

**Jalisco a futuro 2050**

# **Jalisco mañana**



**Eje 2. Cohesión social para el desarrollo**



Ricardo Villanueva Lomeli  
**Rectoría General**

Héctor Raúl Solís Gadea  
**Vicerrectoría Ejecutiva**

Guillermo Arturo Gómez Mata  
**Secretaría General**

Luis Gustavo Padilla Montes  
**Rectoría del Centro Universitario de  
Ciencias Económico Administrativas**

Missael Robles Robles  
**Coordinación de Entidades Productivas para  
la Generación de Recursos Complementarios**

Sayri Karp Mitastein  
**Dirección de la Editorial**

**Primera edición, 2024**

**Coordinación general**  
César Omar Avilés González

**Coordinación académica y edición**  
Adrián Acosta Silva  
Sandra Judith Gómez González

© **Textos**

César Omar Avilés González, Adrián Acosta Silva, Mauricio Merino Huerta, Paula Ramírez Höhne, Héctor Raúl Solís Gadea, Mónica Montañó Reyes, Edgar Alejandro Ruvalcaba Gómez, David Gómez Álvarez Pérez, María Azucena Salcido Ledezma, Gilberto Ramón Guevara Niebla, Edson Eduardo Navarro Meza, Juan Carlos Silas Casillas, Jordi Planas Coll, José Navarro Cendejas, María Isabel Enciso Ávila, Dulce María Zúñiga Chávez, Francisco Estrada Medina, Cristina Guadalupe Palomar Vereá, Enrique Provencio Durazo, Antonio Sánchez Bernal, Moisés Alejandro Alarcón Osuna, Carlos Eduardo Barba Solano, César Augusto Ricardi Morgavi, José Igor Israel González Aguirre, David López García, Luz Orieta Rodríguez González, Francisco Javier López Ballesteros, Nancy García Vázquez, Antonio Ruiz Porras, Javier Emmanuel Anguiano Pita, María Julia Carabias Lillo, Sergio Graf Montero, Eduardo Santana Castellón, Patricia Noemi Vargas Becerra, Edith Yolanda Gutiérrez Velázquez, Alejandro Isidoro Canales Cerón, Alfredo de Jesús Celis de la Rosa, Enrique Cabrero Mendoza, Claudia del Carmen Díaz Pérez, Yolanda Martínez Mancilla, Sandra Judith Gómez González, Sergio López Ayllón, José Antonio Caballero Juárez, Jorge Ramírez Plascencia, Marcos Pablo Moloznik, Arturo Villarreal Palos.

 **CENTRO DE ESTUDIOS  
ESTRATÉGICOS PARA EL DESARROLLO**

César Omar Avilés González  
**Dirección**

Adrián Acosta Silva  
**Coordinación del proyecto  
Jalisco a Futuro**

Eduardo Garibaldi Álvarez  
**Jefatura de la Unidad de Estudios de  
Opinión, Actitudes y Valores**

Esta obra fue sometida a dictaminación doble ciego de acuerdo con las normas establecidas por la Universidad de Guadalajara y las buenas prácticas internacionales.

**D.R. © 2024, Universidad de Guadalajara**



Ingeniero Hugo Vázquez Reyes 39  
interior 32-33, Industrial los Belenes  
45150, Zapopan, Jalisco  
editorial.udg.mx  
publicaciones.udg.mx

ISBN Obra completa 978-607-581-189-5  
ISBN Vol. II. 978-607-581-191-8  
DOI de libro completo: <https://doi.org/10.32870/9786075811918>  
DOI eje 2: <https://doi.org/10.32870/9786075811918.v02e02>

Mayo de 2024

Hecho en México  
*Made in Mexico*



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

# Índice

- 9**    **Presentación**  
César Omar Avilés González
- 11**   **Introducción. Jalisco 2050: una política para el futuro**  
Adrián Acosta Silva
- 39**   **Eje 1. Gobierno eficiente y política democrática**
- 43**   **Escenarios imaginarios sobre el futuro del gobierno y la democracia**  
Mauricio Merino Huerta
- 65**   **El expediente electoral de Jalisco**  
Paula Ramírez Hóhne
- 87**   **El futuro de la democracia no está escrito**  
Héctor Raúl Solís Gadea
- 115**   **Los partidos políticos**  
Mónica Montaña Reyes
- 141**   **El futuro del gobierno digital**  
Edgar A. Ruvalcaba-Gómez
- 171**   **El futuro de la burocracia**  
David Gómez-Álvarez  
Azucena Salcido
- 189**   **Eje 2. Cohesión social para el desarrollo**
- 193**   **Educación y cohesión social**  
Gilberto Guevara Niebla
- 211**   **¿Está maldito el futuro de la educación media y superior en Jalisco?**  
Eduardo Navarro Meza

- 243 La educación básica**  
Juan Carlos Silas Casillas
- 277 La relación entre educación y trabajo**  
Jordi Planas Coll  
José Navarro Cendejas  
María Isabel Enciso Ávila
- 315 Perspectivas de las políticas culturales**  
Dulce María Zúñiga  
Francisco Estrada
- 331 El orden de género del futuro**  
Cristina Palomar Vereá
- 
- 365 Eje 3. Prosperidad y bienestar**
- 369 El futuro económico de México**  
Enrique Provencio Durazo
- 393 Perspectiva de la economía**  
Antonio Sánchez Bernal  
Moisés Alarcón Osuna
- 423 El futuro de las desigualdades**  
Carlos Barba  
César Augusto Ricardi Morgavi
- 463 Futuros inciertos de la juventud de mediados del siglo XXI**  
Igor Israel González Aguirre
- 489 Tendencias en la evolución de la estructura urbana e implicaciones para la calidad de vida**  
David López-García
- 513 El sector rural. Consideraciones para su futuro**  
Luz Orieta Rodríguez González  
Francisco J. López Ballesteros
- 541 Desempeño económico 2023-2060. Una propuesta metodológica**  
Antonio Ruiz Porras  
Nancy García Vázquez  
Javier Emmanuel Anguiano Pita

## **581 Eje 4. Sustentabilidad, población y territorio**

### **585 Retos hacia un futuro sustentable**

Julia Carabias Lillo

### **607 El medioambiente. Acciones hoy por un mañana posible**

Sergio Graf Montero

Eduardo Santana Castellón

### **655 El futuro de la población. Hacia un nuevo ciclo demográfico**

Patricia Noemí Vargas Becerra

Edith Y. Gutiérrez Vázquez

Alejandro I. Canales

### **703 La salud. Desafíos, tendencias y prospectiva**

Patricia Noemí Vargas Becerra

Alfredo de Jesús Celis de la Rosa

## **735 Eje 5. Ciencia, tecnología e innovación**

### **739 La política de ciencia y tecnología en el futuro de México. La agenda pendiente**

Enrique Cabrero Mendoza

### **767 Desafíos, escenarios y trayectorias de la innovación**

Claudia Díaz

### **795 La estrategia digital**

Yolanda Martínez Mancilla

Sandra Judith Gómez González

## **823 Eje 6. Seguridad pública y justicia penal**

### **827 El futuro de la seguridad y la justicia en México**

Sergio López Ayllón

José Antonio Caballero Juárez

### **857 El futuro de la violencia organizada**

Jorge Ramírez Plascencia

### **877 La seguridad pública. Futuro y escenarios**

Marcos Pablo Moloeznik

### **903 El futuro de la seguridad pública y la justicia penal**

Arturo Villarreal Palos

**923 Conclusiones**

***Jalisco mañana.* Consideraciones finales,  
escenarios y recomendaciones**

Adrián Acosta Silva

**1051 Autores**

## **EJE 2**

# **Cohesión social para el desarrollo**





# Presentación

La cohesión social es un elemento fundamental para el desarrollo sustentable y sostenible de las sociedades. Representa el entramado y el pegamento de una sociedad, es, en palabras de Eugenio Tironi y Bernardo Sorj, en su artículo de 2007, “Cohesión social: una visión desde América Latina” (*Pensamiento iberoamericano*, pp. 105-127), sentirse parte de una comunidad, aceptar las reglas que la rigen y valorarla como algo importante, siendo solidarios, empáticos y corresponsables de lo que le pasa a la demás gente de la comunidad. Cuando se habla de democracia, es uno de los elementos más importantes porque establece también el grado de integración de la ciudadanía en su comunidad.

Desde esta perspectiva, este eje se centra en el estudio, análisis y discusión de ideas en torno a algunos temas específicos por su importancia e influencia para incrementar y establecer mayores grados de cohesión: educación (en todos sus niveles) y su relación con el trabajo, la cultura y el orden del género. En el desarrollo de estos temas colaboran investigadoras e investigadores como Gilberto Guevara Niebla, que, como punto de partida, analiza la contribución de la educación básica para el desarrollo y reflexiona sobre la situación política nacional y las repercusiones para la política educativa. A nivel estatal, este ejercicio lo realiza Juan Carlos Silas a través del estudio de las tendencias demográficas y educativas de la educación básica, la identificación de los retos futuros y la propuesta de acciones de política. Eduardo Navarro analiza el nivel medio superior y superior desde la perspectiva de los problemas “perversos” (*wicked problems*) y caracteriza este sistema educativo a partir de la descripción del escenario inercial o de continuidad, que desemboca en una serie de recomendaciones para aprender de las experiencias negativas y prevenir futuras problemáticas.

Tres temas más integran este eje, que por su importancia para el desarrollo social representan también un papel crucial en la construcción de sociedades resilientes: la estrecha e importante relación entre

educación y trabajo para el crecimiento profesional y en comunidad; el papel de la cultura como creadora de identidad, que permite la inclusión social y genera redes de colaboración y, finalmente, un tema que desde hace tiempo ha cobrado relevancia: el estudio de la organización social a partir del género, así como las relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres, que convergen en todas las dimensiones sociales y humanas.

# Educación y cohesión social

— Gilberto Guevara Niebla

*Cuanto más unida, solidaria y cohesionada esté una sociedad, cuantas más cosas en común impulsa, la convivencia entre sus miembros será mucho más armónica y la democracia funcionará mejor.*

Instituto Nacional Electoral

En este ensayo me propongo reflexionar sobre la contribución de la educación básica al fortalecimiento de la cohesión social, y trataré de hacer una proyección conjetural sobre el futuro. La cohesión social es el grado de integración de la ciudadanía, el sentimiento de participación en una comunidad, el aceptar las reglas que la rigen y valorarla como algo importante. En México el tema de la cohesión social ha adquirido enorme actualidad por las circunstancias críticas que el país enfrenta: polarización política, violencia, irrupción de nuevos movimientos sociales, expresiones recurrentes de protesta, desigualdades sociales, etcétera. En el plano de la cultura se registra el dominio avasallador de la desagregación individualista asociada a la globalización y las tecnologías, y las constantes guerras mediáticas, creadas y auspiciadas desde la misma Presidencia de la República.

## Educación y cohesión social

Hay factores condicionantes de la cohesión social poderosos, como la igualdad económica y la equidad social, pero el análisis de estos factores, lamentablemente, escapa al objeto de este ensayo. El tema central de nuestra reflexión es el impacto que la educación básica tiene, o puede tener, sobre la integración de la comunidad nacional. Nuestra pregunta clave es: ¿de qué manera la educación escolar en sus niveles básicos

contribuye a la cohesión social? Emilio Durkheim dice: “La sociedad sólo puede sobrevivir si existe entre sus miembros un grado suficiente de homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando en la mente del niño, desde el principio, las similitudes esenciales que demanda la sociedad” (1999, p. 62). Y, por el contrario, una sociedad estará condenada a la disolución si colapsan las fuerzas que la mantienen unida.

La eficacia de la acción educativa para impulsar el movimiento centrípeta de las conciencias depende del estado que guarda el sistema de educación básica y del papel de ciertos contenidos educativos (identidad nacional, valores éticos compartidos, respeto a las normas comunes, etcétera). En el caso de México, es muy importante destacar que durante décadas la educación pública ha sufrido una declinación en los aprendizajes y en la calidad de los servicios que ofrece a la población, circunstancia que nos lleva a concluir, primero, que este sistema atraviesa por una crisis de largo plazo que se manifiesta en la persistencia de un sistema de gestión centralista y burocrático, en una deficiente provisión de presupuesto y de insumos, en salarios bajos para el magisterio; un magisterio insatisfecho con su estatus social de un sistema rezagado y pobre de formación de profesores, planteles con infraestructura y equipo de baja calidad, etcétera (Guevara, 2022). En segundo lugar, el sistema de educación básica está enfrentado actualmente a una seria amenaza: el Gobierno federal se ha obsesionado con imponer un nuevo modelo educativo en el cual se eliminan los contenidos significativos para la cohesión social y que rechaza el carácter nacional de la educación. Las autoridades proponen que la educación básica no se enfoque hacia los problemas y necesidades de la nación, sino que atomice su acción y oriente la práctica educativa hacia los problemas y necesidades de las comunidades locales. (Al respecto, recomiendo revisar los documentos de la SEP [Secretaría de Educación Pública] Planes de estudio 2022 y los nuevos libros de texto; para un análisis más pormenorizado ver Guevara, 2023.)

## La crisis educativa

La crisis educativa se gestó en las últimas décadas del siglo XX. Progresivas limitaciones económicas del estado en materia de educación comenzaron a darse en paralelo con la masificación o acelerada expansión de la matrícula que se produjo a partir del llamado Plan de Once Años (1959) y

se prolongaron hasta el presente. Las deficiencias financieras se agravaron a partir de 1982, cuando estalló la llamada crisis de la deuda, y con las políticas “de ajuste” dictadas por el Banco Mundial, que derrumbaron las finanzas públicas. El crecimiento del PIB (producto interno bruto) se derrumbó. A fin de ilustrar, diremos que en 1950 México tuvo tres millones de alumnos inscritos en todos los niveles y que para el año 2000 esa cifra se elevó a casi treinta millones. Esta prodigiosa expansión (la matrícula escolar creció aproximadamente al 1000 %), sin embargo, al no ser acompañado por aumentos proporcionales en el presupuesto, produjo un deterioro progresivo y constante del sistema educativo, que se prolongó hasta el siglo XXI.

Ese deterioro afectó casi todos los factores de la educación: la condición salarial de los maestros, la práctica de la enseñanza, la vigencia de los contenidos, la infraestructura escolar, el equipo, los materiales educativos, etcétera. En ese proceso se gestó un sistema educativo pobre y desigual, con deficientes resultados de aprendizaje. Este escenario fue esbozado en *La catástrofe silenciosa* (Guevara, 1992) y en *México: ¿un país de reprobados?* (Guevara, 1991), trabajos que tuve el honor de coordinar. La declinación del aprendizaje fue documentada con la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se aplicó regularmente desde el año 2000 hasta el 2018, y por evaluaciones nacionales como Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que se pueden consultar en el sitio electrónico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Las evaluaciones educativas nacionales fueron suspendidas por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, pero la política de “puertas abiertas” se mantuvo, de tal modo que el sistema siguió incrementando su matrícula. No obstante, la pérdida de la calidad se mantuvo constante. Por otro lado, las desigualdades internas del sistema se hicieron evidentes con las evaluaciones periódicas del INEE entre 2000 y 2018. En años recientes la pandemia por la covid-19 agregó a la crisis del sistema nuevo y graves problemas que no fueron atendidos por las autoridades: una pérdida neta de conocimientos equivalente a dos grados de estudio, abandono escolar, secuelas de salud mental en los alumnos durante el confinamiento, etcétera. En fin, el escenario educativo que emergió de ese trauma colectivo fue desastroso en todos los sentidos.

## El proyecto SEP 2022

En enero de 2022 la titular de la SEP presentó al público un extraño proyecto de reforma educativa bajo el nombre de Nueva Escuela Mexicana (NEM). Era extraño porque se proponía establecer un “nuevo paradigma educativo” que entrañaba una ruptura radical en los fines y en los medios con la educación tal y como había sido impartida en México desde hacía más de un siglo. El documento central que la SEP colocó en su sitio electrónico, “Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana”, comenzaba por lanzar una serie de acusaciones y juicios falaces en contra de la educación pública convencional, a la que calificaba de “neoliberal” y que estaba dominada por la “lógica de la ganancia”. Para sustituirla, se proponía enseguida un nuevo modelo educativo con enfoque “comunitario,” crítico” y “anticolonial”.

El fin principal de esta educación no era hacer de los alumnos ciudadanos ni prepararlos para el trabajo, o simplemente adaptar o integrar a las nuevas generaciones a la sociedad. No, el fin que se perseguía era “transformar la sociedad” desde la educación básica y convertir a los alumnos y a los maestros en “agentes de transformación social”. Los fundamentos conceptuales del proyecto se buscaron en Paulo Freire, en los seguidores de la pedagogía crítica (Henri Giroux y Peter McLaren, entre otros) y en las epistemologías del sur de Boaventura de Sousa Santos. Tres corrientes doctrinarias que se oponen a la sociedad moderna.

Por lo mismo, el proyecto no partía de una evaluación o un diagnóstico empírico de la experiencia educativa acumulada por México, y se proponía reconstruir desde la base al sistema educativo sobre premisas ideológicas. En el documento mencionado, no se muestran referencias a las ciencias del aprendizaje ni se menciona a pedagogos modernos. No se trata, hay que aclararlo, de un proyecto marxista, aunque desde el inicio los autores hablan del cambio revolucionario y se cita discretamente a Carlos Marx y a Antonio Gramsci. Pero el espíritu de la propuesta es radical. Se cita, por ejemplo, la demagógica frase de Paulo Freire, “la revolución es un acto de amor”; sin embargo, los autores del proyecto no buscan una revolución armada; no, lo que buscan es una transformación social antimoderna y regresiva, que rechaza la libertad y el individualismo y defiende un abstracto colectivismo.

Lo que estos expertos de la Presidencia quieren es llevar a cabo una transformación que ponga a la educación en concordancia con la

llamada Cuarta Transformación (4T) que pregona el actual presidente de la república. Es decir, con esta reorientación la SEP abandona los numerosos esfuerzos realizados anteriormente para elevar la calidad de la educación y mejorar los aprendizajes, y la reorienta hacia fines políticos y doctrinarios.

El ideal educativo de los mexicanos fue convertido en una distopía que da la espalda al futuro y se vuelve hacia el remoto pasado comunitario de México. El proyecto de la SEP guía hacia una comunidad mítica a la que se le atribuyen virtudes excepcionales, colectivismo, autosuficiencia, convivencia pacífica, etcétera. Ese mundo colectivista, desde luego, no existe, y su referente más cercano podrían ser nuestras comunidades indígenas, que merecen el respeto de todos pero que por mucho tiempo han sido abandonadas y sobreviven en medio de la precariedad y la miseria. Lo que está en entredicho es el principio de realidad. México no es una comunidad primitiva, pero los autores del proyecto mistifican la vida natural y piensan que podemos volver a una existencia colectiva adánica. Se impugna la modernidad, a pesar de que México es un país moderno: el 98 % de su población habla una misma lengua (el español), el 80 % vive en ciudades, el núcleo principal de su economía es la gran industria y tiene una cultura inserta del todo en la globalización. Es verdad que la modernidad trajo consigo una cauda de males sociales, entre otras, pobreza, deterioro ambiental, impunidad, violencia, desigualdades sociales, etcétera. Pero es obvio que dichos males pueden ser combatidos desde el marco cultural de la modernidad y a través de la política democrática; de hecho, en México hay miles de ciudadanos, maestros, académicos e intelectuales comprometidos en esa empresa. Pero los autores de este proyecto educativo piensan lo contrario: renuncian a luchar dentro de la modernidad y prefieren fomentar una educación basada en doctrinas antimodernas cuyo fin último es destruir o demoler la sociedad moderna.

En pos de esos objetivos, los autores de este proyecto combaten en educación básica el individualismo, que la consideran el rasgo más de testable de la modernidad. Eso los lleva a postular que el alumno no será más el centro del proceso educativo. De ahora en adelante esa posición será ocupada por “la comunidad”, entendida como el espacio social que rodea a cada escuela. En la realidad, y en su mayoría, esos espacios no son comunidades, sino barrios populares hundidos en la pobreza y la ignorancia. Como veremos más adelante, este deslinde entre el alumno y la colectividad conducirá a los autores a pensar que el aprendizaje no

debe ser personal, individual, sino colectivo o comunitario, inferencia errónea que tendrá consecuencias pedagógicas desastrosas. Una segunda ruptura de los autores con la modernidad tiene que ver con la conceptualización de la educación básica: en el pasado “neoliberal” la educación básica era una educación de acceso universal y de contenido común, se trataba de desarrollar en todas las niñas, los niños y los adolescentes una identidad nacional y una serie de conocimientos, habilidades, destrezas emocionales y valores éticos. Finalmente, todos ellos estaban destinados a ser ciudadanos con poder y la sociedad juzgaba conveniente que recibieran una misma educación. Esa igualdad educativa era obviamente un factor decisivo para la cohesión social.

Además, esa educación básica común tenía la intención explícita de que estos chicos, una vez adultos, contribuyeran a resolver los problemas de la nación con los instrumentos de la democracia. También aquí los funcionarios de la SEP tomaron una decisión rupturista, pues resolvieron que la educación que se impartiría de ahora en adelante no iba a ser nacional (aunque así lo dispone la Constitución) y que los alumnos se educarían en el universo de la comunidad local. Lo nacional, dijeron los autores, irónicamente, se va a integrar con la suma de educaciones particulares que recibirán los pequeños en cada comunidad. Esta atomización evidentemente elimina los fines nacionales de la educación básica y fragmenta el esfuerzo educativo en millares de pequeñas empresas (recordemos que hay más de 250 000 escuelas de educación básica) que serán, por añadidura, distintas entre sí. La categoría clave en la teoría del nuevo proyecto no es la unidad sino la diversidad. Maestros y alumnos no van a estudiar lo mismo, pues cada maestro y cada grupo de alumnos se van a abocar a estudiar “y resolver” problemas reales de la comunidad que les corresponde. Lo harán mediante “proyectos” con distinta esfera de acción: habrá proyectos de aula, proyectos de escuela y proyectos comunitarios.

El método por proyectos fue creado por el educador estadounidense John Dewey y fue difundido y consagrado por su alumno William Kilpatrick. ¿En qué consiste este método? Sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias, ya que de esta forma el estudiante es parte del proceso de planificación, producción y comprensión de estas. En realidad, cada proyecto es una investigación que debe fundarse en los intereses concretos del alumno para tener mayor éxito. La educación “comunitaria” mexicana (por denominarla de algún modo) no cumple con los requisitos del método original de proyectos. Hay varias razones que lo explican:



- ▶ Los niños pequeños de primaria tienen dificultades para comprender el método.
- ▶ Los alumnos no tienen libertad para escoger el proyecto de su interés.
- ▶ El desarrollo de la investigación no está a cargo de cada alumno individual, el credo oficial es que “todo aprendizaje debe adquirirse en comunidad”.
- ▶ Los proyectos aparecen ya seleccionados en los libros de texto. Los libros de texto son únicos y prescriben la conducta que deben seguir los maestros y alumnos de todo el país, por lo mismo, eliminan la posibilidad de que maestros y alumnos sean los que decidan el objeto de investigación y que desarrollen esta acuerdo con su contexto.
- ▶ Los libros reúnen una enorme cantidad de leyendas, mitos, fiestas, rituales y narraciones provenientes de las tradiciones populares de todas las regiones de México, de tal modo que los alumnos de Sonora, por ejemplo, estarán obligados a estudiar, por así decir, las artesanías de Oaxaca, lo cual, evidentemente, carece de significación para los alumnos sonorenses.

Esta pedagogía, extraña e incoherente, al mismo tiempo que niega la sociedad moderna, exalta supuestas virtudes de las comunidades y del aprendizaje comunitario. Esta mistificación de lo comunitario se opone primero a la idea, bien asentada en la psicología científica, de que el aprendizaje es producto de una construcción autónoma de cada alumno, como lo han demostrado Piaget, Bruner y otros. Los autores de los libros se equivocan cuando utilizan un principio teórico correcto —el desarrollo del ser humano no puede explicarse sin hacer referencia a su condición social— como argumento para deducir reglas instrumentales, pedagógicas, prácticas, lo cual es absurdo. Ese salto de la sociología a la psicología es una falacia. Incluso en el método histórico materialista de Vigotski no se niega (sería totalmente absurdo) el protagonismo del ser humano individual en la construcción de sus conocimientos y de su propio desarrollo. El que aprende es un ser humano, una mente, un cerebro. La comunidad es una esfera de interacción, de relación de una persona con otra, de encuentro de una inteligencia con otra. La comunidad (el grupo) es un factor secundario que ciertamente influye en el aprendizaje, pero de ahí a formular una teoría del aprendizaje comunitario hay un abismo epistemológico insalvable. En cambio, la supuesta

pedagogía comunitaria no acata ninguna ley científica y se presta a la manipulación y a la demagogia, no tiene ningún referente objetivo. Que existan “virtudes comunitarias” permanentes, invariables, que hagan de la comunidad un objeto de culto es un sofisma. Esas virtudes existen solo en la mente de los autores, porque las comunidades reales donde actuarán maestros y estudiantes, en su inmensa mayoría, son barrios populares, como antes se dijo. En los barrios populares se habla un lenguaje defectuoso y viciado, se tiene una baja escolaridad, proliferan prejuicios, creencias irracionales y muchas veces están invadidos y asediados por el irrespeto a las normas y por las conductas delincuenciales.

Es verdad que nos falta un diagnóstico sociocultural preciso, y en este proyecto educativo se dispone que los docentes se harán cargo de realizar un diagnóstico o una contextualización de su respectiva comunidad, pero sin que se les ofrezcan métodos y técnicas para hacer ese delicado trabajo sus dificultades son obvias. La pregunta que surge es: ¿qué puede aportar la cultura de barrio a la educación de nuestros hijos y nietos? Lo razonable hubiera sido no romper de golpe con la cultura moderna y buscar una conciliación entre las diversas formas culturales, pero los autores del proyecto (y de los libros de texto) se negaron a hacer esa conciliación. Nuestra educación básica, sin embargo, debe ser nacional e intercultural y debe ofrecer una cultura común que integre en su seno la diversidad.

Otro exabrupto de la propuesta es que se opone a desarrollar en cada alumna o alumno un conjunto de competencias cognitivas compartidas, entre otras, porque se decidió eliminar de la educación básica las asignaturas, materias o disciplinas. La orientación de toda la educación básica hacia lo concreto se logra debilitando el papel del pensamiento conceptual o abstracto que está sistematizado precisamente en las disciplinas. El estudio en disciplinas tiene gran relevancia en la educación porque permite el aprendizaje ordenado, progresivo, articulado lógicamente, de determinados campos de conocimiento, lo cual impacta en el desarrollo de las estructuras de la inteligencia que empoderan al alumno para interpretar el mundo. En el fondo, los autores de este proyecto desprecian la dimensión intelectual, que es la columna vertebral de la educación, y, al mismo tiempo, buscan amplificar el papel de las emociones a lo largo de los proyectos. Pero el intelecto o pensamiento racional ha sido cultivado durante tres siglos por las escuelas de todo el mundo y ha permitido que millones y millones de personas adquieran

una concepción racional de la naturaleza y del mundo social. ¿Puede la educación renunciar al desarrollo intelectual del ser humano? ¿Cuáles serían las consecuencias de esa renuncia? Serían, evidentemente, muy graves: se contribuiría a formar seres humanos desvalidos para desempeñarse con éxito en un mundo, en una sociedad que funciona mediante la racionalidad.

En el proyecto educativo del que hablamos, se confía en exceso en la emoción, en los sentimientos y en la voluntad, hecho que se hace visible en las presentaciones públicas que algunos maestros han hecho del nuevo modelo educativo, en las cuales abundan las exhortaciones a la responsabilidad, al compromiso y a la defensa de la causa del proyecto comunitario, así como las expresiones emotivas dentro de los mismos proyectos. En numerosos estudios se ha podido probar el valor educativo del aprendizaje a través de asignaturas. No obstante, los funcionarios de la SEP decidieron retirarlas del currículo y, por tanto, de los libros de texto. Se argumentó que las asignaturas “fraccionaban o segmentaban” la representación de la realidad y que el alumno, debido a eso, perdía la visión de la totalidad. Esa decisión tendrá, necesariamente, consecuencias determinantes. Se resolvió sustituirlas por la noción de “campo formativo”, que no integra a las asignaturas como tales (Andere, 2023), sino que constituye una unidad que reúne conocimientos disciplinares y saberes populares. En la práctica, en la realización de los proyectos se utilizan fragmentos de conocimientos disciplinares, lo cual no puede sustituir el valor pedagógico de la asignatura. El uso que se hace de las matemáticas, por ejemplo, fue criticado por el investigador David Block (2022) de esta manera:

1. Se observan en los proyectos desequilibrios en la selección de contenidos matemáticos: hay contenidos multicitados, mientras que otros prácticamente desaparecen.
2. Se hacen vínculos forzados o reductores entre el conocimiento matemático y el saber no matemático.
3. Se omiten los procesos didácticos: se aplican las matemáticas, pero ¿en dónde se aprenden?
4. Se utiliza en todos los proyectos un enfoque utilitario de las matemáticas.
5. La vinculación entre las matemáticas y las demás ciencias no es fácil de lograr cuando los niños apenas se están acercando —están dando sus primeros pasos— en el conocimiento de las matemáticas.

