan Jossimar Robles Arguelles
Instituto Politécnico Nacional

Laura Aryadna Adame Alatorre
Instituto Politécnico Nacional

Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar
Instituto Politécnico Nacional

Corrección de estilo

Georgette del Pilar Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
Universidad Federal del Rio Grande del Norte

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Fotografías e ilustraciones

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Diseño y diagramación

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

PRIMAVERA VERANO 2026

Publicación Número: 07 Marzo 2026

Revista AIDU México, año 5, No. 7, Primavera-Verano 2026, es una publicación semestral, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, www.aidumexico.com, raidumx@outlook.com.
Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-013010315200-102, ISNN: 3061-807X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 30 de Marzo de 2026

Contenido

- 4 **Contenido**
- 6 **Alfabetización en los primeros años de la educación primaria: un (re)pensamiento de la práctica escolar.**
-
Andréa Batista de Oliveira Sá
Rita de Cássia Alves de Souza
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
- 20 **Inteligencia artificial y racionalidad instrumental: una lectura crítica desde la dialéctica negativa de Theodor Adorno.**
-
Tania Monserrat Lima Mondragón
Alejandro Arango Correa
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
- 32 **Inteligencia Emocional: El caso de alumnos de 1º grado de educación primaria en México.**
-
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Esther Caldiño Mérida
Inri Crysel Mercao Meza
- 50 **La Educación de Calidad en los Objetivos del Desarrollo Sustentable, reflexiones...**
-
Georgette del Pilar Pavía González
Isaías Álvarez García
Oscar Barrón Ochoa
Alan Jossimar Robles Arguelles
- 74 **Políticas educativas en México: historia, tensiones, reformas y desafíos para la equidad.**
-
Nélida Aguirre Ulloa
Esther Caldiño Mérida
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
- 82 **Deserción en la educación superior amazónica: el caso de ingeniería de producción en la UNIR.**
-
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Madson Fernandes de Melo Júnior
Veronica Ribeiro da Silva Cordovil
- 102 **La perspectiva decolonial latinoamericana del Colegio de Ciencias y Humanidades y su relación con la investigación científica en el plan de estudios de 1971.**
-
Luisa Fabiola Flores Souza
Esther Caldiño Mérida

1

Alfabetización en los primeros años de la educación primaria: un (re)pensamiento de la práctica escolar.

Andréa Batista de Oliveira Sá¹
Rita de Cássia Alves de Souza²
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos³

1. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, Rondônia, Brasil. Vice-Coordenadora da Linha de Pesquisa "Direito à Educação, Políticas Públicas e Gestão Educacional" e Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Felcs/UFRN). Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-2166-6990>. CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9989491544330455>. E-mail: andreaoliveiraster@gmail.com.

2. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, Rondônia, Brasil. Vice-Coordenadora da Linha de Pesquisa "Direito à Educação, Políticas Públicas e Gestão Educacional" e Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4027220999680419>. E-mail: ritaria.s@hotmail.com.

3. Fez Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas) com período sanduíche (em ambas as formações) na Universidade La Salle México (Ulsa), Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Professor Assistente da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE) da UFRN. Coordenador da Linha de Pesquisa "Internacionalização da Educação" e Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594838390650861>. E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br.

Alfabetización en los primeros años de la educación primaria: un (re) pensamiento de la práctica escolar.

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar y repensar las prácticas escolares en el proceso de alfabetización, contribuyendo a la reflexión sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en niños en la fase de alfabetización, comprendiendo su importancia en el sistema de enseñanza alfabético y su relevancia en el proceso de escolarización. La metodología aplicada fue investigativa, de naturaleza básica, descriptiva y objetiva, con enfoque cualitativo, y utilizó la investigación bibliográfica como procedimiento técnico. El corpus analítico-investigativo se basó en teóricos clásicos del campo de la investigación en alfabetización. Los resultados demostraron que la alfabetización no debe disociarse del contexto social y educativo. Este proceso debe ser estimulante y creativo, permitiendo a los estudiantes producir respuestas y ser capaces de construir conocimiento, dejando de ser seres inteligibles para convertirse en seres sociales. Además, es la base para el desarrollo permanente del estudiante y su proceso de escolarización. Por lo tanto, la búsqueda de mejorar las prácticas y experiencias pedagógicas, así como la redefinición de la profesionalización docente, es fundamental para el éxito del proceso de alfabetización.

Palabras clave: Educación Básica. Proceso de Alfabetización. Educación Primaria.

Palavras-chave: Educação Básica. Processo de Alfabetização. Ensino Fundamental.

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar e (re)pensar as práticas escolares no processo de alfabetização contribuindo para reflexões acerca do processo de aquisição da língua escrita de crianças na fase de alfabetização, entendendo sua importância no sistema alfabético de ensino e sua relevância no processo de escolarização. A metodologia aplicada foi de caráter investigativo, natureza básica, objetivo descritivo, abordagem qualitativa e teve a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. O corpus analítico-investigativo se deu por meio de teóricos clássicos no campo da pesquisa da alfabetização. Os resultados evidenciaram que a alfabetização não deve estar desassociada do contexto social e educativo, devendo, esse processo, ser estimulador e criativo para que os estudantes produzam respostas e sejam capazes de construir conhecimentos, deixando de ser um ser inteligível, mas um ser um ser social. Ademais, é base para a formação ao longo da vida e do processo de escolarização do estudante. Por isso, a busca pelo aprimoramento de práticas pedagógicas, experiências e, ainda, ressignificar a profissionalização docente é fundamental para o sucesso do processo alfabetizador.





Introduction

O ato de ensinar alunos, em fase de alfabetização, a ler e escrever ainda é uma das tarefas mais significativas no ambiente escolar. No entanto, para se alcançar resultados satisfatórios no início dessa etapa, se faz necessário um olhar diferenciado para as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes. A alfabetização, como objetivo de aprendizagem da língua escrita, se utiliza do conhecimento adquirido e vai aprimorando à medida que se aprende a codificar e decodificar a escrita.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, "o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos" (Brasil, 2018, p. 57). Registra, ainda, que o ensino fundamental, nos anos iniciais, e suas necessidades de aprendizagens são ampliadas de forma progressiva e sistemática para que as experiências desenvolvidas com os campos de oralidade, percepção, compreensão e representação se iniciem com a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e de outros sistemas de representação como a matemática. Para Ferreira (2011, p. 13), "tradicionalmente a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança".

No contexto educacional, o processo de alfabetizar na educação básica, traz em seu contexto um arcabouço de caminhos percorridos desde as primeiras letras no Império, passando pelo primário de quatro anos pela Velha República, ao obrigatório e gratuito pela Constituição de 1943 até os dias atuais. Historicamente, a alfabetização no Brasil era exclusiva para uma parte da elite da sociedade – séculos XIX e XX. Entretanto, com o passar dos anos e com o processo de industrialização e urbanização, o governo iniciou com investimentos na área da educação, visando alfabetizar a população em consequência de uma população mais apta para o trabalho. Soares (2021, p. 62), afirma que "um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais".

No último levantamento, realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua⁴ (Pnad, 2021, p. 2), de acordo com Nota Técnica, divulgada em conjunto com Todos pela Educação em dezembro de 2021, "entre as crianças com faixa etária de 6 e 7 anos, 40,8% não sabem ler ou escrever no ano de 2021 e que nesse caso, a pandemia acentuou o impacto". Deste modo, é importante evidenciar que essa realidade não é atual. De acordo com Soares (2021), passados mais de trinta anos⁵, as questões de entraves com relação a alfabetização continuam atuais.

Partindo desse princípio, observa-se que muito se pesquisa sobre alfabetização, no entanto, ainda não erradicamos o analfabetismo, principalmente no nosso país. Estudos científicos nesse campo de conhecimento, principalmente as teorias das psicogêneses da língua escrita e processos de aprendizagem da leitura e da escrita, vêm ocupando a comunidade acadêmica, dada a sua importância. A educação como direito está expressa na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988, s.p.), em seu art. 205, dispondo que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho".

4. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua. Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse: <https://todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

5. A época é até 1980, quando a organização por ciclos começou a ser introduzida no Brasil, a 1ª série correspondia a alfabetização, só o aluno considerado alfabetizado era promovido para a 2ª série.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) afirma, em seu Art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996). No Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), aprovado em 2014 (decênio 2014-2024), estão (I) a erradicação do analfabetismo, (II) a universalização do atendimento escolar e (III) a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, a alfabetização como objetivo de aprendizagem da língua escrita, se utilizará do conhecimento adquirido e vai aprimorando à medida que se aprende a codificar e decodificar a escrita. De acordo com Soares (2021, p. 14), há cerca de quarenta anos que não mais de 50% das crianças brasileiras conseguem romper a barreira do 1º ano dos anos iniciais, ou seja, conseguem ler e escrever.

Ao tentarmos compreender essas questões, autoras como Soares (2021), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros, analisam sobre a necessidade de uma nova concepção de alfabetizar abrangendo as questões do cotidiano e que ultrapasse os limites da estruturação das políticas educacionais. Para Ferreiro, (2011, p. 16)

“a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”. Analisa, ainda, que “quando procuramos entender o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído, busca-se verificar se sucediam certa ordem” (Ferreiro, 2017, p. 9).

O aprendizado da língua escrita não acontece apenas na escola, ou seja, na sala de aula, considerando que, o aluno, tem vários espaços e possibilidades que podem ser explorados e conquistados como lugar de criação e produção textual, como brincadeiras, na organização familiar e social, servindo esses de referências para o ambiente educacional. Assim,

“a escrita é uma reconstrução real e inteligente, com um sistema de representação historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 41)

Dessa forma, Soares (2021, p 118) afirma que “a criança depende de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas conduziram a aquisição da língua escrita, onde o sujeito passa a ser capaz de construir o conhecimento interagindo com o objeto do conhecimento”. Embora a criança desde o nascimento, esteja inserida nas diversas práticas letradas tanto no campo social como familiar, “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017, p. 89).

Significa dizer que o processo de alfabetização deve ser a centralidade das ações pedagógicas, onde esses estudantes acessarão o mecanismo da escrita e leitura por meio de conhecimentos relacionados à (de) codificação “[...] dos sons da língua (fonemas) e desenvolvendo a sua consciência fonológica (sons das sílabas), além do conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas)” (Brasil, 2017, p. 90). Portanto, pensar métodos e estratégias que viabilizem esse aprendizado deve se tornar constante na escola, uma vez que o objeto de apropriação e concretização do pensar deve estar associado ao caráter plural dos anseios da sociedade.

Assim, nossa intenção, na presente pesquisa, foi analisar e (re) pensar as práticas escolares no processo de alfabetização contribuindo para reflexões acerca do processo de aquisição da língua escrita de crianças na fase de alfabetização, entendendo sua importância no sistema alfabético de ensino e sua relevância no processo de escolarização.

Pressupostos teóricos

Toda prática do aprender traz consigo concepções e teorias que traduzem o processo de ensino como uma ferramenta poderosa para transformação social, e pensar a educação como instrumento transformador é essencial, uma vez que esse processo determina o crescimento econômico, social e político de uma sociedade.

Freire destaca que (1996, p. 30) “não só o professor, mas a escola deve respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela, saberes esses, construídos na prática comunitária”. Embora sua experiência tenha partido da educação de adultos, encontrou consonância nas práticas alfabetizadoras quando nos alerta que:

Uma das práticas mais importantes da prática educativo-critica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros ensaiam experiências profunda em assumir-se como ser social, histórico e ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (Freire, 1996, p. 41)

Dessa forma, fica evidenciado o caminho que deve ser percorrido para zerarmos os índices de desempenho, ainda insuficientes, quando, quantificados nos exames de proficiência que são aplicados a nível nacional, a exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb onde se vê um longo caminho a percorrer. Sabemos que alguns fatores limitantes impedem esses avanços no contexto educacional como: infraestrutura inadequadas das escolas, ausência de laboratórios de informática, de professores, formação continuada, vulnerabilidade social, questões psicossociais, entre outros.

Para Soares (2021, p. 56), “é preciso reconhecer que determinar as propriedades, os atributos, as condições que constituem a qualidade da alfabetização é tarefa extremamente difícil”, uma vez que nos deparamos com vários métodos e estratégias que são entendidas na sua grande maioria equivocadas. Logo, a escola tem papel fundamental, pois é a partir dela que se pensa o processo de ensino, de modo a potencializar o compromisso de profissionais que, junto a administração pública, definem rumos político-pedagógicos para alcançarmos resultados educacionais, formulando hipóteses e atitudes ativas que possibilitem a construção do conhecimento.

A teoria da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999) é um exemplo quando, na década de 1980, secretarias escolares motivadas pelo fracasso escolar tentaram metodizar seus conceitos, cabendo ressaltar que, não há métodos e sim abordagens conceituais para a explorar o aprender, valorizar e promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. No entanto, devemos observar os reais motivos para o fracasso da alfabetização e adotar estratégias adequadas para que as crianças, de fato, possam ser alfabetizadas.

A esse respeito, Soares (2021, p. 56) enfatiza que “a alfabetização persegue uma variável contínua, e não discreta”, ou seja, dominar a leitura e escrita não finaliza o processo de alfabetização. Ferreiro (2011, p. 17) destaca, ainda, que “no caso particular da linguagem escrita, a natureza complexa do linguístico torna difícil a escolha de parâmetros privilegiados na representação, uma vez que estamos habituados a conceber o signo linguístico como união indissolúvel”. Logo, entendemos que o ato inicial no processo de aprendizado da leitura e escrita vem associada para a criança como um todo, não havendo separação de letras e seus significados por considerar que, para eles, a representação é como uma única unidade.

No que concerne às “[...] escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito original – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes” (Ferreiro 2011, p.17). Portanto, observar que a construção do conhecimento de forma gradual vai se materializando e se aperfeiçoando em uma aprendizagem conceitual é salutar.

Assim, Ferreiro (2011, p. 20) contextualiza que “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado”. Complementa, ainda, que “[...] se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar” (Ferreiro, 2011, p. 20).

Indicativos que a criança inicia sua exploração no processo de escrita estão nas suas produções espontâneas onde sua evolução acontece à medida que reconhece o valor sonoro das letras, no entanto ainda não compreende o sistema de escrita. Nesta concepção, Ferreiro (1999, p. 21) explica que “as primeiras escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos.” Analisa, ainda, que “o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções” (Ferreiro 1999, p. 21). Já o ponto de vista construtivista, segue “uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 1999, p. 22).

Portanto, ao analisarmos o conceito de alfabetização e suas concepções leva-nos a entender que o ato de ler e escrever está ligado a uma reconstrução real, tendo esses efeitos prolongados por toda a sua história de vida. A criança ao ser alfabetizada por si mesma e por um professor mediador, torna-se um aprendiz do pensar e agir social.

Já em outra obra, intitulada “Com todas as letras”, Ferreiro (2011) destaca que para ser alfabetizada a criança enfrenta dilemas do cotidiano que são recorrentes como a baixa qualidade no ensino, a falta de estrutura no ambiente educacional, como já mencionado. Além disso, enfatiza que a carência na formação dos educadores são apenas alguns fatores que, direta ou indiretamente, refletirá nesse aprendizado.

Ferreiro (2011, p. 17) relembra que devemos nos perguntar quais os objetivos da alfabetização inicial “pois serão esses objetivos que irão determinar os resultados desse aprendizado no futuro dessas crianças”. Descreve que as práticas convencionais levam, geralmente, a conduções de repetições estereotipadas não conseguindo, assim, desenvolver avanços no processo de alfabetizar. Essas questões estão tão evidentes que, “inclusive aqueles que conseguem chegar à universidade apresentam serias deficiências com relação a leitura e escrita” (Ferreiro, 2011, p. 18). Neste sentido, destaca:

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries e unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (Ferreiro, 2011, p. 19)

Partindo-se desses pressupostos, fica evidente que os objetivos e planejamentos no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, devem sim ser priorizados como estratégias de desenvolvimento no campo linguístico, sabendo-se da responsabilidade, enquanto educadores, no que concerne ao processo de compreensão das funções da língua escrita para a sociedade. Outro ponto salutar, são as crianças que crescem em famílias alfabetizadas e as que não crescem nesse contexto. Por isso, “as crianças que crescem em famílias que há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais” (Ferreiro, 2011, p. 19). O oposto dessa realidade promove uma vulnerabilidade no processo de aprendizagem.

Essa questão fica evidenciada quando, por exemplo, um familiar vai ao supermercado com alguma criança e faz uma lista de compras. Mesmo sem intenção, a criança se aproxima dessa função linguística, da oralidade e da escrita. Esse é um exemplo de muitos presentes no cotidiano familiar. Essa realidade é distinta em um ambiente que não promove essa interação. Para Ferreiro, a escola oculta o saber já que “as informações que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente, se torna inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos” (Ferreiro, 2011, p. 20). E continua:

Isso é o que a escola “dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, aqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E, ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional. Na maioria das escolas se apresenta a escrita como “um objeto em si”, importante dentro da escola, já que regula a promoção ao ano escolar seguinte (Ferreiro, 2011, p.20).

Dessa forma, a escola precisa promover a formação familiar para potencializar o processo de alfabetização das crianças e transformá-la, para além da instituição escolar, o objeto social que é a escrita em um objeto transcendente à aprendizagem escolar. Todas essas questões sobre os conceitos e estratégias focalizados na alfabetização devem ter por base o ser social que precisa ser constituído, levando o aprendiz a uma aprendizagem transformadora e que sejam importantes no processo de construção e reconstrução da língua escrita não só como ferramenta de aprendizado, mas de liberdade social.

Metodologia

Este estudo teve como objetivo (re)pensar a prática escolar no processo de alfabetizar, de modo a evidenciar as contribuições acerca das estratégias e alternativas no contexto escolar e alfabetizador. A metodologia aplicada foi de caráter investigativo, natureza básica, objetivo descritivo, abordagem qualitativa e teve a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. O corpus analítico-investigativo se deu por meio de teóricos clássicos no campo da pesquisa da alfabetização.

Para a aplicação da metodologia, apoiamos-nos como fundamentação em autores como Minayo (2009) e Gil (2017). Para Minayo (2002, p. 17) é “a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Portanto, embora seja uma ação teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Gil (2017, p. 17) salienta que a pesquisa deve ser definida como “procedimento racional e sistemático, tendo como objetivo fornecer respostas aos problemas propostos”.

Os autores referenciados se destacam pelas suas categorias que se completam quanto ao processo investigativo da pesquisa, quando expõem que a pesquisa deve dispor de conhecimentos, técnicas e metodologias disponíveis para que se apresente de forma clara e acessível ao público.

Resultados

De acordo com a pesquisa, o processo de aprender a ler e escrever é uma ferramenta de transformação social, onde o professor deve respeitar os saberes dos educandos, considerando que existem fatores sociais, estruturais e econômicos que limitam a caminhada do aprender e que, muitas vezes, se torna mais difícil a chegada. Neste sentido, é necessário um olhar crítico e desafiador dos agentes responsáveis pela execução desse processo, lembrando que conceituar a alfabetização não é tarefa fácil. No entanto, em busca de resultados urgentes algumas abordagens foram descontextualizadas ao longo da história da educação no Brasil, causando equívocos conceituais no processo de ensinar.

Portanto, ao reconhecer que a criança, ao vir para a escola, não está desassociada do conhecimento e, sim, deve ser entendido como um documento que necessita ser interpretado. O aprendizado só acontecerá quando compreendermos que o saber é um processo que acontece gradualmente e que o ato de ler e escrever está, intrinsecamente, ligado a reconstrução social deste indivíduo.

Para a BNCC (Brasil, 2017), o processo de alfabetização deve valorizar as situações lúdicas apontando para experiências vividas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma sistêmica e progressiva. Dessa forma, ao analisarmos conceitualmente, teorias no contexto da alfabetização observamos que, para Ferreiro e Teberosky (1999), a teoria da Psicogênese está baseada na reconstrução da escrita sendo uma linguagem real e inteligente, representada por um sistema historicamente constituído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza.

Entendemos, ainda, que o processo de alfabetizar inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por situações inusitadas, onde os métodos e recursos didáticos são meramente estabelecidos como forma de mediação entre o estudante e o professor, existindo sempre um sujeito em busca da aquisição do conhecimento. Assim, Mendonça e Mendonça (2011, p. 41) descreve que "o papel do professor como mediador se torna essencial ao buscar estratégias que possibilitem esse estudante o contato a escrita e o objeto social" para, então, desenvolver o pensar e agir.

Para Ferreiro, (1999, p. 9), quando se "procura compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, os processos de apropriação de um objeto do conhecimento se constituem socialmente", ou seja, não são os métodos ou técnicas que alfabetizam mais as crianças que ao reconstruir seu conhecimento da leitura e escrita formulam hipóteses para compreendê-las. Assim, propõe uma mudança de olhar sobre o processo de alfabetização sendo entendido como um sistema de representação da linguagem. Nesse contexto, observamos que os conceitos expostos por Ferreiro e Teberoski (1999) trazem reflexões relevantes para o debate sobre o processo de alfabetização, tendo em vista uma análise desses métodos como, também, a importância dos aspectos construtivistas da aprendizagem para a compreensão e apropriação do sistema alfabético.

No entanto, quando analisamos os conceitos de Soares (2021), observamos que é necessário "diferenciar o processo de aquisição da língua oral e escrita do desenvolvimento da língua oral e escrita", uma vez que levar o estudante a esse processo de conhecimento e reconhecimento dos códigos da língua escrita e das habilidades torna-se muito mais amplo quando se trata de alfabetizar. A autora aponta que há dois pontos de vista próprios sobre o conceito de ler e escrever e tendo duplo significado em nossa língua quando o primeiro entende-se que a expressão "ler e escrever" atende o domínio mecânico da língua escrita e, portanto, alfabetizar significa "adquirir as habilidades de codificar a língua oral em língua escrita" (Soares, 2021, p. 17). Já o segundo ponto de vista orbita na "apreensão e compreensão de significados que expressos na língua escrita (ler) sendo um processo de compreensão/expressão do objeto ao qual se aproxima mais da criança (Soares, 2021, p. 17).

A autora, ainda, chama a atenção acerca das implicações da veracidade ou falsidade de um ou outro sobre significado de ler e escrever. Entretanto, busca acentuar que a "alfabetização é um processo de fonemas/grafemas, como também é um processo de compreensão/expressão por meio de significados do código escrito" (Soares, 2021, p. 17). Neste sentido, a autora exemplifica com mais precisão quando afirma que:

Não consideraria "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo" por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (Soares, 2021, p. 18)

O que a autora menciona é que esses dois conceitos se combinam num processo de representação grafema/fonema e expressão/compreensão, uma vez que para o primeiro conceito, aponta que a língua escrita não é uma simples representação da língua oral. Podemos dizer que "a língua escrita não é um registro fiel dos fonemas da língua oral, considerando que há muitas especificidades morfológicas, sintática e semântica da língua escrita" (Soares, 2021, p. 18).

Como também, no segundo conceito, Soares (2021) exemplifica que os discursos orais e escritos são estruturados de forma diferente, sendo necessário, neste caso, a explicação dos significados quando se escreve. Dessa forma, podemos observar que o método tradicional não é o mais adequado, contudo, nos traz à reflexão de como as teorias podem ser aplicadas de modo que haja avanço no processo de alfabetizar.

Em um dos seus artigos, publicados em 2008, a autora Soares, propõe uma reflexão acerca do que determina o fracasso ou não no processo de alfabetização. Conceituando sobre as controvérsias que democratizou o acesso a escola, como também, os fatores que evidenciam o fracasso da aprendizagem, as avaliações externas, as mudanças nos conceitos e teorias sobre a estrutura da aprendizagem nos anos iniciais. Mediante a isso, compreende que "O conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas [...] não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades o que a caracteriza como fenômeno" (Soares, 2021, p. 19). Afirma, ainda, que :

É de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento que pertencem, Resulta daí uma visão fragmentaria do processo, e muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. (Soares, 2021, p. 19)

Dessa forma, é necessário entender que a alfabetização é muito mais do que apenas ensinar a codificar e decodificar, não se limitando apenas aprender a ler e escrever, mas um processo de construção do conhecimento aonde esses indivíduos, à medida que são estimulados ao conhecer, tornam-se visíveis socialmente. Portanto, é necessário destacar que o processo de alfabetização abrange elementos importantes que demonstraram direta ou indiretamente o caminho traçado na aprendizagem dessas crianças, uma vez que será a prática pedagógica que determinará se esses aprendizes serão ou não inseridos na cultura escrita que os rodeiam.

Para Ferreiro (2011, p. 19) "um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade". Neste sentido, devemos nos perguntar acerca de quais habilidades e competências são necessárias para que essas crianças sejam de fato consideradas alfabetizadas. Além disso, quais conceitos devemos estudar para que, de fato, essa realidade se torne tangível e que esse desenvolvimento deve se torna cada vez mais comum, principalmente nas escolas públicas?;

Gonçalves (2016, p. 60) exemplifica que “é preciso ir além da compreensão desse sistema e promover práticas que valorizem os significados que a escrita representa a sociedade letrada, pois alfabetizar-se envolve mais que aprender a produzir marcas”. Esse processo se torna importante, “porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e graus de complexidade” (Ferreiro, 2001, p. 79).

Para tanto, o (re)pensar do papel dos educadores deve ser fundamental para a evolução desse processo de alfabetização, uma vez que a escola deve ser um local de transformação, percebendo-se como alfabetizadores. Ademais, é salutar que suas práticas de ensino possam lançar oportunidades de aprendizado que se materializem a partir de estratégias constantes propostas para a formação ao longo da vida.

Considerações finais

Refletir sobre a alfabetização no contexto educacional e social com vista para o conhecimento deve ser o primordial para qualquer profissional da educação. Ao repensarmos sobre a alfabetização e a educação básica no contexto desta pesquisa, devemos refletir se estamos de fato, como educadores, buscando sanar essa problemática com nossos alunos, tendo a capacidades de intervir e entender essa criança quando chega a escola com suas dúvidas, incertezas e medos.

O processo de aprendizagem deve ser estimulador e criativo para que essas crianças produzam respostas e, assim, possam ser capazes de construir o conhecimento. Pensar métodos e estratégias são essenciais para que possamos viabilizar esse aprendizado que se tornará constante em toda sua trajetória educacional.

É mister evidenciar que não existem novas práticas ou abordagens no campo da alfabetização, no entanto, é necessário iniciar uma mudança significativa em como estamos enxergando aprendizagem nas escolas e como essa discussões tem nos levado. Infelizmente, temos uma visão empobrecida da língua escrita onde “nossos estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer ideias principais quando chegam aos níveis dos cursos médios e superior” (Ferreiro, 2011, p. 19).

Assim, “é necessário reintroduzir quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem” (Ferreiro, 2011, p. 41) e pensarmos de que forma podemos alterar esse percurso principalmente para aquelas crianças que chegam sem uma perspectiva de futuro. Os resultados apresentados nessa pesquisa trouxe à luz de uma alfabetização estimuladora, criativa, que poderá possibilitar avanços no campo educacional, como também, questões sociais que impactam diretamente no processo de aprendizado, principalmente para aqueles com menor nível social.

As autoras ressaltam, ainda, que devemos observar esse processo de reconstrução da escrita baseando-se em concepções e representações constituídas pelas crianças e que essa construção deve estar arraigada de recursos e métodos didáticos que possibilitem essa evolução do conhecer. Neste interim, compreendemos, ao longo da pesquisa, que o processo de alfabetizar está, intrinsecamente, ligado ao processo de entender a formação de um ser social, inteligível e letrado, deixando de ser um aprendiz para torna-se um ser social. Por isso, potencializar os processos de ensino-aprendizagem durante a alfabetização é essencial, uma vez que é basilar para as demais etapas educativas do estudante.

À guisa de uma conclusão, entendemos a importância de aprofundar a temática analítico-investigativa da alfabetização no contexto educacional, de modo a impulsionar a geração de novas compreensões, práticas de pedagógicas, experiências e, ainda, ressignificar a profissionalização docente. Por fim, defendemos a alfabetização como um processo basilar da formação do sujeito para o desenvolvimento da sua cidadania e inclusão efetiva na sociedade do conhecimento. Para isso, avançar nos estudos acadêmico-científicos se torna uma constante necessidade.

Referências

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em: 04 de maio de 2024).

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394/1996. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (Acesso em: 01 de maio de 2024).

Brasil, Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (30. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
Ferreiro, E. (1996). Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (2011). Com todas as letras (17. ed., retradução e cotejo de textos por S. T. Valensuela). São Paulo: Cortez.

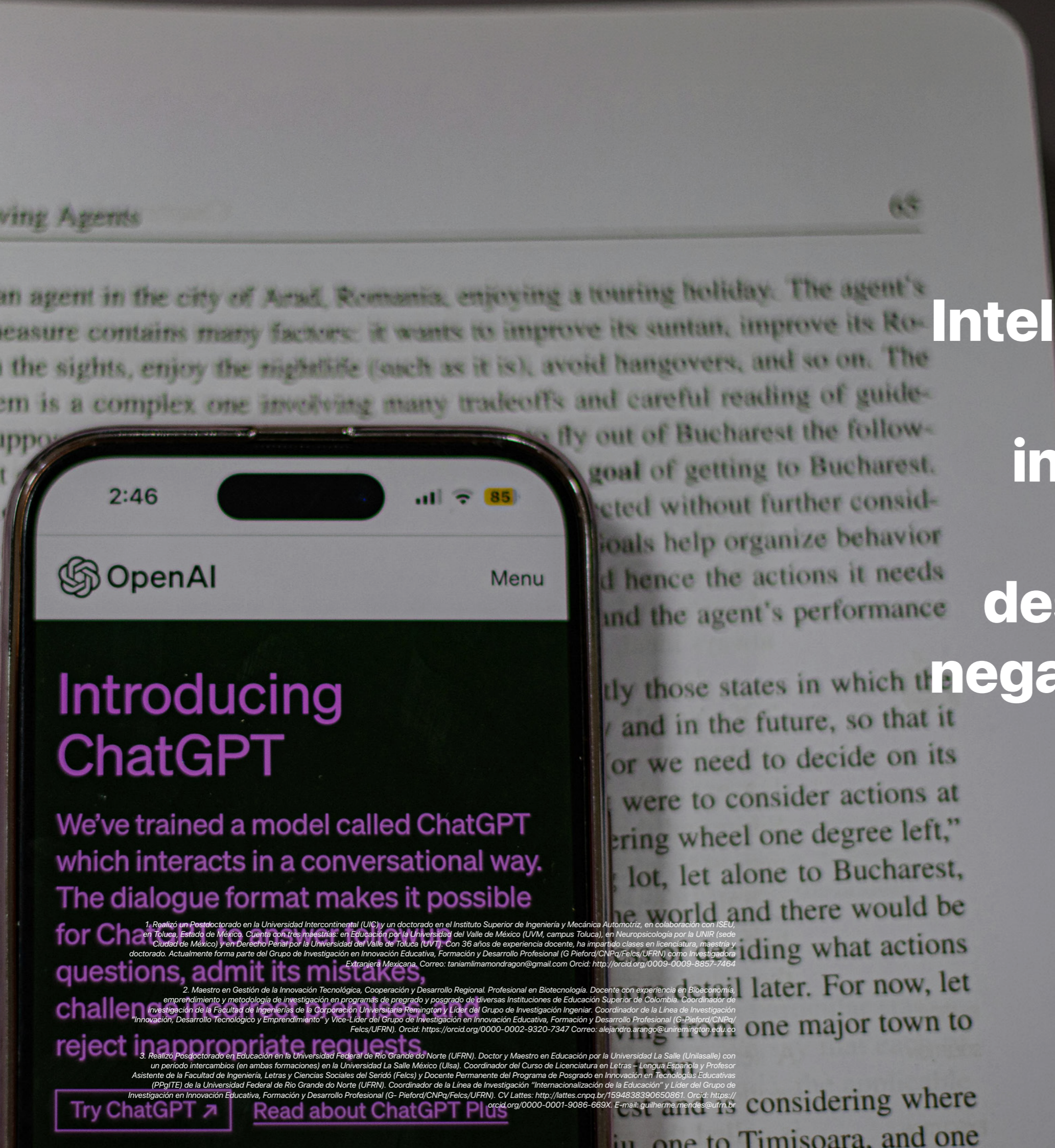
Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). Psicogênese da língua escrita (Tradução de D.M. Lichtenstein et al.). Porto Alegre: Artmed.
Gil, A. C. (2012). Métodos e técnicas de pesquisa social (6. ed.). São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2002). Pesquisa social: teoria, método e criatividade (21ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
Brasil, Ministério da Educação. (2019). PNA Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf. Recuperado de <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> (Acesso em: 04 de maio de 2023).