El proyecto incluye otras innovaciones en la práctica de la enseñanza. Se proclama la “autonomía profesional del docente”, pero en realidad no se modifica el sistema de gestión centralizado (SEP), que se conserva intacto. Los contenidos y los métodos son impuestos desde fuera de la escuela y el maestro desempeña el papel de mero operador. Es más, este nuevo proyecto le impone al maestro formas de trabajo que desconoce y duplican su carga laboral. En otra parte, se recomienda a los maestros que aprendan de los alumnos y a los alumnos que enseñen a los maestros, lo cual, aislado, puede ocasionalmente darse. El problema es que esto se pretenda convertir en regla permanente de conducta. Otra novedad del proyecto es el principio de que se debe “aprender en comunidad” o “aprender en grupo”, lo cual puede ser un ejercicio eventual, pero sería erróneo atribuirle otro valor y pensar que solo se puede aprender en colectivo. Este parece ser el caso, ya que en los proyectos de los libros de texto aparece como una recomendación recurrente, mientras que casi no se alude al aprendizaje individual.

La enseñanza y el aprendizaje por proyectos es un método educativo difícil de practicar porque, en realidad, cada proyecto implica realizar toda una investigación que debe tomarse en serio y cumplir con ciertos estándares de rigor; al mismo tiempo, este método exige que quienes lo realizan posean determinada información y habilidades. Dadas esas condiciones, muchos nos preguntamos si es pedagógicamente pertinente aplicarlo de forma sistemática desde el primer año de educación primaria, con la participación de niños que llegan a la escuela a tratar de aprender los rudimentos del lenguaje y del razonamiento lógico. Eso explica que todos los libros de texto de escuela primaria hayan sido redactados con una prosa abstracta y con sugerencias para la acción que no corresponden con la mente bisoña, inexperta, de los pequeños. En realidad, se les impone un “lenguaje de adultos”. En fin, se podría abundar en otros defectos del proyecto que se omita la evaluación sistemática, que no tenga mecanismo de retroalimentación, etcétera, y señalar múltiples errores que se observan en los proyectos que aparecen descritos en los libros de texto, los cuales, ostensiblemente, fueron elaborados con premura e improvisación. Pero no tendríamos espacio suficiente para hacerlo. Lo único que haremos es dejar constancia de que el país entero vive zozobra y desasosiego ante la previsible imposición educativa que consumará el gobierno autoritario de Andrés Manuel López Obrador (AMLO).

## Lo que viene: probables escenarios

Trataré de reflexionar enseguida sobre tres posibles escenarios contruidos sobre hipotéticas perspectivas políticas para el país. Es difícil concebir esas perspectivas. Para el largo plazo, por ejemplo, sería muy difícil remontarnos al año 2050, por lo tanto, mi especulación se reduce a un sexenio o, tal vez, una década.

1. El primer escenario se basa en el supuesto de que Morena, el partido actualmente gobernante, conquiste el triunfo en las próximas elecciones presidenciales (2024) y que no solo gane la Presidencia de la República, sino que también obtenga mayoría simple en el Congreso. Sería un triunfo que aseguraría la continuidad, al menos parcial, de las políticas populistas de AMLO.
2. El segundo escenario se basa en la conjetura de que el frente opositor (PAN, PRI, PRD) conserve su unidad en torno a un candidato único y un proyecto común de desarrollo para el país y gane la Presidencia y el Congreso con una mayoría de votos mínima. Esto sería un triunfo completo para la oposición.
3. El tercer escenario se configura en torno a la idea de que un candidato democrático independiente, salido de la sociedad civil, o escindido de alguno de los partidos existentes, gane la Presidencia y emprenda una transformación democrática de fondo.

### Escenario de continuidad

Supongamos, primero, que el presidente de la república, AMLO, logra imponer el modelo comunitario en educación básica en el ciclo escolar 2023-2024. Lo hace en medio de protestas sociales que crecen continuamente y de intervenciones de tribunales y jueces que tratan, mediante edictos, de impedirlo, pero la SEP hace caso omiso de las determinaciones del Poder Judicial y distribuye los nuevos libros de texto en las escuelas. Los maestros, al inicio, se muestran dubitativos, pero poco a poco se va gestando entre sus filas una ola de malestar por las dificultades que encuentran al tratar de poner en práctica los nuevos materiales educativos: no entienden cabalmente la nueva jerga técnica, no aceptan el exceso de trabajo que se impone a los docentes; se trabaja, además, sin tener claros los objetivos de aprendizaje diarios o los que corresponden a cada etapa del proyecto, etcétera.

El sistema educativo experimenta una auténtica parálisis, hay gran confusión, muchos docentes no saben qué hacer y se inclinan a volver a los contenidos anteriores y sus prácticas tradicionales. Se repite el pasado, pero con sentimientos de culpa y remordimiento porque estos maestros piensan que están desobedeciendo las reglas oficiales. Mientras tanto, Marx Arriaga y secuaces viajan de estado en estado tratando de salvar la situación... con discursos. Asimismo, la oposición convocó a un foro nacional para evaluar la situación y buscar salidas. Se crean el Frente Nacional en Defensa de la Educación Básica (FNDEB) con maestros y autoridades, descontento de veintiséis entidades federativas y una nueva Confederación de Padres de Familia (CPF). A pesar del escándalo, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) guarda una actitud timorata. La secretaria de Educación, Leticia Ramírez, desconcertada, se ve superada por las circunstancias y hace dos o tres intervenciones públicas torpes y confusas. Militantes de la CNTE hacen repetidas protestas frente a Palacio Nacional. La CPF y otras organizaciones de la sociedad civil lanzan una campaña contra el desastre que priva en el sector educativo. Una ola de indignación recorre el país, pero se ve neutralizada porque cada día se aproxima más la fecha de las elecciones presidenciales de 2024. Tras la votación, cuyo porcentaje de participación fue muy bajo (45 %), se proclama vencedora a la doctora Claudia Sheinbaum Pardo, de Morena, por cinco puntos de ventaja sobre su principal contendiente, Xóchitl Gálvez. El triunfalismo del partido oficial, sin embargo, no tiene gran eco; en realidad, después de los comicios continúa en México una atmósfera de inestabilidad política, aparecen nuevas olas de violencia y el malestar y la insatisfacción se extienden por todos los ámbitos. De hecho, el acto electoral no trae consigo un alivio para la sociedad. El país se hunde en el desasosiego y las turbulencias. El presupuesto 2024 se concentra de nuevo en los “programas” sociales y, una vez más, se castiga financieramente al sector educativo. Pero se inicia el año escolar 2024-2025 sin cambio alguno en la política educativa. Tras su toma de posesión del cargo presidencial, la presidenta Sheinbaum muestra pronto sus limitaciones políticas: su discurso se centra en continuar la 4T, pero, aunque ella insiste en imitar a su predecesor y maestro, carece del carisma y del poder de atracción de este. Su retórica es torpe. No presenta nuevas ideas o nuevos proyectos, parece que el Ejecutivo anterior agotó la agenda del populismo. Al armar su gabinete, la presidenta —para mostrar su adhesión a la 4T— designa como titular de la SEP al doctor Marx Arriaga, “hombre fuerte” de AMLO

y cabecilla del proyecto de educación comunitaria. El nombramiento provoca un mar de protestas, pero la presidenta le refrenda públicamente su apoyo al nuevo titular de la SEP y, tras dos semanas de agitación, no pasa nada. El nuevo secretario no recibe instrucciones sobre educación básica —no las necesita—, aunque el subsistema está en permanente postración. Arriaga nombra subsecretario de educación básica al doctor Ángel Barriga, investigador de la UNAM, y un grupo de pedagogos de esa institución se incorpora a su equipo. En mayo de 2025 se anuncia una estrategia de capacitación docente, pero no hay recursos para estímulos al desempeño profesoral. Las escuelas normales siguen en estado de postración y olvido. El segundo ciclo escolar termina con gran malestar del magisterio. Finalmente, en octubre de 2025 se produce un cambio en la SEP. Marx cae y ocupa el puesto una maestra gris —otra más— que no conoce la materia y que no muestra carácter para dirigir la educación nacional. En dos años, la educación básica se ha degradado a extremos nunca vistos; lenta y silenciosamente, esa degradación se prolonga durante todo el sexenio 2024-2030. Solo un gobierno democrático y fuerte tendrá capacidad para cambiar el pacto fiscal, fortalecer al Estado e imprimir un nuevo rumbo al país. Pero la emergencia de un gobierno con esas características se considera improbable.

## Escenario de cambio

La noticia del triunfo del candidato de la oposición PAN-PRI-PRD, en las elecciones presidenciales de 2024 deja estupefacta a gran parte de la opinión pública. ¿Qué había sucedido? Por lo visto, el gran poder acumulado por el autócrata AMLO no fue suficiente para imponer a su sucesor. El factor decisivo en este triunfo fue una alta participación de votantes (75 %). Pero a los pocos meses la nueva presidente, Xóchitl Gálvez, lanza el Plan Democrático de Desarrollo (PDD), en el que se describen con objetividad las fortalezas y debilidades de México y se presenta ante la población un proyecto de reformas legales para, por un lado, limitar el poder presidencial y conjurar la posibilidad de un retorno populista y, por otro, para que el país evolucione con rapidez hacia un modelo mixto de gobierno presidencialista-parlamentario. Se ratifica la voluntad presidencial de dar continuidad a los programas sociales y se anuncian grandes cambios en la esfera de la economía para fortalecer al Estado, seguir pugnando por la justicia social, garantizar la seguridad de la población y lanzar

una lucha multidisciplinaria y polifacética contra la violencia. Se aplica una desmilitarización gradual de la seguridad.

Se concibe la lucha contra la violencia desde abajo, desde la economía de las periferias urbanas, desde el tejido de la economía informal, desde las culturas juveniles, desde los medios de comunicación, desde las redes; una que busque fortalecer la cultura de los barrios y que haga de la educación de calidad un poder estratégico en ese combate. La presidente Gálvez nombra como secretario de Educación a la doctora Elisa Bonilla. Se realiza un congreso educativo (maestros, padres de familia, expertos nacionales e internacionales, ciudadanos y autoridades educativas) y en él se acuerda realizar un diagnóstico-evaluación nacional del sistema educativo nacional, que servirá de base para el diseño de políticas; enseguida se recomienda a los partidos políticos tener cuidado en asegurarse de que las secretarías (locales y nacional) y los puestos directivos de educación sean otorgados a personas con preparación intelectual y moral y con vocación si se quiere conjurar la incompetencia y la repetición de errores. Los nuevos líderes educativos reciben la instrucción de imprimir una nueva dirección a la política educativa: 1) Se aumentará significativamente el presupuesto del sector (5 % del PIB). 2) Se conservará la mayoría de las becas. 3) Se darán cambios legislativos con el fin de recuperar la filosofía nacionalista y liberal-humanista de Jaime Torres Bodet. 4) Se reinstalará el INEE con una función añadida: encargarse de la tarea técnica de elaborar proyectos de planes de estudio y programas, que para ponerse en práctica deberán ser aprobados por el Congreso (Parlamento). 5) Se reinstalará el sistema de becas de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. 6) Se regresará a la educación por asignaturas. 7) Se firmará un nuevo pacto educativo entre la federación y los estados con la intención de empoderar a las autoridades locales en sus funciones académicas. 8) Se creará un sistema moderno de información educativa. 9) Se reinstalarán las escuelas de tiempo completo y los comedores asistenciales. 10) Se lanzarán un programa nacional para apoyar la alimentación de los alumnos en la escuela. 11) Se recreará el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFE) y se aplicará una nueva política en materia de infraestructura y mantenimiento de los planteles. 12) Se darán pasos para renovar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y modernizar el régimen de relaciones laborales. 13) Se incrementarán significativamente los salarios docentes. 14) Se modernizará y fortalecerá el sistema de las escuela normales y los programas de educación conti-



nua para maestros. 15) Se equipará a cada escuela con computadoras y servicio de internet. 16) Se crearán programas amplios de estímulos económicos para el trabajo del magisterio). 17) La elaboración de libros de texto quedará en manos de cada entidad federativa. 18) Se acordará poner en práctica una política nacional de investigación educativa.

Lo que se busca son políticas de cambios graduales que aseguren continuidad y estabilidad en el sistema, pero se tiene plena conciencia también de que debemos cambiar, de que hay que saldar cuentas con el pasado, dejar atrás las políticas populistas, el clientelismo y la demagogia. Entre otras cosas, hay que saldar cuentas con la pifia de “educación comunitaria”. La pregunta esencial es: ¿qué cambios positivos serán viables en el plazo de diez años? El Diagnóstico Nacional de Educación puso en evidencia que la educación básica había sufrido una gravísima regresión en aprendizajes, en deserción, en motivación de todos los actores educativos. En el país se mantiene en la violencia, las agitaciones sociales y el desorden del debate público, la polarización política no se ha superado.

## Escenario de ruptura

El candidato presidencial independiente, Lorenzo Córdova, triunfa en las elecciones de 2024; abandera un programa de cambios democráticos y sociales, entre los cuales estaban los siguientes: 1) un gobierno federal de consenso nacional; 2) una nueva constitución; 3) adopción del modelo parlamentario de gobierno; 4) un pacto fiscal entre Estado, empresas, trabajadores y expertos junto con socios del Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC).

Tras el triunfo, el Gobierno federal llama a la sociedad a elegir un Congreso constituyente que trabaje durante un período de seis meses. Desde un punto de vista estratégico se quiere lograr que la elaboración de la nueva constitución se acompañe de un proceso cuidadoso de información al público para elevar los niveles de educación ciudadana del país e iniciar una “conversación nacional”. Se cuenta con la colaboración activa y comprometida de los medios de comunicación. La nueva carta magna sería “la madre de todas las reformas”, o sea, el fundamento jurídico de todas las reformas que se pretenden introducir. Se lleva a cabo la elección del Congreso constituyente. No hay mayores tropiezos, pero la transición al nuevo modelo de gobierno suscita resistencias de diversos tipos. Al final se puede convencer a la ciudadanía de que

el sistema parlamentario de gobierno permite un control más directo del electorado sobre sus representantes y que reduce el fenómeno de la corrupción. Se hacen la primera elección de representantes parlamentarios e inmediatamente después se aprueba en ese órgano el nuevo Pacto Fiscal de la Federación. Se asigna a la educación el 6 % del PIB. Poco más tarde se abre una intensa discusión nacional sobre los cambios en educación; el objetivo: construir un fuerte consenso —magisterial y social— sobre las reformas en el sector. Pronto se aprueba en el parlamento una estrategia educativa a largo plazo con metas para 2050 y, más tarde, la mayoría parlamentaria aprueba el proyecto de reorganización del sistema educativo, que dispone fortalecer a las escuelas mediante la descentralización de la educación básica. El SNTE desaparece como entidad nacional y se reorganiza en secciones estatales. Comienzan a funcionar las Unidades Estatales de Educación. La SEP se mantiene como un centro de dirección política y apoyo académico a los estados, pero pierde una parte de su poder normativo. Se crean 32 organismos autónomos con el nombre de Instituto de Evaluación y de Diseño Curricular. Cada gobierno estatal aprueba las reglas de operación de sus escuelas y nombra a sus inspectores de educación por municipio en proporción de diez escuelas por inspector.

Un fuerte incentivo financiero sirve de base para la reforma —modernización— del subsistema de escuelas normales. Las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes en los cuatro niveles de educación básica que se realizan en 2026 revelan que el sistema había tenido un progreso notable con calificaciones promedio superiores a las logradas desde 2000.

## Conclusiones

No tenemos un diagnóstico actualizado del estado que guarda la educación básica de México. Tampoco se han hecho evaluaciones estandarizadas de aprendizajes dado que, en 2019, se suprimió el INEE y, el mismo año, se canceló la prueba PISA de la OCDE (Backhoff, 2023). El gobierno del presidente André Manuel López Obrador echó abajo la evaluación que era el mecanismo óptimo para rendir cuentas en educación. Sin argumentos, ni evaluación alguna, el Gobierno federal también suprimió la reforma educativa de 2013 (incluida la renovación curricular de 2017), una de las reformas educativas más interesantes que haya

experimentado la educación básica mexicana. ¿Pero qué trajo consigo el cambio en la Presidencia de 2018? Se inauguró una etapa de politización y oscurantismo para la educación nacional, que puso en entredicho el futuro de la educación básica (y el futuro del país entero). Como antes dije, hay datos duros recabados en los años previos que demuestran que arrastramos desde hace décadas una grave crisis educativa cuyos rasgos he descrito antes. ¿Qué decir de la caja de hierro que representa el aparato centralizado y burocrático de gestión del sistema del papel de control político del SNTE? Todos estos elementos deben revisarse y, en su caso, corregirse si aspiramos a tener una educación básica de calidad que fortalezca la cohesión social y nos capacite como nación para hacer frente a los desafíos del futuro.

## Referencias

- ANDERE, E. (2023, agosto). El problema con los campos formativos en la Nueva Escuela Mexicana y en los libros de texto. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/el-problema-con-los-campos-formativos-en-la-nueva-escuela-mexicana-y-en-los-libros-de-texto-gratuitos/>
- BLOCK, D. (2022, mayo). Las matemáticas en el plan de estudios 2022: una voz de alerta. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-matematicas-en-el-plan-de-estudios-2022-una-voz-de-alerta/>
- DURKHEIM, E. (1999). *La división del trabajo social*. Colofón.
- GUEVARA, G. (1991). México: ¿un país de reprobados? *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=6217>
- GUEVARA, G. (1992a, febrero). El malestar educativo. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=6423>
- GUEVARA, G. (coord.) (1992b). *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica.
- GUEVARA, G.(coord.) (2022). *La regresión educativa*. Grijalbo.
- GUEVARA, N., G., Enciso, M.I., y Navarro, J. (coords.) (2023). *La educación en peligro*. Editorial Universidad de Guadalajara.



# ¿Está maldito el futuro de la educación media y superior en Jalisco?

— Eduardo Navarro Meza

## Introducción

Se puede decir que el título *Jalisco mañana* —parte de la obra *Jalisco a futuro 2050*— es un intento por conciliar los hallazgos de los tomos anteriores de *Jalisco a futuro* a fin de transformarlos en un ejercicio prospectivo que ilumine los elementos que pueden conducir a escenarios específicos a largo plazo. El desarrollo de este trabajo, que se enfoca en los niveles medio superior y superior de Jalisco, está fundamentado en el mapeo de los problemas públicos que se realizó en el ejercicio anterior, y tiene el objetivo de visualizar dos escenarios futuros relacionados con el estado a largo plazo de las problemáticas que rodean a dichos niveles educativos: la reprobación, el abandono y la baja eficiencia en el nivel medio superior; así como las brechas de calidad en la educación superior. El desarrollo de estos escenarios apunta al año 2050 y es de naturaleza exploratoria; cada uno de ellos asume una tendencia específica: inercial, para el caso del nivel medio superior, y pesimista, para el caso de la calidad de la educación superior.

Este ejercicio prospectivo se enmarca principalmente dentro de la concepción de problemas “malditos” o “perversos” (*wicked problems*), desarrollada por Rittel y Webber (1973). Estos problemas son situaciones de difícil o imposible solución, porque se configuran por un complejo entramado de elementos incompletos, contradictorios o cambiantes. La noción de “maldición” o “perversidad” hace referencia a una resistencia considerable a la resolución, a la emergencia constante de incertidumbres, a la persistencia de elementos conflictivos interdependientes y a la posibilidad de transformarse en ramificaciones problemáticas interminables (Rittel y Weber, 1973; Peters, 2017). De igual manera, el trabajo realizado en grupo se auxilia de elementos conceptuales provenientes de la sociología del futuro y de la gobernanza anticipatoria; de la primera retomamos conceptualmente aquellos elementos que movilizan el futuro

y los utilizamos para darles sentido a los escenarios que imaginamos. La segunda sirve como la base orientadora de nuestras reflexiones finales y marca las pautas para establecer líneas de reflexión anticipatorias que contribuyan a una mejor toma de decisiones en el largo plazo.

El desarrollo de los escenarios se estructura a partir de dos ejes: el del diagnóstico y la prospectiva, y el del escenario futuro. Dentro del primer eje, por un lado, nos enfocamos en la actualización de información relacionada con la configuración y el desempeño recientes de los niveles educativos que analizamos, enfatizando en todo momento en los problemas públicos que seleccionamos para cada nivel. Por otro lado, hacemos un ejercicio de proyección basado en datos que, si bien es elemental, sirve como respaldo y complemento a nuestras aseveraciones sobre el futuro. En el segundo eje nos damos a la tarea de imaginar el escenario futuro de cada uno de los problemas públicos. Este ejercicio desarrolla inicialmente una narrativa de futuro, para después analizar de manera concreta los elementos en los que los escenarios a largo plazo estarían sustentados.

## El futuro y su perversidad

Emprendemos este ejercicio a futuro asumiendo que los problemas públicos del bajo desempeño del nivel medio superior —en el que se enmarcan el abandono, la reprobación y la baja eficiencia terminal—, así como los de la calidad y cobertura en el nivel superior, pueden ser clasificados como *wicked problems*. De acuerdo con Rittel y Weber (1973) en el ámbito de la planeación social existen problemas públicos complejos, cuyo entramado de elementos conflictivos los hace de difícil o imposible solución. Son síntomas, a su vez, de otros problemas —regularmente también intratables, por lo que nunca se solucionan de manera definitiva, sino que se vuelven a resolver una y otra vez y son propensos a “avalanchas” de consecuencias imprevistas. La disponibilidad de recursos, el tiempo o la voluntad política representan algunos de los principales obstáculos para la solución de este tipo de problemas, los cuales suelen presentarse como “inmunes” a las soluciones lineales (Tutton, 2016; Peters, 2017).

Algunos expertos sostienen que los problemas no son malditos en sí mismos, sino que, dada su conformación de elementos complejos, son propensos más bien a la emergencia de tendencias de conflicto, contrariedad, dificultad e irresolución; *wicked tendencies* que, dependiendo del

curso que sigan, asumirán la forma de un futuro maldito (Newman y Head, 2017; Tutton, 2016). Esto significa que es la interacción y la evolución de los elementos que conforman el problema público lo que deriva en escenarios específicos de irresolución, así como en espectros determinados de dificultades y de consecuencias inesperadas. Algunos ejemplos de tales elementos son: el incrementalismo irreflexivo, la prevalencia de ideologías o tradiciones arraigadas (políticas, personalistas, corporativas) por sobre la toma de decisiones razonada, la fragmentación de valores e intereses en la definición de los problemas públicos, o la interdependencia entre problemas públicos de distintas esferas económicas y sociales, entre otros (Peters, 2017; Lazarus, 2009).

Así pues, un futuro maldito se presentaría como una visualización de un futuro irresuelto, como un escenario a largo plazo rodeado de incertidumbre, dificultades y riesgos. Un futuro maldito es aquel que, desde el presente, se anticipa como un escenario —o un conjunto de ellos— donde los problemas públicos persisten sin solución, no solo debido a la valoración poco prometedora de su trayectoria presente y pasada, sino a la poca factibilidad de predecir con certeza el curso que seguirán a largo plazo (Tutton, 2016). De acuerdo con algunos expertos, uno de los elementos centrales de la conformación de un futuro maldito es justamente que los elementos “perversos”, conflictivos e intratables que permean los problemas públicos no pueden ser previstos de manera completa. Al contrario, muchas veces solo pueden ser manejados de manera emergente, dentro de un horizonte temporal limitado, y sin que el futuro a largo plazo pueda tomar una forma concisa y clara (Anderson, 2010; Tutton, 2016). Al final, un futuro maldito representaría un *endpoint*, donde la gradualidad de la “perversidad” de los problemas públicos, así como la incertidumbre que los rodea, han alcanzado niveles mayores y, por tanto, anticiparlos de manera exitosa se vuelve una tarea casi imposible de lograr (Peters, 2017; Lazarus, 2009; Anderson, 2010).

## Los movilizadores del futuro

La sociología del futuro sostiene que el futuro es el resultado de la articulación entre el pasado y el presente, pues las creencias y los significados alrededor de ellos reflejan los valores sociales que dan forma a las “imágenes del futuro”. Estas imágenes orientan e informan los procesos de toma de decisiones que movilizan la acción que produce el “futuro

real” (Suckert, 2022). Por tal razón, aunque lo parezca, el futuro no es una construcción meramente imaginaria, sino que es real en tanto que las alternativas o posibilidades de futuro actuales son reales, y en la medida que los procesos que se llevan a cabo para concretarlo están en constante estado de latencia (Tutton, 2016); “un futuro deseado puede servir de aliciente para actuar en el presente, o una acción en el presente puede traer recuerdos de futuros esperados hace mucho tiempo” (Anderson, 2010, p. 778).

La conexión entre pasado, presente y futuro —y entre lo imaginario y lo real de este último— estaría movilizadora por la articulación entre expectativas y performatividad. Las expectativas son el móvil de la acción; son orientaciones prefigurativas más o menos estables compuestas de creencias específicas sobre el futuro (Suckert, 2022; Bell, 1999). Las expectativas tienen origen en una diversidad de sensaciones o reacciones sobre el estado de cosas que vendrán en algún momento futuro (tales como el miedo, el pesimismo, el éxito, la esperanza, la responsabilidad, la prevención, etcétera), y ofrecen una forma compartida de lo que cabe esperar y de cómo prepararse para las oportunidades y los riesgos. Al mismo tiempo, las expectativas son armonizadas y habilitadas por las normas culturales, las identidades y las instituciones, y establecen significados o entendimientos colectivos acerca del futuro que está por venir (Suckert, 2022). Por su parte, la noción de performatividad hace referencia al proceso por medio del cual una determinada visión del futuro puede acabar convirtiéndose en realidad; es la materialización de las expectativas en acciones concretas con miras hacia el futuro (Oomen *et al.*, 2022).

Con la finalidad de entender y analizar el desarrollo de escenarios futuros con fines anticipatorios, algunos expertos han operacionalizado la conexión expectativas-performatividad mediante la articulación de tres aspectos: estilos, lógicas y prácticas (Anderson, 2010). La articulación de tales aspectos da lugar a la manera en que los escenarios futuros se revelan, concretan y relacionan a través de declaraciones sobre el futuro; a la manera como se hacen presentes a través de realidades materiales y emociones, y a la manera en la que se actúa sobre ellos a través de políticas y programas específicos. Dicha operacionalización es la que sirve de ruta analítica para el desarrollo de nuestros escenarios del futuro educativo de Jalisco:

1. Estilos: consisten en una serie de enunciados que expresan las expectativas y a través de los cuales se revela el futuro. Los enunciados sobre el futuro condicionan y limitan el modo en que se puede inter-



venir sobre él. Funcionan mediante una circularidad, en el sentido de que los enunciados manifiestan un conjunto de relaciones entre pasado, presente y futuro. Es a través de los distintos estilos que se legitima la manera como se problematizan el presente y el futuro.

2. **Lógicas:** son los sentidos y los entendimientos a través de los cuales se pone en práctica la acción en el presente. Una lógica es una forma programática de formalizar, justificar y desplegar la acción aquí y ahora. Las lógicas implican acciones destinadas a prevenir, mitigar, adaptarse, prever o adelantarse a futuros específicos.
3. **Prácticas:** son las acciones y las experiencias que dan contenido a futuros específicos, incluidos actos de interpretación, cálculo e imaginación. Es a través de estos actos que los futuros imaginados se materializan, que se hacen presentes en las emociones y que terminan por orientar el comportamiento.

## **Escenario inercial. La reprobación, el abandono y la baja eficiencia terminal en la educación media superior en Jalisco**

El diagnóstico desarrollado en *Jalisco a futuro 2018-2023* concluyó que la expansión de la oferta educativa de nivel medio superior en el estado no había significado de manera efectiva la absorción y la retención de los estudiantes. Identificaba que la obligatoriedad de la educación media había sido entendida por las autoridades estatales e institucionales como la creación de espacios, sin considerar con seriedad las estrategias que garantizaran la permanencia de los jóvenes en la escuela, la conclusión oportuna de sus estudios y el logro de aprendizajes relevantes. En ese entonces (2016-2017), la educación media superior jalisciense se posicionaba en los lugares críticos a nivel nacional en cuanto a indicadores como la absorción educativa, la reprobación y la eficiencia terminal (Acosta, 2019).

La actualización de la información sobre el desempeño de la educación media superior estatal, así como el ejercicio pronóstico basado en los datos históricos de tres décadas (1990-2021), muestran que las conclusiones de *Jalisco a futuro 2018-2030* se mantendrían en los siguientes treinta años. Aunado a ello, el mapeo de las acciones estratégicas que han conducido el sistema de educación media superior de Jalisco en el

pasado reciente permiten visualizar un escenario futuro sin cambios sustanciales ni en la arena de los resultados ni en la de las decisiones.

## Diagnóstico y prospectiva de la educación media superior

La persistencia de los problemas públicos del abandono, de la reprobación y de la baja eficiencia terminal en el nivel medio superior no es exclusiva de Jalisco. Al contrario, las tendencias ocurridas en el estado son las manifestaciones de un problema de alcance nacional que poco se ha podido mitigar en el pasado reciente. Los expertos coinciden en que el nivel medio superior en México es el que más padece dichas problemáticas (Weiss, 2015, 2018; Miranda, 2018; Estrada, 2018; Ibarra, 2019). Incluso, el problema es tal que ni la reforma educativa que hizo obligatorio el nivel medio ha logrado encauzar de manera efectiva su resolución a diez años de su implementación. Y aun cuando el problema ha sido una referencia permanente en los planes y programas sectoriales de educación desde el año 2000 —tanto a nivel federal como estatal, las estrategias implementadas para contrarrestarlo han tenido resultados discretos—. Actualmente, las tasas nacionales de cobertura, abandono, reprobación y eficiencia terminal en el nivel medio superior son de 74.7 %, 11.6 %, 12.2 % y 64.9 % respectivamente. Las mismas tasas para el entorno local del estado de Jalisco son de 71.6 %, 11.2 %, 18.5 % y 64.1 %.