Soares, M. (2021). Alfabetização e letramento (7. ed., 5ª reimpr.). São Paulo: Contexto.

2

Inteligencia artificial y racionalidad instrumental: una lectura crítica desde la dialéctica negativa de Theodor Adorno.



Introducing ChatGPT

We've trained a model called ChatGPT which interacts in a conversational way. The dialogue format makes it possible

for ChatGPT to answer your questions, admit its mistakes, challenge your premises, and reject inappropriate requests.

1. Realizó un Postdoctorado en la Universidad Intercontinental (UIC) y un doctorado en el Instituto Superior de Ingeniería y Mecánica Automotriz, en colaboración con ISEU, en Toluca, Estado de México. Cuenta con tres maestrías: en Educación por la Universidad del Valle de México (UVM, campus Toluca), en Neuropsicología por la UNIR (sede Ciudad de México) y en Derecho Penal por la Universidad del Valle de Toluca (UVT). Con 36 años de experiencia docente, ha impartido clases en licenciatura, maestría y doctorado. Actualmente forma parte del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G Pieford/CNPq/Felcs/UFRN) como Investigadora Extranjera Mexicana. Correo: taniamilimamondragon@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0009-0009-8857-7464>

2. Maestro en Gestión de la Innovación Tecnológica, Cooperación y Desarrollo Regional. Profesional en Biotecnología. Docente con experiencia en Biotecnología, emprendimiento y metodología de investigación en programas de pregrado y posgrado de diversas Instituciones de Educación Superior de Colombia. Coordinador de investigación de la Facultad de Ingenierías de la Corporación Universitaria Remington y Líder del Grupo de Investigación Ingenier. Coordinador de la Línea de Investigación "Innovación, Desarrollo Tecnológico y Emprendimiento" y Vice-Líder del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9320-7347> Correo: alejandra.arango@uniremington.edu.co

3. Realizó Posdoctorado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Doctor y Maestro en Educación por la Universidad La Salle (Unilasalle) con un periodo intercambios (en ambas formaciones) en la Universidad La Salle México (Ulsa). Coordinador del Curso de Licenciatura en Letras - Lengua Española y Profesor Asistente de la Facultad de Ingeniería, Letras y Ciencias Sociales del Seridó (Felcs) y Docente Permanente del Programa de Posgrado en Tecnologías Educativas (PPqITE) de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Coordinador de la Línea de Investigación "Internacionalización de la Educación" y Líder del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G- Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594838390650861>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>. E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br

Tania Monserrat Lima Mondragón¹
Alejandro Arango Correa²
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos³

Inteligencia artificial y racionalidad instrumental: una lectura crítica desde la dialéctica negativa de Theodor Adorno

Resumen

El presente artículo está desarrollado bajo una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico. Tienes como base un análisis deductivo a partir de la teoría de Theodor Adorno, particularmente en la crítica de la racionalidad instrumental. El objetivo general consiste en analizar la dialéctica negativa de Theodor Adorno en relación con la racionalidad instrumental, especialmente en la manera en que esta se encuentra inmersa en el desarrollo de la inteligencia artificial y en sus implicaciones para la producción, transmisión y validación del conocimiento dentro del ámbito académico, enmarcado en el universo del utilitarismo tecnocientífico. Los hallazgos de la investigación apuntan que la inteligencia artificial, lejos de ser una herramienta neutral, reproduce la racionalidad instrumental al privilegiar la eficiencia y la estandarización del conocimiento, desplazando la crítica reflexiva en el ámbito académico. Desde la dialéctica negativa de Adorno, se revela cómo la IA homogeneiza saberes y refuerza estructuras de poder bajo discursos de neutralidad tecnocientífica. Los hallazgos apuntan, también, a la necesidad de situar la IA en un marco filosófico-político que promueva una cultura crítica, preserve la pluralidad cognitiva y reoriente sus usos hacia fines emancipatorios.

Palabras clave: dialéctica negativa, racionalidad instrumental, inteligencia artificial, tecnociencia y posthumanismo.

Palavras-chave: negative dialectics, instrumental rationality, artificial intelligence, technoscience and posthumanism.

Abstract

This article is developed using a qualitative methodology with a phenomenological approach, based on a deductive analysis grounded in Theodor Adorno's theory, particularly his critique of instrumental rationality. The main objective is to analyze Adorno's negative dialectics in relation to instrumental rationality, especially how it is embedded in the development of artificial intelligence and its implications for the production, transmission, and validation of knowledge within the academic sphere, framed by the logic of technoscientific utilitarianism. The research findings indicate that artificial intelligence, far from being a neutral tool, reproduces instrumental rationality by privileging efficiency and the standardization of knowledge, thereby displacing critical reflection in academic contexts. Through Adorno's negative dialectics, it becomes evident that AI homogenizes knowledge and reinforces power structures under discourses of technoscientific neutrality. The findings also highlight the need to situate AI within a philosophical-political framework that fosters a critical culture, preserves cognitive plurality, and reorients its uses toward emancipatory ends.





Introducción

En la filosofía de Theodor Adorno, el capitalismo transforma a la Cultura en una herramienta de control ideológico. En la obra *Dialéctica Negativa* sostiene que “el pensamiento verdadero es aquel que no se doblega ante lo dado, que no lo acepta simplemente porque existe” (Adorno, 2005, p.15) dejando, inicialmente, su postura frente a la aceptación acrítica dentro de la realidad del momento y que no es ajena a la inteligencia artificial, reflexionando sobre la existencia de la tecnología solo porque ya existe o porque parece inevitable su resultado.

La teoría de Theodor Adorno, conocida como la dialéctica negativa, se distancia de las concepciones tradicionales de la dialéctica, como las propuestas por Hegel. Este enfoque es propuesto como una crítica profunda y radical que busca desafiar las estructuras de pensamiento establecidas y mostrar las complejidades subyacentes en la realidad social y cultural. En contraste con la dialéctica hegeliana, que busca la reconciliación de los opuestos en una síntesis superior, la dialéctica negativa enfatiza la negatividad como una fuerza crítica. Esta negatividad implica la capacidad de cuestionar y negar lo existente, de interrogar las normas y categorías establecidas sin conformarse con soluciones fáciles o reconciliaciones superficiales. Adorno critica la noción de identidad y de totalidad como categorías que encubren las verdaderas intenciones y contradicciones de la sociedad moderna.

La dialéctica negativa destaca la importancia de mantener abiertas las contradicciones y resistirse a las interpretaciones simplistas de la realidad. Un ejemplo claro de la dialéctica negativa es la crítica a la industria cultural y la cultura de masas. La industria cultural produce formas estandarizadas y simplificadas de arte y entretenimiento que, en lugar de fomentar la emancipación, reflejan y refuerzan las estructuras de dominación y alienación en la sociedad.

La racionalidad instrumental puede entenderse como una ideología orientada a la eficiencia y a la utilidad, sin considerar los valores éticos o sociales de sus fines, es así como Max Horkheimer nos anticipa que “la razón se ha convertido en un instrumento. Su función ya no es revelar la verdad, sino asegurar la utilidad” (Horkheimer, 2007, p. 23), señalando que el pensamiento actual se ha reducido a un medio funcional, subordinado a intereses prácticos y económicos.

En este contexto, la Inteligencia Artificial (IA) se presenta como el principal exponente tecnocientífico de esta investigación. Su desarrollo se basa en una lógica de optimización, automatización y control predictivo, replicando estructuras de poder preexistentes bajo la apariencia de neutralidad técnica (Mökander & Schroeder, 2024).

La expansión de la IA en el contexto global no solo transforma tecnologías, sino también configura modos de producción y validación del conocimiento en entornos académicos. Tal transformación, sin embargo, no puede entenderse como neutral. Adorno y Horkheimer denuncian que la razón se ha convertido en herramienta de control y eficiencia. “El hombre promedio dirá que lo razonable es aquello que es obviamente útil... mediante clasificación, inferencia y deducción... el funcionamiento abstracto del mecanismo pensante determina lo que se considera razonable... la utilidad se equipara con lo que favorece la autoconservación” (Horkheimer, 1947/2007, p. 3).

Adorno y Horkheimer advirtieron que la racionalidad se había convertido en una herramienta de eficiencia y dominio, socavando la capacidad crítica del pensamiento. Este artículo busca analizar, desde la dialéctica negativa, cómo la IA reproduce lógicas estandarizadoras y tecnocientíficas que ponen en tensión la legitimidad del conocimiento académico y demandan la construcción de una cultura de resistencia crítica. Por lo tanto, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Cómo puede la dialéctica negativa de Theodor Adorno otorgar una crítica significativa a la racionalidad instrumental que emerge en la aplicación de la Inteligencia Artificial dentro de la producción, transmisión y validación del conocimiento en el contexto académico?

El propósito central de esta investigación es analizar la dialéctica negativa de Theodor Adorno en relación con la racionalidad instrumental, especialmente en la manera en que esta se encuentra inmersa en el desarrollo de la inteligencia artificial y en sus implicaciones para la producción, transmisión y validación del conocimiento dentro del ámbito académico, enmarcado en el universo del utilitarismo tecnocientífico.

Para alcanzar este propósito, se plantea en primer lugar identificar los fundamentos de la dialéctica negativa adorniana en lo que respecta al sustento crítico de la racionalidad instrumental, lo cual permite comprender las bases teóricas de su oposición a una razón reducida a mera funcionalidad. En segundo lugar, se busca examinar los rasgos de racionalidad instrumental emergentes en la inteligencia artificial, entendida como un instrumento tecnocientífico orientado por la lógica de la optimización y la automatización. Finalmente, se propone explorar el impacto que la inteligencia artificial ejerce sobre la producción, transmisión y validación del conocimiento, particularmente frente a los procesos de estandarización que impone el paradigma utilitarista y que tienden a disminuir los espacios de crítica y reflexión dentro de la academia.

Metodología

La investigación se inscribe en una metodología cualitativa de orientación fenomenológica e interpretativa, que permite abordar la IA desde una perspectiva crítica y situada. El análisis deductivo de textos clave en teoría crítica, posthumanismo y estudios sociales de la tecnología posibilita una lectura profunda de los discursos que configuran la tecnociencia. Al fundamentarse en la tradición de la Escuela de Frankfurt, se problematizan las fronteras entre lo humano y lo no humano, y se desmantelan las narrativas que presentan la IA como un desarrollo inevitable. Este enfoque busca recuperar la dimensión ética y política del pensamiento, promoviendo una reflexión que permita imaginar formas alternativas de relación con la tecnología.

En este contexto, la inteligencia artificial no puede ser abordada únicamente desde su dimensión técnica o funcional, sino que exige una mirada crítica que reconozca sus implicaciones ontológicas, políticas y sociales. El enfoque racionalista, posthumanista y crítico adoptado en esta investigación permite visibilizar cómo la IA participa activamente en la reconfiguración de lo humano, desafiando las categorías tradicionales de sujeto, agencia y conocimiento. Al problematizar las fronteras entre lo humano y lo no humano, se abre un espacio para pensar nuevas formas de existencia que no estén subordinadas a la lógica del dominio tecnocientífico.

Así, el análisis propuesto no busca ofrecer respuestas definitivas, sino generar preguntas que incomoden, que desestabilicen los discursos naturalizantes y que inviten a imaginar futuros alternativos. Frente a la aceleración tecnológica y la aparente inevitabilidad de la IA, se plantea la necesidad de recuperar una racionalidad crítica que permita pensar con autonomía, resistir la neutralización del pensamiento y construir horizontes éticos más inclusivos. La IA, como fenómeno tecnocientífico, no debe ser aceptada sin más, sino interrogada desde sus condiciones materiales, sus efectos subjetivos y sus implicaciones políticas. Solo así será posible articular una relación con la tecnología que no reproduzca la lógica del poder, sino que contribuya a la emancipación colectiva.

Dialéctica negativa

Adorno, en *Dialéctica negativa*, plantea que la lógica dialéctica no debe culminar en una síntesis conciliadora, sino que debe mantener la negatividad como forma de resistencia conceptual: “La formulación Dialéctica Negativa es un atentado contra la tradición” (Adorno, 2005, p. 332). Esta no-identidad impide la naturalización de la IA como un desarrollo inevitable y neutral. La propuesta de Adorno se erige como una crítica radical a la tradición filosófica que busca reconciliar las contradicciones mediante síntesis totalizadoras. En lugar de cerrar el pensamiento en una unidad armónica, Adorno insiste en preservar la tensión, la contradicción y la negatividad como elementos constitutivos del pensamiento crítico. Esta postura no solo desafía la lógica hegeliana clásica, sino que también se convierte en una herramienta para resistir la ideología dominante que tiende a naturalizar procesos históricos y tecnológicos como si fueran inevitables. En este sentido, la dialéctica negativa se convierte en una forma de pensamiento que se niega a aceptar la realidad tal como se presenta, cuestionando sus fundamentos y abriendo espacio para lo no idéntico, lo excluido, lo reprimido.

Aplicado al contexto contemporáneo de la inteligencia artificial, este enfoque permite desmontar la narrativa que presenta la IA como un desarrollo neutral, técnico y necesario. La insistencia en la no-identidad impide que se reduzca la IA a una mera herramienta objetiva, revelando en cambio las estructuras de poder, intereses económicos y sesgos ideológicos que la atraviesan. Al sostener la negatividad como forma de pensamiento, se evita caer en una aceptación acrítica de la tecnología y se promueve una actitud reflexiva que interroga sus implicaciones éticas, sociales y políticas. Así, la dialéctica negativa no solo es un “atentado contra la tradición”, como afirma Adorno, sino también una invitación a pensar contra el sentido común tecnocrático que domina el discurso actual sobre la IA.

En este marco, la dialéctica negativa se convierte en una herramienta indispensable para desmontar las narrativas que presentan la tecnología como destino. Frente a la tendencia contemporánea de aceptar la inteligencia artificial como una evolución lógica y deseable del progreso, Adorno nos invita a mantenernos en la disonancia, en la incomodidad del pensamiento que no se conforma. Esta actitud crítica permite visibilizar las exclusiones, los riesgos y las implicaciones éticas que se ocultan tras el discurso de la eficiencia y la innovación. Así, pensar desde la no-identidad no significa rechazar la tecnología en sí, sino cuestionar sus condiciones de posibilidad, sus efectos sociales y las formas en que se inserta en la vida cotidiana. La dialéctica negativa no ofrece soluciones fáciles ni respuestas definitivas, pero sí abre un espacio para la reflexión profunda, para la resistencia conceptual y para imaginar futuros que no estén determinados por la lógica del mercado o la automatización sin límites. En tiempos de aceleración tecnológica, esta forma de pensamiento se vuelve más urgente que nunca.

Racionalidad instrumental y el imperio de la eficiencia

Horkheimer (2007) caracteriza la racionalidad instrumental como aquella que ha convertido la razón en un mero medio para el dominio y la eficiencia, desplazando la reflexión crítica. La IA ejemplifica este desplazamiento al priorizar la automatización, la predictibilidad y la optimización sobre la autonomía cognitiva y la ética del pensamiento. La crítica de Horkheimer a la racionalidad instrumental revela una transformación profunda en el modo en que la razón opera dentro de las sociedades modernas. En lugar de orientarse hacia fines emancipatorios o éticos, la razón se ha subordinado a objetivos funcionales, convirtiéndose en una herramienta para alcanzar eficiencia, control y productividad. Esta forma de racionalidad no se interesa por el contenido moral o social de sus fines, sino únicamente por la eficacia de los medios para lograrlos. En este sentido, la razón deja de ser crítica y se convierte en técnica, perdiendo su capacidad para cuestionar el orden establecido o imaginar alternativas.

La IA, como producto paradigmático de esta racionalidad instrumental, encarna esta lógica al extremo. Su desarrollo y aplicación suelen estar guiados por criterios de rendimiento, velocidad y precisión, sin considerar suficientemente las implicaciones éticas, sociales o políticas que conlleva. La IA no piensa, sino que calcula; no reflexiona, sino que predice. Este desplazamiento del pensamiento crítico hacia la automatización técnica pone en riesgo la autonomía del sujeto, que ya no se ve interpelado a decidir, interpretar o juzgar, sino a aceptar los resultados que una máquina le ofrece como supuestamente objetivos y neutrales.

Además, esta lógica instrumental tiende a invisibilizar las estructuras de poder que configuran el diseño y uso de la IA. Al presentar sus procesos como neutros y eficientes, se ocultan las decisiones humanas, los sesgos algorítmicos y los intereses económicos que moldean sus resultados. La racionalidad instrumental, al centrarse en el “cómo” y no en el “por qué”, impide que se formulen preguntas fundamentales sobre el sentido, el propósito y las consecuencias de la tecnología. En lugar de fomentar el pensamiento autónomo, la IA corre el riesgo de consolidar formas de dependencia cognitiva y delegación acrítica. Por ello, recuperar una racionalidad crítica — como la que Horkheimer defendía— se vuelve urgente en el contexto actual. No se trata de rechazar la tecnología, sino de someterla a un escrutinio ético y político que permita reorientar su desarrollo hacia fines verdaderamente humanos. La reflexión crítica debe volver a ocupar el centro del pensamiento, resistiendo la tentación de reducir la razón a cálculo y la vida a datos. Solo así será posible imaginar una relación con la inteligencia artificial que no reproduzca la lógica del dominio, sino que abra caminos hacia la emancipación.

Inteligencia artificial como instrumento tecnocientífico

La inteligencia artificial, al formar parte del entramado de la tecnociencia, no puede ser analizada únicamente desde una perspectiva técnica o funcional. Como señala Echeverría (2003), la tecnociencia responde a lógicas de mercado y poder, lo que implica que sus desarrollos están orientados por intereses económicos, políticos y estratégicos. En este contexto, la IA no es un fenómeno neutral ni inevitable, sino una construcción social que refleja y reproduce las dinámicas del capitalismo cognitivo. Su implementación en distintos ámbitos —desde la salud hasta la seguridad— revela cómo la tecnología se convierte en instrumento de gestión, control y optimización de la vida.

Desde el posthumanismo, Braidotti (2015) propone una lectura que reconoce en la IA una fuerza transformadora de la subjetividad. La tecnociencia no solo modifica el entorno material, sino que reconfigura las formas en que los sujetos se comprenden a sí mismos y se relacionan con el mundo. La IA, en este sentido, no es una herramienta externa, sino una instancia que participa activamente en la producción de subjetividades posthumanas, híbridas y descentralizadas. Esta perspectiva permite cuestionar las nociones tradicionales de autonomía, agencia y humanidad, abriendo paso a nuevas formas de existencia que desafían los límites ontológicos establecidos.

Crawford (2021) complementa esta crítica al señalar que la IA está sostenida por infraestructuras materiales, redes de datos y decisiones políticas que suelen permanecer invisibilizadas. El discurso dominante tiende a presentar la IA como una entidad abstracta, desprovista de contexto, cuando en realidad está profundamente arraigada en prácticas extractivistas, relaciones laborales precarizadas y marcos regulatorios específicos. Esta invisibilización contribuye a su naturalización, dificultando una crítica informada y situada que permita comprender sus verdaderas implicaciones. La neutralidad atribuida a la IA es, por tanto, una construcción ideológica que oculta sus condiciones de posibilidad y sus efectos concretos.

La IA, lejos de ser autónoma, opera como un instrumento tecnocientífico al servicio de intereses estructurales. Según Crawford, la IA es una "tecnología de extracción" que moviliza recursos y trabajo humano para reproducir desigualdades (Crawford, 2021, cap. 1) muestra cómo su desarrollo depende de la extracción de recursos, explotación laboral y alineaciones geopolíticas, invisibilizando dimensiones éticas y culturales detrás del velo de eficiencia tecnológica.

El desarrollo de la IA implica una cadena de extracción que comienza con la minería de minerales raros para la fabricación de hardware, continúa con la explotación laboral en centros de datos y etiquetado de información, y se articula con intereses geopolíticos que definen qué tecnologías se promueven y en qué contextos. Esta infraestructura material y humana es frecuentemente invisibilizada por narrativas que presentan la IA como intangible, abstracta y desprovista de cuerpo. Sin embargo, como advierte Crawford (2021), cada algoritmo está sostenido por cuerpos, territorios y decisiones que afectan directamente a comunidades vulnerables y al medio ambiente.

Además, la lógica tecnocientífica que guía el desarrollo de la IA tiende a naturalizar sus procesos, ocultando las dimensiones éticas, culturales y políticas que los atraviesan. Bajo el velo de la eficiencia, se consolidan sistemas de vigilancia, clasificación y control que impactan de manera desigual en distintos grupos sociales. La promesa de objetividad algorítmica se convierte en una herramienta para legitimar decisiones automatizadas que perpetúan sesgos históricos, desde la discriminación racial hasta la exclusión económica. En este sentido, la IA no solo reproduce desigualdades, sino que las amplifica bajo una apariencia de neutralidad técnica.

Este panorama exige una mirada crítica que desmonte las narrativas hegemónicas sobre la IA y la tecnociencia. La investigación desde enfoques posthumanistas y de teoría crítica permite visibilizar las relaciones de poder que configuran estas tecnologías, así como problematizar las fronteras entre lo humano y lo no humano. Al reconocer que la IA participa activamente en la producción de subjetividades y formas de vida, se abre la posibilidad de repensar sus usos y orientaciones desde perspectivas éticas, inclusivas y emancipatorias. No se trata de rechazar la tecnología, sino de reconfigurarla desde otros marcos de sentido.

En definitiva, comprender la IA como una tecnología de extracción implica reconocer su carácter profundamente político y situado. Frente a su aparente autonomía, se revela como una herramienta al servicio de intereses estructurales que moldean el presente y el futuro de nuestras sociedades. La crítica a esta lógica no solo es necesaria, sino urgente, para evitar que la automatización se convierta en una nueva forma de dominación. Solo a través de una reflexión ética, crítica y situada será posible imaginar tecnologías que no reproduzcan las desigualdades del pasado, sino que contribuyan a construir horizontes más justos y plurales.

Estandarización del conocimiento y debilitamiento de la crítica

El avance de la tecnociencia, en la que la IA se inserta, trae consigo un profundo impacto en la naturaleza del conocimiento. El filósofo Jean-François Lyotard (1984) ya había señalado que, en la sociedad posmoderna, el saber se legitima por su "performatividad", es decir, por su eficacia funcional más que por su capacidad de emancipación o su profundidad. La IA, al operar bajo esta lógica, tiende a valorar lo que es cuantificable y reproducible, erosionando así la diversidad de los saberes. Crawford (2021) en su análisis crítico de la IA, nos recuerda que detrás de cada algoritmo hay una cadena de extracción de recursos, un sistema de explotación laboral y decisiones geopolíticas. En este contexto, la IA no es un ente abstracto, sino un producto de un sistema social que reproduce desigualdades. La dialéctica negativa, al insistir en la no-identidad, se presenta como una vía de resistencia. Nos llama a cuestionar la estandarización del conocimiento, a recuperar la capacidad de disenso y a pensar lo que ha sido excluido por la lógica instrumental.

Los sistemas algorítmicos, al establecer formas de conocimiento que privilegian lo cuantificable y lo repetible, reducen el pensamiento crítico a una lógica utilitaria. Frente a esta tendencia, la dialéctica negativa propuesta por Adorno se presenta como una vía de resistencia conceptual. Al rechazar la síntesis conciliadora y mantener viva la contradicción, la dialéctica negativa preserva el espacio para la crítica, la reflexión y la no-identidad. En lugar de cerrar el pensamiento en fórmulas operativas, lo mantiene abierto a lo que no encaja, a lo que desborda la lógica del sistema. Esta postura permite confrontar la estandarización algorítmica, no desde una negación simplista de la tecnología, sino desde una actitud que exige pensar más allá de sus límites funcionales y cuestionar sus presupuestos ideológicos.

En este sentido, la dialéctica negativa no solo es una herramienta filosófica, sino también una estrategia política y ética frente al avance de la tecnociencia. Al sostener la negatividad como forma de pensamiento, se recupera la posibilidad de imaginar otros modos de conocer, de vivir y de relacionarse con la tecnología. La crítica no se opone al desarrollo técnico, sino a su absolutización como única forma válida de racionalidad. Así, se abre un horizonte donde la inteligencia artificial puede ser interrogada desde sus condiciones materiales, sus efectos sociales y sus implicaciones culturales, manteniendo viva la capacidad de pensar lo otro, lo excluido y lo posible.

Conclusiones

La IA representa un desafío fundamental para la academia, ya que no solo ofrece nuevas herramientas, sino que también interpela la naturaleza misma del conocimiento. Desde la dialéctica negativa, el análisis revela que la IA es una manifestación de la racionalidad instrumental que tiende a homogeneizar y estandarizar el conocimiento, desplazando la reflexión crítica. Sin embargo, este estudio no propone un rechazo de la IA, sino un posicionamiento crítico. La investigación concluye que es fundamental fortalecer una cultura crítica en la academia que permita: (1) visibilizar los sesgos y las relaciones de poder que subyacen en el desarrollo de la IA; (2) resistir la dominación de la lógica utilitarista; y (3) reorientar el uso de la IA hacia fines que promuevan la pluralidad de saberes, la autonomía del pensamiento y la justicia social. Solo a través de una vigilancia constante y una actitud filosófica de resistencia, la IA podrá ser un instrumento de emancipación y no de opresión.

La IA, al ser un fenómeno que reproduce una racionalidad utilitaria, interpela de manera urgente a la comunidad académica a reevaluar sus fundamentos epistémicos. Los hallazgos de este estudio subrayan que la neutralidad técnica es una falacia y que la tecnología, en su despliegue actual, está inherentemente ligada a lógicas de poder y a la estandarización del conocimiento. La dialéctica negativa de Adorno, lejos de ser un mero ejercicio conceptual, se revela como un imperativo ético y político. Nos incita a mantener una disonancia crítica, a no aceptar las promesas de la tecnociencia sin un escrutinio riguroso. Este enfoque es crucial para resistir la clausura del pensamiento que imponen los sistemas algorítmicos, preservando así la capacidad de la academia para generar conocimiento diverso, plural y emancipador. En definitiva, la integración de la IA no debe ser un acto de sumisión, sino una oportunidad para reafirmar el papel de la educación y el pensamiento crítico en la construcción de un futuro más justo y humano.

Referências

Adorno, T.W. (1966/2005). *Dialéctica negativa* (J.L. García Barrientos, Trad.). Madrid: Ediciones Akal.

Adorno, T.W., & Horkheimer, M. (1944/1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. New Haven: Yale University Press.

Horkheimer, M. (1947/2007). *Crítica de la razón instrumental* (H.A. Murena, Trad.). Madrid: Ediciones Paidós.

Lyotard, J.-F. (1984). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber* (J.L. García Barrientos, Trad.). México: Siglo XXI Editores.

Mokander, J., & Schroeder, R. (2024). Artificial intelligence, rationalization, and the limits of control in the public sector: The case of tax policy optimization. *Social Science Computer Review*, 42(6), 1359–1378. <https://doi.org/10.1177/089444393241235175>

Vela, A. G. G. (2024). Dialéctica negativa: La transformación de la teoría crítica de la sociedad. *Aisthesis*, 76, 152–174. <https://doi.org/10.7764/aisth.76.7>

3

Inteligencia Emocional: El caso de alumnos de 1º grado de educación primaria en México.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹

Esther Caldiño Mérida²

Inri Crysel Mercao Meza³

1. Realizó Posdoctorado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), Doctor y Maestro en Educación por la Universidad La Salle (Unilasalle) con un periodo intercambios (en ambas formaciones) en la Universidad La Salle México (Ulsa), Coordinador del Curso de Licenciatura en Letras – Lengua Española y Profesor Asistente de la Facultad de Ingeniería, Letras y Ciencias Sociales del Seridó (Felcs) y Docente Permanente del Programa de Posgrado en Innovación en Tecnologías Educativas (PPGITE) de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), Coordinador de la Línea de Investigación "Internacionalización de la Educación" y Líder del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594838390650861>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>. E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br

2. Realizó Posdoctorado en Educación en la Universidad Federal de Rondônia (Unir/Brasil), docente de la Universidad Marista (UMA/México) y en la Universidad Intercontinental (UIC/México), Coordinadora de la Línea de Investigación "Formación y Desarrollo Profesional" e Investigadora Mexicana del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: esther.caldinoma@udlap.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0106-2812>

3. Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superior de Educación (Cese), Estado de México, Jardines de San Agustín Chimalhuacán, México; Correo: inri.crys@gmail.com

Inteligencia Emocional: El caso de alumnos de 1° grado de educación primaria en México.

Resumen

El presente trabajo buscó investigar por medio de la inteligencia emocional el rendimiento académico de estudiantes de 1° grado de educación primaria de la Escuela Francisco Javier Mina de México. Para tanto, utilizó la metodología cualitativa por medio de un estudio de caso como procedimiento técnico. Para la recopilación de datos se utilizó los discursos de la maestra y estudiantes del referido grupo y se analizó por medio de la técnica de análisis de contenido. Los principales hallazgos de la investigación apuntaron que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académicos de los alumnos de primer grado de la escuela primaria "Francisco Javier Mina" considerando que, al no controlar sus habilidades emocionales no logran la buena concentración, la cual apoya a tener un buen rendimiento académico lo cual implica la superación de determinadas pruebas o actividades, además de saber así si los alumnos adquieren los aprendizajes esperados y alcanzar su perfil de egreso en el cual se consideran habilidades que pueden ayudar a tener buenos ciudadanos y alumnos felices.

Palabras clave: Inteligencia emocional. Inteligencia. Emoción.
Rendimiento académico.

Keywords: Emotional intelligence. Intelligence. Emotion. Academic performance.

Abstract

The present work sought to investigate through emotional intelligence the academic performance of students in the 1st grade of primary education at the Francisco Javier Mina School of Mexico. For this, he used the qualitative methodology through a case study as a technical procedure. For data collection, the speeches of the teacher and students of the referred group were used and it was analyzed by means of the content analysis technique. The main findings of the research pointed out that emotional intelligence influences the academic performance of first grade students of the primary school "Francisco Javier Mina" considering that, by not controlling their emotional abilities; they do not achieve good concentration, which supports students. Have a good academic performance, which implies passing certain tests or activities, in addition to knowing if students acquire the expected learning and reaching their graduation profile in which skills are considered that can help to have good citizens and happy students.