### Configuración y desempeño de la educación media superior en Jalisco

La educación media superior de Jalisco se configura actualmente como un terreno diversificado, complejo y masificado, constituido por poco más de mil planteles educativos que concentran alrededor de 310 000 estudiantes. El panorama institucional se conforma por planteles de sostenimiento autónomo (30.5 % —correspondiente al Sistema de Educación Media Superior [SEMS] de la Universidad de Guadalajara [UdeG]—), de sostenimiento estatal (20.8 % —que integra el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Jalisco [Cobaej] , así como la Educación Media Superior a Distancia [EMSAD]—), de sostenimiento federal (7.2 % —que incluye, entre otras instituciones, al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [Conalep], los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios [CBTIS], los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios

[CETIS] y los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial—), y de sostenimiento particular (41.5 % —que corresponde a la gran variedad de instituciones privadas—). 8 de cada 10 del total de planteles operan bajo el esquema de bachillerato general.

De 2010 a 2021, la oferta institucional de la educación media superior en Jalisco experimentó un crecimiento del 29 %, principalmente movilizado por el SEMS de la UdeG—el cual abrió en promedio 3 o 4 planteles al año y por el subsector particular —donde se crearon anualmente alrededor de diecinueve planteles, muchos de ellos como parte de establecimientos privados de educación superior que ya funcionaban desde hace varios años en el estado—. La oferta de sostenimiento estatal en general se mostró estable, siendo el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECYTEJ) la única institución que presentó una movilización considerable —creando entre dos y tres planteles al año—. La oferta federal creció de manera discreta, pasando de 42 a 52 planteles en los últimos diez años.

En la tabla 2.1 se observa que la tendencia experimentada por la oferta educativa de nivel medio también está presente en la conformación de la matrícula. La matrícula de educación media superior en el estado hoy en día alcanza los 309 775 estudiantes, lo que lo posiciona en el lugar número quince a nivel nacional en cuanto a cobertura (71.6 %). La mitad de dichos estudiantes cursan sus estudios en la UdeG—particularmente en el esquema de bachillerato general (entre ocho y nueve de cada diez). Los subsectores federal y estatal en conjunto tienen una cobertura de 34.2 %, pero, al contrario de lo que sucede con la UdeG, los estudiantes cursan mayoritariamente programas de orientación tecnológica (entre siete y ocho de cada diez). Finalmente, destaca el comportamiento del sector privado, cuya cobertura, a pesar de la creciente proliferación de planteles en el estado, alcanza apenas el 18.2 %.

Este panorama de la matrícula de la EMS en Jalisco ha sido resultado de algunos movimientos importantes efectuados en los últimos diez años: la población estudiantil experimentó un crecimiento neto de 67 528 alumnos, lo que significa un crecimiento del 3 % anual. De este crecimiento general, destaca particularmente el que tuvieron la UdeG en ambas orientaciones (bachillerato general: 31 %, bachillerato tecnológico: 240 %) y el sector privado en programas de bachillerato general (41 %). El subsector con menor crecimiento fue la EMSAD (11 %), mientras que el Cobaej y la oferta federal —incluyendo al Conalep— experimentaron decrecimientos de entre el 1 % y el 10 %.

**Tabla 2.1. Panorama general de la educación media superior (EMS) en Jalisco (2010-2021)**

Nivel/ Coordinación	2010-2011		2020-2021		2020-2021 (%)		
	Planteles	Matrícula	Planteles	Matrícula	Planteles	Matrícula	
Bachillerato general	UdeG	288	116 094	329	152 540	29.0	49.2
	Cobaej	37	10 998	41	10 982	3.6	3.5
	Federal	4	1 081	--	--	--	--
	EMSAD	64	6 506	66	7 274	5.8	2.3
	Telebachillerato	--	--	60	2 523	5.3	8.0
	Particular	234	37 222	444	52 229	39.1	16.9
	Total	627	171 901	940	225 548	82.8	72.8
Bachillerato tecnológico	Federal	42	28 157	52	28 049	4.6	9.0
	Cecytej	41	17 455	69	22 218	6.1	7.2
	UdeG	22	5 009	17	17 062	1.5	5.5
	Conalep	30	14 530	30	13 024	2.6	4.2
	Particular	38	5 195	27	3 874	2.4	1.3
	Total	173	70 346	195	84 227	17.2	27.2

Fuente: Secretaría de Educación Jalisco; SEP; informes de trabajo SEMS-UdeG.

¿Cuáles han sido los resultados de la educación media superior del estado de Jalisco en los últimos diez años? El desempeño de la educación media superior del estado, visto a través de los indicadores de matriculación, cobertura, absorción, reprobación, abandono y eficiencia terminal, se muestra en la tabla 2.2. *Jalisco a futuro 2018-2030* ya mostraba el desempeño de la educación media superior del estado en posiciones críticas a nivel nacional. A cinco años de ese ejercicio, la posición del estado en cuanto al desempeño del nivel medio superior no ha mejorado, aun cuando ha presentado avances en las tasas de matriculación y cobertura: en reprobación, pasó del lugar 30 al 31; en abandono, del 7 al 10; en eficiencia terminal, del 23 al 26; y en absorción se mantuvo en el último lugar nacional.

**Tabla 2.2. Desempeño de la EMS en Jalisco (2010-2021)**

Indicador	Ciclo escolar			Crecimiento total	Lugar nacional 2021
	2010 (%)	2016 (%)	2021 (%)	2010-2021 (%)	
Matriculación	50.4	59.2	56.1	5.7	27
Cobertura	57.4	71.6	71.6	14.2	15
Absorción	82.4	75.3	67.8	-14.6	32
Reprobación	11.3	14.6	18.5	7.2	31
Abandono	15.4	14.7	11.2	-4.2	10
Eficiencia terminal	70.8	60.8	64.1	-6.7	26

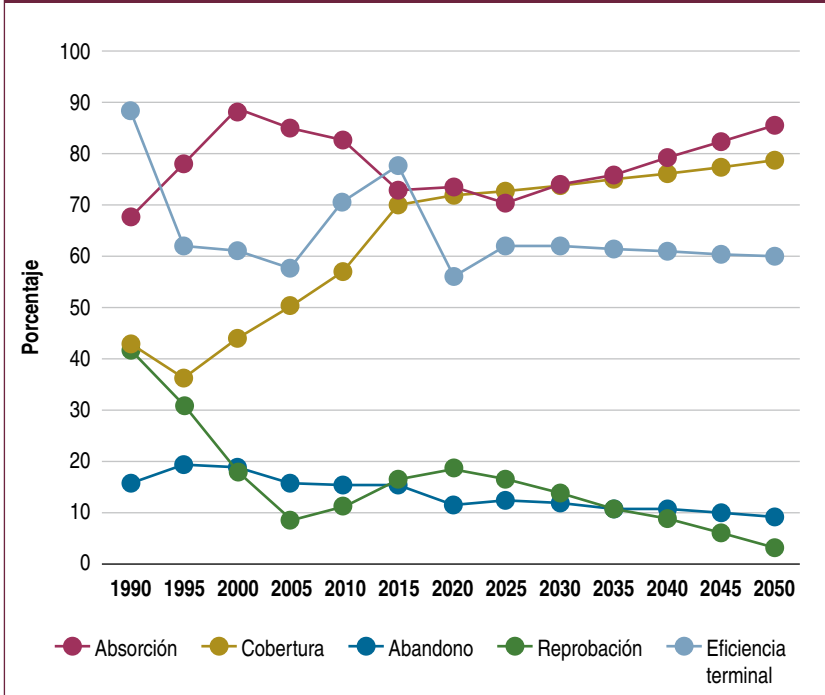
Fuente: Secretaría de Educación Jalisco; SEP.

El comportamiento específico de los indicadores, visto en un periodo de diez años (2010-2020), muestra que la matriculación experimentó un crecimiento de 5.7 %, que la cobertura creció un 1.4 % anualmente, alcanzando un crecimiento del 14.2 % en todo el periodo, y que el abandono disminuyó un 4.2 %. El resto de los indicadores experimentaron movimientos desfavorables: la absorción y la eficiencia terminal disminuyeron un 14.6 % y 6.7 % respectivamente, mientras que la reprobación pasó de 11.3 % a 18.5 %.

### Prospectiva

A continuación, se muestra una proyección a 2050 del desempeño de la educación media superior en Jalisco. Este ejercicio prospectivo tiene la intención de plasmar una primera fotografía de cómo se visualiza el futuro a partir de la trayectoria histórica (contemplada desde 1990) de los indicadores de cobertura, absorción, reprobación, abandono y eficiencia terminal. Por supuesto, los alcances de la proyección son limitados al basarse exclusivamente en los indicadores y no tomar en cuenta otro tipo de variables que siempre condicionan el rumbo de los sistemas educativos, tales como las variaciones demográficas, los intereses políticos, las restricciones presupuestales o las complejidades decisionales, entre otras. No obstante, pretendemos que la proyección no solo sirva como un punto de referencia para nuestro ejercicio imaginativo sobre el futuro de la educación media superior en el estado, sino también como un complemento.

Gráfica 2.1. Proyección del desempeño de la EMS en Jalisco (1990-2050)



Fuente: Sistema Interactivo de Consulta Estadística de la Secretaría de Educación Pública: Reporte de indicadores educativos 1991-2021.

La proyección presentada en la gráfica 2.1 muestra un panorama futuro más o menos prometedor para la educación media superior de Jalisco. La absorción y la cobertura, aspectos que van de la mano, experimentarán una tendencia creciente —aunque no extraordinaria— en los siguientes treinta años. Se estima un crecimiento de 11.2 % para la absorción y un más discreto 6.6 % para la cobertura. Preveemos que ambos crecimientos estarán asociados principalmente a la apertura de planteles educativos, tanto aquellos resultados de la intención de la UdeG por consolidar un sistema de educación media superior que tenga presencia en todos los municipios de Jalisco, como de la propia oferta privada, que seguirá movilizándose de manera importante dentro de la zona metropolitana. Aunado a eso, la proyección también estima un decrecimiento importante en las tasas de reprobación, que llegará hasta el 3 % —aunque hay que tomar con reservas esta estimación pues, como dijimos, el comportamiento de los movilizados de la reprobación no puede estimarse a través de la in-

formación que tenemos; incluso, la estimación podría ser contraria si, por ejemplo, aspectos como la desigualdad social y económica, o la pobreza siguen tendencias estables o de crecimiento.

Por su parte, las tendencias que respaldan un poco más el escenario inercial que prevemos son las del abandono y la eficiencia terminal; el primero, prácticamente presentará una tendencia estable alrededor del 10 %, mientras que para la segunda, se prevé un decrecimiento del 3 %. A pesar de que estas cifras parezcan no ser alarmantes, toda la experiencia de las décadas pasadas ha mostrado que incluso las tasas de abandono más bajas tienen detrás cuestiones que han sido irresolubles, y que son de órdenes tan variados como lo económico, lo familiar, lo académico y lo psicológico, así como presupuestales y de efectividad de las políticas (Weiss, 2018; Miranda, 2018). Pensar que en el 2050 solo 9 de cada 100 estudiantes de nivel medio superior en Jalisco abandonarán la escuela parece un escenario no solo optimista, sino utópico. Incluso, los datos de los treinta años anteriores a las proyecciones ya presentaban trayectorias con altibajos, cuyos periodos negativos no eran poco comunes. Nuevamente, si traemos a la interpretación de los datos los aspectos cualitativos que rodean al abandono y a la eficiencia terminal, tendríamos que imaginar un futuro más alarmante que el que las proyecciones nos muestran. El escenario que planteamos a continuación trata de tomar en cuenta ambas cosas.

### Escenario futuro

El escenario de la educación media superior que visualizamos para Jalisco al año 2050 es de carácter inercial, en el que sus características generales, su desempeño y el rezago educativo que padece seguirán una trayectoria estable, sin cambios sustanciales ni para bien ni para mal. Visualizar tal escenario implica que la proyección “favorable” del desempeño del nivel medio superior mostrada en el ejercicio anterior —donde destacan la disminución de las tasas de abandono y de reprobación, así como el aumento de la eficiencia terminal— no será necesariamente resultado del mejoramiento del problema en sí mismo, ni tampoco de la implementación exitosa de estrategias educativas. Más bien, será producto inercial de la propia expansión del sistema y, precisamente, de la estabilidad decisional respecto a su conducción.

En el 2050, la educación media superior en Jalisco se vislumbra como un panorama de continuidad: continuidad en su crecimiento,

continuidad en su configuración y continuidad en sus resultados. La cobertura del nivel habrá crecido como resultado de las acciones gubernamentales orientadas a la consolidación de la obligatoriedad de la educación media superior, pero también como producto de las agendas institucionales encaminadas a la búsqueda de la legitimidad, a la preservación del *statu quo* y al posicionamiento social y político. La distribución de los planteles habrá alcanzado el 100 % del territorio estatal, y no habrá municipio sin acceso a este nivel educativo.

A su vez, el sistema de educación media superior del estado habrá alcanzado cierto grado de sofisticación como resultado del reforzamiento de nociones como la de la calidad y la de la internacionalización, que fueron adoptadas desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior y que permearon en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato. Como resultado de ello, se afianzará la calidad de los planteles, de los programas y de los aprendizajes, aunque prevalecerán vacíos, particularmente en la oferta privada y en algunas opciones tecnológicas.

No obstante, los problemas del abandono escolar, de la reprobación y de la baja eficiencia terminal persistirán. Las estrategias para contrarrestarlos habrán seguido una lógica incremental, esto derivado de los pocos cambios en la manera de definir los problemas públicos relevantes, de establecer prioridades y de tomar decisiones. Las brechas de acceso que se cerraron con la distribución generalizada de planteles educativos se verán eclipsadas por las pocas capacidades sistémicas e institucionales para retener a los estudiantes, para asegurarles un tránsito efectivo dentro de la escuela y para garantizar la culminación exitosa de sus estudios.

¿Cuáles han sido los estilos, las lógicas y las prácticas alrededor de la educación media superior en Jalisco que conducirían a un futuro como el que nos imaginamos? ¿Cuáles son los “elementos malditos” que han dado lugar a que el problema persista y a que lo imaginemos igualmente irresoluble a largo plazo? El escenario que proyectamos parte de que visualizamos estabilidad, tanto en las expectativas que orientan el desarrollo y el desempeño de la educación media superior (estatal y nacional) como en la manera de materializarlas (performatividad). Prevemos, en primer lugar, que las autoridades educativas federales y estatales seguirán movilizándolo sus decisiones a partir de las expectativas de obligatoriedad y de universalización, mismas que se expresarán en objetivos de cobertura, como se ha hecho desde hace varias décadas.



La UdeG se alineará en cierta medida a esa orientación, aunque seguirá movilizando una agenda institucional paralela más amplia, que también priorizará aspectos como la calidad, la internacionalización, el desarrollo cultural, la investigación y la innovación. La problematización de la cobertura abordará únicamente de manera discreta el abandono, la reprobación y la eficiencia terminal. Esta visualización se fundamenta en el análisis tanto de los diagnósticos educativos como de los objetivos de política pública expuestos en los programas sectoriales de educación (federales y estatales) y en los planes de desarrollo institucional de la UdeG, todos ellos de entre el año 2000 y el 2020. En dichos documentos, el futuro se revela a partir de objetivos de cobertura —muy generales en la mayoría de los casos—, que solo de manera esporádica hacen mención del abandono, la reprobación y la baja eficiencia terminal. Es decir, las problematizaciones sobre el desempeño de la EMS que han conducido a este nivel educativo aluden a dichas problemáticas solo como parte del contexto del problema de la cobertura, pero no las conciben como problemas en sí mismos, independientes. De esta manera, el escenario que vislumbramos para 2050 será inercial, no solo porque la manera en que el futuro se revela en las arenas decisionales seguirá las mismas pautas que en el pasado y en el presente, sino porque el futuro que imaginamos es, en cierta medida, el resultado mismo de esas revelaciones (y expectativas) anteriores.

En segundo lugar, imaginamos un escenario inercial en la medida que prevemos que las decisiones sobre el desempeño del nivel medio superior seguirán las mismas lógicas pasadas y presentes. A nuestro modo de ver, existe un desajuste entre los significados que la sociedad tiene sobre la educación media superior —que se relacionan con ser un espacio de socialización y de desarrollo académico (Weiss, 2018)— y los que tienen las autoridades gubernamentales e institucionales. Consideramos que el significado que tiene para estos últimos es el de un indicador de desempeño y de éxito, de legitimidad y de preservación del *statu quo*, y creemos que dicha lógica permanecerá en el largo plazo. Al preservarse dicha lógica, no solo descartamos un cambio significativo en la manera como se establecen las metas, sino también, como ya lo mencionamos, no desestimamos una redefinición de los problemas del nivel medio superior que consideren el abandono, la reprobación y la baja eficiencia terminal como problemáticas en sí mismas.

En nuestro análisis de los documentos de políticas oficiales, estas lógicas se expresan de manera programática en las metas que apuntan

tanto a resultados en la cobertura como a la expansión territorial de los planteles educativos. Tanto la federación como el estado y la UdeG han tendido a establecer sus metas de cobertura en términos de avances porcentuales concretos, aun cuando las narrativas de las problematizaciones describan con elementos “más cualitativos” los pormenores de la cobertura del nivel medio superior. Se identifica también que dichas metas de cobertura se ven complementadas por un componente de infraestructura; prevalece desde hace décadas la lógica de que la cobertura en educación media superior aumentará en la medida que los planteles educativos aumenten. Y, finalmente, en no pocas ocasiones tales metas se fundamentan en lo establecido en las agendas desarrolladas por organizaciones internacionales como la Unesco, lo que es una evidencia de su lógica por preservar el *statu quo* y por alinearse a las tendencias globales que rodean a la educación media superior mundial. Prevemos que garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela, así como la conclusión oportuna de sus estudios, seguirá siendo solo un elemento contextual incluido en la “idea” de la cobertura como indicador por excelencia del desempeño de la educación media superior, en general, y del “éxito” de quien esté en su momento en el poder, en particular.

En el campo de la performatividad, no visualizamos una materialización distinta de las expectativas y las lógicas que han movilizad la toma de decisiones alrededor del desempeño del nivel medio superior; prevemos que las estrategias continuarán implementándose, siguiendo un patrón incremental —es decir, de decisiones sucesivas lentas, superficiales y simplificadoras, enfocadas en el corto plazo y en cambios poco disruptivos (Lindblom, 2010)—, preservando las orientaciones hacia la cobertura. En concreto, visualizamos que las estrategias de la expansión de planteles educativos (tanto físicos como virtuales), las becas y los esquemas de tutorías se mantendrán como las acciones naturales alrededor de los problemas del abandono, la reprobación y la baja eficiencia terminal. Los expertos han identificado la prevalencia de este tipo de estrategias al menos desde hace quince años, y destacan su énfasis en la apertura de planteles educativos bajo el argumento de que acercando la oferta educativa a la población (vulnerable) se avanzará en el objetivo de universalizar la educación media superior. Asimismo, destacan la excesiva orientación económica de los programas de becas, que se fundamenta en la idea de que los estudiantes no asisten a las aulas, abandonan y reprueban por la única razón de no tener dinero

(Miranda, 2018; Weiss, 2015; Reducindo, De la Cruz y Ramírez, 2021). Visualizamos que esa materialización estratégica se mantendrá vigente en los siguientes treinta años.

Finalmente, algunos de los “elementos malditos” que consideramos que seguirán vigentes en 2050 en el nivel medio superior (en el estado y en el país), y que condicionarán los progresos en la resolución del abandono, la reprobación y la baja eficiencia terminal son: las prioridades y las agendas desarticuladas de las autoridades educativas federales, estatales e institucionales (particularmente de la UdeG); las definiciones incompletas, poco atinadas o sesgadas del problema público; los cambios de administración y la asignación presupuestal, y la propia multicausalidad del problema.

## **Escenario pesimista. Las brechas de calidad en la educación superior jalisciense**

Hoy en día, la oferta de educación superior del estado de Jalisco se conforma por instituciones no solo de distintas orientaciones, sino también de distintos niveles de calidad. Aspectos como la práctica fragmentada de las estrategias de aseguramiento de la calidad, sus resultados ambiguos y poco consistentes, y la permanente proliferación del sector privado han significado la persistencia de la baja calidad a distintos niveles. Reconocemos que no es un problema generalizado, sino que, tal como el libro anterior de *Jalisco a futuro 2018-2030* documentó, la baja calidad se concentra en determinados sectores institucionales concretos, en programas específicos y en territorios determinados (Acosta, 2019).

Es cierto que la búsqueda de la calidad en la educación superior ha estado presente como uno de los principales ejes de las políticas federales, estatales e institucionales desde hace tres décadas. No obstante, no ha llegado a consolidarse como una práctica ni generalizada ni obligatoria. Incluso, ahí donde se ha constituido ya como una práctica cotidiana se han presentado resultados ambiguos y de efectos perversos. Aunado a ello, fomentar la cultura de la calidad en sectores distintos al universitario (público) es una meta que no ha sido posible alcanzar, a la vez que la proliferación de instituciones y programas “patito” continúa siendo un reto regulatorio para las autoridades locales.

## Diagnóstico y prospectiva de la educación superior

La educación superior jalisciense ha experimentado cambios relativamente vertiginosos desde hace tres décadas. La Reforma Universitaria en la UdeG, el crecimiento exponencial de instituciones privadas o la diversificación de la oferta educativa emprendida por los gobiernos federal y estatales —ya sea para promover las oportunidades de acceso educativo a poblaciones vulnerables, la formación de recursos humanos y mano de obra o el desarrollo tecnológico— han sido los movilizados que han dado su forma actual al sistema estatal de educación superior, caracterizado por su heterogeneidad, por su expansión territorial y por ser un terreno donde interactúan distintos actores políticos y sociales.

### Configuración de la educación superior en Jalisco

Hoy en día, Jalisco es el quinto sistema estatal de educación superior con mayor número de matrícula, concentrando alrededor de 270 000 estudiantes, posicionándose a nivel nacional después de la Ciudad de México, el Estado de México, Puebla y Nuevo León. Dicha matrícula se traduce en una cobertura del 36.5 % (incluyendo tanto modalidad escolarizada como no escolarizada), posicionando a Jalisco en el lugar número 20 a nivel nacional.

Tabla 2.3. Configuración actual de la educación superior en Jalisco\*

Tipo	Número de Instituciones	Matrícula total	Cobertura en el Sistema Estatal de Educación Superior (%)
Educación universitaria	6	135 254	50.6
Educación tecnológica	19	27 441	10.3
Educación normal	11	4 976	1.9
UPN	5	1 964	0.7
Universidades del Bienestar	3	154	0.1
Educación privada	132	97 392	36.4
Total	176	267 181	100

\* Las cifras incluyen matrícula de licenciatura universitaria, tecnológica y técnico superior universitario (TSU).

Fuente: Anuario estadístico de de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020-2021); Informe de resultados 2021 de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, 2021

El Sistema Estatal de Educación Superior (SEES) jalisciense se configura por 176 instituciones de diferentes orientaciones formativas y disciplinarias, que tienen presencia en 38 municipios del estado. Dentro de ese panorama, el sector privado conforma la oferta más amplia con 132 instituciones (que representan el 36.4 % de la oferta total), seguido de la oferta tecnológica —que incluye a las universidades tecnológicas, las politécnicas y a las unidades federales y descentralizadas del Tecnológico Nacional de México, conformada por diecinueve instituciones que alcanzan una cobertura del 10.3 %. En el extremo opuesto están las Universidades para el Bienestar y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como las de menor presencia en el estado, representando respectivamente el 1 % y 0.7 % de la oferta total.

En cuanto a la distribución de la matrícula por tipo de institución, se puede observar que el sector que más estudiantes concentra es la educación universitaria, particularmente la Universidad de Guadalajara (UdeG), donde prácticamente la mitad de los estudiantes cursan sus estudios superiores. Otro porcentaje importante, de 36.4 %, es el que concentra el sector privado —que en su mayoría también es de orientación universitaria—. Finalmente, el sector de la formación para los maestros, la Universidad Pedagógica Nacional y las Universidades para el Bienestar son las de menor participación, con una cobertura conjunta de 8 % del total estatal.

### Evolución y desempeño de la educación superior

Un primer indicador sobre el desempeño del SEES jalisciense corresponde a la evolución que ha tenido en los últimos diez años. En la tabla 2.4 podemos observar cómo la educación superior se ha mantenido dinámica en cuanto a las variaciones de sus componentes más elementales; la oferta institucional experimentó un crecimiento anual del 3.2 %, movilizado principalmente por la oferta privada, que puso en funcionamiento cuatro nuevas instituciones al año. Los programas siguieron un patrón similar, experimentando un crecimiento de casi tres veces (con un crecimiento anual del 17 %), igualmente dinamizado en su mayoría por el sector privado, sector que actualmente imparte siete de cada diez de los programas de nivel superior.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Es importante señalar que el gran número de programas en el estado no significa necesariamente una diversificación importante de la oferta educativa, pues las orientaciones de los programas tienden a seguir patrones de “indiferenciación” (Acosta, 2024; Álvarez, 2013). Así, por ejemplo, identificamos

Al contrario de las instituciones y de los programas, aunque también con una tendencia creciente, la movilización de la matrícula se concentró principalmente en el sector público. En general, la matrícula experimentó un crecimiento del 49 %, del cual el 72 % correspondió al sector público, particularmente dentro de la UdeG, que actualmente concentra poco más de 130 000 estudiantes. La tasa anual de crecimiento del sector público durante el periodo fue del 6 %. Por su parte, el sector privado aumentó su matrícula en casi 25 000 estudiantes, con una tasa de crecimiento anual del 3.5 %.

**Tabla 2.4. Evolución de la educación superior en Jalisco (2010-2021)**

Tipo de sostenimiento	Instituciones		Matrícula		Programas	
	2010	2021	2010	2021	2010	2021
Público (%)	40	44	106 714	169 789	178	253
	30	25	59	64	45	23
Privado (%)	93	132	72 540	97 392	218	825
	70	75	41	36	55	77
Total (%)	133	176	179 254	267 181	396	1 070
	100	100	100	100	100	100

Fuente: Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2010-2021).

La tabla 2.5 nos muestra cómo ha evolucionado el desempeño del nivel superior en cuanto a su absorción, cobertura, abandono, número de egresados y número de titulados. Entre 2010 y 2021, la tasa de absorción ha disminuido de manera importante (34.5%), lo que significa que, tal y como ya identificaba el ejercicio anterior de la obra *Jalisco a futuro 2018-2030*, cada vez las instituciones de educación superior públicas y privadas están captando menos estudiantes recién egresados del nivel medio superior, agravándose la situación cuando se pone atención a la diferenciación territorial. Actualmente, Jalisco se ubica en el lugar treinta a nivel nacional en cuanto a absorción (SEP, 2022).

que los 1 070 programas de nivel superior en el estado podrían reducirse a 534 si tomáramos en cuenta el nombre específico del programa. Como muestra están los casos de las licenciaturas en Administración y en Derecho, que se ofertan más de cien veces. Esta baja diversificación también se hace visible en la concentración de programas por disciplinas, donde la mitad de los programas se concentran en Administración y Negocios (30 %), Derecho (10 %) y Tecnología e Informática (10 %).

**Tabla 2.5. Desempeño de la educación superior en Jalisco (2010-2021)**

Indicador	Ciclo escolar		Crecimiento total	Lugar nacional 2021
	2010	2021	2010-2021	
Absorción	82.4 %	47.9 %	-34.5 %	30
Cobertura	28.0 %	36.5 %	8.5 %	20
Abandono	6.5 %	3.0 %	-3.5 %	2
Egresados	30 925*	46 835	51.4 %	3
Titulados	22 835	21 480	-5.9 %	6

\* Cifra del 2012.

*Fuente:* Sistema Interactivo de Consulta Estadística de la Secretaría de Educación Pública: Reporte de Indicadores Educativos 2021-2021; Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2010-2021).

Por su parte, las tasas de cobertura y de abandono muestran ligeros cambios positivos; podemos apreciar que la cobertura de estudiantes de entre 18 y 22 años ha pasado de 28 % a 36.5 %, mientras que el abandono se ha reducido en 3.5 por ciento. Parece ser que los esfuerzos puestos en marcha para tratar de incluir y retener a más personas van por buen camino. Acciones tales como las becas, los nuevos programas regionales y la inversión hecha en los centros universitarios metropolitanos (públicos) para la creación de más lugares están teniendo buenos resultados. Las posiciones de Jalisco a nivel nacional en cuanto a estos dos indicadores son el vigésimo y el segundo respectivamente. Para finalizar, notamos una tendencia “encontrada” respecto del número de egresados y de titulados; los primeros experimentaron un crecimiento importante de 51.4 %, mientras que los segundos decrecieron un 5.9 %. Este desajuste entre egresados y titulados ilumina las complicaciones que los egresados tienen al momento de certificar sus estudios superiores, cosa que no es menor al considerarlas como un elemento fundamental para abrirse puertas en el ya de por sí complejo mercado laboral del estado.

## Prospectiva

El ejercicio prospectivo que sirve como base y como complemento para nuestro desarrollo del escenario futuro de la educación superior en Jalisco no se fundamenta en el desempeño general del SEES —tal y como se hizo con el nivel medio superior—, sino en el desempeño concreto del sector privado, visto a través de las proyecciones a 2050 sobre el número de instituciones y sus tipos —basados en la tipología de Levy (2024)—, la matrícula, la cobertura y el número de egresados.<sup>2</sup> Es cierto que algunos de los componentes que nos llevan a visualizar un escenario pesimista estarán asociados a prácticas llevadas a cabo en el sector público; sin embargo, el centro del problema de las brechas de la calidad en la educación superior jalisciense tiene que ver justamente con las implicaciones que el dinamismo del sector privado ha traído consigo en el presente y en el pasado reciente. Las proyecciones toman como base el periodo 1990-2021.

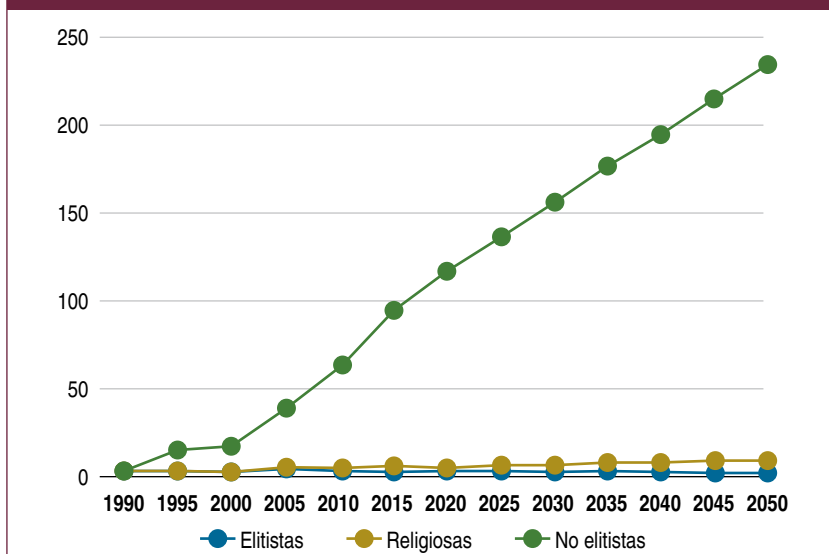
Si tomamos como sustento las tendencias de los últimos treinta años, es previsible que la oferta institucional del sector privado siga creciendo (gráfica 2.2). Se estima un crecimiento sostenido y diferenciado por tipo de institución, donde el número de instituciones elitistas y religiosas se mantendrá estable, con un aumento previsible de no más de cuatro instituciones en treinta años. Esta previsión deja ver lo difícil que ha sido y será consolidar instituciones privadas que no sean orientadas al mercado y a la absorción de la demanda. En toda la historia de la educación superior privada en la entidad solo se han constituido tres instituciones que pueden ser denominadas de elite: el Tecnológico de Monterrey (TEC), la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) y la Universidad Panamericana (UP). Y religiosas solo hay cinco: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (ITESO), la Universidad Anáhuac México, la Universidad del Valle de Atemajac (Univa), la Universidad Marista y la Universidad Sámman de Jalisco (USJ).

---

<sup>2</sup> Las instituciones privadas elitistas son aquellas de prestigio, tradición y académicamente líderes en el estado (regularmente de costos altos) y están incluidas en los *rankings* internacionales. Las instituciones privadas no elitistas son aquellas de nula o baja selectividad, orientadas particularmente a la absorción y a la demanda residual, y regularmente tienen una orientación mercantil. Las instituciones privadas religiosas son aquellas creadas bajo la misión de algún grupo religioso.



**Gráfica 2.2. Proyección de instituciones de educación superior privada en Jalisco (1990-2050)**

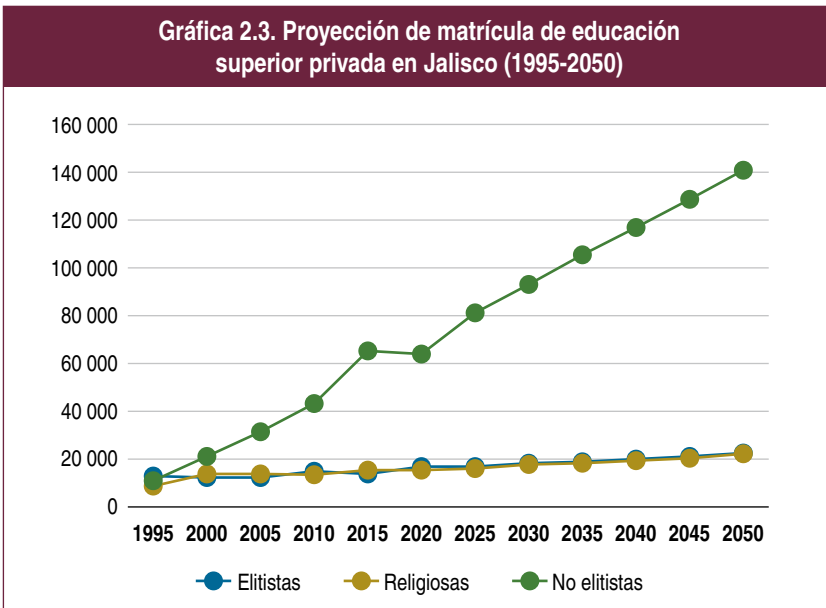


Fuente: Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1990-2021).

En contraparte, la proyección de la oferta de instituciones no elitistas muestra una tendencia de crecimiento exponencial; se calcula que para el año 2050 tendrán un aumento de poco más de dos veces el crecimiento experimentado en los últimos diez años y superando las 200 instituciones (solo de nivel licenciatura). Preveemos que incluso esas cifras pueden llegar a ser mayores, pues los avances en la educación en línea y a distancia han representado un área de aprovechamiento para el sector privado no elitista. Es decir, creemos no solo que este sector de instituciones crecerá en términos físicos, sino que también aumentará la emergencia de campus e instituciones virtuales.

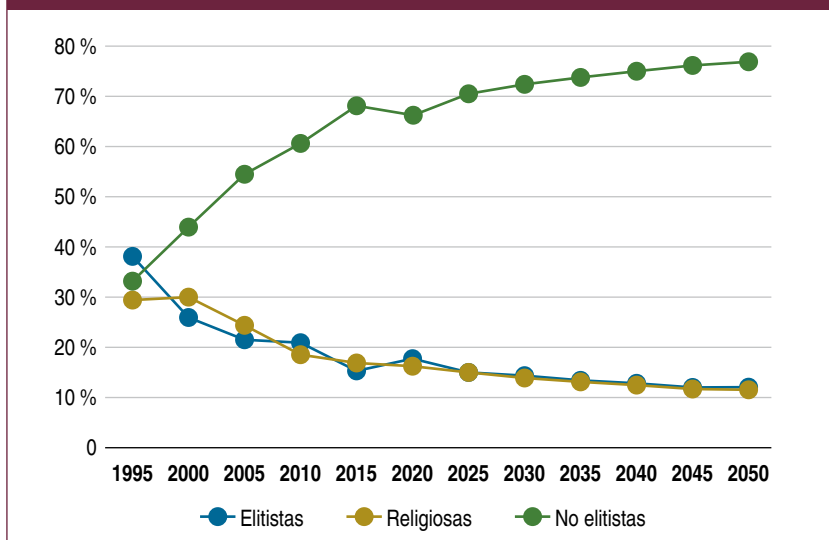
La proyección de la matrícula de educación superior privada en el estado, así como su cobertura, se muestran en las siguientes gráficas. Las proyecciones muestran, en primer lugar, que la matrícula privada tendrá una tendencia creciente, movilizada principalmente por el sector de instituciones no elitistas. Se prevé que los sectores elitista y religioso no rebasen los 25 000 estudiantes para 2050, mientras que el no elitista alcanzará alrededor de 140 000. Esas cifras netas representarán un crecimiento del 31 %, 32 % y 120 % respectivamente; el crecimiento

de las instituciones no elitistas será de entre tres y cuatro veces el de las elitistas y de las religiosas y de elite. Al traducir estas cifras en la proyección de la cobertura, se aprecia que mientras la cobertura de las instituciones elitistas y religiosas seguirá una tendencia decreciente durante los siguientes treinta años —como lo ha hecho desde la década de los noventa—, las instituciones no elitistas tendrán un aumento de 10 puntos porcentuales. Reconocemos que la proyección muestra de este incremento en la cobertura será menos acelerado que el experimentado en el periodo 1995-2015, sin embargo, no significará necesariamente una movilización menor del sector, pues los propios movimientos del sector público condicionan en todo momento las variaciones en la cobertura. Tampoco significa que el sector privado en general y la oferta no elitista en particular pierdan interés en proliferar en la educación estatal.



*Fuente:* Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1995-2021).

**Gráfica 2.4. Proyección de la cobertura de educación superior privada en Jalisco (1990-2050)**



Fuente: Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1995-2021).

### Escenario futuro

El escenario que visualizamos a treinta años para la educación superior jalisciense es de naturaleza pesimista, particularmente en cuanto a los avances en la reducción de brechas de calidad promovidas por la continua expansión y proliferación del sector privado, y a la poca consolidación de una cultura generalizada de mejora continua. En la historia reciente de la educación superior en México, todo proceso de diversificación (planeado o no) ha traído consigo retos a la calidad, y ha sido habitual presenciar cómo todas las estrategias nacionales y locales por promover el aseguramiento de la calidad y la mejora continua se han visto rebasadas por los rápidos cambios del mercado educativo. Las proyecciones del apartado anterior muestran un crecimiento sostenido de la oferta privada no elitista, que, al contrario de las ofertas de elite y religiosas, son las que históricamente han presentado problemas de baja calidad.

En el 2050, las brechas de la calidad en la educación superior en Jalisco se agravarán. Aun cuando el aseguramiento de la calidad se mantendrá como asuntos inamovibles de las agendas de políticas, en la cotidianidad prevemos una práctica fragmentada, basada en intereses institucionales

individuales, que no logrará ni la consolidación como estrategia fundamental del desempeño general del sistema de educación superior estatal, ni la conducción seria del desarrollo del sector privado en la entidad. El sector privado crecerá de manera importante como lo ha hecho en las décadas pasadas; proliferarán cada vez más las ofertas educativas de baja calidad, y encontrará mejores estrategias no solo de mercantilización, sino también para sortear las prescripciones regulatorias básicas. Esto tendrá el efecto perverso inequívoco de que el sector privado “capturará” ciertas esferas decisionales y las inclinará a favor de su desarrollo mercantil. El aseguramiento de la calidad no logrará establecerse como práctica obligatoria por excelencia, lo que, además de agravar los problemas de calidad en los sectores privados atomizados, será ventaja para que los sectores no elitistas de mayor tamaño desplieguen estrategias comerciales más feraces. Los fraudes relacionados con la operación del sector privado seguirán en aumento. Vislumbramos que la regulación, entendida como los mecanismos de autorización, seguirá sin tener un efecto real sobre las características ni sobre el desempeño del sector privado. Los liderazgos gubernamentales e institucionales encargados de la autorización serán tibios al pensar en estrategias más contundentes que pongan al sector privado bajo esquemas de rendición de cuentas sofisticados. Los esquemas de régimen jurídico se mantendrán sin cambios, lo que permitirá más que nunca la operación disfrazada de instituciones con fines de lucro.

¿Los estilos, las lógicas y las prácticas por medio de las cuales se ha orientado el desarrollo del sector privado en Jalisco respaldan nuestro pesimismo sobre su futuro en el estado? Ciertamente, hay pocos espacios en donde las autoridades educativas gubernamentales e institucionales revelen expectativas serias sobre el desarrollo del sector privado en el estado. Existen, en el mejor de los casos, diagnósticos que reconocen la expansión de la oferta privada, así como juicios sobre las posibles implicaciones que esto significa para el desarrollo general de la educación superior estatal. No obstante, no ha habido en los últimos años una problematización seria sobre la expansión, la proliferación y el funcionamiento de la educación superior privada que revele el futuro que los tomadores de decisiones proyectan. A veces, podemos interpretar que las autoridades educativas relacionan el sector privado con la cobertura de nivel superior, así como con los objetivos que año con año se establecen alrededor de ella. Podemos interpretar también que favorece en las relaciones entre educación superior y mercado laboral. Sin

embargo, la ausencia de expectativas claras alrededor de la educación superior privada, así como la falta de una problematización clara respecto a su desarrollo y funcionamiento tienen el “inescapable” destino de que las cosas empeoran (Jordan, Kleinsasser y Roe, 2014). Y ese es el escenario que prevemos.

A lo anterior se le suma la ausencia de lógica de los tomadores de decisiones; al no haber expectativas claras, no hay metas concretas sobre el desarrollo y desempeño de la educación superior privada. Por momentos, es posible identificar un componente relacionado con el sector privado en las metas de calidad, pero nunca como meta concreta. De hecho, podríamos decir que la lógica de la educación superior jalisciense es la de que su desempeño solo puede ser movilizadado de manera efectiva por el sector público, y que el sector privado es solo un elemento “accesorio”. Ni las metas relacionadas con el aumento de la cobertura ni las relacionadas con el aseguramiento de la calidad establecen resultados concretos respecto al desempeño del sector privado en la entidad, ni siquiera cuando crecientemente ha tenido que ver con ambos —con la cobertura, por su expansión; con la calidad, por la proliferación de instituciones “patito”—. Es más, ni siquiera en los documentos oficiales del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) se presentan metas, sino solo requisitos.

Por su parte, prevemos que la acción orientada al sector privado permanecerá como hasta ahora, lo que llevará a un escenario sumamente desfavorable no solo en términos del agravamiento de las brechas de calidad, sino en la constante aparición de malas prácticas por parte de las instituciones privadas. Hasta ahora, las estrategias orientadas al sector privado son la autorización (RVOE) y la acreditación (de distintos tipos), pero, como advertimos en el párrafo anterior, estas acciones están desvinculadas de una planeación seria. El RVOE durante más de veinte años ha estado orientado a establecer los requisitos mínimos de operación de las instituciones privadas, sin nunca establecer objetivos sobre el papel que debe jugar en la regulación del sector privado, ni a nivel nacional ni a nivel estatal. La acreditación, desde hace treinta años, ha sido la estrategia por excelencia que orienta la calidad y la mejora continua de la educación superior en México. Y aunque gran parte del sector público la ha adoptado como una práctica cotidiana, no es una política obligatoria. Históricamente, el sector privado ha estado en su mayoría desinteresado por las prácticas de aseguramiento de la calidad, desinterés que se ve amparado por la falta de obligatoriedad de

la estrategia.<sup>3</sup> No prevemos, en ese sentido, que las voluntades gubernamentales e institucionales lleguen a conducir al establecimiento de una política, no solo de carácter obligatorio, sino integral, donde se problematizan detalladamente el desarrollo, la expansión y la proliferación del sector privado en la entidad. Creemos que es más factible el desencadenamiento de consecuencias imprevistas relacionadas con la falta de orientación que la reversión del problema mediante intervenciones emergentes —que es a lo que apuntaría, por ejemplo, hacer obligatoria la acreditación como requisito para hacerse del RVOE en el estado.

A tales aspectos es importante agregar algunos “elementos malditos” que creemos que complicarán la resolución del problema y contribuirán al agravamiento de las brechas de calidad en la oferta de educación superior en Jalisco en el largo plazo. En primer lugar, prevemos que las propias dinámicas del sector privado representarán que la tarea de regularlo se haga más complicada. El sector privado no solo ha crecido y se ha expandido, sino que también ha diversificado sus estrategias mercantiles. Algunas de estas estrategias son: la “captura” de la demanda por medio de la incursión en el bachillerato y el posgrado; la formación de corporativos y conglomerados empresariales; la expansión a territorios poco atendidos por el sector público, y la expansión de programas en línea. Todas estas estrategias representan retos regulatorios mayores a los de la regulación del crecimiento de instituciones “patito”, que durante mucho tiempo ha sido la mayor preocupación. A la par, el sector privado siempre se las ha ingeniado para sortear la rendición de cuentas mediante su figura legal.

En segundo lugar, la naturaleza y las características del RVOE representan uno de los elementos perversos que complicarán la mejora del problema. La excesiva orientación burocrática del RVOE se ha vuelto —y seguirá siendo en el futuro— uno de los puntos más endebles de los

---

**3** Es importante mencionar que el último ajuste del RVOE estatal en Jalisco añadió la obligatoriedad de la acreditación; la nueva normativa establece que para hacerse de un RVOE, las instituciones privadas tendrán que presentar prueba de haber sido previamente acreditadas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). No obstante, esa información es poco clara, pues la acreditación a la que se refiere no es una acreditación convencional, sino una evaluación *ex profeso* de los planes de estudio privados. Esto fue aclarado en entrevista con funcionarios del Gobierno del estado, quienes declararon haber recurrido a tal acuerdo con Copaes debido a la falta de capacidad burocrática y de recursos institucionales para satisfacer la creciente demanda por RVOE. Habrá que ver cómo funciona esto dentro del marco de la falta de expectativas, lógica y objetivos claros. Nuestra valoración es que dicho ajuste responde a intereses políticos y económicos compartidos del Gobierno del estado y de las agencias acreditadoras, y no al objetivo de orientar el desarrollo de la oferta privada en sí mismo. En tales condiciones, es sensato prever el agravamiento del problema de la calidad, donde emergerán inevitablemente prácticas de simulación y conflictos de intereses.

que el sector privado de dudosa calidad saca provecho. Al sustentarse mayoritariamente en la comprobación documental, el RVOE no solo se vuelve un instrumento fácil de burlar, sino también un aliciente para la expansión de instituciones de todo tipo. Finalmente, creemos que los liderazgos fragmentados y desinteresados han tenido y seguirán teniendo un impacto contundente sobre las características de la oferta privada en el estado. Las autoridades educativas federales y estatales, así como la UdeG (que son las tres instancias encargadas de otorgar RVOE) no se han caracterizado por implementar estrategias regulatorias coordinadas, sino que cada una sigue sus propios lineamientos e intereses para autorizar programas educativos. Las autoridades federales y estatales han hecho poco por implementar cambios significativos a la regulación, y se han atendido al RVOE tal y como está concebido. Mientras que la UdeG ha hecho uso de su autonomía para implementar su propia agenda de incorporación de programas, agenda que en ningún sentido responde a las necesidades de resolución de los problemas de calidad ni de expansión del sector privado. Tan es así que la incorporación no representa ni el 10 % de programas autorizados en el estado.

## Reflexiones finales

Por más que nos resistamos, alguna parte de nuestro ser tiene la propensión a creer que la educación en México es un desastre, compartiendo lo dicho por Alberto Álvarez (2020) en su prospectiva del sistema educativo mexicano hace unos años. No importa si somos académicos, empresarios, doctoras o amas de casa, la sensación de que las cosas no funcionan en la educación del país nos invade de manera constante y, lo que es peor, nos lleva a pensar que las cosas no van a cambiar. Y es que no podemos negar que lo que hoy vivimos es el futuro de algún presente anterior donde autoridades gubernamentales e institucionales, políticos y tomadores de decisiones aseguraron que la educación del país mejoraría. Cuando vemos cosas como la estafa maestra —en la que participaron ocho universidades mexicanas—, el destape de los desvíos millonarios del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), la resolución que el Tribunal Superior de Justicia Administrativa de la Ciudad de México dictó sobre el plagio de tesis de la ministra Yazmín Esquivel, o toda la opacidad, arbitrariedad y autoritarismo que han rodeado los procesos

de elaboración y revisión de los nuevos libros de texto para la educación básica, no podemos tener otra reacción que la de encogernos de hombros, ni otro pensar que el de un futuro desesperanzador. ¿No dista mucho este presente, como futuro de un presente pasado, de lo que todos habíamos visualizado y de lo que habríamos esperado? ¿En realidad las cosas están tan mal? ¿No hemos avanzado en nada? Muy seguramente, los políticos dirán que sí, los académicos dirán que depende y la sociedad civil dirá que no.

Este trabajo muestra que hay elementos en los problemas educativos que, aun con la mejor planeación, persisten como irresolubles por distintas razones: por las incertidumbres que los rodean, por su resistencia a los cambios o por las consecuencias inesperadas de los intentos de solucionarlos. Pero muestra también que las expectativas y los entendimientos sobre los problemas públicos movilizan un mejor futuro. ¿Qué lecciones, entonces, podemos obtener de este ejercicio en términos de política pública? La pauta nos la da la perspectiva de la gobernanza anticipatoria, particularmente su componente relacionado con el papel que la información y los aspectos actitudinales juegan en los procesos decisionales, y que son cruciales no solo para diseñar estrategias más efectivas, sino también para desarrollar pronósticos atinados, relevantes y útiles.

La gobernanza anticipatoria se define como el proceso decisional prospectivo de naturaleza anticipatoria orientado a hacer frente a nuevos retos económicos y sociales que trae consigo la visión de un futuro deseable (Heo y Seo, 2021), y uno de sus principios centrales es la información. Este principio se fundamenta en la hechura de políticas basada en evidencia, cuyo objetivo es utilizar los resultados verificables de la investigación para orientar la toma de decisiones del sector público, con el fin de que los gobiernos puedan cumplir más sus objetivos. Desde ambas perspectivas, el futuro y los problemas malditos que lo rodean se afrontarían de mejor manera con información; la generación, el manejo y el uso de la información se posicionarían como una de las capacidades más cruciales en el marco tanto de la formulación de políticas como del desarrollo de estrategias anticipatorias. No obstante, a pesar del papel que juega la información en la conducción de los problemas públicos, ¿cuántas veces no hemos sido testigos de que incluso la mejor información se ha pasado por alto?, ¿cuántas veces no se han recomendado acciones estratégicas serias desde la academia y desde la sociedad civil organizada sin que los tomadores de decisio-



nes hayan puesto atención? Y aquí un ejemplo de ello: aun cuando los ejercicios elaborados en las obras *Jalisco a futuro* sean la muestra de un esfuerzo colectivo experto serio, de calidad y bien orientado, desafortunadamente no podríamos decir con certeza que hayan encontrado un buen destino en la esfera decisional. Nuestra primera recomendación es clara: alentamos a los tomadores de decisiones a hacer un uso relevante de la información que proviene tanto de sus propias experiencias de éxito y fracaso como de las investigaciones elaboradas por distintos sectores, pues, si en verdad quieren un futuro mejor para todos, la información seria debe ser fundamento obligado de sus acciones y estar por encima de cualquier orientación política y personal. Esto significa, por un lado, que las experiencias en la implementación de políticas se transformen en información que sintetice aprendizajes relevantes y, por otro, que la información generada en otros lados no solo se utilice de manera contextual, ni tampoco como mera mención para legitimar decisiones a conveniencia.

Por otro lado, la gobernanza anticipatoria también pone atención en la manera en que las autoridades y los tomadores de decisiones se comprometen y se involucran en los procesos decisionales, a fin de generar previsiones serias que contribuyan al mejoramiento de los problemas públicos —o disminuir los riesgos de su agravamiento— de manera realmente responsable y significativa. Y es de ese particular componente de la perspectiva anticipatoria que deriva nuestra segunda recomendación. Esta vez, no recomendamos a los tomadores de decisiones estrategias concretas —tal como lo hicimos en *Jalisco a futuro 2018-2030*—, sino un verdadero cambio de actitud; uno que movilice sus expectativas, que aliente una manera diferente de concebir y entender no solo los problemas públicos, sino el futuro mismo, y que signifique un “giro de tureca” a su imaginación y su creatividad. Tal como sostienen Jordan, Kleinsasser y Roe (2014), los problemas complejos requieren estrategias complejas. Atender estos problemas con estrategias superficiales e inerciales no tiene otro destino que el de su agravamiento. La gobernanza anticipatoria sostiene que para anticipar los riesgos es necesario ser reflexivo con los eventos del pasado, sensible a las condiciones del presente y creativo al imaginar el futuro. Esos tres aspectos contribuyen al desarrollo de sólidas capacidades de receptividad, adaptabilidad, proficiencia y reacción (Heo y Seo, 2021; Guston, 2014). De hecho, también han sido reconocidos como mecanismos adecuados para afrontar los retos que traen con-

sigo los futuros malditos, pues neutralizan la rutinización decisional y contrarrestan el incrementalismo basado en el exceso de confianza (Jordan, Kleinsasser y Roe, 2014). Sin lugar a duda, creemos que si los tomadores de decisiones están realmente comprometidos con el futuro (educativo) de Jalisco, es indispensable comenzar a adoptar una cultura decisional donde la sensibilidad y la disposición, la creatividad y la imaginación se integren como aspectos movilizados de la formulación de políticas.

Junto con lo anterior, y propiamente como resultado de ello, invitamos a los tomadores de decisiones a adoptar una perspectiva anticipatoria, a ensayar ejercicios prospectivos serios y responsables que permitan prever el futuro. No hablamos de las planeaciones a futuro que se hacen administración tras administración, sino a la construcción de escenarios hipotéticos, exploratorios y alternativos que tengan como objetivo anticipar riesgos. Planear a futuro no es anticipar el futuro; se pueden confundir, pero hay gran diferencia entre ambas tareas. En ningún documento de políticas gubernamental ni institucional de los pasados veinte años hay un solo ejercicio prospectivo sobre la educación, ni del país ni del estado. La cultura decisional y de la planeación que permea en México a todos los niveles se ha caracterizado por apuntar hacia los logros (no pocas veces priorizando los inmediatos) y no hacia la anticipación de riesgos. Sí, existen planes de largo plazo, pero ninguno de ellos tiene las cualidades de un trabajo prospectivo; establecen las características de la educación que se quiere y las estrategias para lograrlo, pero nunca exponen qué riesgos se avecinan y cómo serán afrontados. Los tomadores de decisiones tienen la costumbre de imaginar los escenarios futuros en términos del mejoramiento de indicadores de distintos tipos, sin reparar en que pueden emerger situaciones conflictivas para las que no están preparados, y que pueden cambiar el curso de las cosas de manera definitiva (ya lo vivimos con la covid-19). Suelen plantear el futuro en términos de “un lugar mejor”, siendo indiferentes a la posibilidad de lo contrario. Por tales razones, creemos que urge un reajuste en la manera de entender y de hacer las cosas, y que la adopción de la perspectiva anticipatoria es el camino para ello. Esta recomendación no solo es una orientación vacía que sirve para “promocionar” el presente trabajo, sino una propuesta seria y crítica mediante la cual las autoridades gubernamentales e institucionales pueden estar seguras de que cambiarán el destino de la educación jalisciense.

## Referencias

- ACOSTA, A. (2024). Educación superior privada en México: entre el isomorfismo teórico y el homomorfismo práctico. En G. Álvarez y M. Morales (coords.), *Estudios sobre educación superior privada en México*. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- ÁLVAREZ, A. (2020). *Prospectiva de la educación mexicana en la globalización*. Ediciones Normalismo Extraordinario. SEP-DGSUM.
- ÁLVAREZ, G. (2013). Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué? En J. C., Silas (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina: el balance público-privado*. ANUIES/ITESO.
- ANDERSON, B. (2010). Preemption, precaution, preparedness: anticipatory action and future geographies. *Progress in human geography*, 34(6), 777-798.
- BELL, W. (1999). The sociology of the future and the future of sociology. *International review of Sociology*, 9(3), 295-310.
- ESTRADA, M. (coord.). (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. Universidad de Guanajuato.
- GUSTON, D. H. (2014). Understanding ‘anticipatory governance’. *Social studies of science*, 44(2), 218-242.
- HEO, K. y Seo, Y. (2021). Anticipatory governance for newcomers: lessons learned from the UK, the Netherlands, Finland, and Korea. *European Journal of Futures Research*, 9, 1-14.
- IBARRA, J. (2019). *El abandono escolar en la educación media superior: un análisis comparado de los ámbitos institucionales y determinantes organizacionales*. [Tesis de maestría]. Flacso-México.
- JORDAN, M. E., Kleinsasser, R. C. y Roe, M. F. (2014). Wicked problems: inescapable wickedity. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 415-430.
- LAZARUS, R. J. (2009). Super wicked problems and climate change: restraining the present to liberate the future, *Cornell L. Rev*, 94.
- LEVY, D. (2024). *A world of private higher education*. Oxford University Press.
- LINDBLOM, C. (2010). La ciencia de “salir del paso”. *Encrucijada. Revista electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*. FCPYS-UNAM.
- MIRANDA, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51).
- NEWMAN, J., y Head, B. W. (2017). Wicked tendencies in policy problems: rethinking the distinction between social and technical problems. *Policy and Society*, 36(3), 414-429.