Introducción

El presente trabajo objetivó verificar y conocer si las emociones de los alumnos de primer grado de educación primaria influyen en el rendimiento académico. En este sentido, el documento está formado por cinco apartados: el primer apartado se rescata el planteamiento del problema de los alumnos de primer grado de la escuela primaria "Francisco Javier Mina". En este apartado, se describen algunas problemáticas de conducta que han presentado los alumnos (agresiones verbales y físicas a sus compañeros o docentes de la institución, en ocasiones muestran falta de interés al realizar actividades que son agradables como; bailar, catar o correr, niños que suelen ser entusiastas se muestran molestos o tristes, entre otras), así como las preguntas y el objetivo.

En el segundo apartado tenemos el marco teórico en el cual se da a conocer diversas definiciones que sustentan el tema de investigación el cual es la inteligencia emocional y rendimiento académico. Ya el apartado tres, presentamos el marco metodológico en el cual se utilizó en la investigación. De antemano, apuntamos que fue un estudio de enfoque cualitativo y tipo de investigación exploratorio. El apartado cuatro se realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Por fin, exponemos nuestras consideraciones finales del estudio, así como las conclusiones. Finalmente, se realiza un acopio de las referencias consultadas que sirvieron para fundamentar el trabajo.

Planteamiento del problema

***“En la actualidad dejamos al azar la educación emocional de nuestros niños, con consecuencias poco esperadas. Como ya se ha dicho, una posible solución consistiría en forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas a la mente y al corazón”
(Goleman, 1995, p. 6)***

Daniel Goleman (2008), hace mención en su libro *Inteligencia Emocional* que el cerebro humano está dividido en dos hemisferios: el racional encargado del pensamiento analítico IQ (coeficiente intelectual) y el otro es el emocional EQ (Inteligencia Emocional) encargado de los sentimientos y emociones. El primer hemisferio, el cual desde hace años los docentes se han encargado de trabajar con las habilidades matemáticas o de comprensión, así mismo muchos consideran que son las habilidades que llevan al éxito. Sin embargo, el autor dice que la Inteligencia Emocional es la más importante, ya que al tener control de las emociones nos lleva a tener comportamientos asertivos y más preparados para la toma de decisiones y activación de los procesos cognitivos.

En la escuela primaria “Francisco Javier Mina” – Turno: Matutino – ubicada en la Colonia Agua Azul, en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, durante los últimos ciclos escolares 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 se midió el clima escolar aplicando encuestas y entrevistas a los padres de familia de los alumnos las cuales son propuestas por el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) el cual tiene como iniciativa mejorar los ambientes de relación y de convivencia en el contexto escolar, arrojando que: es un contexto en el cual la comunidad escolar presenta problemas de autorregulación, los niños suelen ser impulsivos evitando controlar ciertas emociones por ejemplo: enojo que muestran los alumnos cuando les dicen palabras o acciones que para ellos son desagradables, o al quitarles alguna de sus pertenencias, lo cual hace que reaccionen con agresiones físicas o verbales, tristeza en sus rostros, cuerpo desganado, resultados obtenidos en el Consejo Técnico Escolar de la primaria “Francisco Javier Mina”

Otras acciones como pleitos de maestros y padres de familia en la escuela, abuso verbal o físico por parte de familiares o compañeros del salón de clases, impiden la concentración lo cual evita que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. También pueden mostrar conductas inapropiadas que pueden dañar hasta la integridad de los compañeros del salón llevando esto a un ambiente desfavorable.

En este contexto suele ocurrir que durante el periodo escolar comprendido entre el mes de agosto 2019 a julio 2020 la relación entre los padres, docentes y directivos se torna en ocasiones violenta. Es decir, estos tienden a ser agresivos con el docente o directivo a consecuencia de situaciones tocantes a la conducta inadecuada de sus hijos, lo cual provoca en ciertos momentos ambientes desagradables, ya que estos no están preparados para recibir notas desfavorables y sobre todo a la falta del manejo de emociones.

Al iniciar cada ciclo escolar de agosto de 2019 a julio de 2020, los docentes de la escuela realizan diversas entrevistas a los padres de familia utilizando una ficha informativa diseñada por la escuela en el cual se plática con los tutores cara a cara para pedir que respondan diversos ítems. Entre ellos, destacamos: (cuál es su edad, ocupación, estado civil, nombre de su hijo, quién lo cuida en caso de no estar en casa los padres de familia, tipo de alimentación, programas de televisión que los alumnos suelen ver, horas al día que dedican los alumnos a la lectura, a la televisión y a los videojuegos...).

Considerando que la autorregulación o el manejo de las emociones, como menciona Goleman (2008), ellas son fundamentales para controlar impulsos, motivación, empatía, perseverancia y sobre todo la autoconciencia para estar bien con uno mismo y los demás. De esta manera, nos parece importante saber de qué manera influye la autorregulación o el control de emociones en el desarrollo pleno de los alumnos para lograr el aprendizaje y así tener un mejor desempeño en la sociedad, tanto intelectual, social, emocional, cultural, así como la influencia que tienen las emociones de los padres de familia para lograr apoyar la educación de sus hijos.

Es importante mencionar que en la primaria “Francisco Javier Mina” muchos no nos damos cuenta, que la falta de desarrollo de la inteligencia emocional en niños y adolescentes, incluso en adultos, puede llevar a la inseguridad, actuar agresivamente, incluso sufrir depresión que en situaciones extremas se puede llegar al suicidio (Bisquerra Rafael, 2010). También pueden convertirse en delincuentes, tener trastornos alimenticios y otros problemas. Tal es el caso de los alumnos, padres de familia y hasta docentes de la institución que, por no manejar correctamente las habilidades emocionales no logran una buena disciplina que lleve a los alumnos al éxito.

Durante el trabajo como docente se ha podido observar que existen una serie de necesidades de fortalecimiento del desarrollo de la inteligencia emocional y el reconocimiento de las emociones en el salón de primer grado “A” durante el ciclo escolar agosto 2019- julio 2020. Durante este ciclo escolar, se puede observar que los alumnos tienen diversidad de emociones y conductas aceleradas, dentro del grupo de primer año son siete niños que tienen problemas al relacionarse con sus compañeros, no controlan sus emociones, se expresan de forma desconcentrada, lo cual influye en la falta de concentración que se debe tener para realizar las actividades. Frente a esa situación, Goleman (2008, p. 6) menciona que es muy importante que: “los niños sean capaces de poner la atención donde quieran, porque la atención es la base del aprendizaje ya que los datos demuestran que entre más puedas concentrarte, mejor aprenderás”.

En el salón de primer grado, el niño A se acerca a el lugar del niño B, por ejemplo. El niño A llega y le quita los colores, así como le pega en la cabeza y se retira, por lo cual el niño B lo persigue por todo el salón y sus compañeros observan lo ocurrido. En otra ocasión, los siete niños del salón de clases empiezan a pelear en el suelo del salón porque uno de ellos empezó a decirle que una compañera del salón era su novia y los amigos del niño que recibió la agresión empezaron a pelear duramente. Algunos niños de salón suelen tener miedo al acercarse a estos compañeros que suelen pelear constantemente dentro y fuera del salón de clases, situación preocupante debido a que no existe un ambiente agradable en el cual los alumnos logren la concentración necesaria para el logro de los aprendizajes.

En la Primaria “Francisco Javier Mina”, en primer grado grupo “A” se puede observar este tipo de situaciones frecuentemente (agresión, llanto, gritos...) sobre todo en siete niños de la clase que suelen ser los que presentan falta de autorregulación, en distintos espacios como salón, biblioteca, salón de cómputo, patio o baño de la escuela. Son situaciones en las cuales se interviene para controlar la situación, pero, suele ocurrir que a pesar de tratar de mediar se sale de control.

No obstante, se ha notado que no se logra que los alumnos concluyan las actividades planeadas en el salón de clases en el tiempo estimado, así como poca participación en clase o falta de atención en las exposiciones de alumnos y docentes, resultados de examen insuficientes, y constante estrés y miedo por parte de algunos alumnos que no se sienten seguros en la institución.

Por ello y delante de este escenario complejo, es necesario conocer si en verdad la falta de habilidades socioemocionales afecta el rendimiento académico de los alumnos de primer grado de educación Primaria, así como identificar el nivel de habilidad emocional que presentan los niños de seis y siete años de edad. Por ello, es necesario que el docente identifique el nivel de habilidad emocional, las dimensiones que influyen en el alto y bajo nivel académico de los alumnos y así poder trabajar con emociones que ayuden a mejorar el rendimiento académico.

Por lo tanto, se planteó la siguiente pregunta general. ¿Cómo influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los alumnos de primer grado de Educación Primaria de la Escuela Francisco Javier Mina en México? y el siguiente objetivo general “Analizar como influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los alumnos de primer grado de Educación Primaria de la Escuela Francisco Javier Mina de México”.

De este modo, para fundamentar nuestro estudio, presentamos en el próximo apartado el marco teórico utilizado para esta investigación.

Marco Teórico

Aquí se darán a conocer los conceptos que ayudan a la comprensión del presente trabajo los cuales son: Inteligencia, Emoción, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

En los diversos contextos se pueden tener diferentes ideas o conceptos de niño inteligente. En ciertas ocasiones, son considerados como inteligentes aquellos que tienen o poseen conocimientos o resuelven pruebas pedagógicas estandarizadas y no por la manera en la cual los alumnos utilizan sus habilidades para resolver los problemas que se presentan en la vida cotidiana. Sin embargo, se podría considerar que la inteligencia es natural, propia o innata y se puede ir desarrollando en las personas de una forma distinta, por las habilidades, capacidades o aptitudes de cada individuo.

Goleman (1995), consideran a la inteligencia como una capacidad especial y única que solo tenían algunos privilegiados, para la formulación de conceptos y poder resolver problemas. Para ellos, la inteligencia era algo que se podía medir por medio de una prueba, pensamiento que ha prevalecido por varios años ya que en las escuelas se llegó a pensar que el alumno era inteligente siempre y cuando los exámenes matemáticos o de las diferentes asignaturas los aprobaban con calificaciones altas.

Después, Gardner (citado por Gaxiola, 2005, p. 3) publicó su libro – la estructura de la mente – “en el cual se menciona su nueva teoría, las “Inteligencias Múltiples”, la inteligencia intrapersonal (la cual permite reconocer y manejar las propias emociones) y la Inteligencia Interpersonal (la cual es conocida también como la empatía, se basa en la autoconciencia, permite percibir o sentir lo que las demás personas sienten).

Fernández (2013, p. 121) menciona que “las emociones son mecanismos de supervivencia arraigados en el cerebro, que se manifiestan en el cuerpo y en nuestras acciones”. En muchas ocasiones, las personas suelen tener sensaciones de energía que corre por el cuerpo y esta energía puede ser positiva que provoca, relajación, emoción, tranquilidad, satisfacción o negativas que nos pone irritantes, causa dolor o tristeza. A este tipo de energía se le puede conocer como emoción. Estas emociones son temporales cambian constantemente.

En los años 90, se empezó hablar del término, “Inteligencia Emocional” propuesto por los psicólogos, Mayer y Salovey (1997). También Goleman (1995) publicó su libro “Inteligencia Emocional”, haciéndose teoría popular lo cual permitió que las emociones fueran retomadas en distintos campos de la vida humana. Es por ello, que, en muchos niveles educativos de las redes públicas y privadas, así como empresas de todo el mundo le dieron un interés especial a esa temática. Con todo, ¿qué es la inteligencia emocional?

Gaxiola Patricia (2005, p. 21) nos dice que los seres humanos cuentan con dos tipos de inteligencia ubicadas en el cerebro una que es la inteligencia racional y la emocional, la cual nos permite sentir y al estar en interacción con la inteligencia computacional o racional transforma la conducta de los seres humanos. Este control se relaciona con los impulsos, la motivación, perseverancia, empatía y sobre todo la autoconciencia lo cual ayudaría a lograr que las personas resuelvan de manera acertada cualquier problema que se presente en la vida cotidiana. También influyen para que sean mejores personas, además de que estas habilidades son propias de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Goleman (citado por Angarita y Cabrera, 2000, p. 6) menciona que la Inteligencia Emocional, puede ser considerada como el producto de la combinación de diversas habilidades como son: “autodominio, celo, perspicacia, capacidad de motivarse así mismo, la capacidad de conocer y hacer un buen uso de las emociones para lograr las metas planeadas”. Por lo tanto, Goleman (2000) afirma que ella es un proceso que se encuentra en un constante cambio y que unifica y armoniza las actividades cerebrales tanto de la mente racional como la mente emocional, lo cual puede lograr que el ser humano logre tener éxito no sólo en el ámbito académico, sino también en las relaciones sociales y con el entorno el individuo, para así tener una vida plena con una muy buena participación social.

Actualmente, se ha notado que la inteligencia emocional ha tenido varios cambios dentro de la formación académica. Por ejemplo, en el campo de la educación básica, se menciona en el Plan y Programas (2017) a la IE como una de las materias que se debe impartir en el salón de clases considerándola que puede influir en la mejora de la toma de decisiones de los alumnos y padres de familia ante diversos problemas que se presentan en la vida diaria.

Es cierto que Goleman (1995) nos menciona ciertos ejemplos: las empresas realizan diversos estudios para identificar los mejores líderes o trabajadores y llegan a la conclusión de que lo que caracteriza a los mejores son los que controlan sus emociones. Otro ejemplo, al tener una emoción perturbadora los niños se distraen lo cual evita el poder prestar atención al profesor, libro o actividad, por estar pensando en la fiesta a la cual no fue invitado o cualquier otra cosa, pero si se enseña a gestionar esas emociones se puede aprender mejor.

Por lo anterior se puede concluir que es importante identificar las emociones que influyen directamente en los niños de seis y siete años, para favorecer su ambiente de aprendizaje en entornos armónicos y pacíficos. Es importante conocer las distintas definiciones que le han dado al rendimiento académico en el transcurso del tiempo para así denotar cual es la influencia que puede tener la inteligencia emocional en el rendimiento académico por lo cual a continuación se presentan diversos conceptos.

Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) nos menciona que, en diversos estudios, la literatura ha mostrado que ciertas carencias en las habilidades de Inteligencia Emocional suelen afectar a los estudiantes dentro y fuera de su contexto escolar, aunque muchos estudios empezaron a ser aplicados a estudiantes universitarios, poco a poco se van encontrando trabajos empíricos aplicados a adolescentes. Tras estas aplicaciones se han encontrado cuatro áreas indispensables en las que la falta de la inteligencia emocional provoca algunos problemas entre los estudiantes, los cuales son los siguientes:

- Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
- Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
- Descenso del rendimiento académico.
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

En el libro de Inteligencia emocional (Gaxiola, 2005, p. 23) se hace una serie de preguntas que pueden ser relevantes:

¿Qué pasa cuando el alumno más brillante de su generación, el más premiado -aquel que los padres y docentes catalogaban o vaticinaban como un adulto feliz y exitoso- no es capaz de mantener relaciones estables, no tiene trabajo, se deprime, o consume drogas? ¿O qué pasa con el niño que es catalogado con un coeficiente intelectual muy bajo, y al que se considera incluso como discapacitado o normal bajo, desarrolla una serie de habilidades que lo convierten en un adulto feliz, productivo y estable? ¿O cuando el joven más destacado toma un cuchillo y mata al profesor de educación física? [...]

Ibarra y Michalus (2010) afirman que el rendimiento académico es el promedio que se asigna a materias probadas de manera anual, mediante una técnica de estadística multivariada.

Lamas (2015) menciona que se ha utilizado como rendimiento académico las calificaciones escolares las cuales se han relacionado con distintas variables ya sean de conducta, cognitivas, de autocontrol, la personalidad de los alumnos, el clima escolar y hasta la familia.

Lamas (2015, p. 315) afirma que el “rendimiento académico es el resultado de los aprendizajes suscitado por la actividad didáctica del profesor producido en el alumno”. También menciona que intervienen algunos factores como son: personalidad, motivación, intereses, hábitos de estudio, autoestima, entre otros.

Willcox (2011) menciona que el rendimiento académico se refleja en las calificaciones que obtienen los alumnos, lo cual es una medida que se llega a considerar como un requisito en las becas escolares, promoción en distintos niveles educativos superiores o en ciertas ocasiones en algunos empleos.

De igual manera, Vázquez (2012, p. 126) refiere que el rendimiento académico se ha considerado desde tiempo atrás como “un constructo susceptible a la evidencia y dimensiones del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza”. También, Vázquez (2013) menciona que tiene un carácter multifactorial ya que está condicionado por distintos factores como son sociales, cognitivos, y en la escuela se acostumbra a medir a través de indicadores cuantitativos los cuales son expresados por una calificación.

Erazo (2013) asegura que el rendimiento académico es el resultado que los alumnos obtienen en la propia escuela, el cual se obtiene mediante las evaluaciones que realizan las instituciones, lo cual tiene como finalidad asignar un valor al proceso educativo. Apunta, también, que el rendimiento académico se puede medir mediante indicadores de carácter cualitativo, el cual se genera a partir de factores personales, socioeconómicos y familiares del alumno.

Murillo e Hidalgo (2015) indican que es necesario que el rendimiento académico cuente con dos evaluaciones interna y externa las cuales debe tener un carácter continuo y formativo, lo cual también debe considerar la retroalimentación de los resultados, con la finalidad de reforzar, a través de la reflexión las capacidades y potencialidades.

Gaxiola (2005, p. 23) nos hace reflexionar y pensar que “la inteligencia emocional es enseñar a los niños y jóvenes a sentir inteligentemente y a pensar emocionalmente, uniendo estas dos formas de inteligencia”. En este sentido, es así como se abre a los educadores del siglo XXI para lograr formar futuros seres humanos que tengan un coeficiente emocional alto, que sean aceptados por todas las personas que le rodean y que se muestren altruistas, perseverantes y asertivos, generando confianza a su alrededor.

Es por ello por lo que se debe considerar que se enseña con el ejemplo y sobretodo el fortalecer las habilidades emocionales, por lo cual es importante que el profesor genere ambientes tranquilos, en el cual los niños sientan confianza. También se conviene recordar que se busque un ambiente en el cual se presente a la comunicación abierta, a la discusión con respeto, al debate, entre otras actividades que generen el aprendizaje de los alumnos, en el cual se descubran y apliquen los valores, así como el intercambio de ideas u opiniones.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, en metodología de la investigación de Sampieri et al. (2014, p. 98) menciona que este enfoque comprende fenómenos, realizando una exploración.

Desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista. Es recomendable cuando el tema de estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho la investigación al respecto en ningún grupo social específico.

Se seleccionó el enfoque cualitativo para realizar la presente investigación, al referirse a las emociones y como estas podrían afectar el desempeño académico de niños de seis y siete años, que cursan primer grado de educación primaria. Al respecto existe poca información sobre todo de preescolar y primaria.

Al iniciar con la investigación es importante familiarizarse con el tema a trabajar, es necesario conocer a profundidad el “terreno que estamos pisando” (Hernández Sampieri et al., 2014). Al querer determinar la influencia que tiene la inteligencia emocional en el desempeño académico de los alumnos de primer grado es necesario conocer a fondo las emociones que tienen los niños, y así poder identificar cuáles son las que afectan en mayor medida en este caso a los niños y analizar como impactan el desempeño académico o no.

Al ser un enfoque cualitativo pretende tener una apertura para realizar un análisis abierto y expansivo, argumentados por el marco teórico, pero también por la experiencia que se tiene en el contexto en el cual se aplica, en este caso en el salón de clases de primer grado y considerar el contexto educativo, así como en ciertas ocasiones la intuición. Sampieri et al. (2014, p. 359) menciona que:

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigados se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes. Patton (2002) identifica las siguientes áreas y necesidades como adecuadas para planteamientos cualitativos referentes a procesos:

- 1. El centro de la investigación está conformado por las experiencias de los participantes en torno al proceso, particularmente si subraya resultados individualizados.***
- 2. Es necesaria información detallada y profunda acerca del proceso.***
- 3. Se busca conocer la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes inmersos en el proceso.***

Al obtener los resultados de esta investigación considerando este enfoque se pretende comprender las vivencias de un entorno específico, Hernández (2014) menciona que los datos que se han obtenido ayudan a poder entender el enfoque cualitativo.

Los estudios descriptivos como menciona Hernández Sampieri et al. (2014, p. 92)

consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con estos estudios se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Solo se pretende el medir o recoger información de las variables a trabajar en este caso de la inteligencia emocional y el desempeño académico, un tema poco abordado y trabajado en el nivel de educación básica, puesto que fue hasta 1995 por Goleman en su obra “inteligencia emocional” en la cual menciona que es importante el desarrollo de las habilidades emocionales a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Estudios descriptivos son el lo que mejor empata con el tema de investigación “Influencia de la Inteligencia Emocional en el desempeño académico de los alumnos de primer grado de la primaria Francisco Javier Mina”, ya que al ir revisando diversas investigaciones, artículos, libros, entre otros, son pocos los estudios relacionados con las emociones y el desempeño académico en alumnos de nivel primaria, y actualmente es un tema relevante para la sociedad considerando que la falta de autocontrol evita el logro de aprendizajes Goleman (1995).

Análisis e interpretación de resultados

La Inteligencia Emocional es el autodominio que tiene las personas ante la reacción de las diversas emociones o sentimientos y hacer un buen uso de ellas para así lograr tener metas apropiadas en diversas situaciones, o la habilidad para poder regular las emociones e identificar las de los demás para así solucionar los problemas de manera pertinente o poder tener un mejor papel en la vida social viviendo plenamente.

Goleman (1995) hace referencia que la inteligencia emocional es aquella habilidad de poder identificar tus emociones, controlar, expresar adecuadamente y poder conocer las emociones de los demás.

En los niños de primer grado de la primaria "Francisco Javier Mina" se aplicaron 15 preguntas divididas en grupos de 3, considerando 5 dimensiones que fueron: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales, después de analizar las gráficas se puede obtener la siguiente información:

La primera dimensión para considerar fue la autoconciencia en la cual según Goleman (1995), es el poder reconocer las emociones negativas o positivas en el momento en el que se presentan. El autor menciona que para él, es la clave de la Inteligencia Emocional. Al aplicar la prueba tenemos que los alumnos respondieron en las tres primeras preguntas: ¿a quién le atribuyes perder y cómo reaccionas? Y ¿qué haces cuando no sabes la respuesta?, los niños respondieron que nadie es culpable ante la pérdida de un partido reaccionando indiferentemente ante la derrota ya que mencionan que no les importa, también hacen referencia que a nadie le echan la culpa si llegan perder y que no saber respuestas son sinceros y piden que les apoyen o cambien la pregunta.

Sin embargo, al observar las clases de educación física la mayoría de los niños se enojan cuando pierden un partido y les echan la culpa a sus demás compañeros:

Maestra: chicos vamos a jugar "Casa limpia", el juego consiste en formar dos equipos, cada equipo debe evitar tener basura la cual imaginaremos que son los paliacates tirados, y los equipos tienen que lanzarlos a los contrarios gana el equipo que logre no tener paliacates de su lado.

Alumnos: siiiii (contestaron muy entusiasmados)

Maestra: cuando escuchen el silbato empezamos.

Al concluir el juego el maestro dio los resultados, el equipo ganador se emocionada y el equipo que perdió mencionaba:

Alumnos: ya ves por tu culpa no ganamos.

En las preguntas que se relacionan con la dimensión del autocontrol en la cual el autor antes citado, menciona que es la habilidad que tienen las personas de poder controlar sus propios sentimientos y poder adecuarlos ante las situaciones que se presentan.

Se puede observar que los niños aún dependen de los adultos con los que conviven ya que al registrar los resultados en la pregunta ¿quién escoge tu ropa? La mayoría respondió que sus padres son los que eligen, las prendas que compran y al leer la pregunta, llegaban a decir la respuesta en voz alta, y un niño mencionó "mi mamá también escoge lo que tengo que usar todos los días no me deja elegir".

Al analizar las respuestas de las preguntas cinco y seis en las cuales mencionan que si alguien se altera ellos ayudan a que se sienta mejor, se observa que los niños saben que eso sería lo correcto. Sin embargo, existe el caso de siete compañeros del salón de clases que respondieron que lo abrazarían y lo llevarían con sus amigos para que se sienta mejor. Con todo, son niños que en diversas ocasiones responden con violencia ante emociones de enojo o indiferencia ante las emociones de los demás, por ejemplo:

En la convivencia que se realiza al finalizar el año, en el salón de clases se hicieron algunos juegos y mientras se daban las indicaciones:

Maestra: Chicos vamos a realizar el juego del rey pide, y tienen que traer las palabras que inicien con la letra que el rey pide.

Alumnos: Maestra el me pegó y me grito en mi oído.

Maestra: ¿Por qué le pegaste?

Alumnos: Es que él me pego primero y me jalo mi cabello.

Claro ejemplo en el cual se nota que los niños no se autorregulan, al contrario, reaccionan con violencia ante los demás, por lo tanto, suelen crear un ambiente de miedo o inseguridad para algunos pequeños, que al sentirse con alguna emoción negativa suelen no querer asistir a clases.

Se plantea a los alumnos tres preguntas en las cuales se trata de abarcar el aprovechamiento emocional en el cual según Arbouin (2009), es la capacidad de poder indagar o buscar objetivos propios, solucionando las diversas problemáticas con iniciativa y entusiasmo.

Se les plantea a los alumnos una situación en la cual están caminando por la calle observan mucha gente, de repente les sale un perro, ¿qué hacen a llegar a casa? En este caso la mayoría de los niños dio como respuesta que se sienten más tranquilos al llegar a casa o sienten miedo, por lo cual se nota que son niños que identifican la emoción que provoca el hecho de estar entre tanta gente mientras algunos niños se sienten indiferentes ante la presencia de personas extrañas.

Se plantea una situación, qué hacen cuando de repente mientras están haciendo su trabajo piensan en jugar, en esta pregunta 14 los niños mencionan que hacen su trabajo o tarea y después juegan, 3 alumnos respondieron que juegan y hacen después la tarea, son dos alumnos que suelen terminar rápidamente su trabajo, así como prestar atención ante las diversas indicaciones y en la lista de alumno que respondieron que primero realizan las tareas.

En el salón 12 niños tienen dificultades para concentrarse en clase constantemente se menciona su nombre para volver atraer su atención, y siente niños no se concentran en el trabajo académico y prefieren jugar todo el día sin importar que sus papás se encuentren en el salón, por lo tanto, en esta pregunta se nota la poca sinceridad que los alumnos tienen.

Es importante menciona que el saber esperar es favorable para su desarrollo, el poder tener metas y poder lograrlas.

Por ejemplo, Goleman (2008) realizó un el test del malvavisco, el cual consistía en esperar cierto tiempo antes de comerse un bombón y si después de determinado tiempo lograban no comerlo, les entregaría el doble como recompensa, varios niños trataban de realizar otras actividades antes de comerlo y otros se lo comieron.

Por lo tanto, el resultado obtenido varios años después es que los niños que supieron esperar o controlar su impulso por querer comerlo 15 años después comprobaron que esos niños que no comieron el malvavisco eran exitosos, tenían vidas sociales favorables, buenas calificaciones y una carrera casi terminada o terminada.

Si observamos a los alumnos de primer grado los siete niños que suelen tener problemas para concentrarse al realizar sus actividades son aquellos, que tienen dificultades al relacionarse con sus compañeros o tienen malas notas por no concluir los trabajos y no lograr concentrarse ante las actividades diarias, tienen dificultad al trabajar en equipo por que suelen lastimar a sus compañeros o simplemente se alejan y se ponen a jugar, como menciona Goleman (2008) si los niños son capaces de poner atención en donde sea y poder concentrarse al realizar actividades, esto puede hacer que el niño logre un mejor desempeño "ya que los datos demuestran que entre más puedas concentrarte mejor aprenderás".

El autor antes mencionado hace referencia que es muy importante enseñar a los niños a prestar atención ya que para él es la base del aprendizaje, los niños que logran trabajar desde pequeños la concentración van fortaleciendo su cerebro y así logran que desde muy pequeños entrenen su cerebro, aprendan a concentrarse y poner atención, esto lograr mejores notas o un mejor aprovechamiento. En el aspecto en el cual se les plantea, si logra seguir normas correctamente en la escuela o casa y si en verdad las cumplen. En esta pregunta la mayoría de los niños respondió que sí, siguen normas y esas les agradan o que las siguen para evitar que les llamen la atención En el diario del profesor y en las diversas entrevistas realizadas a los padres de familia al inicio el ciclo escolar como parte de las actividades del PNCE, se identifica que diez niños no siguen para nada las normas o reglas establecida en el salón de clases ni en la escuela, ejemplo:

**Clase de educación física,
Maestro: a ver chicos pongan atención en el patio están distribuidas las pelotas que ustedes tienen que evitar tocar, si encuentran una pelota frente a ustedes la tienen que saltar o esquivar, yo les diré alguna actividad que realizaran en el patio, caminar, correr, saltar con los pies juntos, esto lo indicare cada que toque el silbato.**

Alumnos: Si, maestro.

Maestro: Seguros que no hay dudas.

Alumnos: si

**Maestro: Corriendo.
(Los alumnos corrían y algunos lanzaban las pelotas a pesar de que les indicaron que no podían tocar ni lanzar)**

Maestro: Chicos no avienten las pelotas.

Maestro: alto, ahora van a saltar con los pies juntos, por favor no avienten las pelotas.

Nuevamente 4 los niños lanzaban las pelotas y corrían.

Así como este, se presentan muchos más casos de niños que no siguen indicaciones o reglas, lo cual provoca accidentes en el salón o patio, y en ocasiones hasta lastiman a sus compañeros, generando pleitos, discusiones, generando emociones negativas como: enojo, tristeza, miedo, entre otras.

En la dimensión de la empatía, Goleman (1995) afirma que las personas en este caso los niños reconozcan las diversas necesidades de las personas que les rodea, y así lograr tener relaciones eficaces, los que tienen esta habilidad suelen estar atentas a las emociones de las demás personas y así poder escucharlas, ser sensibles a puntos de vista de otros y así logran comprender, lo que ocurre con la otra persona.

En las tres preguntas planteadas que se relacionan con: si escuchan a sus compañeros, en la cual las respuestas fueron que 21 niños del salón escuchan con atención lo que otros dicen, algunos prefieren jugar y solo un niño menciona que el solo hablaría, sin importar como se sientan las personas que están conviviendo con él.

En la pregunta que menciona como se sienten al estar con una persona de otra raza todos los niños del salón mencionan que jugarían con ella o el y que se sienten bien al compartir con ellos. Por último, tenemos una pregunta que hace referencia a que si los niños identifican cuando algún compañero se siente triste y en este caso la mayoría respondió que si se dan cuenta los invitarían a jugar o les darían un abrazo para lograr que se sientan mejor.

Este grupo de primero grado, considerando la observación realizada, el diario del profesor y estos datos de la dimensión empatía si puede mencionar que son reales ya que los alumnos de este grupo suelen ser muy empáticos con sus compañeros, o personas que le rodean, están al pendiente de sus emociones. Así, también cabe destacar que son solidarios y ayudan cuando lo necesitan. En el caso de los niños que respondieron que identifican la emoción de su compañero.

A continuación, se muestra una imagen en la cuales los niños al realizar la escala mostraron solidaridad con sus compañeros al compartir o apoyar en la realización del mismo. Cuando alguno de ellos mencionaba algunas de sus dudas, es importante reconocer que los niños del salón de primer grado grupo "A" se sienten apoyados por sus compañeros y esto parece generar que el ambiente dentro del salón de clases se vuelve más seguro para los alumnos, así como, generar confianza y mayor gusto por asistir, e involucrar poco a poco a los alumnos en el aprendizaje social. En este sentido, Vigotsky (1998) afirma que es importante que el niño o alumno se comunique y socialice con las demás personas para poder adquirir un mejor aprendizaje, el cual puede ser significativo.