- OOMEN, J., Hoffman, J., y Hajer, M. (2022). Techniques of futuring: on how imagined futures become socially performative. *European Journal of Social Theory*, 25(2), 252-270.
- PETERS, B. G. (2017). What is so wicked about wicked problems? A conceptual analysis and a research program. *Policy and Society*, 36(3), 385-396.
- REDUCINDO, J., De la Cruz, M. y Pérez, J. (2021). Políticas educativas en Nivel Medio Superior, de la calidad a la desigualdad. *Cimexus*, 16(2), 153-171.
- RITTEL, H. W. y Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155-169.
- SEP. (2022). Atlas de los servicios educativos: Jalisco. Secretaría de Educación Pública.
- SUCKERT, L. (2022). Back to the future. Sociological perspectives on expectations, aspirations and imagined futures. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 63(3), 393-428.
- TUTTON, R. (2017). Wicked futures: meaning, matter and the sociology of the future. *The Sociological Review*, 65(3), 478-492.
- WEISS, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, (51).
- WEISS, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la educación media superior*, (pp. 81-159). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.

# La educación básica

— Juan Carlos Silas Casillas

## Introducción

El estado de Jalisco ha sido históricamente una entidad federativa con amplia fortaleza en términos económicos, sociales y culturales, mismos que se apoyan en su sistema educativo. En su historia ha pasado por momentos de expansión y diversificación, que en las primeras dos décadas del siglo XXI han promovido una dinámica de consolidación basada en una menor presión demográfica y la existencia de infraestructura educativa desarrollada en los momentos de premura de la segunda mitad del siglo XX.

En este segmento se detallan las tendencias demográficas y educativas, así como un análisis pormenorizado de los avances en materia de número de escuelas, estudiantes, personal académico y administrativo. No se pueden retratar los resultados que ha logrado el sector educativo básico en Jalisco, dado que a nivel nacional no se dispone de evaluaciones de gran escala que permiten reconocer y comparar el logro de los estudiantes y sus escuelas. En ese sentido, se presentan los datos a los que se puede acceder, sin pretensiones de trazar líneas retrospectivas de análisis (pues ya no son completamente relevantes para un análisis prospectivo), ni una prefiguración analítica, ya que no se cuenta con información. Se presenta lo que la autoridad educativa estatal ha logrado en términos de valoración parcial del logro escolar de los estudiantes. En tal caso, la descripción, caracterización y análisis prospectivo en términos del logro de los niños, niñas y adolescentes se concretan a un ejercicio de especulación sustentada con información correspondiente a otros momentos de la vida nacional y estatal. Pese a ser una limitación, los resultados se convierten en una aproximación plausible a la realidad próxima de Jalisco.

Cabe señalar que la instauración de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a partir del año escolar 2023-2024, con otro esquema formativo y

centrado en prácticas de aprendizaje vinculadas al trabajo en proyectos vinculados a la comunidad, se vuelve imposible de homologar y, consecuentemente, de medir a la usanza de las grandes evaluaciones tipo el Plan Nacional para Evaluación de los Aprendizajes (Planea), la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA).

## **Problemas críticos sobre la educación básica en Jalisco hacia el año 2050**

El principal análisis que se puede desarrollar en el sistema educativo es uno de cobertura y expansión (o contracción) de la demanda e infraestructura escolar. El primero tiene que ver con el comportamiento de tres constitutivos clave: los estudiantes, los profesores y los centros escolares. Se escudriñan los datos oficiales de los últimos tres lustros aportados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como base para un ejercicio crítico-analítico. Al estudiar lo sucedido en términos de matrícula, la cantidad de escuelas y de docentes en los últimos quince años y en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), es evidente el inicio del declive en el número de estudiantes. La primera tabla ilustra que se pasó de prácticamente un millón de estudiantes en educación primaria a 915 000. Se trata de un descenso suave y sostenido, promovido por la disminución de la natalidad y la baja en el ritmo de migración internacional definitiva, que es matizada por un ligero incremento en la inmigración interestatal. La cantidad de escuelas en el estado también disminuyó en 244, mientras que hubo un ligero incremento en la cantidad de docentes como parte de la política de asignación de plazas en centros escolares.

### **Situación demográfica escolar**

#### **Educación preescolar**

La educación preescolar, que se desarrolla entre los tres y los cinco años, había tenido un virtual estancamiento en su matrícula entre el 2008 y el 2019. Con la llegada del confinamiento por la covid-19, una cantidad importante de familias optó por no matricular a sus hijos en ese nivel en los años escolares 2020-2021 y 2021-2022. Los datos permiten ver un

decremento en Jalisco de casi 33 000 estudiantes en preescolar entre el año escolar 2019-2020 y el año 2022-2023. En el año escolar que comenzó en agosto 2023 es esperable que la matrícula en este y otros niveles comience a repuntar dado que los aspectos sanitarios y económicos han mejorado, sin embargo, es necesario advertir que los niños que en agosto 2020 estaban en edad de iniciar su escolarización en preescolar, actualmente están en el momento de ingresar a la primaria, lo que ocasiona desajustes en su ritmo formativo. En este sentido, los cambios que se dan mayormente en la demografía escolar tendrán implicaciones en lo formativo y las autoridades educativas nacionales y estatales deberán estar atentas para solucionar carencias. La tabla 2.6 que se presenta a continuación muestra una importante caída en escuelas y estudiantes, mientras que enseña un aumento en el número de maestras/os que a su vez se traduce en una disminución en la proporción de niños por escuela y docente.

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	5 222	314 185	14 234	60.2	22
2009-2010	5 378	312 542	14 539	58.1	21
2010-2011	5 329	311 663	14 571	58.5	21
2011-2012	5 378	313 896	14 736	58.4	21
2012-2013	5 405	314 250	14 812	58.1	21
2013-2014	5 237	313 598	14 660	59.9	21
2014-2015	5 409	316 726	14 787	58.6	21
2015-2016	5 365	318 345	14 518	59.3	22
2016-2017	5 313	322 396	14 795	60.7	22
2017-2018	5 293	324 626	14 948	61.3	22
2018-2019	5 245	319 223	14 804	60.9	22
2019-2020	5 219	316 384	14 837	60.6	21
2020-2021	5 188	287 323	14 338	55.4	20
2021-2022	5 109	281 773	14 266	55.2	20
2022-2023	5 116	286 070	14 454	55.9	20
Diferencia	-106	-28 115	220	-4.2	-2

Fuente: SEP (2023).

Si se hace una revisión de las doce regiones en que está dividido Jalisco, es notorio que el promedio estatal nubla la realidad de las demarcaciones.

**Tabla 2.7. Educación preescolar. Totales región 1: Norte**

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	202	3 752	260	18.6	14
2010-2011	210	3 891	275	18.5	14
2012-2013	207	4 151	281	20.1	15
2014-2015	211	4 561	301	21.6	15
2016-2017	224	4 751	322	21.2	15
2018-2019	212	4 661	296	22.0	16
2020-2021	210	4 287	297	20.4	14
2022-2023	212	4 180	305	19.7	14
Diferencia	10	428	45	1.1	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.8. Educación preescolar. Totales región 2: Altos Norte**

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	390	15 408	740	39.5	21
2010-2011	407	15 985	811	39.3	20
2012-2013	421	16 265	825	38.6	20
2014-2015	426	16 734	831	39.3	20
2016-2017	415	16 703	843	40.2	20
2018-2019	398	16 866	817	42.4	21
2020-2021	405	15 696	804	38.8	20
2022-2023	399	15 697	833	39.3	19
Diferencia	9	289	93	-0.2	-2

Fuente: SEP (2023).



**Tabla 2.9. Educación preescolar. Totales región 3: Altos Sur**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	439	16 161	811	36.8	20
2010-2011	448	16 126	830	36.0	19
2012-2013	455	16 402	852	36.0	19
2014-2015	456	16 767	856	36.8	20
2016-2017	440	16 914	867	38.4	20
2018-2019	423	16 477	834	39.0	20
2020-2021	408	15 803	833	38.7	19
2022-2023	410	15 629	846	38.1	18
Diferencia	-29	-532	35	1.3	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.10. Educación preescolar. Totales región 4: Ciénega**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	300	15 702	711	52.3	22
2010-2011	305	15 599	732	51.1	21
2012-2013	307	15 597	736	50.8	21
2014-2015	310	16 094	740	51.9	22
2016-2017	307	16 770	745	54.6	23
2018-2019	305	16 427	752	53.9	22
2020-2021	305	15 100	748	49.5	20
2022-2023	303	14 976	757	49.4	20
Diferencia	3	-726	46	52.3	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.11. Educación preescolar. Totales región 5: Sureste**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	152	6 915	333	45.5	21
2010-2011	171	7 135	355	41.7	20
2012-2013	170	7 096	366	41.7	19
2014-2015	181	7 388	365	40.8	20
2016-2017	165	7 514	368	45.5	20
2018-2019	160	7 356	354	46.0	21
2020-2021	169	6 839	362	40.5	19
2022-2023	169	7 022	367	41.6	19
Diferencia	17	107	34	-3.9	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.12. Educación preescolar. Totales región 6: Sur**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	329	11 825	616	35.9	19
2010-2011	321	11 822	620	36.8	19
2012-2013	331	11 798	625	35.6	19
2014-2015	323	12 287	628	38.0	20
2016-2017	325	12 765	665	39.3	19
2018-2019	317	13 206	665	41.7	20
2020-2021	324	11 858	660	36.6	18
2022-2023	317	12 021	675	37.9	18
Diferencia	-12	196	59	2.0	-1

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.13. Educación preescolar. Totales región 7: Sierra de Amula					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	229	7 850	467	34.3	17
2010-2011	233	8 055	466	34.6	17
2012-2013	234	8 429	472	36.0	18
2014-2015	239	8 638	486	36.1	18
2016-2017	233	8 686	490	37.3	18
2018-2019	229	8 662	493	37.8	18
2020-2021	218	8 052	473	36.9	17
2022-2023	218	7 577	467	34.8	16
Diferencia	-11	-273	0	0.5	-1

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.14. Educación preescolar. Totales región 8: Costa Sur					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	233	6 813	408	29.2	17
2010-2011	244	7 139	421	29.3	17
2012-2013	245	7 375	427	30.1	17
2014-2015	249	7 380	426	29.6	17
2016-2017	247	7 317	428	29.6	17
2018-2019	238	6 620	400	27.8	17
2020-2021	237	6 232	393	26.3	16
2022-2023	238	6 298	402	26.5	16
Diferencia	5	-515	-6	-2.8	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.15. Educación preescolar. Totales región 9: Costa Sierra**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	263	13 240	635	50.3	21
2010-2011	267	13 245	655	49.6	20
2012-2013	277	13 621	679	49.2	20
2014-2015	278	13 055	666	47.0	20
2016-2017	265	12 811	666	48.3	19
2018-2019	258	12 672	653	49.1	19
2020-2021	253	11 154	629	44.1	18
2022-2023	249	11 881	634	47.7	19
Diferencia	-14	-1 359	-1	-2.6	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.16. Educación preescolar. Totales región 10: Valles**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	277	13 123	639	47.4	21
2010-2011	282	13 276	653	47.1	20
2012-2013	284	13 472	663	47.4	20
2014-2015	277	13 642	662	49.2	21
2016-2017	270	13 856	670	51.3	21
2018-2019	252	13 313	638	52.8	21
2020-2021	258	12 341	633	47.8	19
2022-2023	254	12 668	639	49.9	20
Diferencia	-23	-455	0	2.5	-1

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.17. Educación preescolar. Totales región 11: Lagunas					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	200	9 414	442	47.1	21
2010-2011	202	9 782	445	48.4	22
2012-2013	218	10 030	474	46.0	21
2014-2015	216	10 162	483	47.0	21
2016-2017	212	10 292	482	48.5	21
2018-2019	211	9 988	472	47.3	21
2020-2021	210	9 158	469	43.6	20
2022-2023	207	9 070	471	43.8	19
Diferencia	7	-344	29	-3.3	-2

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.18. Educación preescolar. Totales región 12: Centro					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	2 208	193 982	8 172	87.9	24
2010-2011	2 239	189 608	8 308	84.7	23
2012-2013	2 256	190 014	8 412	84.2	23
2014-2015	2 243	190 018	8 343	84.7	23
2016-2017	2 210	194 017	8 249	87.8	24
2018-2019	2 242	192 975	8 430	86.1	23
2020-2021	2 191	170 803	8 037	78.0	21
2022-2023	2 140	169 051	8 058	79.0	21
Diferencia	-68	-24 931	-114	-8.9	-3

Fuente: SEP (2023).

Dado que Jalisco se integra por localidades con variadas condiciones sociales, naturales y económicas, es esperable encontrar diferentes rutas en su desarrollo educativo. Es notorio el descenso en la cantidad de estudiantes que se registró en las grandes zonas metropolitanas del estado; como son el Área Metropolitana de Guadalajara, incluida en la región 12, la región 9 también llamada Costa Sierra, con Puerto Vallarta como la urbe principal; la región 4 también conocida como Ciénega, que incluye varias poblaciones intermedias, y en Altos Sur o región 2, que incluye ciudades como Tepatitlán o Arandas. Estas ciudades grandes o medianas fueron las que tuvieron mayor impacto en la demografía escolar en el nivel preescolar. La tabla 2.19 lo muestra.

**Tabla 2.19. Cambio en quince años por región**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas (número y %)</b>	<b>Alumnos (número y %)</b>	<b>Docentes (número y %)</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
Región 1 Norte	10 5.0	428 11.4	45 17.3	1.1	-1
Región 2 Altos Norte	9 2.3	289 1.9	93 12.6	-0.2	-2
Región 3 Altos Sur	-29 -6.6	-532 -3.3	35 4.3	1.3	-1
Región 4 Ciénega	3 1.0	-726 -4.6	46 6.5	-2.9	-2
Región 5 Sureste	17 11.2	107 1.5	34 10.2	-3.9	-2
Región 6 Sur	-12 -3.6	196 1.7	59 9.6	2.0	-1
Región 7 Sierra de Amula	-11 -4.8	-273 -3.5	0 0.0	0.5	-1
Región 8 Costa Sur	5 2.1	-515 -7.6	-6 -1.5	-2.8	-1
Región 9 Costa-Sierra	-14 -5.3	-1,359 -10.3	-1 -0.2	-2.6	-2
Región 10 Valles	-23 -8.3	-455 -3.5	0 0.0	2.5	-1
Región 11 Lagunas	7 3.5	-344 -3.7	29 6.6	-3.3	-2
Región 12 Centro	-68 -3.1	-24 931 -12.9	-114 -1.4	-8.9	-3
Total estatal	-106 -2.0	-28 115 -8.9	220 1.5	-4.2	-2

Fuente: SEP (2023).

## Primaria

En lo que respecta al nivel paradigmático de la educación básica o primaria, es notable la parsimoniosa disminución en el número de estudiantes; esto es una tendencia nacional y estatal. En el caso concreto de Jalisco, la mengua en el número de centros educativos en primaria es de 244, lo que significa un decremento de 4.2 %, que va en línea con la disminución en la cantidad de estudiantes, en el orden de 4.3 % o 41 391 niñas y niños menos en las aulas en los últimos tres lustros.

Así como se reseñó para educación preescolar, en la primaria la diferencia no se da de la misma manera en todos los municipios o en las regiones. Si se hace un análisis pormenorizado por región, es factible ver que las zonas más apartadas del Área Metropolitana de Guadalajara o que no cuentan con una urbe que sea el motor económico de la región enfrentan problemas demográficos y de demografía escolar. Esto es muy evidente en la región Norte, donde se tiene prácticamente un estancamiento en los últimos quince años, sin embargo, no es la única zona que enfrenta problemas. Las tablas 2.20 a la 2.32 corresponden a las áreas geográficas en que está dividido el estado y se presentan de manera concatenada, para culminar con el comparativo de las regiones del estado. La tabla 2.20 corresponde al concentrado estatal en primaria.

Tabla 2.20. Educación primaria. Totales Jalisco

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	5 862	956 618	33 402	163.2	29
2009-2010	5 923	971 780	33 855	164.1	29
2010-2011	5 941	983 740	34 154	165.6	29
2011-2012	5 956	992 075	34 652	166.6	29
2012-2013	5 962	975 349	34 774	163.6	28
2013-2014	5 907	959 837	34 799	162.5	28
2014-2015	5 934	942 177	34 719	158.8	27

*Continúa...*

**Tabla 2.20. Educación primaria. Totales Jalisco**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2015-2016	5 859	933 684	34 340	159.4	27
2016-2017	5 792	932 044	34 107	160.9	27
2017-2018	5 735	932 235	33 991	162.6	27
2018-2019	5 679	935 421	34 014	164.7	28
2019-2020	5 663	934 860	34 074	165.1	27
2020-2021	5 647	933 180	33 922	165.3	28
2021-2022	5 624	933 401	33 851	166.0	28
2022-2023	5 618	915 227	34 016	162.9	27
Diferencia	-244	-41 391	614	-0.3	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.21. Educación primaria. Totales región 1: Norte**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	276	12 803	719	46.4	18
2010-2011	275	13 100	720	47.6	18
2012-2013	272	13 008	712	47.8	18
2014-2015	273	12 908	725	47.3	18
2016-2017	260	12 942	705	49.8	18
2018-2019	250	13 133	686	52.5	19
2020-2021	246	13 153	693	53.5	19
2022-2023	248	12 701	702	51.2	18
Diferencia	-28	-102	-17	4.8	0

Fuente: SEP (2023).



**Tabla 2.22. Educación primaria. Totales región 2: Altos Norte**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	492	56 042	2 056	113.9	27
2010-2011	492	57 228	2 073	116.3	28
2012-2013	494	56 160	2 111	113.7	27
2014-2015	486	54 239	2 092	111.6	26
2016-2017	479	53 990	2 079	112.7	26
2018-2019	469	53 757	2 074	114.6	26
2020-2021	470	53 621	2 071	114.1	26
2022-2023	469	52 555	2 097	112.1	25
Diferencia	-23	-3 487	41	-1.8	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.23. Educación primaria. Totales región 3: Altos Sur**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	562	55 379	2 106	98.5	26
2010-2011	570	56 193	2 144	98.6	26
2012-2013	565	54 721	2 136	96.9	26
2014-2015	564	52 253	2 122	92.6	25
2016-2017	540	51 530	2 081	95.4	25
2018-2019	521	51 251	2 048	98.4	25
2020-2021	510	51 373	2 038	100.7	25
2022-2023	514	51 110	2 047	99.4	25
Diferencia	-48	-4 269	-59	0.9	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.24. Educación primaria. Totales región 4: Ciénega**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	404	53 862	2 080	133.3	26
2010-2011	403	55 166	2 096	136.9	26
2012-2013	400	53 924	2 105	134.8	26
2014-2015	403	52 254	2 116	129.7	25
2016-2017	397	52 274	2 067	131.7	25
2018-2019	389	52 919	2 039	136.0	26
2020-2021	385	53 198	2 042	138.2	26
2022-2023	386	52 717	2 044	136.6	26
Diferencia	-18	-1 145	-36	3.3	0

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.25. Educación primaria. Totales región 5: Sureste**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	207	21 134	877	102.1	24
2010-2011	211	21 824	867	103.4	25
2012-2013	200	21 513	868	107.6	25
2014-2015	211	20 764	861	98.4	24
2016-2017	197	20 807	837	105.6	25
2018-2019	185	20 932	827	113.1	25
2020-2021	191	21 379	853	111.9	25
2022-2023	195	21 181	868	108.6	24
Diferencia	-12	47	-9	6.5	0

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.26. Educación primaria. Totales región 6: Sur					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	445	35 998	1 695	80.9	21
2010-2011	435	37 040	1 665	85.1	22
2012-2013	429	36 222	1 665	84.4	22
2014-2015	423	35 078	1 637	82.9	21
2016-2017	410	35 346	1 588	86.2	22
2018-2019	390	36 736	1 579	94.2	23
2020-2021	378	37 540	1 562	99.3	24
2022-2023	374	36 393	1 563	97.3	23
Diferencia	-71	395	-132	16.4	2

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.27. Educación primaria. Totales región 7: Sierra de Amula					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	276	20 586	1 020	74.6	20
2010-2011	276	20 945	1 005	75.9	21
2012-2013	272	20 878	1 012	76.8	21
2014-2015	264	20 446	989	77.4	21
2016-2017	258	20 553	960	79.7	21
2018-2019	257	21 930	974	85.3	23
2020-2021	254	21 991	960	86.6	23
2022-2023	252	21 375	951	84.8	22
Diferencia	-24	789	-69	10.2	2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.28. Educación primaria. Totales región 8: Costa Sur**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	291	20 885	1 003	71.8	21
2010-2011	290	21 125	996	72.8	21
2012-2013	289	20 793	982	71.9	21
2014-2015	291	20 146	993	69.2	20
2016-2017	280	19 684	956	70.3	21
2018-2019	283	19 749	961	69.8	21
2020-2021	281	19 523	937	69.5	21
2022-2023	279	18 531	924	66.4	20
Diferencia	-12	-2 354	-79	-5.4	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.29. Educación primaria. Totales región 9: Costa Sierra**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	310	41 713	1 444	134.6	29
2010-2011	322	41 935	1 491	130.2	28
2012-2013	326	40 420	1 495	124.0	27
2014-2015	319	38 804	1 506	121.6	26
2016-2017	308	38 521	1 470	125.1	26
2018-2019	297	39 381	1 512	132.6	26
2020-2021	297	38 879	1467	130.9	27
2022-2023	290	37 743	1 468	130.1	26
Diferencia	-20	-3 970	24	-3.5	-3

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.30. Educación primaria. Totales región 10: Valles					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	318	39 095	1 559	122.9	25
2010-2011	322	41 422	1 601	128.6	26
2012-2013	322	40 935	1 620	127.1	25
2014-2015	317	39 351	1 619	124.1	24
2016-2017	312	38 815	1 562	124.4	25
2018-2019	301	39 181	1 547	130.2	25
2020-2021	301	39 182	1 541	130.2	25
2022-2023	302	38 403	1 544	127.2	25
Diferencia	-16	-692	-15	4.3	0

Fuente: SEP (2023).

Tabla 2.31. Educación primaria. Totales región 11: Lagunas					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	237	26 411	1 180	111.4	22
2010-2011	236	27 089	1 130	114.8	24
2012-2013	235	27 245	1 137	115.9	24
2014-2015	236	26 689	1 134	113.1	24
2016-2017	231	26 801	1 110	116.0	24
2018-2019	228	27 439	1 109	120.3	25
2020-2021	227	27 665	1 110	121.9	25
2022-2023	224	26 871	1 102	120.0	24
Diferencia	-13	460	-78	8.6	2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.32. Educación primaria. Totales región 12: Centro**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	2 044	572 710	17 663	280.2	32
2010-2011	2 109	590 673	18 366	280.1	32
2012-2013	2 158	589 530	18 931	273.2	31
2014-2015	2 147	569 245	18 925	265.1	30
2016-2017	2 120	560 781	18 692	264.5	30
2018-2019	2 109	559 013	18 658	265.1	30
2020-2021	2 107	555 676	18 648	263.7	30
2022-2023	2 085	545 647	18 706	261.7	29
Diferencia	41	-27 063	1 043	-18.5	-3

Fuente: SEP (2023).

En prácticamente todas las regiones del estado hay decrementos, algunos son muy notorios y otros más bien cercanos al estancamiento, sin embargo, es clara la tendencia a la disminución en el número de estudiantes y escuelas, no así en el de docentes. Con excepción de la región 11, llamada Lagunas, que registra un pequeño incremento del 1.7%; la región 7 o Sierra de Amula, con un incremento del casi 4 %, y las del Sur y Sureste, con incrementos pequeños, las otras ocho regiones enfrentaron disminuciones significativas en su matrícula, entre las que sobresalen ambas regiones de Los Altos, con decrementos de entre el 6 % y casi 8 %, y las de Costa Sur y Costa Sierra, con disminuciones proporcionales cercanas al 10 % y 11 por ciento. Se registra también una disminución en la cantidad de escuelas que dan servicio educativo a los niños en esta edad. En los quince años estudiados, Jalisco tuvo una disminución de 244 escuelas de primaria. Es llamativa la situación de las regiones Sur y Sierra de Amula, que enfrentaron una notoria disminución de centros escolares y docentes junto con incrementos pequeños en la matrícula. A continuación se muestran los datos de manera sintética.

**Tabla 2.33. Cambio en quince años por región**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas (número y %)</b>	<b>Alumnos (número y %)</b>	<b>Docentes (número y %)</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
Región 1 Norte	-28 -10.1	-102 -0.8	-17 -2.4	4.8	0
Región 2 Altos Norte	-23 -4.7	-3 487 -6.2	41 2.0	-1.8	-2
Región 3 Altos Sur	-48 -8.5	-4 269 -7.7	-59 -2.8	0.9	-1
Región 4 Ciénega	-18 -4.5	-1 145 -2.1	-36 -1.7	3.3	0
Región 5 Sureste	-12 -5.8	47 0.2	-9 -1.0	6.5	0
Región 6 Sur	-71 -16.0	395 1.1	-132 -7.8	16.4	2
Región 7 Sierra de Amula	-24 -8.7	789 3.8	-69 -6.8	10.2	2
Región 8 Costa Sur	-12 -4.1	-2 354 -11.3	-79 -7.9	-5.4	-1
Región 9 Costa-Sierra	-20 -6.5	-3 970 -9.5	24 1.7	-3.5	-3
Región 10 Valles	-16 -5.0	-692 -1.8	-15 -1.0	4.3	0
Región 11 Lagunas	-13 -5.5	460 1.7	-78 -6.6	8.6	2
Región 12 Centro	-28 2.0	-102 -4.7	1,043 5.9	-18.5	-3
<b>Total estatal</b>	<b>-244 -4.2</b>	<b>-41 391 -4.3</b>	<b>614 1.8</b>	<b>-0.3</b>	<b>-2</b>

Fuente: SEP (2023).

## Secundaria

Es evidente que Jalisco en general y cada una de sus doce regiones se encuentran en el nivel primaria ante un fenómeno de contracción demográfica y de demografía escolar. Como se verá más adelante, las

tendencias son de un lento y sostenido decrecimiento poblacional. Sin embargo, este fenómeno no es equivalente en la educación secundaria, ya que niños y niñas que están actualmente matriculados entre primero y tercero de secundaria nacieron entre los años 2005 y 2009, y en la segunda mitad de la década de los 2000 no era tan marcada la baja en la natalidad. Durante los años subsecuentes el ritmo de crecimiento demográfico ha sido menor y ya no se sostiene de la misma manera, lo que implica que la línea de crecimiento se tornará más bien horizontal. Las tablas 2.34 a 2.47 lo ilustran.

Tabla 2.34. Educación secundaria. Totales Jalisco					
Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	1 863	378 326	23 569	203.1	16
2009-2010	1 911	376 080	23 935	196.8	16
2010-2011	1 918	375 874	24 217	196.0	16
2011-2012	1 960	379 234	24 888	193.5	15
2012-2013	2 002	404 404	25 522	202.0	16
2014-2015	2 079	450 204	27 040	216.5	17
2015-2016	2 121	441 683	26 917	208.2	16
2016-2017	2 121	431 864	27 071	203.6	16
2017-2018	2 140	417 946	27 625	195.3	15
2018-2019	2 135	416 330	26 855	195.0	16
2019-2020	2 152	413 690	27 360	192.2	15
2020-2021	2 164	416 574	27 292	192.5	15
2021-2022	2 160	416 478	27 556	192.8	15
2022-2023	2 228	412 210	28 684	185.0	14
Diferencia	365	33 884	5 115	-18.1	-2

Fuente: SEP (2023).



**Tabla 2.35. Educación secundaria. Totales región 1: Norte**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	68	4 708	341	69.2	14
2010-2011	63	4 697	326	74.6	14
2012-2013	68	4 821	349	70.9	14
2014-2015	70	5 240	338	74.9	16
2016-2017	73	5 169	347	70.8	15
2018-2019	73	5 137	389	70.4	13
2020-2021	82	4 981	397	60.7	13
2022-2023	91	5 062	400	55.6	13
Diferencia	23	354	59	-13.6	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.36. Educación secundaria. Totales región 2: Altos Norte**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	158	19 638	1 323	124.3	15
2010-2011	153	20 063	1 341	131.1	15
2012-2013	166	22 426	1 384	135.1	16
2014-2015	175	24 769	1 456	141.5	17
2016-2017	188	23 174	1 508	123.3	15
2018-2019	192	22 688	1 495	118.2	15
2020-2021	195	22 954	1 544	117.7	15
2022-2023	200	22 749	1 570	113.7	14
Diferencia	42	3 111	247	-10.5	-0.4

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.37. Educación secundaria. Totales región 3: Altos Sur**

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	140	18 708	1 169	133.6	16
2010-2011	151	19 070	1 260	126.3	15
2012-2013	158	21 239	1 350	134.4	16
2014-2015	178	23 423	1 429	131.6	16
2016-2017	185	21 918	1 435	118.5	15
2018-2019	187	21 179	1 439	113.3	15
2020-2021	188	21 453	1 472	114.1	15
2022-2023	200	21 180	1 516	105.9	14
Diferencia	60	2 472	347	-27.7	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.38. Educación secundaria. Totales región 4: Ciénega**

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	116	19 330	1 099	166.6	18
2010-2011	115	19 063	1 086	165.8	18
2012-2013	116	21 478	1 173	185.2	18
2014-2015	118	23 296	1 187	197.4	20
2016-2017	117	21 695	1 229	185.4	18
2018-2019	119	21 257	1 208	178.6	18
2020-2021	119	21 715	1 258	182.5	17
2022-2023	127	21 844	1 320	172.0	17
Diferencia	11	2 514	221	5.4	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.39. Educación secundaria. Totales región 5: Sureste**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	67	7 803	531	116.5	15
2010-2011	72	7 708	547	107.1	14
2012-2013	77	8 397	614	109.1	14
2014-2015	79	9 027	593	114.3	15
2016-2017	79	8 636	585	109.3	15
2018-2019	78	8 449	549	108.3	15
2020-2021	78	8 393	579	107.6	14
2022-2023	81	8 553	609	105.6	14
Diferencia	14	750	78	-10.9	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.40. Educación secundaria. Totales región 6: Sur**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	139	15 548	918	111.9	17
2010-2011	143	14 642	970	102.4	15
2012-2013	149	15 817	999	106.2	16
2014-2015	153	16 988	1 035	111.0	16
2016-2017	153	16 386	1 015	107.1	16
2018-2019	146	16 080	999	110.1	16
2020-2021	142	15 958	1 119	112.4	14
2022-2023	141	16 232	1 164	115.1	14
Diferencia	2	684	246	3.3	-3

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.41. Educación secundaria. Totales región 7: Sierra de Amula**

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	101	8 703	686	86.2	13
2010-2011	108	8 348	671	77.3	12
2012-2013	107	9 033	711	84.4	13
2014-2015	108	9 761	744	90.4	13
2016-2017	108	9 263	739	85.8	13
2018-2019	107	9 243	700	86.4	13
2020-2021	109	9 514	704	87.3	14
2022-2023	115	9 478	703	82.4	13
Diferencia	14	775	17	-3.8	1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.42. Educación secundaria. Totales región 8: Costa Sur**

Año escolar	Escuelas	Alumnos	Docentes	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
2008-2009	98	8 634	628	88.1	14
2010-2011	100	8 321	614	83.2	14
2012-2013	101	8 742	616	86.6	14
2014-2015	104	9 164	630	88.1	15
2016-2017	105	8 494	614	80.9	14
2018-2019	106	8 250	597	77.8	14
2020-2021	111	8 465	584	76.3	14
2022-2023	111	8 275	597	74.5	14
Diferencia	13	-359	-31	-13.6	0

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.43. Educación secundaria. Totales región 9: Costa Sierra**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	114	17 252	973	151.3	18
2010-2011	120	16 681	1 061	139.0	16
2012-2013	127	17 825	1 155	140.4	15
2014-2015	128	19 211	1 251	150.1	15
2016-2017	127	18 186	1 201	143.2	15
2018-2019	126	17 679	1 188	140.3	15
2020-2021	124	18 342	1 197	147.9	15
2022-2023	124	18 599	1 219	150.0	15
Diferencia	10	1 347	246	-1.3	-2.5

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.44. Educación secundaria. Totales región 10: Valles**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	120	15 998	921	133.3	17
2010-2011	121	15 924	922	131.6	17
2012-2013	128	17 888	1 048	139.8	17
2014-2015	129	19 560	1 081	151.6	18
2016-2017	126	18 383	1 087	145.9	17
2018-2019	127	17 671	1 020	139.1	17
2020-2021	131	17 787	1 097	135.8	16
2022-2023	132	17 735	1 139	134.4	16
Diferencia	12	1 737	218	1.0	-2

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.45. Educación secundaria. Totales región 11: Lagunas**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	88	12 781	759	145.2	17
2010-2011	92	12 321	812	133.9	15
2012-2013	92	12 696	801	138.0	16
2014-2015	93	13 984	849	150.4	16
2016-2017	94	13 652	826	145.2	17
2018-2019	90	13 381	796	148.7	17
2020-2021	90	13 283	779	147.6	17
2022-2023	92	13 499	852	146.7	16
Diferencia	4	718	93	1.5	-1

Fuente: SEP (2023).

**Tabla 2.46. Educación secundaria. Totales región 12: Centro**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
2008-2009	654	229 223	14 221	350.5	16
2010-2011	680	229 036	14 607	336.8	16
2012-2013	713	244 042	15 322	342.3	16
2014-2015	744	275 781	16 447	370.7	17
2016-2017	766	266 908	16 485	348.4	16
2018-2019	784	255 316	16 475	325.7	15
2020-2021	795	253 729	16 562	319.2	15
2022-2023	814	249 004	17 595	305.9	14
Diferencia	160	19 781	3374	-44.6	-2

Fuente: SEP (2023).

En cada región hay variaciones, sin embargo, a manera general se percibe que el pico demográfico escolar está actualmente en la escuela secundaria. El “bono demográfico” está actualmente entre los 12 y 16 años, que se mantendrá por entre tres y cinco años más en la secundaria, y posteriormente pasará a la educación media superior al finalizar la década de los 2020.

Esta tendencia de expansión, complementaria a la de contracción que se describía en la educación primaria, eventualmente perderá dinamismo y tendrá un estancamiento y un ligero decremento. Por lo pronto, es posible observar crecimientos importantes en prácticamente todo el estado, a excepción de la región Costa Sur. La mayor parte de las regiones registra crecimientos en demografía escolar en la secundaria entre el 4 % y el 15.8 %. De la misma forma, se puede percibir un crecimiento importante en el número de establecimientos escolares de casi el 20 %. Esto representa 365 escuelas secundarias nuevas en quince años y un ritmo de al menos 24 escuelas secundarias cada año. Sin duda, se trata de un esfuerzo encomiable que, sin embargo, a la luz de los datos demográficos que se presentan páginas adelante, deberá ser pausado para dar paso a una etapa ya no de expansión sino de consolidación de la infraestructura y el servicio en beneficio de los jóvenes.

**Tabla 2.47. Cambio en quince años por región**

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas (número y %)</b>	<b>Alumnos (número y %)</b>	<b>Docentes (número y %)</b>	<b>Alumnos por escuela</b>	<b>Alumnos por docente</b>
Región 1 Norte	23 33.8	354 7.5	59 17.3	-13.6	-1
Región 2 Altos Norte	42 26.6	3 111 15.8	247 18.7	-10.5	-0.4
Región 3 Altos Sur	60 42.9	2 472 13.2	347 29.7	-27.7	-2
Región 4 Ciénega	11 9.5	2 514 13.0	221 20.1	5.4	-1
Región 5 Sureste	14 20.9	750 9.6	78 14.7	-10.9	-1
Región 6 Sur	2 1.4	684 4.4	246 26.8	3.3	-3
Región 7 Sierra de Amula	14 13.9	775 8.9	17 2.5	-3.8	1

*Continúa...*

**Tabla 2.47. Cambio en quince años por región**

Año escolar	Escuelas (número y %)	Alumnos (número y %)	Docentes (número y %)	Alumnos por escuela	Alumnos por docente
Región 8 Costa Sur	13 13.3	-359 -4.2	-31 -4.9	-13.6	0
Región 9 Costa-Sierra	10 8.8	1 347 7.8	246 25.3	-1.3	-2.5
Región 10 Valles	12 10.0	1 737 10.9	218 23.7	1.0	-2
Región 11 Lagunas	4 4.5	718 5.6	93 12.3	1.5	-1
Región 12 Centro	160 24.5	19 781 8.6	3 374 23.7	-44.6	-2
Total estatal	365 19.6	33 884 9.0	5 115 21.7	-18.1	-2

Fuente: SEP (2023).

## El pasado cercano y las tendencias que se vislumbran

La información de cada uno de los niveles que integran la educación básica sirve para mostrar cómo en los últimos quince años el estado de Jalisco ha tenido un crecimiento muy parecido al del promedio de la república mexicana, siendo este una ralentización y un virtual decremento en el nivel de primaria dada la ligera contracción demográfica en ese grupo de edad, y una expansión moderada en el nivel de secundaria por el grupo de los nacidos entre 2005 y 2009 aproximadamente. Esto simultáneamente con una ralentización en la asistencia al preescolar, que, sin ser un grupo demográfico en expansión amplia, se mantiene.

En lo referente a los logros de aprendizaje, la Secretaría de Educación Jalisco realizó un estudio durante la pandemia y encontró que existían cinco retos principales para favorecer la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en educación básica. El primero de ellos era propiciar que los alumnos logran aprendizajes fuera del entorno del aula en las modalidades de educación a distancia y mixta. El segundo de los retos era favorecer que las familias contaran con las condiciones mínimas para que los alumnos pudieran acceder a la educación en condición de pandemia. El tercero consistía en propiciar que todos los



actores del sistema educativo realizaran acciones pertinentes para brindar atención a todos los alumnos. El cuarto era gestionar los recursos necesarios para garantizar seguridad al regresar al trabajo presencial, y el quinto, garantizar que los alumnos permanecieran en la actividad escolar en tiempos de pandemia. Estos cinco desafíos se sortearon a nivel nacional y estatal de manera suficiente, incluso en lo referente a los aprendizajes.

Mediciones de la propia Secretaría de Educación Jalisco que no se publicaron, sino que fueron compartidas en una rueda de prensa el 21 de julio del 2021, incluyeron la participación de 4 242 estudiantes que reportaron resultados neutros. Utilizaron los reactivos de las pruebas de Planea 2018 de primaria y de 2019 para secundaria y encontraron a más de 400 000 alumnos con avance mínimo o ningún tipo de avance en sus aprendizajes, un poco más de 100 000 alumnos con un nivel mínimo o bajo en sus calificaciones del primer trimestre del año escolar 2020-2021, y que 3 de cada 10 alumnos en Jalisco no tuvieron ningún tipo de avance o un avance mínimo en sus aprendizajes. Estos tres datos suenan negativos, sin embargo, en un entorno de pandemia, con condiciones limitadas, no se dio el grave descenso esperado.

Los resultados concretos, comparando los años escolares de 2018 y 2021, mostraron un fenómeno inesperado: no hubo el retroceso general que se vaticinaba. En temas de lenguaje y comunicación en nivel primaria, la proporción de estudiantes que se encontraban en el nivel cuatro, es decir, de mayor logro, pasaron del 3.9 % al 8.3 % y la proporción de los del nivel de más bajo desempeño (nivel uno) pasó de 45 % a 41.3 %. En la materia de Matemáticas de primaria sí hubo un pequeño incremento en la proporción del nivel uno, de 53.3 % a 56.9 %. En secundaria, tanto en las materias de Lengua como en Matemáticas se tuvieron incrementos en los “altos desempeños” al pasar de 8.6 % a 13.7 % en Lengua y de 10 % a 15.8 % en Matemáticas, con su correspondiente disminución en el desempeño bajo (de 28.8 % a 20.3 % en Lengua y 52.2 % a 46.3 % en Matemáticas). No existe mayor certeza de los factores que operan detrás de estos resultados, lo que deja una tarea pendiente a la investigación educativa.

Una vez que se superó la pandemia, el modelo educativo de la NEM, avalado desde la Ley General de Educación de 2019 y las leyes secundarias de 2022 y 2023, así como sus reglamentaciones vinculadas, han dejado de lado la práctica de las mediciones estandarizadas. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tomó el

lugar del extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y desarrolla mediciones acerca del estado del sistema educativo mexicano, pero ya no invierte esfuerzos o recursos en las mediciones nacionales. Un elemento que parece ser muy importante en la política pública educativa federal es la provisión de oportunidades de acceso y logro escolar a las poblaciones con mayores carencias sociales, por lo que el foco se ha puesto en este tema. Una cantidad relevante de reportes elaborados por Mejoredu se centra en temas como acceso a la educación, logro, desacoplamiento del sistema educativo, etcétera. Jalisco tiene un sistema educativo grande y complejo que enfrenta tensiones en términos de recursos para poder ampliar el acceso de la población al servicio educativo. En términos generales, a la manera de aquel antiguo eslogan publicitario: “Jalisco es México”, es decir, el perfil estadístico nacional se parece mucho al estatal. El elemento más notorio, sin ser un tema apremiante, es el de la eficiencia terminal, que está en 94.8 % en primaria y 87.4 % en secundaria —por debajo de las medias nacionales que son de 96 % y 88.5 % respectivamente—. Reportes de Mejoredu señalan que la cobertura estatal en preescolar es de 64.2 %; igual que la media nacional; en primaria es de 98.1 %, ligeramente superior al 97.4 % del promedio nacional, y en secundaria es de 81.5 %, que pone a Jalisco por debajo del 84.2 % del promedio mexicano.

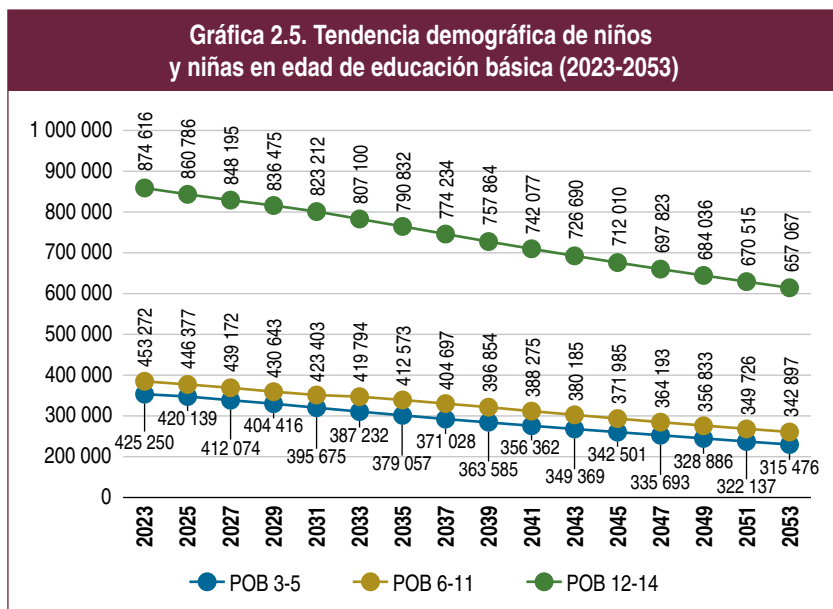
En el tema de la infraestructura, a través de un indicador compuesto (sin desagregar) que integra el estado físico de escuelas de primaria y secundaria con base en la disposición de servicio eléctrico, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios para el año 2020-2021, Jalisco tiene una cobertura de 79.9 %, muy superior al promedio nacional de 62.8 %, pero lejano del 94 % de la Ciudad de México, el 91.2 % de Tlaxcala, e incluso de las entidades vecinas de Aguascalientes, con 90.1 %, y Colima, con 89.9 %.

## Los retos por venir y algunas recomendaciones

En síntesis, a la luz de los datos expuestos, es evidente que las afectaciones sanitarias, sociales, económicas y educativas de la pandemia son muy grandes, incluso se les puede catalogar como incalculables. En este momento es imposible saber con precisión cuál es la pérdida en los aprendizajes que han tenido los niños de preescolar, primaria o secundaria. Reportes de la Universidad Iberoamericana (Ibero) y

otras instituciones dejan ver que el desempeño de los estudiantes es prácticamente igual o ligeramente menor en el periodo de la pandemia que en mediciones previas, sin embargo, esos datos son difícilmente generalizables.

Como se expuso en las páginas iniciales, uno de los elementos por considerar es el balance entre satisfacer las necesidades educativas actuales, especialmente en materia de infraestructura para el acceso, y la creación de condiciones para el logro educativo. Datos del INEGI (2023) con proyecciones en materia demográfica permiten ver una disminución lenta y sostenida en la natalidad y presumiblemente la migración. Por ello se espera una menor demanda de acceso, lo que puede tener grupos más pequeños como resultado positivo o el cierre de escuelas y la consolidación de varios centros educativos como un escenario posible más no deseable. La gráfica 2.5 muestra las tendencias en los grupos de edad correspondientes.



Fuente: SGCONAPO (2023).

El descenso sostenido de aproximadamente 110 000 estudiantes en preescolar y secundaria, así como de casi 220 000 en educación primaria será un factor clave en el acceso y el aprendizaje de los estudiantes. El descenso lento implicará una toma de decisiones compleja y será im-

portante que el Gobierno del estado de Jalisco y los agentes educativos que en él residen encuentren la forma de atajar tres problemas fundamentales para los próximos años:

1. Centrar los esfuerzos en consolidar la infraestructura que ya se tiene y en redoblar el ritmo en el equipamiento, obras civiles y medidas de seguridad que beneficien a los niños. Al contar con una menor cantidad de estudiantes por escuela y por salón, y en una proporción menor a la que actualmente se tiene de estudiantes por profesor, las oportunidades de tener una promoción del aprendizaje más significativa y perdurable se amplían, y por eso mismo los miembros de las comunidades educativas y las autoridades deberán considerar todos los elementos necesarios para asegurar que la disminución poblacional se convierta en una oportunidad y no en una amenaza.
2. Desarrollar estrategias de incorporación de tecnologías educativas que puedan hacer frente a posibles (esperablemente lejanas) problemáticas de salud, como la que se vivió con la covid-19. En este sentido, el aprovechamiento de la experiencia de educación remota y la consecuente incorporación de tecnologías para la promoción de la comunicación efectiva orientada al aprendizaje serán fundamentales. Las autoridades educativas en el estado de Jalisco, y seguramente a nivel federal, encontrarán el reto de la incorporación de estas tecnologías lo más pronto posible, en búsqueda de favorecer que los estudiantes de educación básica desarrollen las habilidades conducentes. Desarrollar políticas para la incorporación de tecnología para el aprendizaje en educación básica será una estrategia importante como apoyo a estudiantes y familias.
3. Fortalecer los aprendizajes de contenidos clave mandados en los planes y programas de estudio, así como el desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Este último punto obtiene particular importancia dado que los preceptos de la NEM impulsan que los estudiantes, sin dejar de ser el centro de los esfuerzos para el aprendizaje, realizan múltiples actividades en apoyo a la promoción del bienestar de la comunidad. En este sentido, el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje, así como las habilidades específicas en torno a los contenidos mandados en los planes y programas de estudio serán trascendentales para una educación básica significativa.

Por último, es importante señalar que los retos para los próximos treinta años en el estado de Jalisco se orientan más a la consolidación

que a la expansión, a solidificar prácticas y políticas que promueven el aprendizaje y no tanto a la experimentación de nuevos mecanismos. La adopción razonada de la tecnología será fundamental en la promoción de los aprendizajes, y el afianzamiento de los logros en materia educativa. El camino no es sencillo, ya que cada región tiene particularidades, sin embargo, el uso reflexivo de los recursos ante la disminución de la demanda poblacional puede dar muy buenos resultados y con ello promover estudiantes mejor formados y con mayor intervención en la comunidad.

## Referencias

- Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (2021). Los retos educativos en Jalisco para el logro académico y la permanencia en pandemia. Educación Primaria. <https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2023/07/Retos-educativos-en-Jalisco-primaria.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. Cifras del ciclo escolar 2020-2021, 3(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Mexicanos Primero Jalisco (2021). *500 días de educación en pandemia: Aprendizajes y experiencias en Jalisco*. <https://mexicanosprimerojalisco.org/pdf/investigacin--500-das-mpj.pdf>
- Secretaría de Educación Jalisco (2021, julio 21). *Rueda de prensa: Panorama de los aprendizajes al cierre del ciclo escolar 2020-2021*. Secretaría de Educación Jalisco. <https://www.youtube.com/watch?v=kUMtc-Mde2U>
- SEP. (2023). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SGCONAPO. (2019). Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas 2016-2050. [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Cuadernillos/33\\_Republica\\_Mexicana/33\\_RMEX.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Cuadernillos/33_Republica_Mexicana/33_RMEX.pdf)
- SGCONAPO. (2023). Conciliación demográfica de México 1950-2019 y Proyecciones de la población de México y las entidades federativas 2020-2070. Cifras preliminares. <https://www.gob.mx/conapo/acciones-y-programas/conciliacion-demografica-de-1950-a-2019-y-proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2020-a-2070>



# La relación entre educación y trabajo

— Jordi Planas Coll

José Navarro Cendejas

María Isabel Enciso Ávila

## Introducción

Este texto es un ejercicio de gobernanza anticipatoria sobre la relación entre educación y empleo en Jalisco con el horizonte temporal del año 2050. La gobernanza anticipatoria es un ejercicio realizado para prever los efectos futuros, la necesidad y los riesgos de decisiones que se puedan tomar en el presente, o, dicho de otra manera, consiste en proporcionar información que permita gobernar el presente con base en sus efectos en el futuro.

La relación entre educación y trabajo es, desde hace tiempo, un componente central de la planificación educativa y del mercado laboral, de la relación entre la oferta —las personas formadas disponibles y dispuestas a trabajar— y la demanda de trabajo expresada por los empleadores mediante sus comportamientos en la contratación, y por el autoempleo. Sintetizando, como ya señaló hace más de una década Jean Vincens (2012), el problema que se plantea en el mercado de trabajo es el de establecer la correspondencia entre una población heterogénea de individuos y una población heterogénea de ocupaciones en un momento, dado que, en buena parte, se diferencian por la naturaleza de las tareas a realizar y, por lo tanto, por las competencias necesarias para hacerlo.

Mirar hacia el futuro requiere cambiar de lentes. Conseguir este encaje entre población activa y ocupaciones en una perspectiva de futuro, en un futuro incierto, requiere identificar los ejes de los cambios y el horizonte temporal que se plantea explorar. Este tipo de ejercicios no son de previsión sino de exploración. Nos permite entrever cuáles serán los efectos futuros de nuestras acciones hoy.

El futuro al que nos enfrentamos es incierto, tanto en el contenido del trabajo como en la permanencia de las ocupaciones (algunas desaparecerán, otras se modificarán y aparecerán nuevas ocupaciones),

pero estamos convencidos de que su exploración hoy pasa por entender que: 1) la educación inicial no basta, 2) la educación inicial continuará siendo el pedestal para futuras educaciones, y 3) las personas, durante sus trayectorias laborales, tendrán que actualizar o reconvertir sus competencias. Desde el punto de vista laboral, las personas deberán superar, durante sus itinerarios laborales, variaciones sustanciales en su dedicación, en los cambios de la empresa y de sus actividades. Cambios inducidos por el devenir tecnológico, y el climático, por la globalización (con la división internacional del trabajo que comporta) y por la situación personal, pero también basados en asumir la discontinuidad laboral, los pasos del empleo al desempleo y viceversa.

Por esta razón, debemos considerar la relación entre educación y trabajo como un encuentro de las trayectorias personales de educación y de trabajo a lo largo de la vida. Esto conlleva, por una parte, considerar la educación como un proceso que se genera y se renueva a lo largo de toda la vida, en el que la educación inicial (adquirida durante las etapas de infancia y juventud) es la clave de las educaciones futuras, pero sabiendo que requerirá ulteriores educaciones para las personas mantener su “empleabilidad” a lo largo de sus trayectorias laborales, que se vislumbran prolongadas. De aquí que cuando observamos que las personas más educadas son las más educables, el foco de la educación inicial se vaya desplazando hacia proporcionar la capacidad de aprender cosas nuevas en el futuro que aún no conocen: “aprender a aprender aprendiendo”, como dirían Stiglitz y Greenwald (2016). En este contexto, el nivel educativo inicial juega un papel de “vacuna” contra la exclusión laboral, sobre todo si la educación no fue muy especializada (Hampf y Woessmann, 2016). Por esta razón empleamos el nivel de educación escolar como indicador de la capacidad de la población económicamente activa (PEA) para realizar nuevos aprendizajes en su futuro.

Por otra parte, el itinerario laboral de las personas es y será cada vez más cambiante por múltiples razones, derivadas de decisiones personales (como la de tener hijos, cambiar de trabajo, de empresa o desplazarse por iniciativa propia), pero también externas, como los cambios en las tecnologías, la globalización o clima.

Lo cual nos obliga a abandonar la idea de que existe una única transición: la primera incorporación al trabajo, la famosa “transición de la escuela al trabajo”, para hablar de las múltiples transiciones que las personas realizarán durante su vida laboral, y de los riesgos que estas conllevan de desempleo, de retroceso en la carrera profesional,



etcétera, y, en consecuencia, que el foco de las políticas laborales debería centrarse, de acuerdo con la Organización Internacional del trabajo (OIT, 2018), en minimizar los riesgos de exclusión o marginación laboral que implican dichas transiciones.

Para el análisis del futuro de la relación entre educación y trabajo deberemos situar el análisis en torno a unos ejes que nos permitan estudiar los cambios en educación (entendida como el conjunto de acciones que permiten adquirir las competencias útiles para el trabajo) y en trabajo (entendido como el conjunto de competencias necesarias para realizarlo) en el contexto actual y futuro.

Para hacerlo, además de definir las variables en torno a los ejes que nos permitan apuntar los comportamientos de futuro, analizaremos su evolución con base en los tres escenarios propuestos en el proyecto Jalisco a Futuro (JAF): deseable, tendencial y regresivo.

## **Contexto, punto de partida y referencia de futuro: ¿cómo anticipar en un contexto de miopía e incertidumbre?**

El contexto en que se plantea hoy la relación entre educación y trabajo en cualquiera de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es el de globalización y la discronía. O sea que, de manera global (y con ello nos referimos, como mínimo, al conjunto de países miembros de la OCDE), nos enfrentamos al hecho de que la velocidad de los cambios en la demanda de trabajo por parte de los empleadores es cada vez más frecuente y, en consecuencia, se expresa a corto plazo. Por el contrario, la población dispuesta a trabajar, tiene una esperanza de vida, personal y laboral, cada vez mayor y sus necesidades para mantener su empleabilidad se plantean a largo o muy largo plazo.

Como ya señalábamos en publicaciones precedentes (Planas, 2018; Planas, De Vries y Navarro, 2019), la gestión de los procesos educativos en su relación con el trabajo está sometida desde hace tiempo a una discronía asociada a los diferentes ritmos de cambio en la evolución de la oferta y la demanda laborales.

Dicha discronía tiene, por lo que a la relación entre educación y trabajo se refiere, dos consecuencias principales: a) la miopía y b) la

incertidumbre. La miopía porque, como sucede en la disfunción visual que lleva este nombre, solo podemos ver claro a distancias cortas. Conforme mayor es la distancia a la que deseamos ver, menos claro vemos. Aplicando esta metáfora a los tiempos de la relación entre educación y trabajo, únicamente podemos conocer aquello que sucederá a corto o muy corto plazo. En el medio y largo plazo la demanda es muy borrosa. Por lo que toca a la incertidumbre, se relaciona con la miopía, pues se acabaron los tiempos en que mediante la planificación educativa se pretendía adecuar la oferta de educación inicial a la demanda futura de trabajo. Son muchos los factores que hacen inviable este planteamiento (Planas, 2014), pero uno de ellos es simplemente determinante: no conocemos la demanda de trabajo, y lo poco que sabemos de ella es a muy corto plazo. ¿Cómo adecuar una educación para toda la vida a una demanda de trabajo que desconocemos? Gestionar la incertidumbre es el principal reto al que debe enfrentarse hoy la gobernanza tanto de los sistemas educativos como de los mercados de trabajo. En este contexto nos planteamos un ejercicio de gobernanza anticipatoria que tiene como punto de partida el año 2020 y como referencia final el año 2050 (el futuro que deseamos anticipar).

## **Los ejes en que se sitúa la “gobernanza anticipatoria” de la relación entre educación y trabajo**

Para realizar el ejercicio de gobernanza anticipatoria nos centraremos en tres ejes de evolución que la condicionarán: 1) la evolución de la población en general, de la población en edad de trabajar (PET) y de la población económicamente activa (PEA) en particular, 2) la evolución de la educación de dicha población (entendiendo la educación como un proceso que, inevitablemente, debido a la discronía del contexto, se produce a lo largo y ancho de la vida e incorpora todas las modalidades educativas: educación formal, no-formal e informal), lo que, a partir de ahora, llamaremos educación a lo largo y ancho de la vida (ELAV) como proceso educativo, o simplemente educación en su sentido amplio, y 3) la evolución del trabajo, entendido y gestionado como una sucesión de transiciones, de acuerdo con las recomendaciones de la OIT (2018), lo que se llama mercado trabajo transicional (MTT) (Schmid, 1995, 2015 y 2017).

## La evolución de la población, de la PET y de la PEA

La población, la PET y la PEA de Jalisco y de México, como las de muchos otros países de la OCDE, están sufriendo cambios radicales. Aunque los cambios en la población en general presentan muchas inercias y no cambian repentinamente, les debemos prestar especial atención, puesto que revertir los cambios negativos que se puedan producir en ella también requiere mucho tiempo. Por esta razón, revertir tendencias como la que ya se observa en cuanto al envejecimiento, requiere una pronta intervención aunque en Jalisco esté en sus etapas iniciales.

Estos cambios en la población afectan directamente a la PET, que tiende a disminuir, y, por derivación, a la PEA. Aunque la disminución de la PEA respecto a la disminución de la PET se ve mitigada por el incremento de la tasa de actividad —aunque sea exclusivamente de la PEA femenina, pues la tasa de actividad masculina, por el contrario, presenta una ligera disminución.

## De la educación inicial a la educación a lo largo de la vida: un cambio en la función de la escolaridad inicial

La principal consecuencia de la discronía en la educación de las personas es que la concepción de la educación inicial como la proveedora de todos o casi todos los aprendizajes que necesitaremos durante toda la vida social y laboral se ha convertido, desde hace tiempo, en obsoleta. La realidad nos ha impuesto abandonar la visión de la educación escolar inicial como única variable para pasar a entender la educación de las personas como un proceso “a lo largo y a lo ancho de la vida” (Gordon, 2015). Lo que significa que: 1) por una parte, la educación no termina en la etapa inicial de nuestras vidas (infancia y juventud), sino que se prolonga a lo largo de nuestra existencia, y 2) por otra parte, que nuestros itinerarios educativos desbordan la escolaridad (educación formal), por larga que esta haya sido, ampliándose de manera “trenzada” (alternándose o de manera simultánea) con reingresos en la educación formal y con aprendizajes realizados mediante la educación no-formal y la informal.