La última dimensión es la de habilidades sociales la cual según Arboin (2009) menciona que es la capacidad de tener buenas relaciones con las demás personas. Es este aspecto tenemos que en la primera cuestión se hace referencia a su preferencia de jugar solos o con sus compañeros. Se obtuvo que el 14 de los niños les agrada jugar en la computadora solos y el otro 15 con sus compañeros, lo cual hace que dentro del aula escolar en ocasiones sea complicado el trabajo en equipo ya que al formar equipos y empezar con el trabajo, 5 niños frecuentemente evitan relacionarse con sus compañeros, se alejan y se sientan solos. Es por ello por lo que después de conocer estos resultados se llega a la siguiente conclusión.

Conclusiones

La Inteligencia Emocional, según Goleman (citado por Bisquerra Rafael, 2012) es una habilidad que se tiene para poder conocer nuestras emociones, manejarlas, motivarse a si mismo y reconocer las emociones de los demás. En esta perspectiva, eso puede lograr y apoyar a los seres humanos a tener una mejor solución al presentarse problemas en la vida cotidiana, ya que el lograr manejar las emociones de manera pertinente apoya a las mejores relaciones y al éxito en toda actividad.

En el grupo de primer grado "A" de educación primaria, se puede determinar que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico de los alumnos, como dice Acebedo (2014) porque es imposible lograr un buen trabajo, si no controlas las emociones negativas, impides el logro del aprendizaje. Por eso, es importante como menciona Goleman (1995), la habilidad de conocer, manejar, motivarse, reconocer y controlar las emociones es la base del éxito académico y social.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo demostrar que, en términos generales, la inteligencia emocional, si influye en el rendimiento académico de los alumnos, ejemplo; siete alumnos no se regulan en el salón de clases de primer grado, estos niños no concluyen sus actividades, sus relaciones sociales en la mayoría de los casos son malas, a pesar de tener emociones negativas pasajeras suelen dañar a sus compañeros, además de provocar que no solo ellos eviten el logro de las metas diarias, también hay niños que prefieren ver lo que sus compañeros hacen evitando concentrarse y concluir su trabajo, todo esto nos lleva a defender la necesidad de una educación emocional en el contexto educativo.

"Las emociones no son malas ni buenas, el problema no está en sentirlas, sino en cómo las mostramos o expresamos a los demás" Fernández (2013, p. 67). Es por ello, que sería importante trabajar la habilidad de poder reconocer, controlar, demostrar las emociones propias e identificar emociones de los demás, esto ayudará a poder solucionar cualquier conflicto de manera precisa, también ayudará a lograr los aprendizajes. Por lo tanto, a tener un mejor desempeño académico como afirma Acebedo (2014, p. 78) "Las emociones negativas impiden el aprendizaje: (gusto y placer) y las positivas favorecen el buen aprendizaje, porque están más dispuestos, encuentran placer y gusto por explorar nuevos conocimientos".

En el salón de primer grado suele ocurrir que los niños que tienen problemas de apatía o desmotivación tienen un bajo rendimiento académico, no se concentran, no trabajan o se encuentran distraídos. En una conferencia ¿Cómo controlar el impacto emocional en los estudiantes? Castillo y Greco (2014) dice que exigir a un niño que se concentre cuando su mundo emocional esta alterado, evita al cien por ciento el logro del aprendizaje por lo tanto su desempeño disminuye, así como sus relaciones sociales.

A pesar de que los niños de seis y siete años pueden reconocer sus emociones como menciona Del Barrio (2002). Su nivel para poder manejarlas es bajo, esto se nota diariamente en el aula. Ejemplo cuando los niños pequeños tienen ansiedad suelen molestar a otros compañeros de clase, quitándoles sus cosas, pegándoles, aventarles objetos, entre otras acciones negativas e irritantes. Por lo tanto, se puede decir que a pesar de que a los seis y siete años los alumnos pueden reconocer emociones como dice Del Barrio, los alumnos de primero grado no las identifican o reconocen, por eso, no pueden enfocarse en actividades positivas. Esto evita la concentración adecuada o pertinente que ayuda al logro de un mejor desempeño académico, Goleman (1995) menciona, si el alumno logra tener una buena concentración y controlar sus impulsos su desempeño académico será mejor, así como sus relaciones sociales y personales teniendo un mejor éxito.

Se puede identificar que, en el salón de clases de primer grado, los niños con un alto desempeño académico que son aquellos que tienen calificaciones altas como 8, 9 o 10, tienen un mejor desarrollo en la dimensión de habilidades sociales resaltando la empatía, suelen comprender a sus compañeros cuando tienen emociones negativas apoyándolos o ayudándolos, sin importar las reacciones de los demás. En este sentido, ejemplo en el salón el niño A, B y C suelen estar constantemente de pie, tirados en el piso, quitando objetos. Parece ser complicado poder integrarlos en equipos de trabajo, pero hay nueve niños que suelen aceptarlos y apoyarlos a centrar su atención para lograr un mejor trabajo en equipo. No obstante, estos nueve niños suelen ser empáticos, tienen mejor desempeño social y académico, son responsables y atentos a las actividades diarias, además de tener el apoyo de sus padres de familia en la escuela cuando es necesario. Como dice Arbouin (2009) La empatía es la habilidad de comprender a los demás, en sus sentimientos y emociones. También es la capacidad de ponerse en el lugar del otro para entender mejor sus problemas y así poder brindar ayuda y apoyo.

Por lo tanto, nos parece ser indispensable fortalecer las cinco dimensiones: autoconocimiento, motivación, empatía, autorregulación y las habilidades sociales. Goleman (1995) considera que las dimensiones antes mencionadas constituyen la inteligencia emocional. Por lo tanto, si se logra desarrollar o fortalecer estas dimensiones desde una edad temprana se podría tener un ser inteligente emocionalmente, dice el autor antes citado, si logramos el desarrollo de la inteligencia emocional, se puede tener un mejor desempeño como humanos. También se logra conocer las emociones, se manejan, comprenden, controlan y además se identifican las emociones de las demás personas para así tener una mejor relación social, Esto hará un ser completo, ya que se es necesario pensar y actuar coherentemente.

Actualmente, la sociedad presenta un reto importante que, en el trabajo de las emociones a nivel mundial, debido a los cambios tan radicales que se tienen como virus, terremotos, maremotos, entre otros desastres naturales y sociales, afectan las emociones, evitando que las personas se sientan extrañas, tanto en la escuela como en el trabajo, llenándose de emociones por lo regular negativas.

Entonces es importante recatar la idea expuesta por Goleman (1995) si las personas tienen un buen manejo de emociones su éxito será siempre positivo, porque la Inteligencia emocional es indispensable en la toma de decisiones.

En el campo educativo en el nivel primaria si se logra la inteligencia emocional los niños mejorarán notablemente las dimensiones que menciona Goleman (1995), habilidades sociales; logrando un ambiente agradable y seguro, autoconocimiento, autorregulación la cual permite controlar impulsos, motivación y empatía, así se podrá tener un desempeño académico y social pleno.

Por fin, se concluye que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académicos de los alumnos de primer grado de la escuela primaria "Francisco Javier Mina" considerando que, al no controlar sus habilidades emocionales no logran la buena concentración, la cual apoya a tener un buen rendimiento académico este es el obtener una evaluación lo cual implica la superación de determinadas pruebas o actividades, además de saber así si los alumnos adquieren los aprendizajes esperados y alcanzar su perfil de egreso en el cual se consideran habilidades que pueden ayudar a tener buenos ciudadanos y alumnos felices.

Es importante mencionar que los docentes que tienen primer grado tienen un papel importante, porque en este grado se van creando los cimientos de los alumnos, por lo tanto, es necesario no solo enfocarse al desarrollo de habilidades cognitivas, también es necesario trabajar con las habilidades emocionales.

Referências

- Acevedo, A. (2014). ¿Cómo funciona el cerebro de los niños?. Bogotá: Penguin House grupo editorial S.A.
- Álvarez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia Emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117, mayo-agosto, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas Venezuela.
- Angarita Arboleda, C., & Cabrera Dokú K. (2000). El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (5), 129, enero-julio, Universidad del Norte, Colombia.
- Arbouin Tafur, C. (2009). Diseño de una escala de Inteligencia Emocional para niños de 5 a 7 años de edad. Facultad de Psicología. Universidad de La Sabana.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Educación emocional y Bienestar. Recuperado de Bisquerra Alzina R.I, Punset E. Mora F., et. Al. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona, Hospital Snat Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Castillo, K., & Greco, C. (2014). Inteligencia Emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23(2), 116-132.
- Del Barrio, M. (2002). Emociones infantiles, evolución, evaluación y prevención. Madrid España: Editorial Pirámide.
- Erazo, S. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Artículo. *REDIE* vol.6 no. 2. Ensenada.
- Fernández, R. (2013). Cerebrando las emociones, recursos teóricos-prácticos para usar nuestras emociones con inteligencia. Buenos aires. Argentina: Editorial Bonum.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia Emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 6, núm. 2, septiembre. 421-436. Universidad de Almería, España.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación. McGrawHill. Sexta edición. México, 634 págs.
- Gaxiola, P. (2005). Inteligencia emocional en el aula. México: SM ediciones.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia Emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Nueva York: Estados Unidos. Editorial. Kairós.
- Goleman, D. (2008). Los beneficios de la inteligencia emocional de los niños. Nueva York: Estados Unidos. Editorial. Kairós
- Ibarra, M., & Michalus, J. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Ingeniería Industrial*, 9(2), 47-56.
- Jiménez Morales, M. y López Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 1, 2009, pp. 69-79. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá. Colombia.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento esco-lar. Propósitos y Representaciones, 3(1), 313-386. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015v3n1.74>.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2015). Dime como evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Educación Evaluativa*. 8(1), 5-9.
- Vázquez, A. (2012). Intelectuales reprobando al rendimiento académico. *Plumilla educativa*, 9, 120-140.
- Vázquez, H. (2013). Influencia de microtalleres en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología del segundo semestre de la Facultad de estudios superiores Iztacala del ciclo escolar 2009-2010. (Tesis de Licenciatura) Los reyes Iztacala. Estado de México. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Obtenida de: <http://132.248.9.195/ptd2013/noviembre/0705693/index.html>
- Vigotsky, S. (1979). El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Argentina: Grijalbo.
- Vigotsky, S. (1996). Pensamiento y lenguaje. Ciudad de México: Quinto sol.
- Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Willcox.pdf>

4

La Educación de Calidad en los Objetivos del Desarrollo Sustentable, reflexiones...

“Un niño, un profesor, un libro y una pluma pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución”

- Malala Yousafzai

1. Profesora-investigadora, Contadora Pública y Maestra en Ciencias en Desarrollo de la Educación del Instituto Politécnico Nacional, presea Lázaro Cárdenas, con estudios de Maestría en Literatura y Creación Literaria en Casa Lamm, Doctora en Educación por el CEAAMER, Licenciada en Derecho, Especialista en Política y Gestión Educativa por FLACSO México, Enseñanza de la Historia de México por la UNADM y en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la UNAM, candidata en el SNII, coordinadora de la RIIED del IPN, miembro de AIDU México y del Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). Instituto Politécnico Nacional - ESCA UST gpaviag@ipn.mx <https://orcid.org/0000-0002-7955-2697>

2. Profesor- Investigador, Licenciado en Historia por la UNAM (1970). Maestro en Historia por la ENS. Especialización de posgrado en Planeamiento de la Educación por el Ministerio de Educación de Chile (1971). Doctor en Educación con Especialidad en Planeación por la Universidad de Harvard (1982), Residencia posdoctoral en la Universidad Complutense de Madrid (1992-1993). Investigador Nacional en Educación (Ciencias del comportamiento), reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores CONACYT (NIVEL I 1995 – 2005; NIVEL II 2006 - 2024). Miembro fundador del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE, 2007 al presente), en la Comisión 13, Política y Gestión. Miembro de la Red de Académicos de Iberoamérica, A.C. Cargos: Coordinador de Proyectos y Subdirector de Promoción de la Investigación Educativa en la Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación Pública (DGP-SEP), 1971-1984. Coordinador del Centro de Investigaciones de Ciencias Administrativas de la ESCA Unidad Santo Tomás. 1987 – 2007. Coordinador de los Programas de Investigación: Administración y Desarrollo de la Educación 1989-2006; Gestión, Liderazgo y Desarrollo Institucional en la Sociedad del Conocimiento 2007-2017. Director de proyectos de investigación y de programas multidisciplinares del IPN. ialvarez@ipn.mx <https://orcid.org/0000-0002-2729-5537>

3. Profesor- Investigador del Instituto Politécnico Nacional, Doctor en Administración y Maestro en Administración de la Escuela Comercial Cámara de Comercio y Licenciado en Informática con especialidad en Redes del Instituto Tecnológico de Tlanepantla, catedrático de los programas de licenciatura en el área de informática y de posgrado; participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Miembro de la RIIED del IPN, de AIDU México y del Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). obarron@ipn.mx <https://orcid.org/0009-0006-6644-0414>

4. Consultor Independiente y Director en RoVLar Solutions desde enero de 2017, ha desplegado su experiencia en diversas facetas de la Contaduría Pública, incluyendo áreas como Fiscal, de Cumplimiento Normativo y Asesoría Contable-Financiera. Ha liderado auditorías financieras y fiscales para clientes clave, sobresaliendo en la resolución de consultas contables y fiscales. Profesor-investigador, Contador Público, con Estudios de la Maestría en Ciencias en Administración de Negocios del Instituto Politécnico Nacional, miembro de la RIIED del IPN, de AIDU México y del Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). Instituto Politécnico Nacional - ESCA UST aroblesa@ipn.mx <https://orcid.org/0009-0007-7296-1336>

Georgette del Pilar Pavía González¹

Isaías Álvarez García²

Oscar Barrón Ochoa³

Alan Jossimar Robles Arguelles⁴

La Educación de Calidad en los Objetivos del Desarrollo Sustentable, reflexiones...

Objetivo

En este artículo se pretende destacar la importancia que tiene la educación, en la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, dado que, además de ser un derecho humano se ha convertido en el eje angular para satisfacer las necesidades sociales que se tienen en la actualidad, mediante su disposición, disponibilidad y accesibilidad.





Introducción

La educación para la sustentabilidad ha sido y es una preocupación para la educación, por tal motivo, en los diferentes niveles educativos han buscado mecanismos para promover en la enseñanza acciones que integren y fortalezcan estos aprendizajes.

En el caso de la educación básica, media superior y superior, en sus modelos educativos han incorporado materias, asignaturas o unidades de aprendizajes y contenidos referentes a la educación ambiental para la sustentabilidad, como parte de su oferta para la educación integral de los estudiantes.

Desde la incorporación de contenidos de sustentabilidad, en los programas académicos en sus diferentes niveles, han tenido retos y desafíos, puesto que las necesidades de la sociedad se han modificado, incluso las políticas educativas han incluido nuevas directrices con el afán de contribuir activamente en la formación integral de los estudiantes responsables y conscientes del medio ambiente, como parte de la sociedad ya incluyéndolos como ciudadanos de una aldea global.

Como ejemplo de esta tendencia educativa en el diseño de los modelos educativos actuales centrados en el aprendizaje se buscó que el Instituto Politécnico Nacional contribuya a (IPN, 2003:69):

- Promover una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística.
- Combinar equilibradamente el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores.
- Proporcionar una sólida formación que facilite el aprendizaje autónomo, el tránsito de los estudiantes entre niveles y modalidades educativas, instituciones nacionales y extranjeras y hacia el mercado de trabajo.
- Expresar procesos educativos flexibles e innovadores con múltiples espacios de relación con el entorno.
- Permitir que sus egresados sean capaces de combinar la teoría y la práctica para contribuir al desarrollo sustentable de la nación.

Es entonces, que la educación ambiental para la sustentabilidad es un tema que concierne a todos en el campo educativo, de manera transversal en cada nivel educativo.

Contexto

La sociedad del siglo XXI ha sufrido cambios vertiginosos en cuanto a su organización, ha vivido los movimientos sociales del siglo pasado y ha tenido que adaptarse a las nuevas necesidades de la comunidad que además son complejas, multifactoriales y multidimensionales, por lo que la educación que además de ser un derecho humano inalienable también es el medio de progreso social, cultural, económico y político para lograr estabilidad y equilibrio ecológico y sustentable que se requiere.

Cabe mencionar, que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están ligados entre sí, tanto sus metas como sus medios de ejecución y son universales. Cada objetivo tiene un conjunto de metas y uno de estos ODS se centra en la educación, el aprendizaje, la formación, la sensibilización y la inclusión en temas de desarrollo sostenible; la educación es un elemento determinante para incluir los elementos medioambientales y sostenibilidad a la sociedad para que exista una mejora en la calidad de vida y por lo tanto desarrollo económico; ya que la educación muestra la realidad con un sentido crítico y analítico para la toma de decisiones de manera responsable (UNESCO, 2020).

A continuación, algunos datos: en el año 2013, se realizó el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con un total de 57 países participantes. El informe indicó que los alumnos con más alta calificación en ciencias ambientales resultaron ser más sensibles a los problemas con el medio ambiente. Con respecto (a la) Encuesta Mundial sobre Valores, se informó que mientras más escolaridad tuvieran las personas, mayor sería la preocupación medioambiental. Los ciudadanos con mayor escolarización eran más propensos a participar en acciones para proteger el planeta. Por otro lado, está el caso de Singapur (UNESCO,2016).

Este país es actualmente uno de los más prósperos económicamente en el mundo. Los datos estadísticos muestran que su tasa de crecimiento anual fue del 6.81% del año 1976 al año 2014. El progreso de esta nación se debe a que el primer ministro Lee Kuan Yew decidió invertir en educación de la más alta calidad para sus ciudadanos (Martinez, 2015).

Por lo que en la “Cumbre de desarrollo sostenible” celebrada en Nueva York el 25 de septiembre del año 2015, se consideró a la educación como uno de los 17 objetivos de los ODS. Dicho objetivo plantea garantizar una educación incluyente, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, para todos, considerando el 2030 como horizonte para alcanzar esta aspiración. Durante la cumbre también se expusieron los siguientes datos los cuales se tenían con respecto a la educación, al año 2016: (ONU, 2019:02)

- En los países en desarrollo, la matriculación en la enseñanza primaria ha alcanzado el 91%, pero 57 millones de niños en edad de escolarización primaria siguen sin asistir a la escuela.
- Más de la mitad de los niños que no están matriculados en la escuela viven en el África Subsahariana.
- Se estima que el 50% de los niños que no asisten a la escuela primaria viven en zonas afectadas por conflictos.
- 617 millones de jóvenes en el mundo carecen de los conocimientos básicos en aritmética y de un nivel mínimo de alfabetización (ONU, 2019:02).

Ahora bien, con respecto al cuarto objetivo de los ODS, educación de calidad, para que éste pueda tener resultados objetivos y completos, existen metas concretas para su realización a 2030, a continuación, se mencionan en la tabla 4.1 (ONU, 2019:02).

Tabla 1. Metas e indicadores del ODS 4



Objetivo:
Educación de calidad

Descripción

Oración



4.1 Educación Básica y Media Gratuita
De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.1.1
Proporción de niños, niñas y adolescentes: a) en los grados 2/3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo.

4.1.2
Índice de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y segundo ciclo de enseñanza secundaria).



4.2 Igual acceso a educación preescolar de calidad
De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.2.1
Proporción de niños de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, desglosada por sexo.

4.2.2
Tasa de participación en la enseñanza organizada (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo.



4.3 Igualdad de acceso a educación técnica, vocacional y superior
De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.3.1
Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza académica y no académica, y en la capacitación en los 12 meses anteriores, desglosada por sexo.



4.4 Aumentar el número de personas con habilidades relevantes para el éxito financiero
De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.4.1
Proporción de jóvenes y adultos con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de conocimiento técnico.



4.5 No Discriminación en la Educación
De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.5.1
Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de recursos económicos, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de esta lista que puedan desglosarse.

Descripción	Oración
 <p>4.6 Alfabetización y aptitudes aritméticas Universales</p> <p>De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.</p>	<p>4.6.1</p> <p>Proporción de la población en un grupo de edad determinado que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) nociones elementales de aritmética, desglosada por sexo.</p>
 <p>4.7 Educación para la Ciudadanía Global</p> <p>De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.</p>	<p>4.7.1</p> <p>Grado en que</p> <p>i) la educación cívica mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad entre los géneros y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles en:</p> <p>a) las políticas nacionales de educación b) los planes de estudio c) la formación del profesorado d) la evaluación de los estudiantes.</p>
 <p>4.a Construir y mejorar escuelas inclusivas y seguras</p> <p>Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.</p>	<p>4.a.1</p> <p>Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio</p>
 <p>4.b Ampliar becas de educación superior para los países en desarrollo</p> <p>De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.</p>	<p>4.b.1</p> <p>Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas por sector y por tipo de estudio.</p>
 <p>4.c - Aumentar la oferta de profesores cualificados en los países en desarrollo</p> <p>De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.</p>	<p>4.c.1</p> <p>Proporción de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo.</p>

Fuente: (DNP, 2021:02) y (IDDH, 2021:02)

En un escenario positivo, si se obtuviesen resultados adecuados de las metas del ODS 4 además de cumplir con los elementos propios de los sistemas educativos, también habría la posibilidad de promover y desarrollar valores éticos que mejorarían lo económico, social y político, por lo que las sociedades podrían acercarse a un estado político mucho más enfocado al ciudadano y la preservación del medio ambiente en sociedad más equitativa y justa.

Cabe mencionar que actualmente existe una gran brecha entre lo que se pretende lograr al 2030 y la situación actual del mundo en materia de educación. Los datos mostrados en la tabla 4.2, muestran la proyección a futuro si no se llegaran a realizar más cambios a favor de la educación.

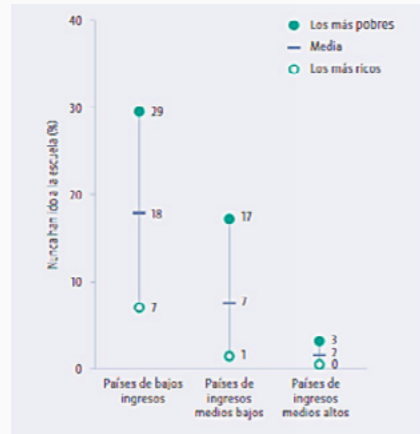
Tabla 2. Escala ajustada para la interpretación de resultados por categorías y total

	Tasa de terminación de enseñanza primaria (%) (2030)	Año en el que se espera alcanzar la terminación universal de la enseñanza primaria	Tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria (%) (2030)	Año en el que se espera alcanzar la terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Tasa de terminación del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (%) (2030)	Año en el que se espera alcanzar la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria
A nivel mundial	91.5	2042	84.4	2059	68.6	2084
Bajos ingresos	69.6	2088	50	2096	29	Después de 2100
Ingresos medios bajos	93.2	2054	86.8	2066	71.8	2088
Ingresos medios altos	99.2	2020	96.1	2045	75.2	2087
Altos ingresos	99.6	Alcanzada	98.7	2017	94.9	2048
África del Norte y Asia Occidental	92.3	2048	87	2062	77.1	2082
África Subsahariana	77.1	2080	62.1	2089	42.4	Después de 2100
América del Norte y Europa	99.7	Alcanzada	99.5	Alcanzada	96.8	2044
América Latina y el Caribe	96.6	2042	90	2066	72.7	2095
Asia Central y el Cáucaso	99.8	Alcanzada	99.4	Alcanzada	96.4	2044
Asia Meridional	95.1	2051	89	2062	73.5	2087
Asia Oriental y Sudoriental	99.3	2015	96.9	2040	76.5	2080
Pacífico	99.7	Alcanzada	99.3	2020	96.8	2045

Fuente: (UNESCO, 2016)

En la figura 1 se muestran datos de niños que nunca han asistido a la escuela en una escala de la situación educativa a nivel mundial.

Figura 1 Cifras de niños que nunca han asistido a la escuela



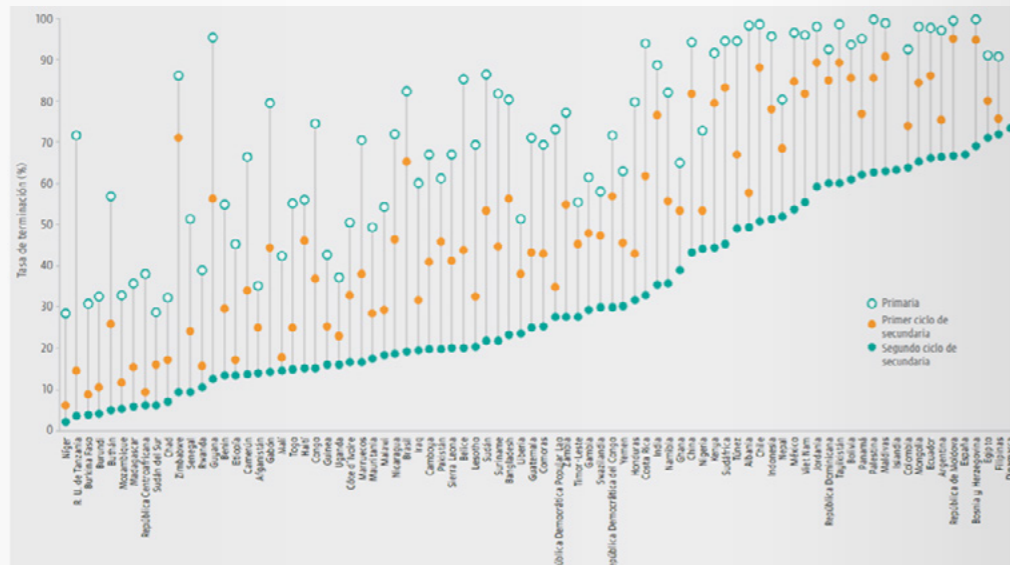
Marco de referencia de la educación

A continuación, se presentan el marco de referencia de la educación a nivel internacional y a nivel nacional, en ellos contrastan las cifras en los países menos desarrollados en comparación con los más desarrollados.

Marco de referencia internacional

En la actualidad, existen diversos panoramas educativos; algunos son muy alentadores y prósperos, mientras que otros son ineficientes y escasos. Por ejemplo, a finales de 2020, "258 millones de niños, adolescentes y jóvenes, es decir el 17% del total, no van a la escuela." (UNESCO, 2021:11) La mayor parte de las cifras mencionadas anteriormente se encuentra contenida en los países de bajos ingresos, por ejemplo; del año 2008 al 2014 la tasa de terminación de la educación secundaria en países de altos ingresos fue de 84%, mientras que en países de bajos ingresos la tasa fue de apenas 14%. (UNESCO, 2016)

Figura 2 La universalización de la terminación de la secundaria

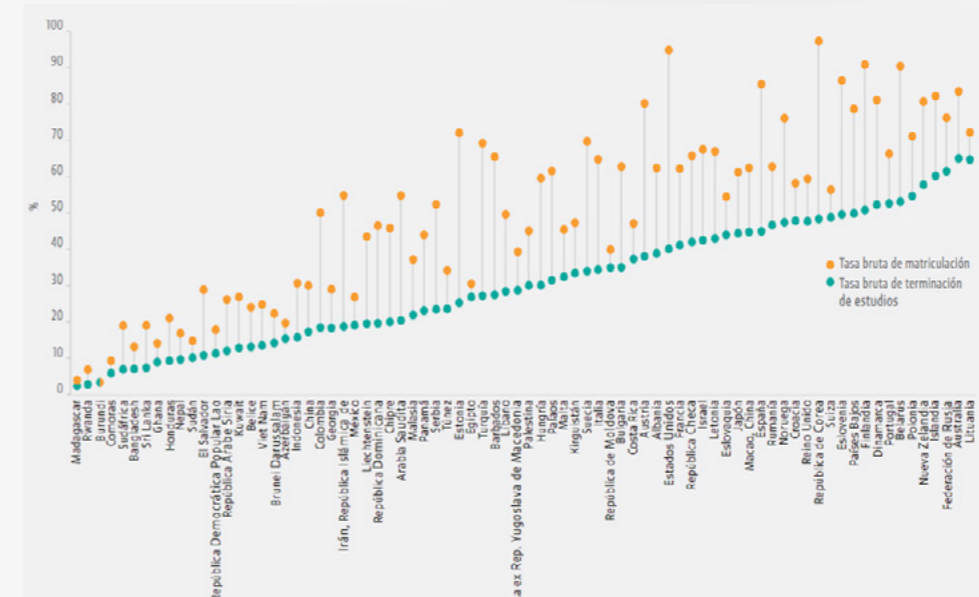


Fuente: (UNESCO, 2016)

En la figura 1, se muestra que casi un 30% de los niños más pobres de países de bajos ingresos nunca han asistido a la escuela. Por lo que, para el cumplimiento del ODS 4 de educación de calidad es la promoción y desarrollo universal de la educación primaria y secundaria (educación básica) hay aún un desafío complejo a realizar para el 2030, por otro lado, de 125 países solo en 64 países se ha conseguido que la mitad de los jóvenes terminen la secundaria, y solo en 15 países se ha conseguido que menos de la mitad de los niños terminen la primaria. Con esta información se muestra los desafíos que tienen los 125 países para que exista el 100% de jóvenes y niños con la educación primaria y secundaria concluida. En la figura 4.2 ahora se aprecian las tasas de conclusión por nivel educativo de los países seleccionados. (UNESCO, 2016)

Con respecto a la educación superior (licenciaturas y posgrados) en la figura 4.3 se muestran las tasas brutas de matriculación. Dentro de estas tasas también se encuentra una disparidad de género, donde las mujeres presentan un porcentaje menor de graduación y matriculación. Tal es el caso de Egipto, donde en el año 2013 había 89 mujeres matriculadas por cada 100 hombres, sin embargo, existía paridad en el porcentaje de graduaciones. En el mismo año, en Rwanda, había 79 mujeres matriculadas por cada 100 hombres de las cuales solo 51 lograron graduarse. Se toman estos ejemplos de países conocidos como emergentes por las complejidades de sus sistemas políticos y por ende de sus sistemas educativos.