Si consideramos, como todos los datos disponibles nos obligan a hacerlo, que la educación inicial es el pedestal de la educación posterior, el futuro de la relación entre educación y trabajo lo estamos construyendo con base en la educación inicial de los niños y jóvenes que están en edad

escolar, pues constituye el fundamento sobre el que se construye la ELAV. El futuro incierto y cambiante de la demanda de trabajo nos obligará a realizar diversas actualizaciones de esta educación, utilizando todas las modalidades de educar disponibles (formal, no-formal e informal), pero la educación formal inicial continuará jugando el papel básico sobre la que las demás se adquieren.

Decíamos en un texto anterior (Planas, De Vries y Navarro, 2019) que la educación inicial en un contexto de miopía e incertidumbre debería orientarse hacia el largo plazo, hacia “aprender a aprender; aprendiendo” no en seguir sin un horizonte claro los cambios que con frecuencia pueda demandar el mundo del trabajo, sino en proporcionar los instrumentos para adecuarse rápidamente a estos cambios cuantas veces haga falta (que muy probablemente serán varias durante la vida laboral y con contenidos hoy desconocidos).

En términos institucionales, la lentitud en los cambios de los sistemas escolares y su rigidez contrasta con la velocidad de las transformaciones en el mundo del trabajo. ¿Es sensato, o simplemente posible, intentar adecuar la velocidad de los cambios en los sistemas escolares a las transformaciones en el mundo del trabajo? ¿No sería más sensato asumir, con base a la discronía, la autonomía entre ambas y abordar la relación a partir de dicha autonomía? (Planas, DeVries y Navarro 2019, p. 21).

A esto podríamos añadir que la educación escolar inicial, por el contrario, en lugar de obsesionarse por la creciente velocidad de los cambios en la demanda de trabajo, debería centrarse en una visión enfocada en el largo plazo. No tiene sentido intentar “adivinar” los requerimientos concretos de la demanda a largo plazo, sino dotar a los egresados de los instrumentos para responder a las futuras demandas. Para hacerlo no hay una única manera de desarrollar la educación inicial, pero sí algunas actuaciones imprescindibles. En primer lugar, como hemos señalado anteriormente, hacer énfasis en el “aprender a aprender”, del que ya nos hablaba Delors (1996), o lo que es similar, en el “aprender a aprender aprendiendo” que proponen más recientemente, Stiglitz y Greenwald (2016).

O sea que los aprendizajes concretos que se realicen en la formación escolar inicial, además de constituir una necesidad para el desarrollo del trabajo, no se pueden desligar de que son también, y quizás fundamentalmente, un vehículo para desarrollar la capacidad para

acceder a nuevos aprendizajes futuros. Por ello, junto al *qué* aprendemos, debemos asociar, o incluso priorizar, el *cómo* aprendemos. Esto ya lo habían dicho los padres de la pedagogía moderna, Montessori y Piaget, entre otros, pero recientemente lo han mostrado estadísticamente autores como Hampf y Woessmann (2017), constatando, con base en la encuesta Programa para la valoración internacional de competencias de adultos (PIAAC), que los aprendizajes especializados (“vocacionales” dicen los autores, en inglés), en muchos casos, son “pan para hoy pero hambre para mañana”, pues aceleran la primera inserción de los egresados, pero a medio plazo llevan al desempleo por obsolescencia de lo que aprendió y cómo se aprendió. Frente a este tipo de aprendizajes, las educaciones de carácter “general”, según constatan los mismos autores, quizá pueden retardar una primera inserción, pero favorecen la empleabilidad a largo plazo. En este marco se deberían replantear las educaciones iniciales que desean responder única o prioritariamente a las demandas del mercado que hoy conocemos (que son las que cubren las necesidades a corto o, como mucho, a medio plazo). Para ello se requiere, sobre todo durante la educación inicial, poner el énfasis en los lenguajes, que son la vía de acceso al conocimiento. Por supuesto, en primer lugar, el dominio de lenguas, empezando por la materna y la del país donde se habita, pero también otras lenguas, con especial atención a la lengua franca que es el inglés, pero también cualquier otra que por el tipo de posición geográfica o actividad facilite el acceso al conocimiento, a la vida social y a habilidades que se quiera adquirir. En un mundo globalizado el acceso al conocimiento difícilmente podemos sustentarlo en una única lengua. Pero, además de las lenguas, se debería poder acceder a otros lenguajes como el matemático y los científicos básicos, que permitan obtener los conocimientos y habilidades necesarios para una educación científica moderna.

## Una gestión del mercado de trabajo centrada en las transiciones

Los cambios que observamos en el mercado de trabajo también requieren nuevos modelos de análisis e intervención. Si empezamos con los cambios esperados en la demanda de trabajo, o sea, en los requerimientos de los empleadores y los autoempleados, la respuesta en términos simples parece clara: durante la vida laboral de las personas

1) algunos trabajos desaparecerán porque serán robotizados; 2) otros, a menudo manteniendo su nombre o etiqueta, se modificarán, sobre todo por el impacto de las nuevas tecnologías, pero también del comportamiento de los usuarios (estos trabajos, para la continuidad de sus trabajadores, requerirán durante su vida laboral reeducaciones más o menos intensas o frecuentes), y 3) un tercer “paquete” de trabajos que serán nuevos. Los trabajos que aún no existen se crearán en vinculación al desarrollo de las nuevas tecnologías, pero también al uso del excedente económico que todo cambio tecnológico genera por su implantación en la producción de bienes y servicios. Sobre el tercer cambio, recordemos que la creación del sistema educativo de masas, actualmente incorpora, *grosso modo*, a un 25 % de la población. En general, el “Estado de bienestar” fue posible gracias al enorme excedente económico generado por la tercera revolución industrial, que permitió financiarlo. ¿En qué vamos a gastar el excedente económico, sin duda enorme, que genera y continuará generando la cuarta revolución digital?

En revoluciones tecnológicas precedentes, el balance global entre trabajos que desaparecen y nuevos trabajos ha sido un mayor crecimiento de los nuevos trabajos demandados respecto a los que desaparecieron, y no existe ninguna razón para pensar que en la actual será distinto.

Hoy, con la digitalización y la inteligencia artificial (IA), una parte no despreciable de los trabajos que desempeñaba población activa desaparecerán. La estimación sobre la cantidad y las características de dichos trabajos es menos clara y los estudios disponibles sitúan dicha proporción entre cerca de la mitad de los ocupados del informe de Frey y Osborne (2017) y una parte poco superior al 10 % del análisis de Arntz y Gregory (2016). Un reciente informe sobre el impacto de la IA en la destrucción de trabajos en Europa y Estados Unidos lo sitúa en un 25 % (Briggs y Kodnani 2023) y, recientemente, la OCDE lo sitúa en 27 por ciento.

¿A quién afectará la destrucción de ocupaciones y cuál será su futuro laboral? Tampoco en este tema disponemos de ideas claras, pues unos, como es el caso del informe europeo, hablan de sectores especialmente afectadas, mientras otros, como Arntz y Gregory (2016), sitúan el foco en el nivel educativo de las personas que actualmente ocupan dichos trabajos, mostrando que las personas con mayor nivel de estudios se verán afectadas muy por debajo de aquellas que trabajan disponiendo de niveles de estudios inferiores. El problema que se plantea es: ¿aquellas personas que pierdan su trabajo porque este desaparecerá, podrán acceder a los trabajos nuevos que se crearán? Este es uno de los princi-

pales problemas de transición en el mercado de trabajo y de más difícil solución, en gran parte porque las personas que perderán su trabajo disponen de un nivel educativo bajo y los nuevos trabajos requerirán personas con un nivel educativo previo elevado y una gran capacidad para recalificarse, que también está asociada con un nivel de educativo previo elevado. En buena medida, debido a que aquellas personas con menor nivel de educación tienen menos capacidad de acceso a la ELAV (Cortez, 2023) y viceversa, los más formados son los más formables.

Por otra parte, la creciente presencia de las mujeres en la población laboralmente activa —mujeres con un nivel educativo mayor que los hombres— constituye también un factor de complejidad en la gestión de los mercados laborales, puesto que la mayoría de las mujeres activas tienen que gestionar (conciliar) la realización simultánea de un doble trabajo: el productivo (remunerado y reconocido) y el reproductivo (no remunerado e invisible [Rivas, 2023], pero tan real y absorbente como el retribuido).

Estos cambios, y los itinerarios vitales de las personas que constituyen la PEA, preconizan un mercado de trabajo y unos itinerarios dentro del mismo plagados de transiciones de todo tipo.

Como señala un informe de la OIT (2018) basado en las propuestas del sociólogo alemán Günther Schmid (1995, 2015, 2017):

Debido a los profundos y amplios cambios que experimenta el mundo del trabajo, la eficacia de las futuras instituciones del mercado laboral dependerá de cómo faciliten las innumerables transiciones y amortigüen los riesgos a los que se verán expuestos los trabajadores a lo largo de su vida laboral. Esas transiciones pueden deberse a decisiones individuales como formar una familia o cambiar de profesión, o a riesgos, como enfermar. También pueden ser consecuencia de perturbaciones externas, tales como los traslados de las empresas, el desempleo tecnológico o la necesidad de reconfigurar la industria debido al cambio climático. En cualquier caso, las repercusiones no solo afectan a los individuos, sino también a las familias, las comunidades y la sociedad (OIT, 2018, p. 1).

Si bien se han realizado progresos significativos en el desarrollo de sistemas de seguridad social que mitiguen los riesgos de enfermedad o discapacidad, la cobertura es más limitada en el caso del desempleo, la maternidad y la paternidad o las tareas de cuidado de personas mayores, y pocos sistemas de seguridad social se ajustan a las necesidades de los trabajadores en lo relativo a la readaptación profesional o el aprendizaje a

lo largo de toda la vida. Además, los cambios del mercado de trabajo, que comprenden los avances tecnológicos y otras novedades como la amplia participación de las mujeres en el empleo remunerado, merecen una reflexión acerca de si las instituciones creadas para una era industrial, en la que lo normal era tener un empleo vitalicio con un único empleador, necesitan adaptarse al siglo XXI (p. 2).

Una propuesta que se apoya, como la propia OIT lo señala, en el concepto de los Mercados de Trabajo Transicionales (MTT), desarrollado desde la década de los noventa por el especialista alemán en sociología del trabajo Günther Schmid. Ese concepto entiende el mercado laboral como una institución social cuya función no se limita exclusivamente a garantizar la libertad para vivir sin necesidades, sino que también ofrece a los trabajadores la capacidad de elegir libremente y desarrollar una carrera profesional a lo largo de su vida, que puede incluir etapas laborales no remuneradas pero necesarias para la sociedad (libertad de acción) (Schmid, 2017). Con la noción de los MTT se reconoce que, a lo largo del ciclo de vida, los trabajadores atraviesan múltiples transiciones: de la escuela al trabajo, de un puesto de trabajo al siguiente, del empleo al desempleo, pasando por las tareas domésticas y el trabajo de prestación de cuidados no remunerados y por las distintas formas de inactividad, como la discapacidad, las enfermedades o la jubilación. Conviene resaltar que, en este marco, el término *trabajo* se amplía hasta abarcar todas las actividades de carácter social necesarias, independientemente de si están o no remuneradas, incluyendo el trabajo reproductivo. Para responder a esas transiciones se requieren instituciones de mercado laboral global de carácter amplio que puedan “prevenir, mitigar o hacer frente a los riesgos sociales relacionados con las transiciones del curso de la vida” (p. 2).

En este sentido, es importante retomar la propuesta de Schmid:

La reconfiguración de los seguros de desempleo y los programas de capacitación como “seguros de empleo” puede ayudar a los trabajadores antes de una posible pérdida de su puesto de trabajo. La mayoría de los sistemas de seguros de desempleo ofrecen capacitación a los trabajadores que han perdido su trabajo y, en ciertos casos, condicionan el cobro de las prestaciones a la participación en las actividades de capacitación. En lugar de eso, los sistemas deben reconfigurarse de manera que los trabajadores puedan estudiar y formarse antes de correr el riesgo de perder su empleo, con el fin



de tener un mayor control sobre sus carreras profesionales y estar mejor preparados para responder a las perturbaciones externas. Un sistema de derechos de formación como, por ejemplo, cuentas individuales de formación, que se financiaría a través de un sistema de seguros de empleo reconfigurado, tendría la ventaja adicional de beneficiar a los trabajadores que más necesitan la educación continua y que no disponen de recursos propios para cubrir el tiempo de licencia y el costo de la formación, así como a los trabajadores de pequeñas y medianas empresas que tienen menores posibilidades de beneficiarse de los programas de formación financiados por los empleadores (Schmid, 2015, en OIT, 2018, p. 2).

## ¿Cómo definir y contrastar los tres escenarios?

El ejercicio de gobernanza anticipatoria, de acuerdo con la propuesta del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo (CEED), se plantea en tres escenarios posibles: el deseable, el inercial —que presenta la evolución previsible respecto a la situación actual sin cambios en las tendencias previas detectadas— y el regresivo. Partiremos del escenario inercial para contrastarlo con el deseable que consideramos que es el mejor con el que nos podríamos encontrar respecto de la relación entre educación y trabajo para 2050 en Jalisco. Por último, abordaremos un tercer escenario, el regresivo o de retroceso respecto a la situación actual.

En el análisis y las propuestas pondremos el foco en cómo alcanzar el escenario deseable, que podemos definir como aquel en que la relación entre educación y trabajo sería la que proporcionaría mayores y mejores rendimientos tanto para las y los jaliscienses como trabajadores, como para el conjunto de la sociedad jalisciense y para sus organizaciones productivas de bienes y servicios (empresas y otras instituciones, como las del sistema sanitario público o el escolar a todos sus niveles). Pero también presentamos las acciones, o inacciones, que nos llevarían a los otros dos escenarios

Como hemos señalado previamente, para definir el escenario deseable, tanto en población como en educación y trabajo, lo haremos a partir de las recomendaciones de dos organismos internacionales a los que México pertenece y al comportamiento de los países que forman parte de estos. Los organismos que tomaremos como referencia son la OCDE y la OIT, así como los países que forman parte de

ellos. Compararemos los datos que presentan como promedio y las recomendaciones que proponen para una evolución positiva de la relación entre evolución y trabajo y los contrastaremos con los datos mexicanos que presentan, y a partir de estos, mediante datos nacionales, situaremos el caso de Jalisco en el contexto federal mexicano, de las perspectivas de promedio y de las recomendaciones tanto de la OCDE como de la OIT.

En el caso de la evolución de la educación, utilizaremos los datos que presenta la OCDE en su publicación *Education at a glance 2023* y las proyecciones para 2050, que nos deben permitir contrastar la actualidad y la prospectiva promedio de los países que constituyen este organismo con los datos federales mexicanos, además de comparar los datos federales con los jaliscienses, a partir de los datos disponibles en México que contengan informaciones sobre los dos niveles. Dicho contraste nos permitirá realizar propuestas de actuaciones para acercar el escenario inercial al deseable.

Respecto a las políticas laborales deseables, como hemos señalado anteriormente, analizaremos las aproximaciones posibles del caso mexicano a la gestión del mercado de trabajo, con base en las transiciones, tal y como propone la OIT para una gestión eficiente de los mercados de trabajo y de las trayectorias laborales de sus trabajadores en la actualidad y en el futuro.

## Del escenario inercial al deseable

Un ejercicio de gobernanza anticipatoria hacia 2050 en Jalisco consiste en explicitar los tres escenarios referidos en términos de resultados esperables y acciones o inacciones para que se produzcan. La evolución de estos tres ejes no depende únicamente de lo que ocurra en Jalisco y del comportamiento de su población y sus instituciones, algunas de las variables que configurarán nuestro futuro son independientes de lo que suceda en Jalisco, por ello nos centraremos en aquellos aspectos que condicionados por lo que la población y las instituciones hagan desde hoy hasta 2050.

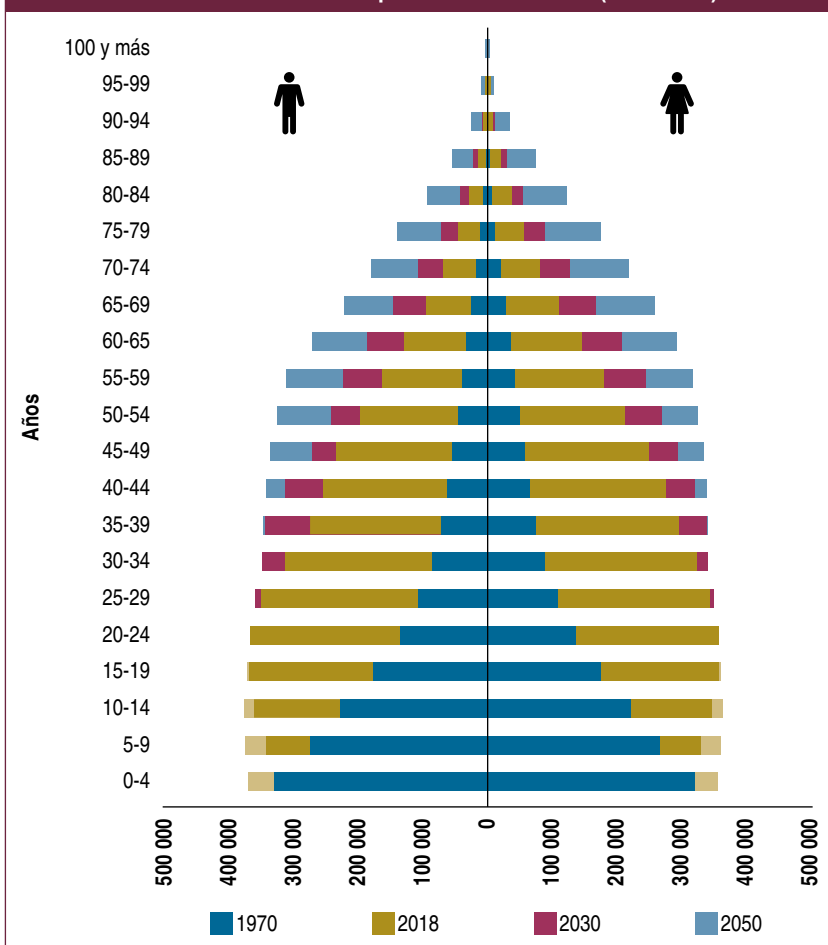
Antes hemos definido someramente en qué consiste cada uno de los tres escenarios contemplados. A modo de recordatorio, lo repetimos: podemos definir el escenario deseable como aquel en el que la relación entre educación y trabajo sería tal que proporcionaría mayo-

res rendimientos tanto para las y los jaliscienses como trabajadores, como para el conjunto de la sociedad jalisciense y para sus organizaciones productivas de bienes y servicios (empresas y otras instituciones, como las del sistema sanitario público o el escolar a todos sus niveles); por ello es el deseable. Mientras que, el escenario inercial consiste en aquel que presenta la evolución previsible respecto de la situación actual sin cambios en las tendencias previas detectadas hasta ahora en la acción de la población e instituciones jaliscienses, y consistiría en una evolución lineal de las tendencias registradas en el pasado reciente. Y para el escenario regresivo, más que concretar un escenario definido y único, consideraremos aquellos aspectos que, fruto de los comportamientos de los jaliscienses o sus instituciones (estatales o federales), podrían constituir un retroceso respecto del escenario inercial, es decir, un paso atrás.

### **Evolución de la población y de la población económicamente activa. De lo inercial a lo deseable**

En relación con la población de Jalisco, observamos, como en la mayoría de los países de la OCDE, que la población está envejeciendo. Ello puede llevarnos a escenarios de retroceso grave, como el que se está planteando en Japón. Y aunque estamos lejos del escenario japonés, la tendencia de transformación demográfica va en la misma dirección (ver en la gráfica 2.6 la evolución de la pirámide de población en Jalisco de 1970 a 2050). Con los años, si no hacemos nada para revertir esta tendencia, nos iremos aproximando a un escenario de envejecimiento general, en principio, indeseable. O sea que el escenario inercial no sería deseable, aunque no hay ideas claras respecto a cuál sería el escenario deseable. El capítulo dedicado a la población en este libro, sin duda, nos proporciona información más cualificada al respecto.

**Gráfica 2.6. Pirámide de población de Jalisco (1970-2050)**



Fuente: tomada de IIEG (2018).

La tendencia al envejecimiento de la población es la resultante de otras dos tendencias simultáneas: una deseable, la prolongación de la esperanza de vida de la población, y otra, en principio, no deseable, que es la disminución progresiva de las poblaciones infantiles y juveniles, resultado de la disminución constante y progresiva de la fecundidad (ver gráficas a continuación), que nos lleva a una también progresiva pérdida de peso relativo de los grupos de edad infantiles y juveniles respecto de los de mayor edad.

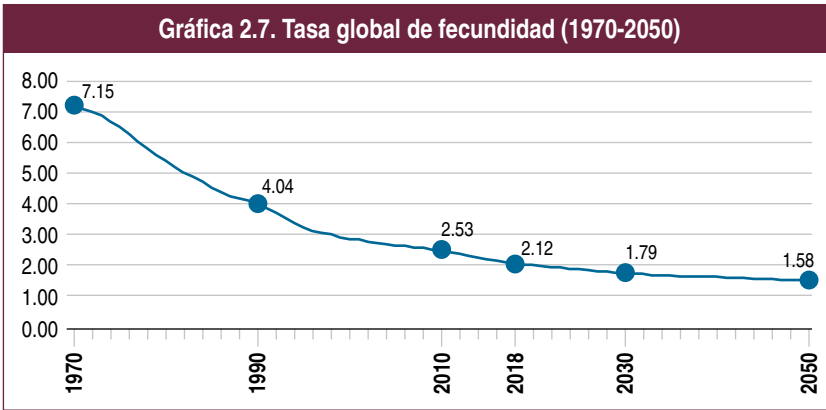
Para revertir esta desproporción, creemos que podemos estar de acuerdo en que no se trata de disminuir la esperanza de vida de la población —que afortunadamente crece y, probablemente, continuará creciendo (para México en 2020 los 75.5 años y se prevé que se acerque a los 80 para 2050)—, sino de aumentar la tasa de fecundidad de las mujeres, porque únicamente ellas tienen hijos y solo ellas pueden modificar esta tendencia, pero la responsabilidad de que esto ocurra no es solo de ellas, sino principalmente de una división sexual del trabajo que las penaliza.

En un texto reciente señalábamos lo siguiente:

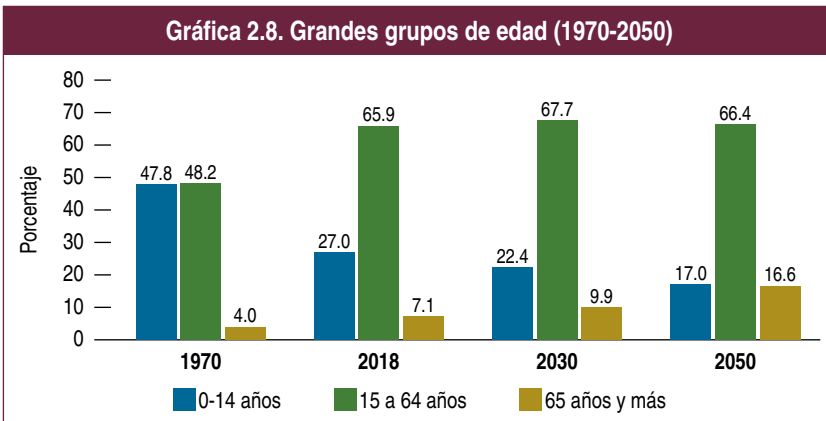
Constatamos que las mujeres activas laboralmente y las que tienen mayores niveles educativos tienden a tener menos hijos. Las razones de este comportamiento son múltiples; recordemos que por razones biológicas la fecundidad depende principalmente de ellas y las razones por las que la reducen pueden ser muy diversas, pero una de ellas es minimizar la carga de los trabajos reproductivos, que las mujeres realizan simultáneamente a los productivos. La principal carga del trabajo reproductivo es la crianza y el cuidado de los hijos pequeños, etapas que habitualmente coinciden con inicios de carreras laborales de las madres y los padres. Reducir el número de hijos, no tener hijos y/o retrasar la maternidad, es una manera de aligerar los problemas de “conciliación” entre los dos trabajos. Sobre todo, porque el problema de fondo no se altera: la asignación tácita del trabajo de cuidado (gestión del hogar, trabajo doméstico, crianza, cuidado de enfermos y viejos) a las mujeres. (Planas y Palomar, 2023, pp.12-13).

Muy probablemente la única respuesta eficaz sea disminuir los efectos negativos que supone para ellas tener hijos, lo que implica para las mujeres afrontar el dilema entre trabajar de manera remunerada y sin abandonar su carrera profesional, o tener hijos, reduciendo los costes personales, económicos y de freno a la carrera profesional. La inmensa mayoría de las mujeres, hoy, no están dispuestas a renunciar a la autonomía y libertad que implica trabajar de manera retribuida (Baena y Egoscozabal, citado por Rivas 2023).

Si no, la única alternativa es la migratoria, aumentar la población infantil y juvenil mediante la inmigración de otros países, de personas jóvenes con hijos o en edad de tenerlos, como hacen ya muchos países de la OCDE, lo que implicaría abordar todos los problemas que ello plantea.



Fuente: tomada de IIEG (2018).



Fuente: tomada de IIEG (2018).

En Jalisco, con base en las proyecciones de el Conapo, la presencia de la PET más joven, es decir, personas entre 15 y 29 años, se prevé que el porcentaje de mujeres y hombres jóvenes disminuirá entre 2020 a 2050 en un 7.4 %, tanto unos como en otras. Si a esta disminución de la PET le añadimos un probable y deseable aumento de la escolaridad en este grupo de edad, la PEA joven disminuirá en Jalisco en una proporción mayor al 7.4 % pronosticado. Este cambio, que no es menor, tendrá un doble efecto: por un lado, la cantidad de personas en edad escolar disminuye, lo cual puede favorecer la elevación de la cobertura escolar y el aumento de los recursos per cápita destinados a los estudiantes si el presupuesto al menos se mantiene. Por otro lado, disminuirá la cantidad de jóvenes presentes en la oferta de trabajo.

En el grupo de PET adulta (23 a 64 años), las proyecciones prevén que el peso relativo de que este grupo aumente no sufrirá grandes cambios entre 2020 y 2050, aunque a partir de 2030 presentará una leve tendencia a disminuir. En composición por sexo de este grupo de población seguirá predominando ligeramente el femenino (51.3 % y 50.5 % de mujeres respectivamente). Este grupo de edades, que hoy tiene treinta años menos y está mayoritariamente escolarizado, habrá superado el periodo de educación inicial y será el principal grupo con ELAV, actualización y recualificación, con mayor presencia de la educación no-formal y de transiciones laborales, de las que hablaremos en los apartados posteriores. Este grupo es el que requerirá ayuda para mantener la empleabilidad a largo plazo, porque estará sujeto a la mayoría de las transiciones laborales por las diversas razones que estas se producirán.

Mientras tanto, el porcentaje del grupo de 65 y más años respecto a la población total ha aumentado y continuará haciéndolo (Conapo, 2016), superando el 9.9 % de la población en 2030 y alcanzando el 16.6 % en 2050. La tendencia de este grupo de edad es que duplique su volumen durante el periodo proyectado, lo cual significa un reto demográfico para las políticas públicas, destacando dos vertientes: por un lado, la generación de espacios de trabajo para que quienes continúen en el mercado laboral cuenten con protecciones adecuadas a la edad y con la garantía de tener un sistema de pensiones que en un futuro permita la jubilación de las personas mayores (Conapo, 2018).

En resumen, la PET en Jalisco disminuirá levemente durante el periodo de 2020 a 2050, además, su composición por edades variará, con un incremento de los grupos de mayor edad (65 años o más y 30-64 años) y una disminución de los más jóvenes (15-29 años). Ello repercutirá inevitablemente en la composición por edades de la PEA. Todo hace prever que la disminución de los grupos de edad jóvenes en la población de Jalisco continuará porque la tasa de fecundidad, según el Conapo, va a continuar disminuyendo.

Definir el escenario deseable de la población en términos de la relación entre educación y trabajo implicaría aumentar la PEA y, como veremos a continuación, aumentar también su nivel educativo. Estos dos hechos resultan contradictorios en la medida en que la prolongación de la permanencia de la PET en el sistema escolar tenderá a reducir la tasa de actividad de los escolarizados.

Por otra parte, aumentar la tasa de actividad de las mujeres en las condiciones de difícil conciliación entre trabajo productivo y reproductivo

tendrá previsiblemente un efecto de disminución mayor a la tasa de fecundidad y en consecuencia de disminución de la ya mermada población infantil y juvenil de las próximas generaciones. Se trata de unas opciones irreversibles que como sociedad habrá que abordar.

## El nivel de estudios de la población. De lo inercial a lo deseable

México tiene hoy una amplia bolsa de población con bajo nivel de educación, la que posee únicamente una educación básica (hemos llamado básica a aquellos niveles por debajo de la educación secundaria) y que, según los datos disponibles, hoy en México representa el 50 % de la PEA e, inercialmente, en 2050 representarán todavía una tercera parte de la PEA.