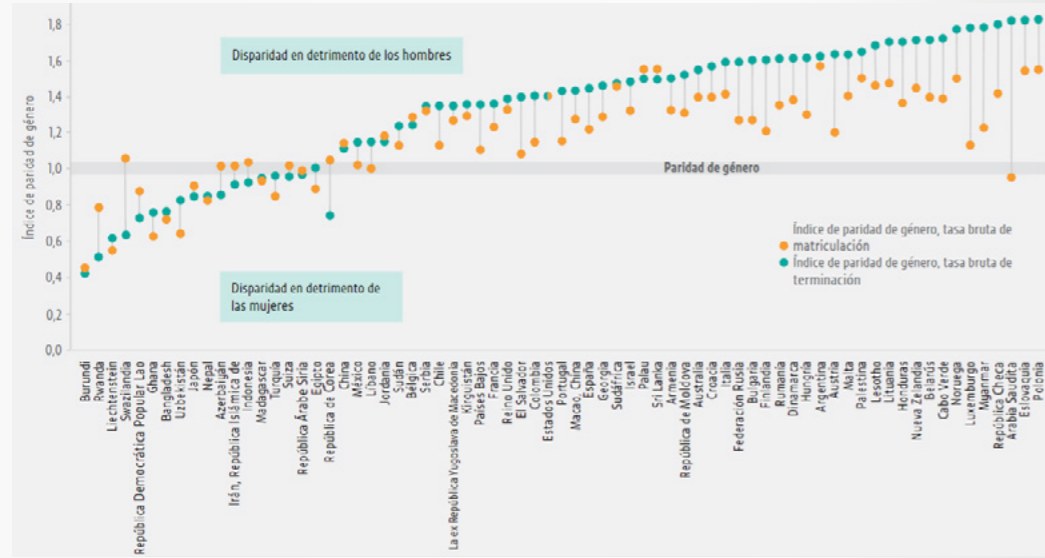
Figura 3 Tasas brutas de matriculación en la educación superior y de diplomados del primer ciclo de la educación superior



Fuente: Base de datos del IEU. (UNESCO, 2016)

Cabe mencionar, que a nivel mundial la disparidad pone a los hombres por debajo del índice de mujeres matriculadas, tal como se muestra en la figura 4.4. A pesar de la disparidad entre los datos disponibles la matriculación en educación superior se ha duplicado entre el año 2000 y 2014, sin embargo; en 76 países, el 20% de los jóvenes más ricos han cursado un mínimo de 4 años de educación superior, mientras que solo el 1% de los jóvenes más pobres lo ha hecho. Tal es el caso de Filipinas, donde durante el año 2013, el 52% de los jóvenes más ricos cursó al menos 4 años de educación superior y solo el 1% de los jóvenes más pobres lo hizo. (UNESCO, 2016)

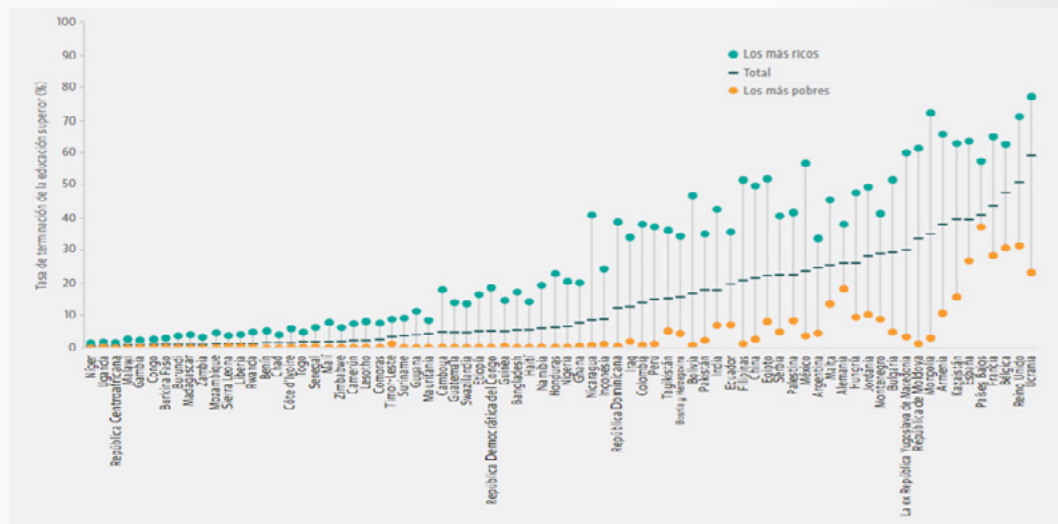
Figura 2 La universalización de la terminación de la secundaria



Fuente: Base de datos del IEU. (UNESCO, 2016)

En la figura 5, se muestran las grandes disparidades entre pobres y ricos en cuanto a la conclusión de los estudios de nivel superior, que estos términos de pobreza y riqueza son relativos a los temas económicos con los cuales se realiza este capítulo bajo este eje del desarrollo sustentable. Cabe mencionar que esta información es relativa a países que no son considerados ni potencias ni de primer mundo. Todos los datos mencionados anteriormente demuestran que los países con menos recursos económicos son aquellos que presentan un nivel educativo mucho menor con respecto a los más ricos. Esa disparidad económica también es un obstáculo para lograr la asequibilidad del ODS 4.

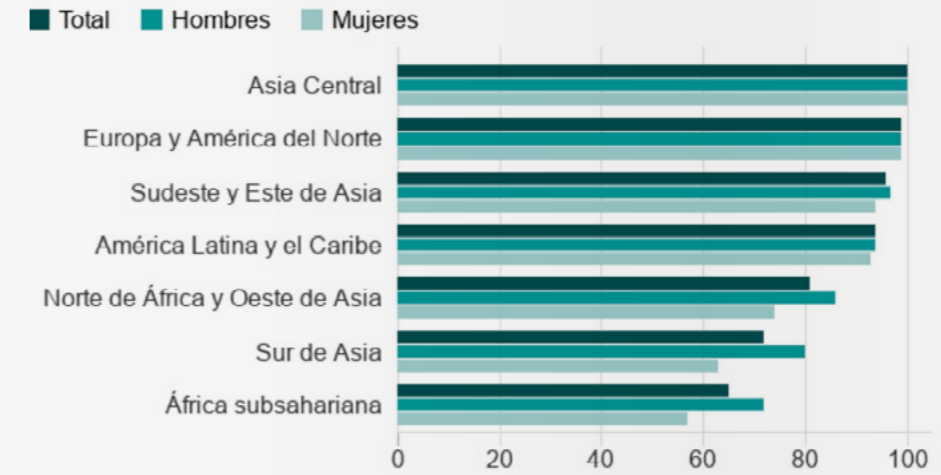
Figura 2 La universalización de la terminación de la secundaria



Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en encuestas a familiares. (UNESCO, 2016)

En la figura 6, se hace en la tasa de alfabetización promedio por adulto por sexo a nivel internacional de los países en vías de desarrollo, dado que por las situaciones económicas, políticas y sociales por las que pasan estos países muchos de ellos con conflictos, guerras, inestabilidades sociales complejas y graves, desorganización política y demás.

Figura 6 Tasa de alfabetización por adulto por sexo a nivel mundial.



Fuente: Instituto de estadística de la UNESCO. (Llorente, 2018)

Una reflexión al respecto, los gobiernos de los diferentes Estados han de invertir mucho más en la educación pero no de la forma en la que lo han hecho hasta ahora, no basta con recursos financieros, sino con oportunidades para su personal profesional, infraestructuras funcionales, que las escuela estén en espacios accesibles para todos, que realmente se ofrezcan contenidos valiosos y útiles para resolver los problemas de la sociedad actual y los muchos retos que se quedarán post pandemia 2020-2021.

En 2020, a medida que la pandemia de la COVID-19 se propagaba por todo el planeta, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo. En abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. [...] Nunca habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los niños más vulnerables y marginados. La pandemia mundial tiene graves consecuencias que pueden poner en peligro los avances que tanto costaron conseguir a la hora de mejorar la educación a nivel mundial (ONU, 2021:01).

Marco de referencia nacional

Con cada cambio de gobierno hubo una iniciativa diferente con nuevos modelos educativos para renovar el proceso educativo, cada uno de ellos sin importar la práctica, coincidían en dos reformas paralelas la político-administrativa y la educativa, realizan programas que buscan mejorar la calidad educativa. Hoy en día la educación superior ha aumentado ya que en el año académico 2017-2018, 4.5 millones de estudiantes estaban matriculados en educación superior: Lo cual resulta ser 2.4 millones más que en el año 2000. En el año 2007 de los jóvenes entre 25 y 34 años el 16% estaban matriculados a nivel superior, para el año 2017 el porcentaje aumento 7% más lo que llegó al 23% de estos jóvenes con matrícula a nivel superior. El 40% de ellos se concentra en universidades públicas federales y estatales, el 35% se encuentra matriculado en Instituciones de Educación Superior (IES) Privadas, el 20% está inscrito en alguna institución tecnológica y el último 15% se encuentra cursando la educación a distancia. (OECD, 2019)

Concepto Emergente de Gestión Educativa Estratégica para la labor directiva de Instituciones de Educación Superior

Antes de abordar el tema de gestión educativa estratégica se presentan algunos conceptos básicos sobre administración que permiten comprender de una manera más clara el origen del concepto emergente de gestión:

Administración. Es el conjunto de las funciones o procesos básicos (planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar) que, realizados convenientemente repercuten de forma positiva en la eficacia y eficiencia de la actividad realizada en la organización. (Díez de Castro, 2001)

Administración. Es la coordinación de las actividades de todos los individuos que integran una empresa, con el propósito de obtener los fines que la propia empresa persigue. (Guzmán, 1995)

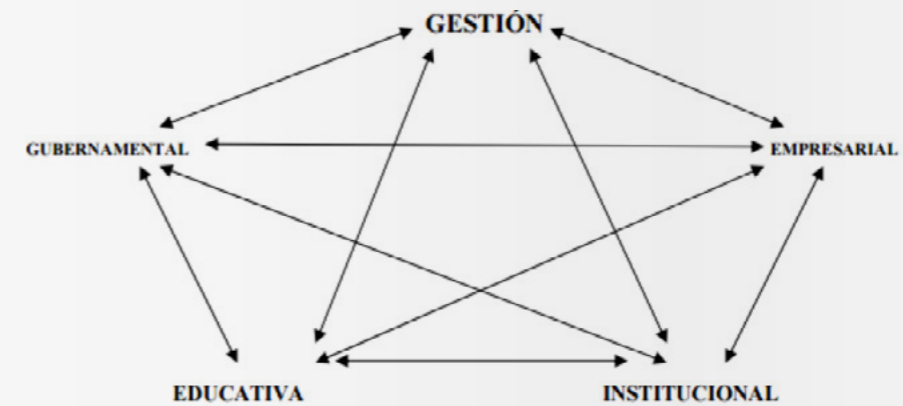
Ahora bien, con respecto a la gestión y en particular a la gestión educativa, en América Latina y el Caribe, la literatura especializada registra un cambio significativo en el concepto mismo de gestión escolar; que pasa de entenderse como una función puramente técnica, administrativo-contable, centrada en la persona individual del director o directora, a una función centrada en la cultura organizacional y la acción educativa y social de las escuelas. Pilar Pozner comenta: La gestión escolar no es una construcción arbitraria y aislada; pertenece a un ámbito social específico; se reconoce como una organización social que le da sentido y fuerza como proyecto de transformación de los seres humanos (Pozner, 2000)

El segundo autor de este capítulo, Álvarez García, profesor-investigador de IPN, en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, presentó una ponencia sobre el concepto emergente de gestión educativa estratégica en la cual hace una distinción entre administración y gestión, donde menciona que: "la gestión supone el ejercicio del mando de acuerdo con un tipo específico de pensamiento directivo que guían las decisiones del personal directivo responsable de la gerencia, así como el ejercicio de liderazgo orientado hacia la articulación de los ámbitos convencionales de la administración con los elementos de la organización como estructura, orientándolos hacia el cumplimiento de la misión institucional."

Es entonces que el concepto emergente de gestión educativa estratégica, es definido por Álvarez García, como: "Un proceso dinámico que logra vincular los ámbitos de la administración convencional con los de la estructura de la organización, bajo la conducción y animación de un liderazgo eficaz de gestión por parte de cada director, que se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples y se orienta hacia el cumplimiento de la misión institucional." (Álvarez, 2016)

La gestión por su propia naturaleza tiende a relacionarse con los procesos de innovación y cambio; pero resulta inconcebible sin en el ejercicio eficaz del liderazgo. Para entender mejor el concepto emergente de gestión se presenta la siguiente figura 4.7 Tipologías de Gestión, se presentan diferentes tipos de gestión según su campo específico de aplicación.

Figura 7 Tipologías de Gestión



Fuente: (Álvarez, 2008)

Con lo anterior, es imprescindible que la función directiva sea realizada a través de la gestión educativa estratégica, para que de manera colegiada se tomen las decisiones pertinentes, entre los diferentes actores y los proyectos académicos lleguen a su realización.

La Gestión Educativa Estratégica y la realización de proyectos de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Educación Superior

Como ejemplo, la ESCA-UST, con base en el Modelo Educativo Institucional, implementó una serie de medidas encausadas al logro del objetivo institucional. No obstante; a todos los esfuerzos realizados, se requieren de estrategias de gestión que permitan la realización de proyectos, para que estos sean aprovechados, a través de los directivos de los planteles.

En primer término el propósito de desarrollo sustentable dentro de los programas de estudio del tronco común mencionan que: "... es una unidad de aprendizaje que posibilita tener una visión integral de la conservación del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, la democracia, el desarrollo tecnológico, la sociedad del conocimiento en el contexto global, para desarrollar un comportamiento ético, moral y de sustentabilidad que deben mostrar los egresados en su ejercicio profesional; participando en la solución de problemas para lograr de manera equilibrada, calidad de vida, el aprovechamiento racional de los recursos naturales y la convivencia basada en los principios de paz, justicia y equidad que trascienda en las futuras generaciones." (Pavía, 2009)

Por otro lado, la Declaración de Río, mencionada en el documento Educación para el Desarrollo Sustentable de la UNESCO, describe 27 principios guía para los gobiernos, sin embargo, de esos principios los que se enuncian a continuación son los referidos al ámbito educativo:

1. Los seres humanos tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.
2. El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades ambientales y de desarrollo de las generaciones actuales y futuras.
3. Erradicar la pobreza y reducir las disparidades en los niveles de vida en los distintos pueblos del mundo es indispensable para el desarrollo sostenible.
4. La protección del medio ambiente constituye parte integrante del proceso de desarrollo y no puede considerarse en forma aislada.
5. Las medidas internacionales que se adopten con respecto al medio ambiente y el desarrollo deben considerar también los intereses y necesidades de todos los países.
6. Para alcanzar el desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida para todas las personas, los Estados deberán reducir y eliminar las modalidades de producción y consumo insostenibles y fomentar políticas demográficas apropiadas.
7. Las mujeres desempeñan un papel fundamental en la gestión ambiental y el desarrollo. Por lo tanto, es imprescindible contar con su plena participación para lograr el desarrollo sostenible.
8. La guerra es intrínsecamente destructiva para el desarrollo sostenible. La paz, el desarrollo y la protección del medio ambiente son interdependientes e inseparables. (UNESCO, 2012)

Por otro lado, se mencionan los valores dentro del paradigma de la sustentabilidad; a lo largo de su historia, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha defendido los valores relacionados con la dignidad humana, las libertades fundamentales, los derechos humanos, la equidad y el cuidado del medio ambiente. (UNESCO, 2012)

Desarrollo sostenible significa valorar la biodiversidad y la conservación, junto con la diversidad humana, la inclusión y la participación. Otro medio para transmitir los valores inherentes al paradigma de la sostenibilidad es la Carta de la Tierra, una declaración de principios éticos fundamentales para construir una sociedad mundial justa, sostenible y pacífica. (UNESCO, 2012)

Dadas estas condiciones, las estrategias que pueden implementarse desde la función directiva podrían ser propiamente apoyadas a través del conjunto de principios y criterios que establecen las diez competencias de gestión propuestas por Pilar Pozner, para la gestión educativa estratégica: Dadas estas condiciones, las estrategias que pueden implementarse desde la función directiva podrían ser propiamente apoyadas a través del conjunto de principios y criterios que establecen las diez competencias de gestión propuestas por Pilar Pozner, para la gestión educativa estratégica:

1. Comprensión de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los sistemas educativos.
2. Identificación del movimiento de la administración convencional, hacia la gestión educativa estratégica.
3. Generación de espacios para el desarrollo del liderazgo y la innovación en las instituciones educativas.
4. Comunicación efectiva en las organizaciones educativas.
5. Delegación de autoridad.
6. Negociación de conflictos.
7. Planteamiento y resolución de problemas.
8. Visión prospectiva y función anticipatoria de la gestión educativa.
9. Trabajo en equipo y colaboración interinstitucional.
10. Participación social y respuesta interactiva a la demanda educativa. (Red Forgestion) (Pozner, 2000)

Las acciones de la función directiva apoyadas desde un cambio de paradigma relativo a la gestión educativa estratégica, permite realizar acciones propias y claras en pro de la educación ambiental para la sustentabilidad, permitiendo tener trabajo colegiado por las academias para que la toma de decisiones en cuanto a los proyectos escolares y académicos puedan tener una mayor proyección y no sólo cumplir para un momento dado, desperdiando esfuerzos y recursos.

Marco legal en materia del ODS 4

a) La Declaración Universal de Derechos Humanos

Este documento ha sido elaborado por representantes de todo el mundo, y establece los derechos fundamentales que deben protegerse a nivel mundial y de forma permanente, en su Artículo 26 dice

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (ONU, 1948:08)

b) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En México la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la ley que rige al país, contiene los derechos y obligaciones de los ciudadanos, así como las facultades y limitaciones del gobierno, y en Artículo 3o. menciona que

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. [...] La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917:12)

Estrategias recomendadas para el logro del ODS 4

Ahora bien, como el tema educativo no solo es concerniente al estado, las empresas también aportan elementos para fortalecer a la educación y su calidad en el país, de acuerdo con el Pacto Mundial de Naciones Unidas, (PMNU,2020:01-02) se recomiendan las siguientes estrategias para el ámbito interno (tabla 3) y para el ámbito externo (tabla 4):

Tabla 3 Estrategias recomendadas en el ámbito interno

En el ámbito interno	
1.	Ofreciendo oportunidades de formación y de aprendizaje continuo a los empleados y proveedores para mejorar sus competencias. Asimismo, proporcionando incentivos para aquellos que continúen formándose.
2.	Creando una cultura empresarial bajo el prisma de la sostenibilidad, incluyendo en las políticas internas compromisos con los derechos humanos, el medioambiente, la transparencia o la igualdad de género y elaborando un programa formativo en torno a estas cuestiones para empleados, proveedores y otros grupos de interés.
3.	Alentando y proporcionando tiempo a los empleados para que realicen actividades de voluntariado con colectivos en riesgo de vulnerabilidad para formarlos y mejorar su grado de empleabilidad.
4.	Formando y sensibilizando a todos los empleados, proveedores y grupos de interés en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.
5.	Contratando a estudiantes en prácticas y creando programas de formación dual con universidades y escuelas de negocio, para formar y reforzar los conocimientos técnicos de los jóvenes.
6.	Contratando y formando a jóvenes o personas en situación de vulnerabilidad en las comunidades locales donde la empresa tenga operaciones.
7.	Ofreciendo servicios de desarrollo en la primera infancia para los hijos de los empleados en comunidades con oportunidades educativas limitadas.
8.	Permitiendo a los empleados disfrutar de un periodo de tiempo para desarrollar productos y servicios innovadores para el sector de la educación.
9.	Traspasando tecnología y capacitando técnicamente a la cadena de suministro, para incentivar y promover prácticas más sostenibles

Fuente: (PMNU, 2020:02)

Tabla 4 Estrategias recomendadas en el ámbito externo

En el ámbito externo	
1.	Utilizando las innovaciones tecnológicas de la empresa para mejorar el acceso y la calidad de la educación.
2.	Llevando a cabo campañas sobre la Agenda 2030 y sus metas concretas con el foco puesto en los clientes y la sociedad en general.
3.	Formando a las nuevas generaciones a través de buenas prácticas empresariales, haciendo hincapié en las relacionadas con la sostenibilidad, la innovación y la ciencia, a través de ponencias y charlas de empleados en escuelas, institutos, universidades, escuelas de negocio, etc.
4.	Apoyando y realizando workshops y eventos donde se difundan buenas prácticas, tecnología e innovaciones en materia de sostenibilidad.
5.	Creando programas de becas para estudiantes con falta de recursos económicos.
6.	Llevando a cabo donaciones a fundaciones y organizaciones, cuyo objeto se base en la educación, especialmente con relación a grupos desfavorecidos.
7.	Invirtiendo en educación básica en los mercados emergentes a fin de mejorar la futura reserva de personas cualificadas.
8.	Realizando proyectos de cooperación al desarrollo con el foco en educación.
9.	Creando alianzas con universidades, escuelas de negocio, ONG y sector público, para realizar proyectos que promuevan una educación de calidad.

Fuente: (PMNU, 2020:02)

Además, [...] "las empresas cuentan a su disposición con la guía SDG Compass o Brújula de los ODS, proyecto en común del Pacto Mundial de Naciones Unidas, WBCSD y Global Reporting Initiative. Dónde se encuentran los indicadores específicos para que las empresas puedan comprobar los avances en sus contribuciones a los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible." (PMNU,2020:02)

Tabla 5 Indicadores relativos al ODS

Proporción aproximada de hijos de empleados que tienen acceso a servicios de guardería locales, asequibles y seguras.

Promedio de horas de formación al año por empleado, desglosado por categoría de empleado y por género.

Proporción aproximada de los trabajadores a lo largo de la cadena de valor que reciben formación al año.

Número, tipo e impacto de las iniciativas de sostenibilidad de la empresa para concienciar, formar e impactar sobre el cambio de comportamiento y resultados obtenidos.

Número de empleados y proveedores formados en los ODS y en derechos humanos.

Fuente: (PMNU, 2020:02)

Conclusiones y recomendaciones

Es imperativo que el personal directivo realice sus funciones con una perspectiva de gestión educativa estratégica y liderazgo de gestión, tomando en cuenta las competencias para la misma, para que su labor se vea reflejada en la labor académica de los profesores.

Promover valores relacionados con el amor y respeto al equilibrio del medio ambiente, desde la función directiva dentro del currículum. Dar a conocer a la comunidad qué tipos de acciones de educación ambiental para la sustentabilidad se realizan, su periodicidad y su impacto, para lo cual se requiere de evaluación y mejora continua. Propiciar espacios de difusión y apoyo de proyectos de educación ambiental para la sustentabilidad. Incluir y actualizar los temas sugeridos por la UNESCO en materia de sustentabilidad.

A través de la función directiva promover y desarrollar los 17 objetivos del milenio propuestos por la ONU, mediante medidas claras y estratégicas aprovechando las actividades académicas. Aprovechar el financiamiento que diferentes organismos nacionales e internacionales proporcionan a los proyectos basados en la educación ambiental para la sustentabilidad.

Referencias

- Agenda 2030. (2019). Objetivo de desarrollo sostenible 4: Educación de calidad. Gobierno de México.
- Álvarez, I. (2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *SocioEducativa*, 37(102), Ciudad de México.
- Álvarez, I. (2016). La gestión educativa estratégica para la formación de directivos y líderes de instituciones educativas. *Xmo Congreso de Educación Superior* (p. 11). La Habana. <https://bit.ly/3vrgt4S>
- Álvarez, I., & [Colaborador(es) si se conocen]. (2015). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión (p. 11). México: COMIE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). <https://bit.ly/2SnhXCK>
- Díez de Castro, E. G. (2001). *Administración y dirección*. McGraw-Hill.
- DNP. (2021). 1. Fin de la pobreza. Departamento Nacional de Planeación. <https://bit.ly/3iYvNlb>
- Guzmán Valdivia, I. (1995). *La ciencia de la administración: la dirección de los grupos humanos*. Limusa.
- IDH. (2021). La guía de los derechos humanos a los ODS. Instituto Danés de Derechos Humanos. <https://bit.ly/3ck40aD>
- IPN. (2003). *Materiales para la reforma, un nuevo modelo educativo para el IPN*. Instituto Politécnico Nacional. <https://bit.ly/3marfb1>
- IPN. (2004). *Materiales para la reforma I*. IPN.
- IPN. (2016, 15 de junio). Coordinación Politécnica para la Sustentabilidad. <https://bit.ly/3vLJDz>
- Llorente, A. (2018). 4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan. BBC.
- Martínez, P. (2015, 10 de abril). ¿Cómo se convirtió Singapur en el país más rico del mundo? Libre Mercado. <https://bit.ly/3cf8Y1U>
- Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). La Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://bit.ly/3vU5U80>
- OECD. (2019). El Futuro de la Educación en México, promoviendo calidad y equidad. Evaluaciones de políticas nacionales de educación.
- Naciones Unidas. (2016, 17 de junio). Objetivos del Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://bit.ly/3rD2JA7>
- Naciones Unidas. (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://bit.ly/3sFR4BT>
- Naciones Unidas. (2021). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pacto Mundial de Naciones Unidas. (2020). Pacto Mundial de Naciones Unidas. <https://www.pactomundial.org/ods/>
- Pavía, G., & [et al.]. (2009). *Unidad de aprendizaje, desarrollo sustentable*. IPN.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIEP.
- UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. París: UNESCO. <https://bit.ly/31Bp3Qe>
- UNESCO. (2020). *RESUMEN DEL INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO, inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO. <https://bit.ly/3macFzZ>

5

Políticas educativas en México: historia, tensiones, reformas y desafíos para la equidad.

Nélida Aguirre Ulloa¹
Esther Caldiño Mérida²
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos³

1. Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Marista de la Ciudad de México. (UMA/México). Investigadora Mexicana del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Profesional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: gline8049@umarista.edi.mx

2. Realizó Posdoctorado en Educación en la Universidad Federal de Rondônia (Unir/Brasil), docente de la Universidad Marista (UMA/México) y en la Universidad Intercontinental (UIC/México). Coordinadora de la Línea de Investigación "Formación y Desarrollo Profesional" e Investigadora Mexicana del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: esther.caldinoma@udlap.mx

3. Realizó Posdoctorado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Coordinador del Curso de Licenciatura en Letras - Español y Profesor Asistente de la Facultad de Ingeniería, Letras y Ciencias Sociales del Seridó (Felcs). También es Docente Permanente del Programa de Posgrado en Innovación en Tecnologías Educativas (PPgITE) de la UFRN. Líder y Coordinador de la Línea de Investigación "Internacionalización de la Educación" del Grupo de Investigación en Innovación Educativa, Formación y Desarrollo Profesional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br

Políticas educativas en México: historia, tensiones, reformas y desafíos para la equidad.

Resumen

Este artículo analiza la evolución de las políticas educativas en México desde 1921 hasta la actualidad, considerando los cambios en el modelo de Estado y los contextos sociales, políticos y económicos que las han influido. El objetivo general consistió analizar, desde una perspectiva histórico-analítica y documental, la trayectoria de las políticas educativas en México entre 1921 y la actualidad, identificando sus orientaciones ideológicas, sus tensiones estructurales y sus impactos en el sistema educativo nacional. La investigación fue cualitativa, documental e histórico-analítica, utilizando fuentes oficiales, literatura académica y análisis de contenido. Entre los principales hallazgos destacan: la educación como proyecto de cohesión nacional; la expansión de cobertura sin mejoras proporcionales en calidad; el giro hacia la eficiencia y evaluación en los años noventa; las tensiones con el magisterio por la reforma de 2013; y el enfoque inclusivo de la Nueva Escuela Mexicana. Se concluye que la educación refleja las disputas ideológicas del país y requiere reformas participativas, contextualizadas y orientadas a la justicia social.

Palabras clave: México, Políticas Educativas, Reformas, Liderazgo.

Keywords: Mexico, Educational Policies, Reforms, Leadership.

Abstract

This article analyzes the evolution of educational policies in Mexico from 1921 to the present, considering the changes in the state model and the social, political, and economic contexts that have influenced them. The general objective was to analyze, from a historical-analytical and documentary perspective, the trajectory of educational policies in Mexico between 1921 and the present, identifying their ideological orientations, structural tensions, and impacts on the national education system. The research was qualitative, documentary, and historical-analytical, using official sources, academic literature, and content analysis. Among the main findings are education as a project of national cohesion; the expansion of coverage without proportional improvements in quality; the shift towards efficiency and evaluation in the 1990s; tensions with the teaching profession due to the 2013 reform; and the inclusive approach of the New Mexican School. It is concluded that education reflects the country's ideological disputes and requires participatory, contextualized, and socially just reforms.





Introducción

La educación ha ocupado un lugar central en la configuración del proyecto nacional mexicano desde los albores del siglo XX. Más que un servicio público, ha sido concebida como una herramienta estratégica para moldear la ciudadanía, consolidar la identidad nacional y promover la integración cultural en un país marcado por la diversidad étnica, lingüística y territorial. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 simbolizó el inicio de un proceso de institucionalización educativa que buscaba articular un sistema homogéneo, centralizado y funcional al Estado posrevolucionario. Desde entonces, las políticas educativas han reflejado no solo las prioridades gubernamentales, sino también las tensiones ideológicas, los conflictos sociales y las transformaciones estructurales del país.

A lo largo de más de un siglo, el sistema educativo mexicano ha atravesado distintas etapas que responden a modelos de Estado diversos: desde el nacionalismo integrador del siglo XX, pasando por el neoliberalismo tecnocrático de las décadas finales del mismo siglo, hasta las propuestas progresistas centradas en la equidad y la justicia social en el siglo XXI. Cada reforma educativa ha estado marcada por disputas entre enfoques centralizadores y descentralizadores, por el dilema entre cobertura y calidad, y por la tensión entre evaluación estandarizada y participación democrática. Estas tensiones no han sido resueltas de manera definitiva, sino que se han reconfigurado con cada coyuntura política, evidenciando la complejidad del sistema educativo como espacio de disputa y negociación.

El problema de investigación que guía este estudio radica en comprender cómo las políticas educativas en México han evolucionado en función de los cambios en el modelo de Estado y las dinámicas sociales, y qué tensiones estructurales persisten a pesar de los distintos enfoques reformistas. En particular, se busca analizar por qué, a pesar de los avances normativos y discursivos, continúan reproduciéndose desigualdades profundas en el acceso y la calidad educativa, especialmente en contextos vulnerables.

El objetivo general de esta investigación es analizar, desde una perspectiva histórico-analítica y documental, la trayectoria de las políticas educativas en México entre 1921 y la actualidad, identificando sus orientaciones ideológicas, sus tensiones estructurales y sus impactos en el sistema educativo nacional. Se pretende ofrecer una interpretación crítica que vincule las reformas educativas con los contextos políticos y sociales que las originan, así como con los actores que las disputan y ejecutan.

Para ello, el artículo se estructura en cinco secciones principales. En la primera sección, se presenta la introducción, donde se contextualiza el problema de investigación, se formula el objetivo general y se ofrece una visión panorámica del enfoque metodológico y del recorrido histórico de las políticas educativas en México. En segundo lugar, se desarrolla el marco teórico, que aborda la educación como espacio de construcción estatal y disputa ideológica. La tercera sección está dedicada a la metodología empleada, basada en un enfoque cualitativo, documental e histórico. En cuarto lugar, se exponen los resultados del análisis, organizados en hallazgos que recorren las distintas etapas de la política educativa mexicana. Finalmente, la quinta sección incluye las conclusiones, que sintetizan los aprendizajes del estudio, y una serie de recomendaciones orientadas al fortalecimiento de las políticas educativas futuras, con énfasis en la equidad, la participación y la justicia educativa.

Marco Teórico

La evolución del sistema educativo mexicano a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI ha estado profundamente entrelazada con los procesos de construcción del Estado, las transformaciones sociales y las dinámicas globales. Desde sus orígenes institucionales, la educación ha sido concebida como una herramienta estratégica para consolidar la unidad nacional, moldear la ciudadanía y responder a los desafíos del desarrollo. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 marcó un momento fundacional en este proceso, al establecer un aparato estatal capaz de centralizar la administración educativa y uniformar los contenidos curriculares. José Vasconcelos, su primer titular, planteó que la educación debía funcionar como un mecanismo de integración cultural y social, orientado a reducir el analfabetismo y fortalecer la identidad nacional. Esta centralización permitió al Estado ejercer un control directo sobre los programas y métodos de enseñanza, lo que garantizó cierta coherencia institucional, aunque también limitó la capacidad de adaptación a las realidades locales y regionales.

Durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente entre las décadas de 1950 y 1970, el sistema educativo mexicano experimentó una expansión acelerada en términos de cobertura. Este crecimiento respondió a las presiones demográficas y a la necesidad de incorporar a amplios sectores de la población al proyecto nacional. Sin embargo, el modelo de educación masiva que se consolidó en este periodo priorizó la inclusión numérica por encima de los aprendizajes efectivos. Como advierte Latapí (1998), esta expansión se acompañó de deficiencias estructurales, como la precariedad de la infraestructura escolar, la escasa formación docente y las profundas desigualdades entre contextos urbanos y rurales. La política educativa, en su afán por universalizar el acceso, descuidó aspectos fundamentales de la calidad, lo que generó una brecha entre la escolarización formal y los resultados educativos reales.

A partir de los años ochenta, el sistema educativo mexicano comenzó a reconfigurarse bajo el influjo de las reformas neoliberales y la inserción del país en un contexto globalizado. Las políticas educativas se orientaron hacia la eficiencia administrativa, la rendición de cuentas y la mejora de los indicadores de desempeño. La descentralización, formalizada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, transfirió responsabilidades a los gobiernos estatales, modificando la relación entre el centro y las entidades federativas. Paralelamente, la participación de México en evaluaciones internacionales como PISA introdujo nuevos parámetros de comparación y competitividad, desplazando el énfasis desde la cobertura hacia la calidad y los resultados. Este giro evidenció una transformación en el paradigma educativo, en el que la evaluación se convirtió en un eje articulador de las políticas públicas.

En las primeras décadas del siglo XXI, las reformas educativas profundizaron esta lógica evaluativa, particularmente con la reforma de 2013, que instauró un modelo de evaluación magisterial con el objetivo de garantizar la excelencia educativa. No obstante, esta política generó una fuerte resistencia por parte del magisterio, que la percibió como punitiva y desconectada de las condiciones reales de las aulas. El conflicto puso de manifiesto que la implementación de políticas educativas no depende únicamente de su diseño normativo, sino de la participación activa y la aceptación de los actores involucrados. La tensión entre los objetivos institucionales y las prácticas escolares reveló la complejidad del campo educativo como espacio de disputa y negociación.

La reforma de 2019, que dio lugar a la Nueva Escuela Mexicana, representó un viraje hacia un enfoque más inclusivo y participativo. Esta propuesta eliminó los mecanismos de evaluación punitiva y promovió la colaboración del magisterio en la construcción de los planes de estudio. Al situar la educación como un derecho humano y alinear la legislación nacional con los compromisos internacionales en materia de justicia social, la Nueva Escuela Mexicana busca formar ciudadanos críticos y socialmente responsables, reconociendo la diversidad cultural y las desigualdades estructurales como elementos centrales del diseño educativo.

A pesar de estos avances, el sistema educativo mexicano continúa enfrentando desafíos significativos. Las brechas de desigualdad entre regiones urbanas y rurales, así como entre distintos sectores sociales, limitan el acceso equitativo a una educación de calidad. La pobreza, la marginación y la falta de infraestructura tecnológica son obstáculos persistentes. La pandemia de COVID-19 aceleró la transición hacia modelos digitales e híbridos de enseñanza, pero también evidenció la profunda brecha tecnológica que afecta a millones de estudiantes. Esta situación ha reconfigurado las formas de enseñar y aprender, planteando nuevos retos para la política educativa en términos de inclusión digital, formación docente y diseño curricular.

En suma, el análisis histórico de las políticas educativas en México revela que la educación ha sido un reflejo de las tensiones sociales, políticas y culturales del país. Más allá de su función instrumental, constituye un espacio donde se proyectan los intereses del Estado, las demandas de la sociedad civil y los desafíos del desarrollo en un mundo globalizado. La educación, en este sentido, no solo reproduce estructuras, sino que también puede transformarlas, siempre que se reconozca su carácter profundamente político y social.

Metodología

La presente investigación se sustenta en el método histórico-analítico, el cual permite abordar la evolución del sistema educativo mexicano como parte de un proceso político-social más amplio. Este enfoque metodológico posibilita una revisión cronológica de las políticas educativas desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 hasta la actualidad, identificando etapas clave como la centralización posrevolucionaria, la expansión masiva de la educación, las reformas neoliberales, la evaluación docente y el giro hacia la equidad con la Nueva Escuela Mexicana. A través de este método, se analizan las relaciones de causa y efecto entre las decisiones del Estado y los cambios estructurales en el sistema educativo, evidenciando cómo cada reforma responde a coyunturas específicas y a intereses diversos, tanto estatales como sociales.

El enfoque de investigación adoptado es cualitativo, dado que el estudio no se basa en datos estadísticos ni en mediciones cuantitativas, sino en la interpretación crítica de documentos, discursos y reformas. Se privilegia el análisis de conceptos como equidad, calidad, inclusión, evaluación y descentralización, así como la comprensión de las disputas ideológicas que han marcado la política educativa en México. Este enfoque permite captar la dimensión simbólica y normativa de las reformas, atendiendo a la visión de actores sociales como el magisterio, y reconociendo la educación como un fenómeno cultural y político, más allá de su función instrumental.

El tipo de estudio es documental y de análisis de políticas públicas. Se fundamenta en la revisión de fuentes secundarias, tales como leyes, planes oficiales, evaluaciones internacionales y literatura académica especializada. El objetivo es interpretar las políticas educativas en su devenir histórico, examinando cómo las decisiones del Estado y sus instrumentos normativos han configurado la estructura, los objetivos y las tensiones del sistema educativo nacional.

El contexto de la investigación abarca más de un siglo de transformación educativa en México, desde la consolidación del Estado posrevolucionario hasta las reformas recientes orientadas a la justicia social. Se parte de la premisa de que la educación no es un sector aislado, sino un reflejo de las dinámicas sociales, económicas y políticas del país.

En este sentido, se reconocen las distintas fases del desarrollo educativo: la centralización institucional, el crecimiento de la educación masiva en las décadas de 1950 a 1970, el impacto de la globalización y las reformas neoliberales en los años ochenta y noventa, el énfasis en la evaluación y rendición de cuentas en el siglo XXI, y la actual apuesta por la equidad e inclusión. Estas etapas han estado atravesadas por tensiones constantes entre cobertura y calidad, centralización y descentralización, evaluación y participación, excelencia académica y equidad social. Además, el estudio se sitúa en un escenario nacional marcado por profundas desigualdades territoriales, socioeconómicas y tecnológicas, especialmente entre zonas urbanas y rurales, y entre distintos grupos sociales. La pandemia de Covid-19 y la transición hacia modelos digitales han agudizado estos contrastes, exigiendo una mirada crítica sobre las políticas educativas y sus efectos reales.

Los sujetos de investigación, al tratarse de un estudio cualitativo y documental, no son individuos en campo, sino actores colectivos clave dentro del sistema educativo. Entre ellos se encuentran el Estado mexicano, representado por la SEP y otras instituciones públicas, responsable del diseño e implementación de las políticas educativas. También destaca el magisterio nacional, conformado por docentes y sindicatos, que ha desempeñado un papel dual como ejecutor y opositor de diversas reformas.

Los estudiantes y sus comunidades son destinatarios directos de las políticas, y se ven afectados por las brechas de desigualdad en acceso y calidad. Asimismo, organismos internacionales y evaluadores, como la OCDE (2019) y el INEE (2020), han introducido estándares globales de eficiencia que influyen en la orientación de las políticas públicas. Finalmente, académicos e investigadores han contribuido a contextualizar históricamente los cambios, ofreciendo análisis críticos sobre sus impactos y alcances.

Las técnicas de recolección de datos empleadas se corresponden con el enfoque cualitativo y el diseño documental e histórico del estudio. En primer lugar, se realizó una revisión documental exhaustiva, que incluyó la recopilación y análisis de leyes educativas (como las reformas de 1992, 2013 y 2019), planes y programas oficiales, documentos de organismos internacionales (OCDE, 2019; Pisa, 2020; Unesco, 2020), informes nacionales (INEE, 2020; Coneval, 2020; SEP, 2020) y obras académicas relevantes (Vasconcelos, 1921; Latapí, 1998; Ornelas, 1995; Backhoff, 2015; entre otros). En segundo lugar, se aplicó la técnica de análisis de contenido, orientada a identificar conceptos clave, discursos políticos y pedagógicos, tensiones ideológicas y enfoques predominantes en cada etapa histórica. Por último, se utilizó el análisis histórico-crítico para ubicar las políticas educativas en su contexto social, político y económico, comprendiendo sus causas, objetivos y consecuencias.

Estas técnicas han permitido construir un análisis riguroso y profundo de las políticas educativas en México, reconstruyendo su trayectoria histórica, sus transformaciones estructurales y sus desafíos contemporáneos. El estudio ofrece así una interpretación crítica del sistema educativo como espacio de disputa, negociación y proyección de los intereses estatales y sociales en el marco de un país marcado por la desigualdad y la búsqueda de justicia educativa.

Resultados y Hallazgos de la investigación

El análisis documental, histórico y discursivo permitió identificar una serie de hallazgos que explican la evolución, orientación ideológica y tensiones estructurales de las políticas educativas en México desde 1921 hasta la actualidad. Estos resultados evidencian cómo la educación ha sido utilizada como herramienta de construcción estatal, objeto de disputa ideológica y espacio de intervención pública frente a los desafíos sociales.

En primer lugar, se constató que la educación ha funcionado históricamente como un proyecto de Estado orientado a la cohesión nacional. Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el sistema educativo mexicano se articuló como un mecanismo de integración cultural, reducción del analfabetismo y fortalecimiento de la identidad nacional. Este modelo se sustentó en una fuerte centralización administrativa, que permitió uniformar los contenidos educativos, aunque con escasa capacidad de adaptación a las realidades locales.

En segundo término, se identificó que la expansión de la cobertura educativa durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente entre las décadas de 1950 y 1970, no resolvió los problemas de calidad. Si bien se logró consolidar un modelo de educación masiva, el crecimiento cuantitativo no se tradujo en mejoras sustantivas en los aprendizajes. Persistieron desigualdades estructurales entre zonas urbanas y rurales, así como entre distintas regiones del país, lo que evidenció una brecha entre el acceso formal y la calidad efectiva de la educación.

El tercer hallazgo relevante corresponde al giro neoliberal que se produjo a partir de las décadas de 1980 y 1990. En este periodo, las políticas educativas comenzaron a orientarse hacia la eficiencia administrativa, la rendición de cuentas y la evaluación de resultados. La descentralización iniciada con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) implicó una transferencia de responsabilidades a los gobiernos estatales, aunque sin garantizar los recursos necesarios para su implementación. Además, la incorporación de México a evaluaciones internacionales como Pisa introdujo una lógica de estandarización y medición comparativa que impactó profundamente en el diseño de las políticas públicas.

En cuarto lugar, se observó que la implementación de la evaluación docente, particularmente con la reforma educativa de 2013, generó tensiones significativas con el magisterio. El modelo de evaluación vinculado al desempeño laboral fue percibido como punitivo, estandarizado y ajeno a las condiciones reales del aula. Este conflicto evidenció que la efectividad de una política educativa no depende únicamente de su diseño técnico, sino también de su legitimidad social y de la participación de los actores que la ejecutan.

El quinto hallazgo se refiere a la reforma educativa de 2019 y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, que reorientaron el enfoque hacia la equidad, la inclusión y la participación docente. Este modelo reconoce la diversidad cultural del país, promueve el pensamiento crítico y posiciona a la educación como un derecho humano, en consonancia con los compromisos internacionales en materia de justicia social. El cambio discursivo y normativo busca recuperar la confianza del magisterio, reforzar la función social de la escuela y reducir las brechas estructurales que limitan el acceso equitativo a una educación de calidad.

No obstante, el análisis también reveló que persisten desafíos estructurales que afectan la efectividad de las políticas educativas. Entre ellos destacan la desigualdad socioeconómica entre regiones, la marginación de comunidades rurales e indígenas, la falta de infraestructura tecnológica y conectividad —especialmente evidenciada durante la pandemia de Covid-19—, así como la violencia y los contextos de riesgo que dificultan el ejercicio del derecho a la educación. Estos problemas muestran que el reto actual no es únicamente ampliar la cobertura, sino garantizar un acceso real, equitativo y significativo a una educación de calidad.

Finalmente, se concluye que la historia de las políticas educativas en México refleja las tensiones ideológicas y los cambios en el modelo de Estado. Desde su papel como herramienta de cohesión nacional en el siglo XX hasta su reconfiguración como bien público y derecho social en el siglo XXI, cada reforma ha estado marcada por disputas entre visiones tecnocráticas, nacionalistas, progresistas y liberales. En este sentido, la educación se configura no solo como un servicio público, sino como un campo de disputa política, ideológica y cultural, donde se proyectan los intereses del Estado, las demandas sociales y los desafíos del desarrollo nacional.

Conclusiones

El análisis histórico y documental realizado permite concluir que las políticas educativas en México han estado profundamente influenciadas por los cambios en el modelo de Estado, las transformaciones socioeconómicas y los contextos políticos tanto nacionales como internacionales. Desde su concepción como herramienta de cohesión nacional en el siglo XX, hasta su reconversión como derecho social en el siglo XXI, la educación ha sido simultáneamente un instrumento del Estado y un campo de disputa ideológica. Esta doble condición ha determinado su orientación, sus tensiones internas y sus posibilidades de transformación.

Uno de los principales hallazgos del estudio es la persistencia de tensiones estructurales que atraviesan el sistema educativo mexicano: cobertura versus calidad, centralización versus descentralización, evaluación versus participación, y excelencia académica versus equidad social. Estas tensiones no han sido resueltas de manera definitiva, sino que se han reconfigurado con cada reforma, evidenciando la complejidad del entramado institucional y político que sostiene la educación en México.

Las reformas impulsadas en los últimos treinta años —especialmente las de 1992, 2013 y 2019— han respondido a distintas lógicas de gestión. La primera se centró en la eficiencia administrativa y la descentralización; la segunda en la evaluación de resultados y el control del desempeño docente; y la tercera en la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, los resultados han sido dispares. Muchas de estas reformas han enfrentado resistencias legítimas por parte de actores como el magisterio, así como limitaciones estructurales derivadas de la desigualdad regional, la pobreza y la falta de infraestructura tecnológica y escolar.

En ese sentido, si bien se reconocen avances normativos y discursivos importantes —como el reconocimiento de la educación como derecho humano y la incorporación de principios de justicia social en la Nueva Escuela Mexicana— persiste una distancia significativa entre el marco legal y la realidad cotidiana de millones de estudiantes y docentes en contextos vulnerables. Esta brecha entre el diseño institucional y la implementación efectiva revela que las políticas educativas no pueden analizarse ni reformarse al margen del contexto político, económico y social. Por el contrario, dichas políticas reflejan —y al mismo tiempo reproducen o transforman— las estructuras de poder, las prioridades del Estado y las demandas de la sociedad.

A partir de estos hallazgos, se proponen sugerencias orientadas a fortalecer las políticas educativas en México en el futuro. En primer lugar, es indispensable diseñar reformas con enfoque participativo y contextualizado, incorporando la voz del magisterio, las comunidades escolares, los expertos educativos y las autoridades locales. La participación efectiva en el diseño y la implementación de las reformas puede generar mayor legitimidad, pertinencia y sostenibilidad.

En segundo lugar, se recomienda transitar de políticas punitivas hacia modelos formativos y de acompañamiento. Consolidar un sistema de evaluación docente que sea formativo, contextualizado y basado en el desarrollo profesional continuo permitirá reconocer la diversidad de condiciones en las que los docentes ejercen su labor, evitando lógicas estandarizadas que generan rechazo y desconfianza.

En tercer lugar, resulta prioritario reducir las brechas de desigualdad territorial y tecnológica. Las políticas educativas deben enfocarse en atender regiones históricamente marginadas, zonas rurales e indígenas, garantizando inversión en infraestructura escolar, conectividad digital y materiales didácticos pertinentes. Sin este componente, las reformas corren el riesgo de perpetuar la exclusión.

Asimismo, se destaca la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado. La calidad del sistema educativo está estrechamente ligada a la preparación de sus docentes. Por ello, se recomienda invertir en programas de formación más sólidos, así como en estrategias de desarrollo profesional permanente, especialmente en el uso pedagógico de tecnologías, atención a la diversidad y formación ciudadana.

Otro aspecto clave es garantizar la continuidad y evaluación de largo plazo en las políticas educativas. Es necesario evitar que cada administración federal introduzca cambios abruptos en el modelo educativo. Para ello, se sugiere establecer mecanismos de seguimiento y ajuste gradual que aseguren la permanencia de lo que funciona y la mejora progresiva de lo que requiere transformación.

También se propone integrar enfoques interculturales, inclusivos y críticos en el currículo nacional. Este debe respetar y valorar la diversidad cultural, lingüística y social del país, formando ciudadanos críticos, conscientes de sus derechos y responsabilidades, con herramientas para la participación democrática y el pensamiento reflexivo.

Finalmente, se subraya la importancia de priorizar el financiamiento educativo con enfoque equitativo. La inversión pública en educación debe ser suficiente, progresiva y diferenciada, asignando mayores recursos a las regiones y escuelas con mayores carencias como medida compensatoria para lograr una verdadera justicia educativa.

En conclusión, la transformación del sistema educativo mexicano requiere más que reformas normativas. Exige un compromiso político sostenido, un enfoque centrado en los derechos humanos y una profunda voluntad de atender las desigualdades estructurales que condicionan el acceso a una educación de calidad para todos y todas. Solo a través de una política educativa integral, participativa y equitativa será posible avanzar hacia un modelo que garantice el derecho a aprender en condiciones dignas, pertinentes y justas.

Referencias

Backhoff, E. (2015). Evaluación del desempeño docente: retos y posibilidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 295-308.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2020). *La educación obligatoria en México: Informe 2020*. <https://www.inee.edu.mx>

Latafi, P. (1998). *La calidad de la educación básica en México: un marco conceptual*. Fondo de Cultura Económica.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Resultados de PISA 2018: México*. <https://www.oecd.org/pisa>

Ornelas, C. (1995). *La federalización educativa en México: Historia y política*. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva Escuela Mexicana. Principios y fundamentos*. Gobierno de México. <https://www.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Acuerdo Educativo Nacional. Marco normativo de la Reforma Educativa*. Gobierno de México. <https://www.sep.gob.mx>

Vasconcelos, J. (1921). *La raza cósmica*. Editorial Cultura.

UNESCO. (2020). *Educación en tiempos de la Covid-19: Respuesta de los sistemas educativos en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2020). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2020*. <https://www.coneval.org.mx>

Deserción en la educación superior amazónica: el caso de ingeniería de producción en la UNIR.

Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (Ulsa), Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Professor Assistente da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPqITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Líder e Coordenador da Linha de Pesquisa “Internacionalização da Educação” do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594438890650861>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-0086-669X>. E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br

Mestrado em Energia e Ambiente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Licenciado em Matemática pela Fated Professor de Matemática na Prefeitura de Fortaleza – CE e Coordenador de Área de Ciências e Matemática, Professor do Centro Universitário Uniateneu nos cursos de Engenharia de Produção e Civil, Engenheiro de Produção pela FBV Devry, Secretário Acadêmico e integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994582873797530>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1591-6562>; E-mail: madsonejuniorgmail.com

Fez Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Rondônia (Unir), Doutora em Ciências da Informação (USP), Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Coordenadora da Linha de Pesquisa “Pedagogia Universitária em distintos contextos” e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: veronicacordovil@unir.br CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7715937520038319> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5630-1580>

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹

Madson Fernandes de Melo Júnior²

Veronica Ribeiro da Silva Cordovil³

Deserción en la educación superior amazónica: el caso de ingeniería de producción en la UNIR.

Resumo

O artigo teve como objetivo analisar os indicadores acadêmicos do curso presencial de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Rondônia (Unir) no período pós-pandemia (2022–2023), buscando identificar tendências, fragilidades e potenciais de melhoria. O estudo, de caráter quantitativo, descritivo e documental, utilizou dados institucionais da Unir e informações oficiais do Inep. Os resultados mostraram estabilidade no ingresso, mas revelaram discrepância entre matriculados e concluintes, além de elevadas taxas de trancamento e desvinculação. Também foram observadas desigualdades de permanência relacionadas a gênero e etnia, que impactaram as chances de conclusão. A principal limitação consistiu na utilização exclusiva de dados institucionais, sem análises longitudinais. O trabalho contribuiu ao preencher lacuna da literatura sobre a evasão em cursos presenciais de Engenharia na Amazônia. Concluiu-se que a evasão configura fenômeno estrutural, exigindo políticas de permanência adequadas às especificidades regionais.

Palavras-chave: Educação Superior. Evasão. Permanência. Amazônia Ocidental. Engenharia de Produção.

Palabras clave: Educación Superior. Deserción. Permanencia. Amazonia Occidental. Ingeniería de Producción.

Resumen

El artículo tuvo como objetivo analizar los indicadores académicos del curso presencial de Ingeniería de Producción de la Universidad Federal de Rondônia (Unir) en el período pospandémico (2022–2023), buscando identificar tendencias, fragilidades y potenciales de mejora. El estudio, de carácter cuantitativo, descriptivo y documental, utilizó datos institucionales de la Unir e informaciones oficiales del Inep. Los hallazgos mostraron estabilidad en el ingreso, pero revelaron discrepancias entre matriculados y egresados, además de altas tasas de trancamiento y desvinculación. También se observaron desigualdades de permanencia relacionadas con género y etnia, que impactaron las posibilidades de conclusión. La principal limitación consistió en el uso exclusivo de datos institucionales, sin análisis longitudinales. El trabajo contribuyó a llenar una laguna en la literatura sobre la deserción en cursos presenciales de Ingeniería en la Amazonía. Se concluyó que la deserción constituye un fenómeno estructural que exige políticas de permanencia adecuadas a las especificidades regionales.





Introdução

A evasão na educação superior brasileira constitui um dos maiores desafios contemporâneos, comprometendo a efetividade das políticas de democratização e a formação de profissionais em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. No modelo clássico de Tinto (1973), a evasão decorre da insuficiente integração do estudante à vida acadêmica e social da universidade, o que aumenta a probabilidade de abandono.

Do ponto de vista normativo, o Ministério da Educação (MEC) define a evasão como desligamento do estudante em diferentes modalidades, como abandono, desistência, transferência, exclusão por norma institucional ou saída definitiva do sistema de ensino (Brasil, 1997). Mais do que um evento isolado, trata-se de um processo que se manifesta por trancamentos, retenções prolongadas e abandonos silenciosos, dificultando a integralização curricular e prolongando o tempo médio de formação. Segundo dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, do Instituto Sindical das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), 56,5% dos alunos desistiram da modalidade presencial de engenharia entre os anos de 2017 e 2021. Esse percentual está um pouco acima da média nacional de evasão, 55,5%, no mesmo período (Semesp, 2023).

Nessas áreas, o abandono ultrapassa a média nacional, em razão de fatores como elevada carga horária, reprovação em disciplinas de base — notadamente Matemática e Física —, necessidade de infraestrutura laboratorial e perfil socioeconômico do corpo discente (Santos; Pereira; Pilatti, 2024). Complementarmente, Martins et al. (2016) destacam que as deficiências da formação básica são determinantes, podendo elevar em até 50% os índices de retenção e evasão.

No contexto amazônico, os desafios relacionados ao acesso e à permanência na educação superior assumem características particularmente complexas. A região é marcada por uma baixa densidade populacional, vastas distâncias geográficas entre centros urbanos e comunidades, profundas desigualdades socioeconômicas e uma infraestrutura educacional frequentemente precária. Esses fatores se entrelaçam, criando barreiras estruturais que dificultam não apenas o ingresso dos estudantes nas Instituições de Educação Superior (IES), mas também sua permanência e conclusão dos cursos.

Além disso, a escassez de políticas públicas voltadas para a interiorização desse nível educativo e a limitada oferta de cursos adaptados às realidades locais agravam ainda mais o cenário, perpetuando ciclos de exclusão educacional e limitando o desenvolvimento regional (Amazônia 2030; 2021). A escassez de pesquisas sistemáticas sobre evasão no contexto amazônico representa um obstáculo significativo para a compreensão plena do fenômeno educacional na região. Sem dados consistentes e análises aprofundadas, torna-se difícil identificar os fatores específicos que levam à desistência dos estudantes, bem como propor políticas públicas eficazes e sensíveis às particularidades locais (Anic; Silva, 2021). Essa lacuna de conhecimento contribui para a manutenção de estratégias genéricas, muitas vezes, inadequadas para lidar com os desafios singulares enfrentados pela população amazônica. A situação se agrava diante dos indicadores educacionais da Amazônia Legal, que apresenta uma das menores taxas de escolarização universitária do país — apenas 19,1%, cerca de oito pontos percentuais abaixo da média nacional (Inep, 2024). Esse dado revela não apenas a dificuldade de acesso à educação superior, mas também a baixa capacidade de retenção e conclusão dos cursos. A combinação de fatores como a distância entre centros urbanos e IES, a escassez de transporte público, a falta de conectividade digital, e as exigências econômicas que obrigam muitos jovens a trabalharem desde cedo, contribui para um cenário excludente persistente no espectro educacional.

Além disso, a ausência de políticas de permanência estudantil adaptadas às realidades locais — como moradia estudantil, bolsas de apoio, programas de tutoria e acolhimento — reforça a vulnerabilidade dos estudantes amazônicos. A evasão, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como uma decisão individual, mas como resultado de um conjunto de fatores estruturais que exigem respostas intersetoriais e territorializadas.

Inserida na Região Amazônica Ocidental, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) ocupa posição estratégica no cenário educacional da Amazônia Legal. Como uma das quatro universidades federais que integram essa sub-região — ao lado da Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Universidade Federal de Roraima (UFRR) — a Unir se destaca por ser a única universidade pública no Estado de Rondônia, assumindo papel central na democratização do acesso à educação superior.

Sua atuação é marcada por um processo contínuo de interiorização, com 8 (oito) campi distribuídos em diferentes municípios, o que amplia significativamente a cobertura educacional em áreas historicamente negligenciadas pelas políticas públicas. A oferta de cursos em áreas críticas para o desenvolvimento regional, como Engenharia de Produção, reforça seu compromisso com a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios socioeconômicos e ambientais da região.

Nesse contexto, a Unir contribui para a expansão da educação superior e se insere no debate sobre permanência e conclusão dos estudos, especialmente diante das dificuldades estruturais que afetam os estudantes amazônicos. A universidade torna-se, assim, um agente fundamental na construção de soluções que considerem as especificidades territoriais, culturais e econômicas da Amazônia Ocidental.

O curso de Engenharia de Produção, em particular, conecta-se diretamente às demandas da economia regional — logística, agroindústria e energia —, mas enfrenta os mesmos entraves estruturais que marcam as Engenharias no Brasil, acrescidos das barreiras amazônicas.

Relatórios institucionais recentes indicam que, apesar dos avanços na diplomação, as taxas de trancamento e evasão em 2023 permanecem elevadas 21,3% (Ecograd⁴, 2025), principalmente se comparado ao Relatório de Gestão da Unir (2023), que, após revisão metodológica do cálculo, identificou-se uma tendência de redução do índice de evasão desde 2021, que passou de 33% em 2020 para 18% em 2023.

Em relação ao número de concluintes, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, até o ano de 2023, apenas 82 estudantes concluíram a graduação, obtendo o título de bacharel, apesar de o curso ofertar 50 vagas anuais no processo seletivo discente.

Os ingressos no curso de Engenharia de Produção ocorreram nas respectivas datas: 1ª turma: agosto/2010; 2ª turma: agosto/2011; 3ª turma: agosto/2012; 4ª turma: agosto/2013; 5ª turma: fevereiro/2015; 6ª turma: fevereiro/2016; 7ª turma: fevereiro/2017; 8ª turma: fevereiro/2018; 9ª turma: fevereiro/2019; 10ª turma: fevereiro/2020; 11ª turma: agosto de 2021; e 12ª turma: agosto/2022. A primeira colação de grau do curso ocorreu em abril de 2016. Desde a primeira turma de formandos, o curso teve 18 colações de grau durante os 6 anos, sendo estas solene ou em gabinete, ao longo do ano, totalizando até a data de 01 de março de 2023, 82 bacharéis em Engenharia de Produção (Unir, 2024, p.19)

Segundo a pesquisa de Avaliação e Acompanhamento dos Egressos, anexa ao PPC (Unir, 2024, p. 212), diferentes fatores dificultaram a formação: problemas pessoais (4%), greves (8%), falta de estrutura dos laboratórios (8%), locomoção (8%), disponibilidade para estágio (8%), falta de gestão do tempo (12%), dificuldades com matérias (16%), Dificuldades financeiras (16%), reprovações (16%), metodologia de ensino (docente) (20%), curso integral (32%).

O período pós-pandemia da Covid-19 adiciona novas camadas de complexidade. As dificuldades impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), seguidas pelo retorno presencial, impactaram a adaptação acadêmica de milhares de estudantes, especialmente os de baixa renda. A literatura evidencia que, nesse contexto, houve crescimento de trancamentos e adiamentos de integralização, associados a fatores pedagógicos, emocionais e socioeconômicos (Castro; Pacheco; Simon, 2024; Silva; Lourenço, 2025).

Segundo a pesquisa de Avaliação e Acompanhamento dos Egressos, anexa ao PPC (Unir, 2024, p. 212), diferentes fatores dificultaram a formação: problemas pessoais (4%), greves (8%), falta de estrutura dos laboratórios (8%), locomoção (8%), disponibilidade para estágio (8%), falta de gestão do tempo (12%), dificuldades com matérias (16%), Dificuldades financeiras (16%), reprovações (16%), metodologia de ensino (docente) (20%), curso integral (32%).

O período pós-pandemia da Covid-19 adiciona novas camadas de complexidade. As dificuldades impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE⁵), seguidas pelo retorno presencial, impactaram a adaptação acadêmica de milhares de estudantes, especialmente os de baixa renda. A literatura evidencia que, nesse contexto, houve crescimento de trancamentos e adiamentos de integralização, associados a fatores pedagógicos, emocionais e socioeconômicos (Castro; Pacheco; Simon, 2024; Silva; Lourenço, 2025).

Apesar da crescente adesão à educação a distância (EaD) como alternativa viável para a democratização do acesso à educação superior, especialmente em regiões periféricas e de difícil acesso, os cursos de Engenharia ainda enfrentam limitações significativas nesse formato (Inep, 2023; Semesp, 2024). A natureza técnico-prática da formação exige ambientes laboratoriais adequados, supervisão direta de docentes e vivência presencial em projetos e atividades colaborativas. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais e não podem ser plenamente substituídos por recursos digitais, o que reforçava a centralidade do ensino presencial nas Engenharias.

No âmbito da Unir, o curso foi inicialmente ofertado na modalidade presencial, em período integral, desde o início de suas atividades em 2010. Contudo, em março de 2024, o curso passou por um processo de reformulação de seu Projeto Pedagógico, com vistas a atender às demandas contemporâneas da educação superior, tornando-se o primeiro curso da Unir a combinar elementos do ensino presencial (66,5%) e a distância (33,5%) (Unir, 2024). Além da inovação metodológica, a reformulação contemplou a redução da carga horária de 4.540 para 3.960 horas. Outra modificação substancial foi a alteração do turno de funcionamento de integral para noturno, medida que visa ampliar as condições de acesso, especialmente para estudantes que conciliam a vida acadêmica com atividades profissionais, promovendo, assim, maior inclusão e adequação às realidades regionais.

A análise de De Vries et al. (2011) sobre a evasão universitária destaca a centralidade dos fatores individuais, como expectativas frustradas, dificuldades pessoais e a decepção com o sistema educacional. Essa perspectiva sugere que muitos estudantes abandonam seus cursos não apenas por limitações acadêmicas, mas por um desalinhamento entre suas aspirações e a realidade institucional que encontram. A evasão, nesse caso, é compreendida como uma resposta subjetiva a experiências negativas, revelando a importância de políticas que promovam acolhimento, orientação e maior transparência sobre os cursos e suas exigências.

Nesse cenário, destaca-se o potencial do uso de ferramentas baseadas em inteligência artificial, especialmente sob a perspectiva vocacional e localregional, como estratégia para o enfrentamento da evasão. Entre as possibilidades, ressaltam-se a aplicação de questionários para identificação de aptidões vocacionais, a definição de critérios de inscrição ajustados às especificidades amazônicas, a utilização de chatbots para apoio contínuo aos estudantes e o desenvolvimento de ações que favoreçam a permanência e a conclusão na educação superior.

Por outro lado, Vitelli e Fritsch (2016) ampliam essa compreensão ao tratar a evasão como um fenômeno multifatorial, em que aspectos institucionais, sociais, econômicos e temporais se entrelaçam. Os autores enfatizam que o tempo de permanência na universidade é um elemento decisivo: quanto mais prolongada a trajetória acadêmica, maiores as chances de evasão, especialmente quando o estudante enfrenta obstáculos acumulados. Essa abordagem reforça a necessidade de intervenções sistêmicas e contínuas, que não se limitem ao momento do ingresso, mas que acompanhem o estudante ao longo de sua formação, oferecendo suporte pedagógico, psicológico e financeiro.

Ao articular essas duas perspectivas, percebe-se que a evasão não pode ser explicada por um único fator isolado. A combinação entre frustrações individuais e desafios estruturais exige uma leitura complexa e integrada, capaz de orientar políticas educacionais mais eficazes e sensíveis às múltiplas realidades dos estudantes.

A natureza irreversível da evasão estudantil exige que as instituições atuem de forma preventiva, o que tem motivado pesquisadores a desenvolver modelos preditivos capazes de identificar riscos antecipadamente (Silva, 2021) Contudo, a autora também destaca que apesar dos avanços na área, ainda são escassas as pesquisas que estabeleçam uma correlação entre as causas da evasão estudantil e as variáveis envolvidas, a partir de análises teóricas e empíricas. Essa lacuna é ainda mais evidente quando se consideram as especificidades da educação superior no contexto brasileiro.

4. Disponível em: <http://ecograd.ufpb.br/login/>

5. Foi uma estratégia educacional utilizada frente à restrição sanitária imposta pela pandemia de Covid-19. Foram utilizados diversos métodos, recursos e estratégias para que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos, geralmente, apoiados por meio das tecnologias digitais.

Diante desse quadro, este artigo busca responder à seguinte questão: quais são as tendências e os desafios de ingresso, permanência, evasão, trancamento e conclusão no curso presencial de Engenharia de Produção da Unir no período pós-pandemia (2022–2023), considerando o contexto amazônico?

O objetivo geral consistiu em analisar os indicadores acadêmicos do curso, identificando tendências, fragilidades e potenciais de melhoria no Curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Rondônia (Unir) no período pós-pandemia (2022–2023). Os objetivos específicos incluem: (i) caracterizar o perfil discente por sexo e etnia; (ii) quantificar e comparar ingressantes, matriculados, formados, trancados e desvinculados; e (iii) discutir as implicações institucionais desses dados no contexto da Amazônia Legal.

A relevância deste estudo reside em preencher uma lacuna da literatura recente: embora existam pesquisas nacionais sobre evasão, são escassas as análises baseadas em dados objetivos e atualizados de cursos presenciais de Engenharia em universidades amazônicas e, especialmente no contexto da Unir.

A originalidade está em utilizar dados institucionais consolidados da Unir para oferecer uma leitura crítica e contextualizada sobre os fenômenos da evasão e permanência, articulando as especificidades da Amazônia Ocidental com os desafios mais amplos da agenda nacional de democratização e qualidade da educação superior brasileira.

A seguir, descrevem-se os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta, tratamento e análise desses dados.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem quantitativa, descritiva e documental, fundamentada em dados secundários institucionais e governamentais. De acordo com Gil (2017), a pesquisa documental distingue-se da bibliográfica porque utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico aprofundado, permitindo novas interpretações a partir de registros oficiais.

Essa escolha se mostra pertinente para a análise de evasão e permanência em cursos de graduação, já que os indicadores acadêmicos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) constituem fontes primárias de informação.

A pesquisa caracteriza-se, ainda, como descritiva, pois busca descrever as características de determinada população ou fenômeno (Lakatos; Marconi, 2017), neste caso, os estudantes do curso de Engenharia de Produção. O objetivo não é intervir diretamente, mas sim compreender as tendências de ingresso, permanência, evasão, trancamento e conclusão, comparando dados de 2022 e 2023. A interpretação desses dados pode, de alguma forma, contribuir para novos estudos e para que a gestão do curso possa identificar elementos para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de estratégias e políticas para a permanência discente.

Quanto à natureza dos dados, optou-se por uma abordagem quantitativa, pois, como afirmam Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de estudo utiliza técnicas estatísticas básicas para organizar e interpretar a realidade investigada, permitindo maior objetividade e clareza na comunicação dos resultados. Assim, os indicadores foram sistematizados em tabelas, quadros e gráficos, explorando variações absolutas e percentuais, além de comparações com médias nacionais do Censo da Educação Superior (Inep, 2024).

O universo empírico deste estudo é o curso de Engenharia de Produção da Unir, em sua modalidade presencial, com percentual de oferta EAD, do Campus de Cacoal, contemplando os anos de 2022 e 2023, período marcado pela retomada das atividades após a pandemia de Covid-19. Esse recorte temporal é estratégico porque permite avaliar a permanência e a evasão em um momento de reorganização institucional e de adaptação discente ao ensino presencial.

As fontes de dados incluem: (i) relatórios institucionais da Unir, como o Relatório Institucional da CPA (2023) e o Relatório de Gestão (2023); (ii) os relatórios e microdados do Censo da Educação Superior/Inep; e (iii) a base regulatória do e-MEC, utilizada para confirmar a situação dos cursos no estado de Rondônia, (iv) EcoGrad⁶ e (v) Projeto Pedagógico do Curso (2024). Esses documentos foram escolhidos pela credibilidade e pelo caráter oficial, garantindo confiabilidade às análises.

Os indicadores analisados foram: número de ingressantes, matriculados, formados, trancados e desvinculados; taxas de evasão e trancamento; além da distribuição do perfil discente por sexo e etnia. Esses indicadores foram tratados estatisticamente de forma descritiva, buscando identificar tendências, variações e fragilidades. A opção pela análise descritiva é respaldada por Severino (2017), que considera essa modalidade essencial para estudos que visam compreender fenômenos educacionais em contextos delimitados.

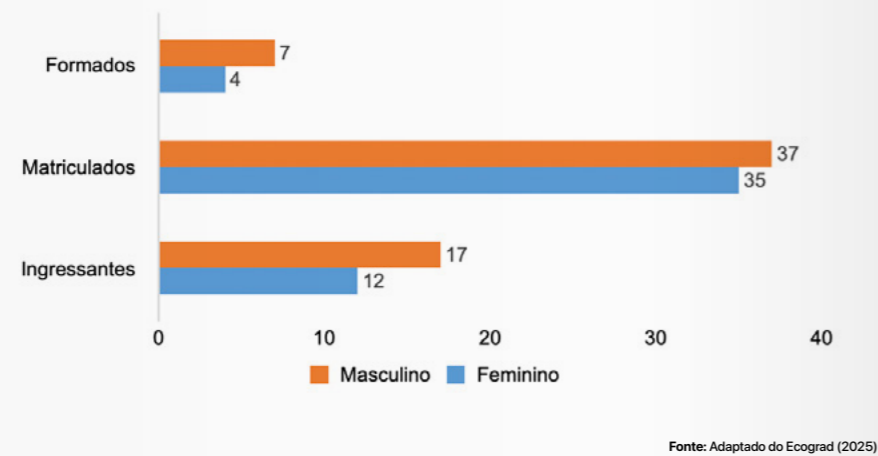
Assim, a metodologia adotada possibilitou a organização e análise dos dados institucionais, permitindo identificar padrões de ingresso, permanência e evasão no curso de Engenharia de Produção da Unir. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos a seguir.

6. O EcoGrad é uma plataforma tecnológica que visa à definição de um ecossistema de dados da graduação entre as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) que fazem parte da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da disseminação e compartilhamento de informações, com o propósito de aperfeiçoar as práticas de gestão dos cursos de graduação.

Resultados e Discussão

A análise dos dados por gênero, apresentada na Figura 1, evidencia que, entre os ingressantes do curso de Engenharia de Produção da Unir, predominam os estudantes do sexo masculino (17; 59%), em relação às estudantes do sexo feminino (12; 41%). No grupo dos matriculados ativos, entretanto, essa diferença se reduz significativamente: os homens representam 51% (37) e as mulheres 49% (35), revelando uma tendência de maior equilíbrio no corpo discente. Contudo, ao analisar os concluintes, a disparidade reaparece, com os homens correspondendo a 64% (7) e as mulheres a apenas 36% (4).

Figura 1 – Dados por gênero de ingressantes, matriculados e formados do Curso de Engenharia de Produção da Unir em 2023.

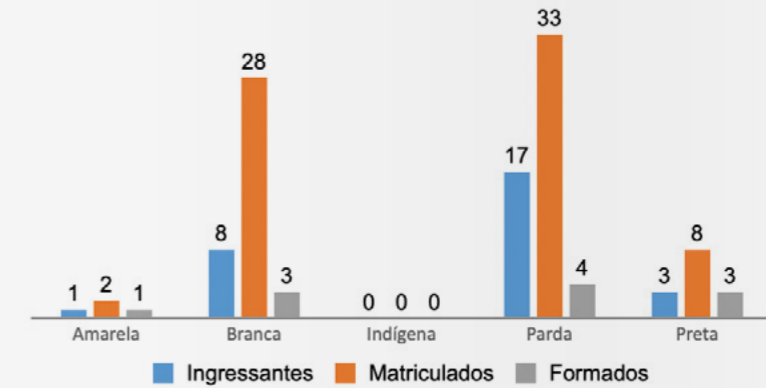


A persistente predominância masculina entre ingressantes e concluintes nos cursos de Engenharia, apesar da crescente participação feminina nas matrículas, evidencia um padrão estrutural profundamente enraizado no campo acadêmico brasileiro. Essa disparidade revela barreiras históricas de acesso e permanência para mulheres e a masculinização de determinadas áreas do conhecimento. A aproximação numérica entre os gêneros nas matrículas pode sugerir avanços em termos de inclusão, mas não garante equidade nos processos de formação e conclusão, indicando que o desafio vai além do ingresso e envolve a permanência e o sucesso acadêmico.

Nesse contexto, a maior tendência à evasão entre estudantes do sexo masculino, conforme apontado por estudos recentes, como o de Nierotka, Bonamino e Carrasqueira (2022), introduz uma nuance importante ao debate. Embora o gênero feminino enfrente obstáculos históricos, os dados mostram que os homens também são afetados por fatores que comprometem sua permanência, o que reforça a complexidade do fenômeno. A análise interseccional torna-se, portanto, essencial para compreender como gênero interage com variáveis como classe social, raça, políticas institucionais e trajetórias escolares, permitindo uma leitura mais abrangente e eficaz das causas da evasão e das estratégias necessárias para enfrentá-la.

A Figura 2 apresenta a distribuição de ingressantes, matriculados e formados no curso de Engenharia de Produção da Unir segundo a variável etnia. Entre os ingressantes (29), a maioria se autodeclara parda (17; 59%), seguida por branca (8; 28%), preta (3; 10%) e amarela (1; 3%), sem registros de estudantes indígenas. No grupo dos matriculados (71), observa-se reforço dessa tendência, com predominância de pardos (33; 46%), seguidos por brancos (28; 39%), pretos (8; 11%) e amarelos (2; 3%), também sem presença indígena. Entre os formados (11), os pardos permanecem majoritários (4; 36%), acompanhados de brancos (3; 27%), pretos (3; 27%) e amarelos (1; 9%).

Figura 2 – Distribuição de ingressantes, matriculados e formados no curso de Engenharia de Produção da Unir segundo a variável etnia.



A literatura recente confirma que as variáveis socioeconômicas e demográficas, especialmente raça/cor, são fatores determinantes da evasão. Stark e Pinto (2025) destacam que desigualdades raciais ampliam significativamente as chances de evasão na educação superior. Os dados dos cursos da Unir mostram predominância de estudantes pardos entre ingressantes e matriculados, mas taxas de conclusão proporcionalmente mais baixas em comparação aos brancos. Isso dialoga com os achados de Nierotka (2023), que demonstram como fatores socioeconômicos e raciais influenciam diretamente a permanência na educação superior.

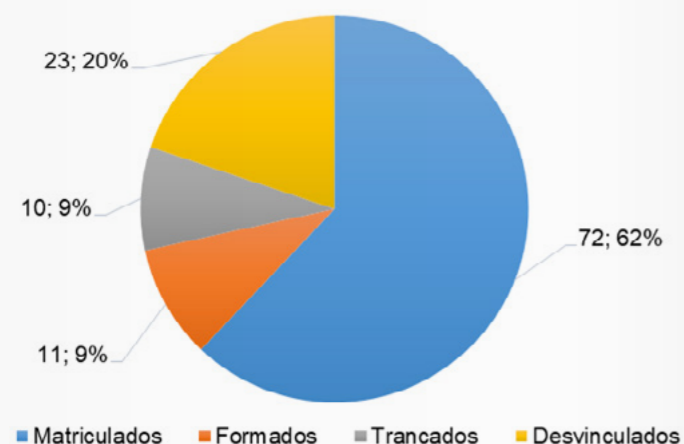
Portanto, a evasão na educação superior está relacionada, ainda, por fatores de vulnerabilidade que transcendem o ambiente acadêmico. Condições precárias de moradia, insegurança alimentar, ausência de transporte público eficiente, responsabilidades familiares precoces e a necessidade de conciliar trabalho e estudo são elementos que afetam diretamente a trajetória dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de grupos sociais historicamente marginalizados.

A sub-representação de indígenas e pardos, bem como a menor taxa de conclusão entre estudantes não brancos, não pode ser dissociada de um histórico de exclusão social e de barreiras institucionais que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses grupos. No contexto amazônico, essa realidade se intensifica, uma vez que a região concentra populações tradicionais e comunidades ribeirinhas, quilombolas e povos originários que enfrentam múltiplas formas de vulnerabilidade. A ausência de políticas afirmativas eficazes, aliada à escassez de suporte psicossocial e financeiro, contribui para a reprodução de um modelo educacional excludente, que falha em reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial como elemento central para a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e plural.

Essas vulnerabilidades, por exemplo, se intensificam devido à baixa presença do Estado (por mais iniciativas que se estejam tomando), à escassez de políticas públicas territorializadas (que atendam às reais necessidades dessas populações) e à dificuldade de acesso a serviços básicos. Tais condições não apenas dificultam o cotidiano universitário, mas também geram um desgaste emocional e material que compromete a permanência, revelando que a evasão muitas vezes é resultado de um acúmulo de exclusões sociais, e não de uma simples decisão individual (Pessoa; Loureiro, 2025).

A Figura 3 apresenta a situação acadêmica dos estudantes em 2023. Observa-se que o grupo mais numeroso é o dos matriculados (72; 62%), seguido pelos desvinculados (23; 20%), enquanto apenas 11 concluíram o curso (9%) e 10 realizaram trancamento (9%).

Figura 3 – Situação acadêmica dos estudantes em 2023.



Fonte: Adaptado do Ecograd (2025)

A diferença entre matriculados e formados evidencia um afunilamento expressivo na trajetória acadêmica, revelando que apenas uma fração reduzida alcança a integralização curricular. Além disso, o percentual de estudantes em situação de desligamento (29%, somando desvinculados e trancados) supera o de concluintes, o que reforça a gravidade do fenômeno da evasão e a necessidade de políticas institucionais de permanência.

Ao comparar esses resultados com outros estudos sobre evasão na educação superior amazônica, nota-se convergência quanto às dificuldades de permanência. Pessoa e Loureiro (2025) destacam que a evasão em universidades públicas da Amazônia não pode ser compreendida apenas como resultado de defasagens acadêmicas, mas deve ser interpretada a partir de condições socioeconômicas adversas, demandas familiares e ausência de suporte institucional adequado. Esses fatores são igualmente observados na Unir, onde grande parte dos estudantes é oriunda de famílias de baixa renda e enfrenta a necessidade de conciliar trabalho e estudo.

No comparativo entre os anos de 2022 e 2023, o curso registrou 29 ingressantes em 2023, contra 28 no ano anterior, representando um crescimento de +3,57%. Apesar do aumento no ingresso, o número de matriculados ativos caiu de 76 para 72 (-5,26%), evidenciando que as entradas não compensaram as saídas por evasão, trancamento ou conclusão. O número de formados cresceu de 9 para 11 (+22,22%), o que constitui um avanço, ainda que modesto em termos absolutos. Por outro lado, o contingente de trancados saltou de 2 para 10 (+400%), tornando-se um ponto crítico do período. Já os desvinculados diminuíram de 29 para 23 (-20,69%), uma redução positiva, embora o número permaneça elevado.

Essas informações estão sintetizadas no Quadro 1, que apresenta a comparação dos principais indicadores entre 2022 e 2023.

Quadro 1 – Indicadores acadêmicos do curso de Engenharia de Produção/Unir (2022–2023)

INDICADOR	2022	2023	VARIAÇÃO (%)
INGRESSANTES	28	29	+3,57%
MATRICULADOS	76	72	-5,26%
FORMADOS	9	11	+22,22%
TRANCADOS	2	10	+400%
DESVINCULADOS	29	23	-20,69%
TOTAL DE ESTUDANTES	116	116	ESTÁVEL
TAXA DE EVASÃO (COGRAD)	—	23,2%	—
TAXA DE TRANCAMENTO	—	12,2%	—

Fonte: Dados institucionais da Unir (2022–2023).

Os dados levantados no curso de Engenharia de Produção da Unir evidenciam um padrão de afunilamento na trajetória acadêmica: enquanto o número de ingressantes é significativo, a proporção de concluintes se mostra reduzida, reforçando a permanência como um dos maiores desafios institucionais. Essa dinâmica confirma o que já havia sido observado por Aoki (2016), em estudo pioneiro sobre o curso no campus de Cacoal, ao apontar que a evasão resulta não apenas de dificuldades acadêmicas, mas também de aspectos estruturais e socioeconômicos da região amazônica.

Paiva (2023), ao analisar os cursos de Engenharia da UEA, reforça essa perspectiva ao demonstrar que a sobrecarga de disciplinas básicas, a necessidade de conciliação entre trabalho e estudo e a carência de infraestrutura adequada estão entre os fatores centrais que ampliam o risco de abandono. No caso da Unir, esses elementos se associam ao contexto específico da Amazônia, caracterizado por grandes distâncias geográficas, baixa densidade demográfica e desigualdade socioeconômica, dificultando a permanência dos estudantes até a conclusão.

A literatura mostra, ainda, que a evasão na educação superior amazônica deve ser compreendida como fenômeno multidimensional. Pessoa (2025), em estudo realizado no Pará, aponta que as condições econômicas adversas e a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho figuram como determinantes decisivos para o abandono (Pessoa; Loureiro, 2025). Da mesma forma, Costa (2025) destaca que a permanência é fragilizada pela insuficiência de políticas públicas adequadas e pela falta de alinhamento entre o currículo acadêmico e a realidade social e profissional dos estudantes amazônicos. Nesse sentido, os resultados da Unir não podem ser lidos apenas como reflexo de fragilidades individuais, mas como produto de um conjunto de fatores estruturais que atravessam desde a formação básica até as condições objetivas de permanência na educação superior amazônica.

Considerações Finais

Este estudo analisou a evasão e a permanência no curso presencial de Engenharia de Produção da Unir, no período pós-pandemia, com foco no contexto amazônico. Os resultados evidenciaram um afunilamento na trajetória acadêmica: embora o ingresso se mantenha estável, a taxa de conclusão é reduzida, enquanto trancamentos e desvinculações ainda representam parte significativa dos estudantes.

Tais achados reforçam que a evasão não pode ser compreendida apenas como resultado de fragilidades individuais, mas como consequência de barreiras estruturais, pedagógicas e socioeconômicas que impactam de forma mais intensa a região amazônica. Além disso, confirmam a importância de políticas institucionais consistentes de permanência que considerem as especificidades territoriais, sociais e econômicas.

Como lacuna, destaca-se a escassez de estudos baseados em dados institucionais consolidados de cursos presenciais de Engenharia na Amazônia, o que limita a formulação de estratégias comparativas e de políticas públicas ajustadas à realidade local. Nesse sentido, pesquisas futuras devem priorizar análises longitudinais, que acompanhem o percurso acadêmico completo dos estudantes, bem como abordagens interseccionais que integrem variáveis como gênero, raça e condição socioeconômica. Sugere-se, ainda, investigar o impacto de políticas de assistência estudantil e de apoio pedagógico na redução da evasão.

Portanto, os resultados aqui apresentados contribuem para a compreensão da realidade da Unir e ampliam o debate sobre democratização da educação superior na Amazônia e, neste caso, em Rondônia. O enfrentamento da evasão, neste cenário, deve ser entendido como elemento estratégico para a consolidação de uma universidade inclusiva, capaz de formar profissionais em áreas críticas e de responder às demandas do desenvolvimento regional.

Diante dos desafios identificados, torna-se evidente que a evasão no curso de Engenharia de Produção da Unir não pode ser dissociada do contexto amazônico, marcado por desigualdades históricas e limitações de infraestrutura educacional. A permanência estudantil, nesse cenário, exige mais do que ações pontuais: demanda um compromisso institucional com a equidade, o acolhimento e a valorização das trajetórias diversas que compõem o corpo discente. A universidade, portanto, deve se posicionar como agente ativo na superação dessas barreiras, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e sensíveis às realidades locais.

Além disso, os dados reforçam a urgência de se repensar os modelos de acompanhamento acadêmico, especialmente em cursos de alta complexidade como as Engenharias. A criação de núcleos de apoio pedagógico, programas de tutoria e ações integradas entre docentes e setores administrativos pode contribuir significativamente para a redução da evasão. Tais iniciativas devem ser articuladas com políticas públicas mais amplas, que reconheçam a educação superior como vetor de transformação social e desenvolvimento regional, especialmente em grandes territórios, como a Amazônia.

Este estudo reafirma, ainda, a importância de se produzir conhecimento situado, que dialogue com as especificidades territoriais e culturais da região. No contexto institucional da Unir, a construção de uma universidade democrática exige mais do que princípios abstratos de inclusão: requer ações concretas que dialoguem com as especificidades regionais e sociais da Amazônia rondoniense. A escuta ativa dos estudantes deve ser incorporada como prática permanente, não apenas em momentos de avaliação externa, mas como parte da cultura institucional. Isso implica reconhecer que os desafios enfrentados pelos discentes — como dificuldades de acesso, permanência e conclusão — são reflexos de um cenário mais amplo, marcado por desigualdades históricas e limitações estruturais que exigem respostas contextualizadas.

A formulação de políticas institucionais na Unir precisa considerar a diversidade de seus campi, a distância entre centros urbanos e comunidades rurais, e os impactos da interiorização da educação superior. A evasão, nesse sentido, não pode ser tratada como um problema isolado do estudante, mas como um sintoma de um sistema que ainda não oferece suporte suficiente para garantir a permanência com qualidade. Investimentos em assistência estudantil, infraestrutura, formação docente, formação de gestores e programas de apoio pedagógico devem ser pensados como estratégias integradas, voltadas à construção de uma universidade que acolhe e transforma realidades.

À guisa de uma conclusão, afirma-se que ao transcender os muros institucionais, a Unir fortalece seu papel como agente de desenvolvimento regional, articulando ensino, pesquisa e extensão com as demandas da sociedade amazônica. Isso significa promover uma formação que esteja alinhada às necessidades locais, valorizando saberes tradicionais, práticas sustentáveis e o protagonismo das comunidades. A universidade, nesse modelo, deixa de ser apenas um espaço de formação técnica e passa a ser um território de construção coletiva, onde o conhecimento é ferramenta de emancipação e justiça social.

Referências

- Aguar, C. R. G. De, Real, L. B., Maria, R. C. & Frossard, G. C. (2025). Uma análise da evasão: estudo de caso no curso superior de Engenharia de Produção do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Congonhas. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, v. 18, n. 2, p. 148–175. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2025.e104905>.
 Amazônia 2030. (2021) A Educação na Amazônia Legal: diagnóstico e pontos de atenção. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Legal.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.
- Anic, C. C. & Silva, R. A. (2021). Evasão escolar na Educação profissional na Amazônia: uma revisão de literatura. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor22672062>.
- Aoki, B. M. (2016). Evasão no curso de Engenharia de Produção da UNIR: um estudo de caso no campus de Cacoal. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Rondônia.
- Banco Interamericano De Desenvolvimento (BID). (2023). Educação na região amazônica. Washington: BID. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Educacao-na-regiao-amazonica.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, v. 55, n. 4, p. 485–540.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. Brasília: MEC.
- Brasil. (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 set. 2025.
- Brasil. (2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-contudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2023-notas-estatisticas>. Acesso em: 7 set. 2025.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: MEC.
- Costa, A. L. (2025). Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: percepções, desafios e possibilidades no contexto escolar amazônico. *Missioneira*, 27(7), 239–254. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/zap2142>.
- GIL, A. C. (2019). Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dt6tDwAAQBAJ>. Acesso em: 7 set. 2025.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Lima, R. R., & Fonseca, F. B. (2024). Políticas de permanência estudantil e redução da evasão nas universidades federais brasileiras. *Revista Educação e Pesquisa*, 50, e248919.
- Martins, T., Blencourt, L., Barbosa, M. L., & Santos, L. (2016). Avaliação das condicionantes de retenção dos alunos de engenharia da UTFPR: bases para propostas interventivas. Congresso Clabes, 2016. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1057>.
- MEC. (2025). e-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior. Brasília: MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2025.
- Nierotka, M. L., Bonamino, A., & Carrasqueira, M. (2022). Evasão no ensino superior: fatores associados à permanência e ao abandono. *Educação & Sociedade*, 43, e247799. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.247799>.
- Nierotka, R. L., Bonamino, A. M. C., & Carrasqueira, K. (2022). Acesso, evasão e conclusão no ensino superior público: evidências para uma coorte de estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31, e0233107.
- Pessoa, M. G., & Loureiro, M. L. (2025). Evasão no ensino superior público amazônico: determinantes socioeconômicos e institucionais. *Revista Brasileira de Educação*, 30.
- Pessoa, R. S., & Loureiro, A. P. F. (2025). A evasão escolar no ensino superior público na Amazônia: um estudo de caso numa universidade no estado do Pará. *Revista Caderno Pedagógico*, 22(7), 1–21. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n7-300>.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico>. Acesso em: 7 set. 2025.
- RPGE (2025). Análise dos fatores determinantes da evasão no ensino superior (pós-pandemia). *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 29(1). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/20180>.
- Santos, C. A., Pereira, G. Q., & Pilatti, L. (2024). A Análise do panorama atual da evasão e retenção nos cursos superiores brasileiros: revisão sistemática de literatura. Curitiba: UTFPR. Disponível em: https://sipro.org.br/conbrep/anos/2024/arquivos/10272024_181003_671ead5754b2d.pdf.
- Semesp. (2025). Mapa do Ensino Superior no Brasil – 15ª edição. São Paulo: Semesp. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-15/brasil/>.
- Severino, A. J. (2017). Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, F. C. (2021). Variáveis para modelos preditivos à evasão na educação superior. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/231181/PCAD1180-T.pdf?sequence=-1>
- Silva, J. R., & Santos, E. A. (2022). Evasão no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura brasileira (2015–2020). *Revista Avaliação*, 27(1), 141–166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/avalia/KJr3VDQmbJXJYz2MJV/cw/>.
- Stark, J. W. (2025). A evasão no ensino superior, um problema com significativas implicações financeiras, sociais e individuais: revisão sistemática da literatura brasileira 2020–2024. *REGAE – Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 14(1), s.p. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/90900>.
- Stark, M. A., & Pinto, A. B. (2025). Panorama da evasão e permanência nas Engenharias no Brasil: tendências recentes. *Revista Ensino Superior em Debate*, 9(2), s.p.
- Tinto, V. (1989). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva.
- Universidade Federal de Rondônia (Unir). (2023). Relatório Institucional 2023 – CPA. Porto Velho: Unir. Disponível em: https://nova.unir.br/uploads/13579246/diversos/Arquivos/2024/RELATORIO_INSTITUCIONAL_2023.pdf.
- Universidade Federal de Rondônia (Unir). (2024). Conselho Superior Acadêmico. Resolução nº 655, de 11 de março de 2024. Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia de Produção do Departamento Acadêmico de Engenharia de Produção (DAEP-CAC), campus de Cacoal. Porto Velho: Unir. Disponível em: https://secons.unir.br/uploads/ato/Resolucao_655_e_anexo_1862289605.pdf.
- Universidade Federal de Rondônia (Unir). (2024). Relatório de Gestão 2023. Porto Velho: Unir. Disponível em: <https://www.unir.br/cartao/exibir/172>.
- Vitell, R. F., Fritsch, R. (2016). Evasão escolar na educação superior: de que indicadores estamos falando? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 27(66), 908–937.
- Vries, W., Leon Arenas, P., Romero Munoz, J. F., & Hernandez Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, Ciudad de México, 40(160), 29–49.

7

**La perspectiva
decolonial
latinoamericana del
Colegio de Ciencias y
Humanidades y su
relación con la
investigación
científica en el plan de
estudios de 1971.**

Luisa Fabiola Flores Souza¹
Esther Caldiño Mérida²

1 Doutora em Educação pela Universidade Marista (UMA). Atualmente atua como docente no Ensino Médio da UNAM. É professora de carreira meio período, Associada "C" e Professora de Disciplina Definitiva Nível "B" na área Histórico-Social há mais de 20 anos. Pesquisadora Mexicana do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: fabiola.flores@cch.unam.mx

2 Pós-Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho, Rondônia, Brasil. Pesquisadora Mexicana do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: esther.caldinoma@udlap.mx

CCH **Unam** **Oriente**

La perspectiva decolonial latinoamericana del Colegio de Ciencias y Humanidades y su relación con la investigación científica en el plan de estudios de 1971.

Resumen

El siguiente trabajo es una reseña de una investigación la cual tuvo como objetivo analizar el origen y la perspectiva decolonial latinoamericana del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se centró en estudiar la importancia del vínculo entre enseñanza e investigación científica contenida en su Plan de Estudios de 1971. Mediante un enfoque cualitativo-documental e histórico-crítico, se examinó las tensiones entre el discurso fundacional emancipador del Colegio y las prácticas institucionales destacando resistencias que a su vez restringieron pedagógicamente la implementación plena del proyecto original. Se evidenció que, a pesar del origen y sentido decolonial explícito y la centralidad otorgada a la investigación científica en la propuesta educativa, las dinámicas de colonialismo interno y burocratización al interior de la institución obstaculizaron la transformación educativa esperada. Se concluye que es necesario recuperar, fortalecer y adaptar al presente este legado emancipador para orientar la formación docente y las prácticas pedagógicas hacia una educación crítica, autónoma y contextualizada donde se destaque el proceso que conlleva hacer investigación científica desde el bachillerato.

Palabras clave: Decolonialidad, educación media superior, Colegio de Ciencias y Humanidades, investigación científica, colonialismo interno, burocratización, formación docente.

Keywords: Decoloniality, high school education, scientific research, internal colonialism, bureaucratization, teacher training.

Abstract

The objective of this study was to analyze the origin and Latin American decolonial perspective of College of Science and Humanities, particularly in relation to the teaching and promotion of scientific research contained in its 1971 curriculum. Using a qualitative-documentary, historical-critical approach, the tensions between the CCH's emancipatory foundational discourse and its institutional practices were examined, highlighting forms of resistance that, in turn, pedagogically restricted the full implementation of the original project. It was evidenced that, despite the explicit decolonial origin and intent, and the centrality given to scientific research in the educational proposal, dynamics of internal colonialism and bureaucratization within the institution hindered the expected educational transformation. It is concluded that it is necessary to recover and strengthen this emancipatory legacy to guide teacher training and pedagogical practices towards a critical, autonomous, and contextualized education that highlights the process of conducting scientific research from the high school level.





Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), creado en 1971 como un subsistema de bachillerato universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue concebido desde sus orígenes con una visión educativa decolonial latinoamericana, influida por pensadores como Pablo González Casanova, Paulo Freire y, posteriormente, respaldada por las aportaciones de Enrique Dussel y otros intelectuales latinoamericanistas.

Esta propuesta educativa buscaba romper con los marcos eurocéntricos y formalistas tradicionales, fomentando un modelo pedagógico de formación integral que situaba a la investigación científica como eje central para el desarrollo del pensamiento crítico y la emancipación social.

A pesar de esta intención fundacional, el proyecto enfrentó resistencias políticas (en varios casos ajenas a la UNAM), así como institucionales y pedagógicas, que limitaron la formación docente, impidiendo en gran medida el alcance transformador original. Este estudio se propuso reconstruir y analizar la perspectiva decolonial en el Plan de Estudios de 1971, evaluando cómo fue comprendida e implementada en la práctica educativa, identificando tanto logros como obstáculos y evolución.

Producción académica sobre el CCH y la investigación científica en el nivel medio superior

La producción académica y documental en torno al CCH es vasta en cuanto a su historia institucional, su modelo educativo y sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, derivado de un análisis detallado revela la significativa laguna en lo que respecta al estudio de sus fundamentos decoloniales latinoamericanos y al papel central de la investigación científica como eje articulador de su proyecto educativo original.

Como se documentó en este estudio, la revisión exhaustiva del Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información de la UNAM (BIDI-UNAM) identificó un total de 456 tesis de posgrado vinculadas al CCH. De este universo, la abrumadora mayoría se concentra en aspectos didácticos, administrativos o de gestión escolar, mientras que solo un número mínimo —12 tesis, según el estudio— aborda de manera tangencial la investigación científica en el área de Ciencias Sociales, y ninguna lo hace desde una perspectiva explícitamente decolonial o de liberación latinoamericana.

Esta ausencia es particularmente reveladora si se considera que, como se señaló, el único documento fundacional que explícitamente plantea la perspectiva decolonial para el CCH es el propio Plan de Estudios de 1971, plasmado y reconocido informalmente como el documento de la "Gaceta Amarilla". A partir de 1975, aparecen algunos escritos y entrevistas de Pablo González Casanova y su equipo cercano —como Manuel Pérez Rocha, Roger Díaz de Cossío y Víctor Flores Olea— que aluden a esta intención, pero siempre de manera fragmentaria y sin constituir una línea de investigación consolidada.

La producción posterior, suelen enfatizar el carácter "innovador" y "vanguardista" del modelo educativo, destacando su lema "aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser". No obstante, esta narrativa oficial omite deliberadamente el sustrato político y epistémico decolonial que dio origen al Colegio, reduciendo su innovación a una cuestión metodológica despolitizada.

Incluso las tesis producidas dentro del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) —que desde 2004 ha generado una importante cantidad de trabajos sobre el bachillerato universitario— suelen eludir el análisis del origen latinoamericano y antiimperialista del CCH, así como la centralidad de la investigación científica como herramienta de liberación. En su lugar, predominan estudios de caso, propuestas didácticas específicas o evaluaciones de competencias docentes, regularmente enmarcados en teorías educativas como el constructivismo, sin una crítica profunda a las estructuras coloniales del saber.

Esta laguna en la literatura no es inocente, más bien responde a un proceso de invisibilización histórica impulsado por las fuerzas conservadoras dentro y fuera de la UNAM, que tras la renuncia forzada del rector González Casanova en 1972 buscaron "despolitizar" el proyecto del CCH, sepultando su vocación decolonial bajo una narrativa institucional tecnocrática y eurocéntrica (Pozas Horcasitas, 2018; Pérez Rocha, 2022)

Por lo tanto, esta investigación se sitúa en un vacío historiográfico y conceptual por lo que su originalidad radica en:

- Recuperar y explicitar el origen y la perspectiva decolonial latinoamericana del CCH, tal como fue plasmada en su documento fundacional.
- Analizar críticamente la relación entre este proyecto decolonial y la enseñanza de la investigación científica como eje emancipador.
- Documentar y explicar las resistencias institucionales, políticas y pedagógicas que impidieron su implementación plena, contribuyendo así a una historia crítica del CCH que trascienda la narrativa oficial.

Dese su originalidad, este trabajo dialoga y se diferencia de la producción existente al ofrecer una mirada que no se limita a celebrar la "innovación" del modelo, sino que deconstruye las tensiones entre su diseño emancipador y su praxis institucional, aportando una comprensión más compleja y crítica de la historia educativa reciente de México y América Latina.

La investigación se guió por la siguiente pregunta central: ¿De qué manera y a partir de qué elementos teóricos, pedagógicos e institucionales los docentes del CCH comprendieron la perspectiva latinoamericana decolonial vinculada con la investigación científica en el Plan de Estudios de 1971, y en qué documentos se refleja y sustenta dicha comprensión?

En el desarrollo de la investigación, se encontró que, aunque el proyecto educativo original concebía la enseñanza de la investigación científica como eje central para fomentar el pensamiento crítico y la emancipación social, su despliegue se vio obstaculizado por múltiples factores. Entre estos destacan la falta de formación pedagógica y metodológica con un enfoque decolonial en el profesorado fundador, las diversas y continuas resistencias institucionales y una estructura burocrática conservadora en la institución, así como tensiones políticas y sindicales. Las condiciones adversas favorecieron la reproducción de un modelo educativo oficialista, eurocéntrico y hegemónico que limitó la innovación y la transformación social que originalmente impulsaba el proyecto. Esto afectó especialmente al área Histórico-Social, donde el método científico no fue plenamente adoptado.

El problema implica un desfase entre el discurso emancipador del plan de estudios y su concreción práctica, generando una brecha que dificulta la formación de sujetos críticos y autónomos desde el nivel medio superior. El estudio busca analizar estas tensiones, resistencias y limitantes para contribuir a una reflexión crítica sobre el legado y futuro educativo del CCH.

Se planteó como supuesto que la ausencia de una formación metodológica y pedagógica sólida con enfoque decolonial y la dinámica burocrática interna configuraron una brecha entre propósito y praxis, reproduciendo lo que González Casanova (1969) denominó "estructuras de colonialismo interno" (p. 25), propias de una escuela tradicional. Además, se analiza el papel de la investigación científica como instrumento político y pedagógico en la formación en ciencias sociales y humanidades, más allá del ámbito natural y experimental, retomando la premisa de Freire (1970) de que "la investigación se hace crítica sólo en la medida en que es capaz de revelar las estructuras opresoras para transformarlas" (p. 132).

Fundamentos históricos, teóricos y conceptuales

La fundación del CCH en 1971 no puede comprenderse al margen del contexto geopolítico de la Guerra Fría y las luchas anticoloniales en América Latina. Como se señala en la investigación el CCH surgió en un momento de intensa represión estatal y al mismo tiempo de efervescencia intelectual crítica, marcado ideológicamente por la influencia de la Revolución Cubana y el exilio de pensadores latinoamericanos y españoles en México. Este escenario global y regional permitió la convergencia de ideas pedagógicas emancipadoras que buscaban romper con la dependencia cultural y científica impuesta por los centros hegemónicos del conocimiento.

La masacre de Tlatelolco en 1968 y el autoritarismo del Estado mexicano generaron las condiciones para continuar con la reforma universitaria que, bajo el rectorado de Pablo González Casanova, pretendía democratizar la educación y vincularla con las necesidades sociales de América Latina. (González Casanova, 1971, citado en Gaceta UNAM, 1971, pp. 4- 7). El CCH fue concebido como parte de este proyecto de "Nueva Universidad", que buscaba superar el modelo enciclopedista y eurocéntrico de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) e integrar la enseñanza de la investigación científica desde el bachillerato como herramienta de liberación.

La llegada a México de intelectuales exiliados como José Gaos, quien introdujo la hermenéutica y la fenomenología, más las aportaciones de Paulo Freire, Pablo González Casanova y Enrique Dussel, enriqueció el debate pedagógico y fortaleció la perspectiva decolonial que alimentaría el proyecto educativo del CCH. Estos aportes fueron cruciales para construir un modelo pedagógico que fuera acorde con una universidad en transformación, capaz de hacer frente a los problemas de los países considerados como periferia.

El CCH y su propuesta educativa transformadora (1971)

El CCH fue diseñado como una institución educativa innovadora que respondía a la necesidad de ampliar la cobertura del bachillerato y, al mismo tiempo, transformar la enseñanza media superior mediante un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad y la investigación científica (UNAM, 1971). A diferencia de la ENP, el Colegio se estructuró en cuatro áreas disciplinares: Taller de Lenguaje y Comunicación, Histórico-Social, Matemáticas y Ciencias Experimentales, con el propósito de que los estudiantes “aprendieran a aprender” y a investigar desde una perspectiva crítica y situada.

Sin embargo, como se advierte, desde sus inicios el CCH enfrentó tensiones estructurales: por un lado, la falta de formación pedagógica decolonial en el profesorado fundador — muchos de ellos estudiantes avanzados o recién egresados o en su caso, docentes de otras instituciones educativas que cumplían los requisitos administrativos que señalaban las convocatorias— y, por otro, la presión institucional y política para neutralizar cualquier intento de radicalización pedagógica. Esto condujo a que, en la práctica, el área Histórico-Social — donde debería haberse aplicado con mayor fuerza el método científico crítico— terminara reproduciendo enfoques tradicionales y eurocéntricos.

Colonialismo interno, pedagogía del oprimido y teoría decolonial

El análisis del proyecto educativo del CCH se sustenta en tres ejes teóricos fundamentales:

- Colonialismo interno (González Casanova, 1969): Este concepto permite entender cómo las estructuras de dominación se reproducen al interior de la nación y la institución educativa, limitando la autonomía y la capacidad transformadora del proyecto decolonial. González Casanova argumenta que el colonialismo interno opera mediante el control económico, cultural y administrativo, lo que explica la burocratización y la resistencia institucional que enfrentó el CCH.
- Pedagogía del oprimido (Freire, 1970): La propuesta freireana de educación dialógica y liberadora fue un pilar conceptual del modelo pedagógico del CCH. Sin embargo, como muestra el estudio, su implementación fue limitada debido a la falta de formación docente y la censura de materiales considerados “subversivos”.
- Teoría decolonial (Dussel, 1977; Quijano, 2000): La crítica al eurocentrismo y la propuesta de una “transmodernidad” basada en el diálogo de saberes fueron centrales en el diseño original del Plan de Estudios de 1971. No obstante, la incapacidad para consolidar esta perspectiva en la práctica educativa refleja lo que Dussel denomina la “colonialidad del saber”

Educación, investigación científica y decolonialidad

Desde la perspectiva decolonial, la educación no es un acto neutral, sino una práctica política que puede reproducir o transformar las estructuras de dominación (Freire, 1970). En el caso del CCH, la educación se concibió como un proceso integral y emancipador, donde la investigación científica cumplía un rol central:

“La investigación científica debe ser la piedra angular de la educación universitaria, pues es a través de ella que se genera conocimiento crítico capaz de transformar la realidad social”
(González Casanova, 1971, p. 5)

El aprendizaje, desde esta visión, es un proceso activo y situado, en el que el estudiante se apropiaba críticamente del conocimiento mediante metodologías científicas y prácticas dialógicas. Sin embargo, como se documenta en el estudio, la falta de capacitación docente en metodologías de investigación y la priorización de la lucha sindical impidieron que este ideal se concretara plenamente.

Método

La investigación adopta un enfoque cualitativo-documental con corte histórico-analítico y crítico. Se aplicó una triangulación múltiple de fuentes, que incluye documentos oficiales (Plan de Estudios 1971, informes y documentos institucionales), testimonios orales mediante entrevistas semiestructuradas a docentes iniciadores y participantes clave —abarcando el periodo que va de 1971 a 1990— y material audiovisual institucional. La muestra fue intencional y no probabilística, adecuada para alcanzar saturación teórica en el análisis, la cual se alcanzó a partir de la octava entrevista. La muestra, aunque numéricamente reducida, se consideró suficiente y robusta para alcanzar la saturación teórica debido al carácter fundacional y la expertise de los participantes seleccionados, todos ellos testigos clave y actores directos del proceso de implementación inicial.

El análisis se llevó a cabo a través de un proceso hermenéutico en seis fases, implicando selección, codificación temática con software ATLAS.ti, análisis crítico discursivo —siguiendo el marco de Fairclough (1995) sobre el discurso como práctica social— y triangulación teórica con los marcos decoloniales de Pablo González Casanova, Enrique Dussel y Paulo Freire.

Se aplicaron estrategias rigurosas de validación mediante auditorías de códigos, revisión por pares y contrastación entre fuentes documentales y testimonios. La codificación temática permitió identificar categorías centrales como resistencia institucional, resistencia pedagógica y decolonialidad científica situada.

Resultados

El análisis cualitativo y documental realizado permitió identificar una serie de tensiones y contradicciones fundamentales entre el proyecto educativo original del CCH —de clara intención decolonial y emancipadora— y su implementación concreta en la práctica institucional y pedagógica. Los resultados se organizan en cuatro dimensiones clave, que dan cuenta de la brecha que limitó el potencial transformador del Colegio.

El estudio identificó que, si bien existía un compromiso político e ideológico entre el profesorado fundador, la apropiación teórica y metodológica de la perspectiva decolonial fue superficial y fragmentaria. Los testimonios recogidos en entrevistas revelan que, aunque muchos docentes simpatizaban con los ideales de transformación social y antiimperialismo, muy pocos contaban con una formación pedagógica o epistemológica sólida que les permitiera traducir esos ideales en prácticas educativas consistentes.

“Nadie nos capacitó. Aprendimos haciendo. Yo venía de Filosofía y Letras, y solo sabía que debía ‘cuestionar el colonialismo’. Fue hasta 1975 que Enrique González Casanova dio un curso sobre métodos participativos” (Entrevista 2, Docente del Plantel Vallejo, 1971-1978). Esta falta de formación específica condujo a que, en la práctica, el enfoque decolonial se redujera muchas veces a gestos aislados o a un activismo político en el aula, sin una metodología clara de investigación científica crítica que permitiera a los estudiantes analizar y transformar su realidad social, tal como estaba previsto en el Plan de Estudios de 1971.

Resistencia institucional y burocratización

Una de las barreras más significativas documentadas fue la resistencia desde dentro de la propia estructura universitaria. El análisis de actas institucionales, circulares y documentos administrativos —como la Circular 147/1975 del Archivo Histórico de la UNAM— evidenció cómo se ejerció presión para neutralizar, despolitizar y burocratizar las iniciativas pedagógicas más radicales.

“Se prohíbe el uso de materiales que promuevan interpretaciones sesgadas de la historia nacional o fomenten conflictos sociales. Los docentes deberán ajustarse a los programas autorizados por la SEP” (Circular 147/1975, Archivo Histórico).

Esta resistencia se manifestó en acciones concretas:

- Censura de materiales: Retiro de bibliografía considerada "subversiva", como Las venas abiertas de América Latina de Eduardo Galeano o Pedagogía del oprimido de Paulo Freire.
- Archivo de propuestas: Justificadas bajo argumentos de "falta de presupuesto" o "improcedencia académica", se archivaron iniciativas de formación docente crítica y de integración interdisciplinaria.
- Presión administrativa: Priorización de trámites burocráticos, control de contenidos y evaluación estandarizada, en contraposición a la flexibilidad y autonomía prometidas por el modelo original.

Los resultados confirman que la energía y el tiempo del profesorado se vieron absorbidos por la lucha por sus derechos laborales y la defensa de la autonomía universitaria, en un contexto de alta conflictividad política posterior al movimiento estudiantil de 1968. Si bien esta lucha era legítima y necesaria, tuvo como efecto colateral el relegamiento de la reflexión y la innovación pedagógica de corte decolonial olvidando, casi por completo, el sentido de la enseñanza de la investigación con todo y su metodología científica.

“El sindicato era necesario para defender nuestra plaza, pero sí desvió la atención. Recuerdo que en 1974 cancelaron un seminario sobre pedagogía de Freire por una asamblea sindical” (Entrevista 1, Docente del Plantel Azcapotzalco, 1971-1975).

Esta tensión entre activismo y docencia creó un dilema para muchos profesores, quienes, si bien lograron importantes conquistas laborales, no pudieron consolidar un proyecto pedagógico centrado en la enseñanza de la investigación científica, alternativo y coherente. A pesar de que el Plan de 1971 planteaba la investigación científica como un eje transversal y horizontal, en la práctica se instaló una clara jerarquía del conocimiento que privilegió a las Ciencias Naturales y Exactas sobre las Sociales y Humanidades. El método científico fue entendido y aplicado predominantemente desde un paradigma positivista y experimental, lo que marginó las metodologías cualitativas, críticas y situadas propias de las Ciencias Sociales.

“Enseñábamos a investigar con fuentes primarias: entrevistas a ferrocarrileros, actas de huelgas... Era nuestro método ‘científico’ contra la historia oficial. Pero los de Ciencias Experimentales decían que eso no era ‘ciencia dura’” (Entrevista 2, Docente del Plantel Vallejo, 1971-1978).

Esta tensión epistemológica refleja la persistencia del colonialismo interno y la colonialidad del saber dentro de la propia institución, donde se reprodujeron las lógicas hegemónicas que subordinan los saberes contextuales y críticos a un ideal de ciencia neutral y objetiva de cuño eurocéntrico.

Espacios de resistencia y prácticas pedagógicas alternativas

Pese a estas limitaciones estructurales, la investigación también identificó espacios y prácticas de resistencia donde docentes y estudiantes lograron concretar, de manera parcial, el ideal emancipador.

Estos incluyeron:

- Talleres dialógicos: Inspirados en Paulo Freire, donde se problematizaba la realidad social usando prensa obrera, testimonios orales y archivos históricos.
- Prácticas de campo: Visitas a fábricas y comunidades rurales para vincular el aprendizaje con contextos reales de opresión y lucha social.
- Evaluaciones alternativas: Uso de ensayos críticos y debates en lugar de exámenes estandarizados, fomentando el pensamiento autónomo.

Estas experiencias, aunque marginales, demuestran que el proyecto decolonial se intentaba por convicción y persistió en los intersticios del sistema, gracias al compromiso de un sector del profesorado.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que, aunque el proyecto educativo fundacional del CCH fue concebido desde una perspectiva decolonial latinoamericana y posicionó la investigación científica como eje central para la emancipación y el desarrollo del pensamiento crítico, su implementación efectiva se vio significativamente limitada por una serie de condiciones estructurales, políticas y pedagógicas que trascendieron lo meramente curricular.

En primer término, la persistencia de dinámicas de colonialismo interno, tal como lo conceptualizó González Casanova (1969), se reflejó en resistencias institucionales y burocráticas que operaron como mecanismos de control y despolitización dentro de la UNAM. Estas dinámicas materializaron prácticas de censura y el archivo de propuestas pedagógicas críticas, así como una fuerte jerarquización epistemológica que privilegiaba los saberes eurocéntricos y positivistas propios de las ciencias naturales, en detrimento de las metodologías críticas, cualitativas y situadas necesarias para una investigación social emancipadora. De esta manera, se reprodujeron estructuras coloniales internas que limitaron la autonomía y capacidad transformadora del proyecto educativo original.

Esta tensión epistemológica, que subordinó las ciencias sociales a paradigmas hegemónicos y redujo la investigación crítica a un activismo fragmentado, constituye una manifestación clara de la "colonialidad del saber" descrita por Quijano (2000) y Dussel (1977), señalando que la reproducción de estas jerarquías del conocimiento obstaculiza la emergencia de una educación contextualizada y liberadora. En tal sentido, el CCH ejemplifica los retos que enfrentan las instituciones educativas latinoamericanas para concretar proyectos educativos alternativos en contextos marcados por hegemonías académicas y políticas.

Por otro lado, el contexto político posterior a la masacre de Tlatelolco en 1968 y la conflictividad sindical, aunque legítimo en su defensa de derechos laborales y autonomía, tuvo el efecto no deseado de desviar el enfoque docente hacia la lucha gremial, en detrimento de la innovación pedagógica y formación crítica. Este fenómeno refleja una paradoja donde el activismo político coexiste con dificultades para consolidar un proyecto pedagógico coherente y emancipador, evidenciando la complejidad de conciliar luchas sociales con transformaciones educativas profundas.

Esta perspectiva se alinea con la propuesta de Freire (1970), quien sostiene que la educación no es un acto neutral sino inherentemente político, y que la investigación sólo se vuelve crítica en la medida en que revela y transforma las estructuras opresoras. La falta de formación metodológica sólida con enfoque decolonial y la burocratización institucional limitaron la capacidad del profesorado para traducir estos ideales en prácticas pedagógicas consistentes, reduciendo la dimensión liberadora prevista en el Plan de Estudios de 1971.

A pesar de estas limitaciones, es clave resaltar que emergieron espacios de resistencia pedagógica desde prácticas dialógicas, talleres inspirados en la pedagogía del oprimido, y evaluaciones alternativas que fomentaron el pensamiento crítico entre estudiantes. Estas experiencias demuestran que la colonialidad no erradicó completamente la posibilidad de agencia pedagógica transformadora, señalando la importancia de visibilizar y fortalecer esas prácticas para la renovación educativa.

Los hallazgos aquí expuestos convergen con investigaciones en otros contextos latinoamericanos, como el trabajo de López Montaña (2008) en Colombia, quien identifica la burocratización como un mecanismo recurrente que actúa estructuralmente para frenar cambios pedagógicos emancipadores, sugiriendo que el colonialismo interno es un patrón persistente en las universidades regionales y un obstáculo a superar para alcanzar una auténtica reforma educativa.

Finalmente, este análisis revela la importancia histórica y presente que debe recuperar y revitalizar el legado decolonial del CCH como una fuente insustituible para la formación docente crítica y la transformación de políticas educativas en México y América Latina. Este proceso pasa por la promoción de epistemologías pluriversales, el fortalecimiento de espacios de diálogo reflexivo y la implementación permanente de programas de formación en metodologías de investigación crítica desde la educación media superior, que permitan resistir las inercias burocráticas y avanzar hacia una educación contextualizada, crítica y emancipadora.

Comprensión fragmentaria del enfoque decolonial en el profesorado fundador

Aunque el profesorado fundador compartía un compromiso político e ideológico con los ideales de transformación social y antiimperialismo, la apropiación teórica metodológica del enfoque decolonial fue superficial y fragmentaria. La mayoría de estos docentes eran estudiantes avanzados o recién egresados, sin formación pedagógica ni epistemológica específica que les permitiera articular un proyecto educativo coherente y con metodologías de investigación crítica en el aula.

Este vacío en la formación metodológica supuso un obstáculo crucial para traducir la intencionalidad decolonial en prácticas pedagógicas sólidas que impulsaran el desarrollo del pensamiento crítico y la emancipación social, tal como lo planteaba el Plan de Estudios de 1971.

La fragmentación epistemológica resultó en un activismo político disperso, sin un acompañamiento metodológico que fortaleciera una pedagogía crítica integral.

Resistencia institucional y burocratización

Una barrera fundamental para la concreción del proyecto fue la resistencia ejercida desde la estructura universitaria, que se manifestó en la censura y control de iniciativas pedagógicas orientadas a la crítica social.

Esta burocratización se tradujo en la emisión de convocatorias para ingresar en el ámbito de la docencia a nivel medio superior en el CCH, la asignación de plazas académicas, la priorización de trámites administrativos, control rígido de contenidos y evaluación estandarizada, en detrimento de la autonomía y flexibilidad que proponía el modelo original. La institucionalización de estas prácticas burocráticas actuó como un mecanismo de mantenimiento del statu quo, inhibiendo la libertad pedagógica y la renovación epistemológica necesaria para fomentar la investigación científica y su enseñanza.

Tensiones entre activismo político-sindical y práctica pedagógica

El contexto de alta conflictividad política posterior al movimiento estudiantil de 1968 y la urgencia por defender derechos laborales absorbieron gran parte del tiempo y energía del profesorado. Esta situación generó un dilema complejo entre la defensa sindical legítima y la innovación pedagógica necesaria para dar continuidad al proyecto emancipador.

La priorización de la lucha gremial limitó la consolidación de un proyecto pedagógico alternativo coherente, provocando que muchas propuestas de formación crítica y metodologías decoloniales quedaran relegadas o canceladas. Este fenómeno evidencia cómo las condiciones socio-políticas pueden restringir la praxis educativa, articulando tensiones entre dimensiones política y pedagógica que dificultan la transformación educativa.

Jerarquización epistemológica y marginación de las Ciencias Sociales

A pesar de que en el Plan de Estudios de 1971 la investigación científica se planteaba como un eje transversal y central, en la práctica se instauró una jerarquía que privilegió las ciencias naturales y exactas sobre las ciencias sociales y humanidades. El método científico fue interpretado y aplicado desde un paradigma positivista y experimental, que marginó las metodologías cualitativas, críticas y situadas propias de las ciencias sociales.

Esta subordinación epistemológica refleja la persistencia del colonialismo interno, al reproducir una lógica hegemónica que favorece un ideal de ciencia neutral y objetiva de carácter eurocéntrico, excluyendo saberes y formas de conocimiento que podrían alimentar una investigación social crítica y transformadora. Como resultado, el área Histórico-Social no logró adoptar plenamente las metodologías previstas en el plan original.

Espacios de resistencia y prácticas pedagógicas alternativas

Pese a las limitaciones estructurales y resistencias, se identificaron espacios de resistencia pedagógica donde docentes y estudiantes, de manera parcial y creativa, materializaron el ideal emancipador y decolonial.

Entre estas prácticas destacan:

- La realización de talleres dialógicos inspirados en la pedagogía crítica de Paulo Freire, que problematizaban la realidad social a partir de fuentes como prensa obrera, testimonios orales y archivos históricos, promoviendo la reflexión crítica colectiva.
- Prácticas de campo que vincularon el aprendizaje con contextos reales de opresión y lucha social, acercando a los estudiantes a la experiencia directa de procesos históricos y sociales en fábricas y comunidades rurales.
- Evaluaciones alternativas que priorizaron ensayos críticos y debates en lugar de exámenes estandarizados, incentivando el desarrollo de pensamiento autónomo y crítico.

Estas experiencias, evidencian que el proyecto decolonial no fue erradicado, sino que persistió en los márgenes del sistema, y señalan la capacidad de actores educativos comprometidos para generar innovación y resistencia en espacios de constricción institucional pero sin fuerza a nivel político e ideológico.

Relevancia histórica y educativa del legado decolonial del CCH.

La recuperación del origen decolonial del CCH no es solo un ejercicio académico, sino una necesidad estratégica para repensar la educación media superior en México y América Latina. Como se sostiene en el estudio, la invisibilización histórica de este legado ha tenido efectos concretos: la reproducción de un modelo educativo eurocéntrico, la marginación de las epistemologías del Sur Global y la pérdida de potencial transformador en la formación de jóvenes críticos.

Hoy, en un contexto marcado por la globalización, la desinformación y la crisis de los modelos educativos tradicionales, resulta urgente retomar la apuesta original del CCH por una educación que vincule la investigación científica con la realidad social y política de la región.

Esto implica:

- Fortalecer la formación docente en enfoques decoloniales y metodologías de investigación crítica.
- Recuperar la memoria histórica del CCH y sus aportes pedagógicos.
- Promover reformas curriculares que integren de manera transversal la perspectiva decolonial y la investigación científica.

Además, como señala el estudio, el actual proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) puede encontrar en la experiencia del CCH un referente valioso para diseñar políticas educativas más contextualizadas y críticas. Sin embargo, para ello es necesario superar las inercias burocráticas y las resistencias institucionales que históricamente han limitado la innovación educativa.

Por lo anterior, esta investigación contribuye a saldar una deuda histórica con la comunidad del CCH y ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para avanzar hacia una educación media y superior realmente emancipadora y decolonial.

Conclusiones

El proyecto educativo original del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 fue innovador y comprometido con una perspectiva decolonial latinoamericana que consideraba la enseñanza de la investigación científica y su ejercicio habitual (tanto para profesores como para estudiantes) como eje central para fomentar el pensamiento crítico y emancipación social. Sin embargo, las resistencias institucionales, la falta de formación pedagógica crítica y las inercias burocráticas limitaron su implementación integral, reproduciendo estructuras coloniales internas.

Recuperar este legado es indispensable para fortalecer la formación docente, renovar prácticas pedagógicas y avanzar hacia una educación media superior contextualizada, crítica y transformadora. En consecuencia, se recomienda diseñar e implementar un programa de formación docente permanente que, basado en los principios originales del Plan de 1971, aborde específicamente: a) la enseñanza de metodologías de investigación crítica, b) el análisis de epistemologías del Sur Global, y c) estrategias pedagógicas para resistir la burocratización en el aula. Asimismo, se sugiere fomentar espacios de diálogo reflexivo y resistir las presiones que despolitizan y burocratizan la educación.

Finalmente, esta investigación contribuye a visibilizar una deuda histórica del CCH y ofrece bases para investigaciones futuras que profundicen en la burocratización de reformas, el impacto real de discursos emancipadores y el fortalecimiento de epistemologías pluriverbales en la educación media superior en Latinoamérica.

Referencias

- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González Casanova, P. (1969). *Sociología de la explotación*. Siglo XXI Editores.
- González Casanova, P. (1971, enero). La nueva universidad. *Gaceta UNAM*, p. 4-7.
- López Montaña, L. M. (2008). Burocratización y educación: Un estudio de caso en Colombia. Martínez, E. (2015). *El Colegio de Ciencias y Humanidades: Una historia de innovación y excelencia*. UNAM.
- Muñoz Izquierdo, C. (2005). *La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades: Un proceso de reforma educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Rocha, M. (2022). *Autritarismo y educación superior en México*. Siglo XXI Editores.
- Pozas Horcasitas, R. (2018). *La UNAM en la década de 1970. Crisis y reforma*. El Colegio de México.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Santillán Reyes, D. M. E., López y López, D. R., Jiménez Reséndiz, Y. A., & Barajas Sánchez, B. (2025). *Perfil histórico del profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades [Informe institucional]*. CCH, UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Nueva Escuela Mexicana. Proyecto educativo 2019*. <https://www.nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/> UNAM. (1971). *Plan de Estudios 1971. Colegio de Ciencias y Humanidades*.

REVISTA **AiDu**

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
MÉXICO

PRIMAVERA-VERANO / 2026