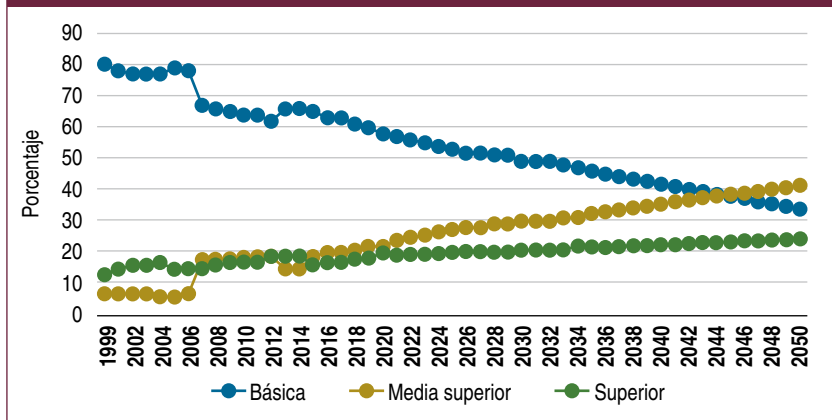
Este bajo nivel de educación plantea, como hemos señalado en apartados anteriores, dos tipos de problemas que, en términos laborales, se encuentran encadenados entre sí: 1) son los que mayor riesgo tienen de perder el trabajo que desempeñan, porque sus trabajos son los más fácilmente robotizables, y 2) tendrán muchas dificultades para el acceso a los nuevos trabajos que se crearán, porque tendrán muchas dificultades para actualizarse o reorientarse laboralmente (recordemos: aquellos menos educados son los menos educables).

Los datos presentados en las gráficas 2.9 y 2.10 nos muestran que, para alcanzar el nivel de estudios promedio de los países de la OCDE, México debería elevar el nivel de estudios, notablemente en su nivel superior, para el 60 % de la población en 2050, mientras que, inercialmente, no alcanzará ni la mitad de dicha proporción en 2050.

Además, debemos recordar que recuperar este rezago no es una tarea para el futuro, es una tarea que deberíamos realizar desde hoy mismo. La población que en 2050 será el núcleo duro de la PEA, aquella que entonces tendrá entre 30 y 55 años, es la que hoy tiene de 0 a 25 años y muy mayoritariamente está dentro del sistema escolar.

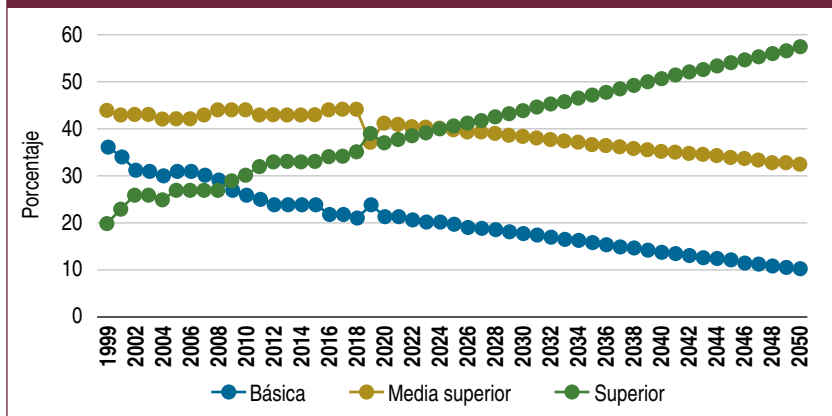


**Gráfica 2.9. Proyección del nivel de escolaridad de la población de 24 a 64 años en México**



Fuente: elaborada con base en OECD (2022).

**Gráfica 2.10. Proyección del nivel de escolaridad de la población de 24 a 64 años. Promedio OCDE**



Fuente: elaborada con base en OECD (2022).

Recuperar este rezago en el nivel de estudios exigiría desarrollar ya y con contundencia dos tipos de acciones: 1) mejorar la calidad de la educación básica, media y media superior, porque no olvidemos que el sistema educativo es un sistema escalonado y para acceder a la educación superior hay que superar previamente la básica, la media y la media superior, y 2) simultáneamente debería dar cabida en su enseñanza superior pública a un elevado porcentaje de jóvenes que año tras

año quedan excluidos y que, a pesar de ser candidatos que cumplen con las condiciones académicas previas, no son admitidos debido a la escasa oferta pública disponible y porque la enseñanza superior particular presenta como filtro para el acceso la capacidad económica de las familias. Elevar el nivel de educación de la población no es solo un problema de equidad, sino de desarrollo económico, que requerirá un determinado nivel educativo de la población.

En Jalisco, poco falta para alcanzar la cobertura universal en primaria; la disminución del grupo de edad de esta población constituye una oportunidad para elevar la calidad de la educación, así como aprovechar la oportunidad que representa la educación de escuelas de tiempo completo con diferentes modalidades de reforzamiento y capacidades fundamentales para la vida. Se estima que la población en edad de referencia para la enseñanza media superior (15-17 años) tendrá una disminución alrededor del 25 %, lo que permitiría un incremento importante de la cobertura sin gastos adicionales relevantes. Esta información debería ser de utilidad para las personas responsables de establecer las estrategias para alcanzar una cobertura universal en este nivel educativo.

## La calidad de los estudios de la población. De lo inercial a lo deseable

Definir unos objetivos de calidad a través de los objetivos deseables para 2050 pasa por redefinir los objetivos de la educación en el marco del proceso de ELAV. Como ya hemos señalado anteriormente, ello requiere un cambio de la visión de la educación que deriva, simultáneamente, de la disincronía entre la oferta y la demanda de competencias, y el de las crecientes ofertas de educación, tanto formal como no-formal e informal, que nos lleva a pasar de una visión de la educación escolar inicial como única variable a entender la educación como un proceso que se realiza “a lo largo y lo ancho de la vida”. Pero, en el proceso de la ELAV, la educación escolar inicial juega un papel central e irreversible.

Recordemos también que acceder durante el periodo de infancia y juventud a una educación especializada y corta (vocacional) o únicamente a través de la experiencia laboral como vía para acceso rápido al empleo puede inducir la pérdida de empleabilidad a medio plazo para los que la practicaron (Hampf y Woessmann, 2016). Esto implica la débil educación de base de los que la obtuvieron y la dificultad para superar

la obsolescencia de los aprendizajes a corto plazo en una economía que cambia con gran rapidez y requiere recualificaciones durante el difícil itinerario laboral que realizan aquellos que no disponen de una escolaridad inicial larga y de carácter general (Cortez, 2023).

Debido a ello podemos afirmar que hoy ya, y mañana aun más, una educación inicial de calidad desarrollada durante las etapas de infancia y juventud de las personas —que, recordémoslo, coinciden con el proceso de maduración de su cerebro (Lieberman, 2021)— debe estar centrada, como señalan Stiglitz y Greenwald (2016), en “aprender a aprender aprendiendo” si deseamos favorecer la empleabilidad a largo plazo de sus egresados. Una buena educación inicial (de calidad) es la mejor formación profesional que se puede proporcionar para crear la “sociedad del aprendizaje”, que requiere el desarrollo de la economía y la sociedad actual y, aun más, la futura (Stiglitz y Greenwald, 2016). En este sentido, no es una buena noticia: la propuesta curricular y la propuesta de libros de texto para la enseñanza básica, derivada de la Ley General de Educación aprobada por el Congreso de México, podrían situarnos en el escenario regresivo, que significaría un retroceso en la búsqueda de una educación de calidad como la entendemos en este texto (Guevara, Enciso y Navarro, 2023). Así, definir objetivos de calidad a través de los objetivos deseables para 2050 pasa por redefinir los objetivos de la educación en el marco del proceso de la ELAV.

Sabemos que las personas con un nivel medio o bajo de educación inicial son poco educables durante su vida adulta. Sabemos también que la calidad de la educación inicial de las personas incide en su empleabilidad a largo plazo. Podemos afirmar que, en el contexto actual de discronía e incertidumbre acerca de las futuras demandas del mercado de trabajo, la calidad de la educación inicial se puede medir por las capacidades que genera para continuar aprendiendo en un futuro incierto. La actual educación inicial de nivel superior, aunque sea bastante mejorable, ya cumple esta función, al menos en parte, si observamos los resultados de la encuesta PIAAC, que muestran claramente como esta es el puente de acceso a la ELAV de los adultos (Cortez, 2023).

Es por ello que elevar la educación inicial de las personas y aumentar su calidad es una tarea ineludible para disponer de una fuerza de trabajo estable y capaz de superar las transiciones a las que verá sometida en el futuro y de las que hablaremos en el apartado siguiente. En el proceso de la ELAV, la educación escolar inicial y las demás modalidades de educación o el reingreso ya adulto en la educación escolar se

articulan de manera acumulativa (complementaria) y no sustitutoria de los déficits de cantidad y calidad de la educación escolar inicial.

Y diciendo esto, recordemos que no estamos hablando de lo que deberíamos hacer en un futuro de cara a 2050, estamos hablando de lo que hacemos o deberíamos estar haciendo hoy mismo en el sistema escolar jalisciense para disponer en 2050 de una PEA (oferta de trabajo de todas las edades) adecuada a las demandas que hoy desconocemos, pero que se deberán cubrir en ese momento. Debemos tener muy presente que la población que hoy tiene de 0 a 25 años, que muy mayoritariamente está dentro del sistema escolar, en 2050 será el núcleo duro de la PEA, pues entonces tendrá entre 30 y 55 años. El futuro de la ELAV de nuestra PEA en 2050, en muy buena parte, nos lo estamos jugando hoy en el actual sistema escolar, su grado de cobertura y de calidad.

Además, hoy constatamos que la ELAV tiene ya una importante presencia en la formación de actualización y recualificación de los trabajadores adultos, puesto que 25 % de la población adulta realizó algún tipo de curso de esta modalidad de educación (uno o más de ellos), durante el único año del que disponemos de datos acerca de esta modalidad de educación en México, el 2017 (Cortez, 2023). Asimismo, la gran mayoría de aquellos adultos que realizaron este tipo de cursos no-formales lo hicieron en temas relacionados con su trabajo, y con mayor presencia aquellos que disponían de un nivel previo de educación superior, declarando en más del 85 % de los casos que las razones por las que los cursaron fue para mejorar su posición laboral. La ELAV y su finalidad laboral es un hecho, el problema es que la capacidad de acceso a ella depende la cantidad y calidad de la educación inicial previa de las personas.

Sin embargo, la calidad de educación también tiene que ver con la apertura del sistema escolar a los “estudiantes no tradicionales” que mayoritariamente trabajan, previendo que el paso de este tipo de personas “no tradicionales” por el sistema escolar será cada vez mayor. Lo anterior implicará itinerarios académicos con abandonos y ingresos frecuentes (la Unión Europea prevé que, para 2050, los estudiantes universitarios mayores de 25 años serán el 50 %) y la incorporación frecuente de modalidades no escolares de educación a lo largo de la vida o simultáneamente a la educación escolar. Este crecimiento de las educaciones no formales e informales son y estarán facilitadas por soportes tecnológicos ya existentes o por venir; pensemos en el papel de la IA en los procesos educativos futuros.

La calidad también tiene que ver con la existencia de instrumentos para su evaluación y seguimiento, de tipo internacional, nacional y local. En este sentido, son malas noticias: las decisiones del Gobierno de México de desvincularse del PISA y la desaparición del INEE son indicios de retroceso para el futuro de la educación en México.

### El nivel de estudios de la población económicamente activa. De lo inercial a lo deseable

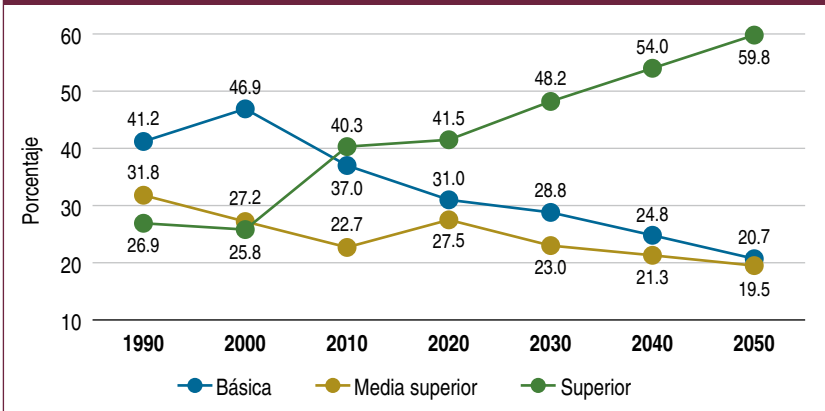
Si analizamos directamente el nivel de estudios de la PEA de 15 a 64 años por sexo, de 1990 a 2020, y lo proyectamos a 2050, los resultados que obtenemos son:

**Tabla 2.48. Distribución de la PEA de 25 a 64 años por nivel de estudios. Escala nacional**

	Mujeres (%)			Hombres (%)			Población total (%)		
	EB	EMS	ES	EB	EMS	ES	EB	EMS	ES
1990	56.4	24.4	19.3	75.2	11.3	13.4	71.2	14.1	14.7
2000	57.3	21.7	20.9	68.5	14.9	16.6	65.1	17.0	17.9
2010	49.7	19.8	30.5	62.6	17.0	20.4	58.2	18.0	23.8
2020	47.6	21.4	31.0	53.1	21.8	25.1	50.8	21.7	27.6
2030	44.2	19.2	36.6	46.8	24.7	28.6	44.3	23.6	32.1
2040	40.8	18.1	41.1	39.5	28.0	32.5	37.5	26.0	36.6
2050	37.4	17.1	45.5	32.3	31.4	36.3	30.7	28.3	41.0

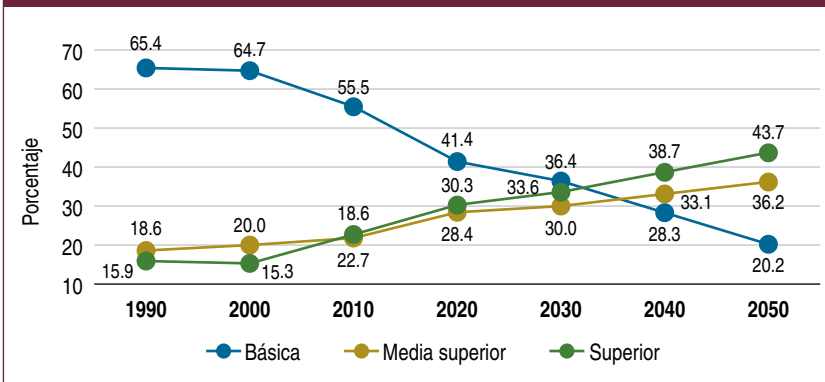
Los datos anteriores muestran cómo ha evolucionado el nivel de estudios del grueso de la PEA en las últimas décadas y cómo evolucionaría de manera inercial, por sexo. Si observamos el mismo fenómeno con una cohorte poblacional más joven (25 a 29 años) se puede tener una idea de cómo podría evolucionar el nivel educativo de dicha cohorte hacia 2050.

**Gráfica 2.11. PEA por nivel de estudios. Mujeres de 25 a 29. Escala nacional**



Fuente: elaboración a partir de los censos de población vivienda de 1990-2020 del INEGI.

**Gráfica 2.12. PEA por nivel de estudios. Hombres de 25 a 29 años. Escala nacional**



Fuente: elaboración a partir de los censos de población vivienda de 1990-2020 del INEGI.

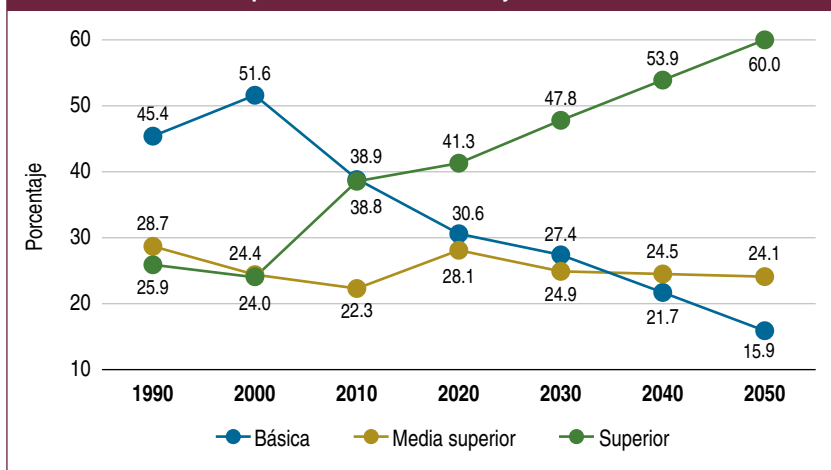
Con los datos presentados anteriormente vemos que la población activa joven mexicana, sobre todo las mujeres, tendría un nivel de educación que se aproxima al conjunto (promedio de todas las edades) de la población media de la OCDE.

La comparación entre los datos mencionados antes y la realidad en Jalisco muestra tendencias similares, con lo cual podemos concluir que lo que sucede en Jalisco es similar a lo observado en el promedio de México, lo que llevaría a pensar que las estrategias y propuestas derivadas de esta reflexión podrían, en términos generales, tener una resonancia no solo en Jalisco, sino también a escala nacional.

**Tabla 2.49. Distribución de la PEA de 25 a 64 años por nivel de estudios. Censos 1990 a 2020 y proyección lineal a 2050 en Jalisco**

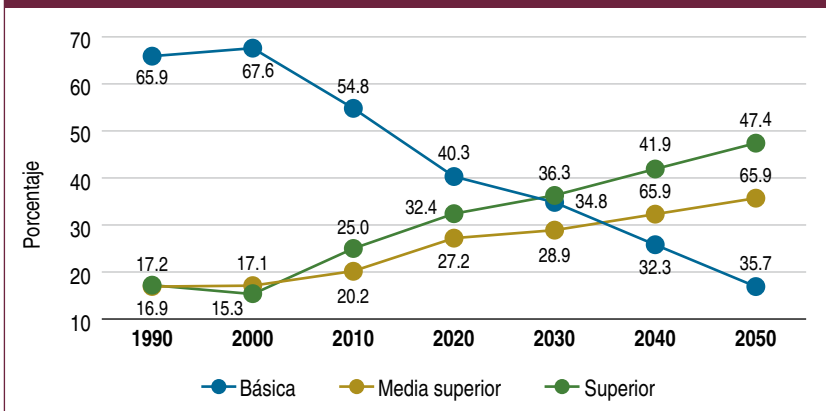
	Mujeres (%)			Hombres(%)			Población total (%)		
	EB	EMS	ES	EB	EMS	ES	EB	EMS	ES
1990	58.2	23.3	18.5	74.5	10.6	14.9	70.9	13.5	15.7
2000	60.1	19.6	20.3	69.4	13.2	17.4	66.4	15.3	18.3
2010	52.0	18.7	29.3	62.6	15.5	21.8	58.8	16.7	24.5
2020	47.0	21.8	31.2	52.3	20.7	26.9	50.1	21.2	28.7
2030	43.9	19.5	36.6	46.4	23.2	30.4	44.1	22.8	33.1
2040	39.7	19.0	41.3	39.1	26.5	34.5	37.1	25.3	37.7
2050	35.5	18.5	46.0	31.8	29.7	38.6	30.1	27.7	42.2

**Gráfica 2.13. PEA por nivel de estudios. Mujeres de 25 a 29 en Jalisco**



Fuente: elaboración a partir de los censos de población vivienda de 1990-2020 del INEGI.

**Gráfica 2.14. PEA por nivel de estudios. Hombres de 25 a 29 en Jalisco**



Fuente: elaboración a partir de los censos de población vivienda de 1990-2020 del INEGI.

Observamos que alrededor de la mitad de las personas activas hoy, tiene un nivel de educación inferior a la EMS. Lo anterior ya hace que tengan poco acceso durante su periodo de vida laboral, a la educación no-formal y mucho menos a la formal como instrumento de actualización y recualificación en un mundo laboral que lo demandará cada vez con mayor frecuencia y en el que hoy, por su nivel de estudios, ocupan trabajos en los que se aprende e innova escasamente y que corren un alto riesgo de desaparecer por robotización. Asegurar durante el periodo de educación inicial un nivel mínimo de EMS es condición previa para que la PEA acceda a la ELAV según los datos disponibles de la encuesta PIAAC (Programa para la Educación Internacional de las Competencias de la Población Adulta) sobre la población adulta mexicana (Cortez, 2023).

Si analizamos el nivel de estudios de la PEA y su previsible evolución, los resultados obtenidos no difieren radicalmente de los obtenidos para la población, lo cual es lógico porque la PEA es parte de la población, pero presentan un incremento de nivel, lo cual también es lógico porque las personas educadas son más activas, particularmente en el caso de las mujeres. Observamos también que si lo calculamos mediante el porcentaje con educación superior, las mujeres laboralmente activas tienen un nivel educativo mayor que los hombres, porque la diferencia de nivel educativo entre mujeres y hombres aumenta si consideramos a las activas. Sin embargo, el nivel de estudios de las mujeres está más polarizado, pues tanto en México como en Jalisco el porcentaje de mujeres que alcanzan como mucho la educación básica es superior al de los hombres.



## Trabajo. De lo inercial a lo deseable

La gestión del mercado de trabajo ha estado muy centrada en la transición de la escuela al trabajo y en los apoyos al desempleo. Hoy, la gestión del mercado de trabajo debe basarse en conocer, facilitar y apoyar las múltiples transiciones laborales que realizan las personas en su itinerario laboral, siguiendo las propuestas de la OIT (2018) señaladas antes. El mercado de trabajo mexicano adolece aún de importantes limitaciones en lo que toca a las personas que trabajan en él y que las hacen particularmente vulnerables, como es su grado de informalidad no deseada y el bajo nivel de cobertura en sus prestaciones que la acompaña. Pero el desarrollo “eficaz” (OIT, 2018) del mercado de trabajo requiere hoy, y de cara al año 2050, poner el foco en las transiciones que realizan las trabajadoras y los trabajadores. Hacerlo exige, en primer lugar, disponer de información sobre dichas transiciones y cómo afectan a la población mexicana. Requeriría también de un mercado de trabajo con menor informalidad que permitiera un seguimiento institucional de las trayectorias laborales y sus transiciones. Así como disponer de los instrumentos legales de flexibilización, educativos y financieros para reducir los riesgos que dichas transiciones conllevan.

En el caso de Jalisco, la proporción de trabajo informal es ligeramente inferior, pero se aproxima a las elevadas proporciones mexicanas promedio. Pero son, y serán, muchas más las transiciones que tendrá que encarar la PEA mexicana en un escenario deseable.

Señalamos solo un caso frecuente, el de las transiciones laborales de las mujeres, derivadas de su maternidad y cuidado de hijos menores: son muchas las que por la maternidad abandonan el trabajo que realizaban, o reducen de manera significativa su dedicación al trabajo durante un periodo —a menudo largo—, lo que mengua también significativamente su retribución, sus oportunidades de carrera laboral y de reincorporación “normalizada” al mercado de trabajo. Este hecho está entre las causas principales de la baja de fecundidad. Las mujeres, entre otras razones, por las dificultades laborales que implica la maternidad y crianza de los hijos —que es la parte del trabajo reproductivo que mayor dedicación y disponibilidad requiere—, tienden a renunciar a la maternidad, a reducirla drásticamente o a posponerla. ¿Cómo se pueden tratar estas dos transiciones, la de abandono o reducción del trabajo remunerado y la de reingreso laboral de las mujeres después del periodo de la maternidad y la crianza? Las mujeres representan hoy en día en México más del 40 % de la PEA (Na-

varro y Rivas, 2023), y cuidar este tipo de transiciones no es un tema menor, mucho menos si deseamos invertir o mitigar el proceso de envejecimiento de nuestra población, por las razones expuestas en el apartado “Evolución de la población y de la PEA. De la inercia a lo deseable”. ¿Cómo pueden la educación y las compensaciones retributarias reducir el riesgo de que las mujeres que decidan tener hijos no deserten o queden relegadas a posiciones marginales en el mercado laboral? ¿Podrían políticas de este tipo incentivar su permanencia y promoción laboral? Ser mujer, tener hijos o ser activa en el mercado de trabajo son condiciones excluyentes mayoritariamente, por lo tanto, ellas deciden no tener hijos o reducir drásticamente el número de ellos para mantenerse en el mercado laboral. Realizarlo, sin duda, requeriría también una política fiscal más progresiva para dar soporte financiero a las medidas que podrían incentivar la maternidad, pero este no es el tema que estamos abordando en este texto. En tal caso, como en muchos otros, el problema no radica únicamente en leyes, políticas y recursos. Un componente del problema es cultural y se sitúa dentro de los hogares. Se sitúa en el cambio de la cultura sobre la responsabilidad de los hombres en las tareas reproductivas y sobre los comportamientos que de ella se derivan. Como señalan Subirats y Castells (2007), hoy por hoy, las tareas reproductivas recaen desproporcionadamente en las mujeres. Esto está refrendado, para el caso mexicano, por los datos sobre dedicación de mujeres y hombres a las mismas (Rivas, 2023).

Otro tipo de acción que reduce los riesgos de las transiciones laborales, principalmente las derivadas del desempleo tecnológico y del acceso a las futuras nuevas ocupaciones, son la creación de sistemas integrados de actualización y recualificación de la población activa (ver, por ejemplo, el informe *España 2050. Fundamentos y propuestas para una estrategia nacional de largo plazo* de la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021). Hoy existen en México múltiples acciones de actualización y recualificación de adultos. *Grosso modo*, estas acciones afectan anualmente, según el único año del que disponemos de datos (Cortez, 2023), a 25 % de la población adulta. Pero son acciones de tamaño e intensidad muy desiguales y descoordinadas. Pensemos en el posible papel clave de las universidades públicas en la promoción y coordinación de este tipo de acciones en un próximo futuro (De Garay y Planas, 2021).

Por otra parte, uno de los principales problemas que se vislumbra respecto al mercado de trabajos es el carácter y la orientación, de los subsidios que se han venido implementando. En lugar de utilizarse

como complemento a otras acciones de inserción o reinserción laboral, parecen estar orientados de manera indiscriminada como subsidios a la renta de las personas basados en las características de estas personas, como la edad. Este tipo de financiamientos no solo no coadyuvan a la empleabilidad, sino que pueden actuar como disuasorias de la misma. Este enfoque es opuesto al enfoque basado en las transiciones que focaliza los subsidios en estas y tiende a asociarlas con medidas de empleabilidad, como trabajo o educación.

## Escenario de retroceso

El escenario de retroceso estaría vinculado a la evolución en negativo de los principales indicadores que hemos señalado en los escenarios anteriores. En este punto, señalamos las tendencias que desde nuestra visión podrían resultar un retroceso respecto al escenario inercial:

- ▶ Agudización del proceso de envejecimiento de la población. Aunque no estamos en una situación dramática como en otros países desarrollados, un proceso acelerado de envejecimiento podría tener como consecuencia la disminución de la capacidad productiva de la población activa y de la calidad de vida de las personas de mayor edad. Si a esto se añaden otros escenarios catastróficos, como la disminución del nivel educativo de la población, el escenario podría tener consecuencias para la viabilidad social y económica de Jalisco en el marco de una economía globalizada.
- ▶ Disminución del nivel educativo de hombres y mujeres. Si bien la tendencia observada corresponde más a un sistemático aumento del nivel educativo, un escenario en que se disminuya el nivel educativo podría tener como consecuencia la imposibilidad de tener ese proceso de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, en cuya necesidad hemos insistido.
- ▶ Menoscabo en la calidad de la enseñanza mediante la aplicación de currículos y libros derivados de las nuevas leyes de educación básica y de educación superior (Guevara, Enciso y Navarro, 2023). El riesgo aquí está no solo en la ruptura de la tendencia hacia un mayor logro educativo, señalada en el escenario anterior, sino también las consecuencias de un sistema educativo que no logre proporcionar a niños y jóvenes los conocimientos y las habilidades necesarios para “aprender a aprender aprendiendo”.

- ▶ Abandono de los mecanismos de evaluación de la calidad de la educación, como a nivel internacional al no participar en el programa PISA, y a nivel mexicano, al desaparecer el INEE.
- ▶ Agudización de la política de subsidios a las personas por sus características personales y no para superar las transiciones a cuyos riesgos tendrán que enfrentarse. El riesgo de la perpetuación de las políticas sociales actuales, basadas fundamentalmente en subsidios universales, está en la invisibilización de la diversidad de trayectorias que experimentan las personas a lo largo de su ciclo vital. Las políticas sociales, entendemos, deberían considerar las distintas situaciones, incluso al interior de los grupos etarios, para identificar aspectos que podrían reforzarse a partir de políticas focalizadas.
- ▶ No afrontamiento sistémico del problema de la actualización y recualificación de las competencias de las personas adultas. Sin duda, para efectos de este capítulo, este es uno de los principales riesgos. Más que un fenómeno nuevo, el riesgo consiste fundamentalmente en perpetuar políticas que no consideran la actualización y recualificación de los adultos en términos de su formación, su inserción y, sobre todo, su reinserción a un mercado laboral dinámico y plagado de incertidumbres con respecto al futuro.

## Conclusiones

A modo de conclusiones enumeramos aquellos aspectos a los que consideramos que se debería prestar mayor atención para alcanzar el escenario deseable en la relación entre educación y trabajo para Jalisco en 2050:

- ▶ La relación entre educación y trabajo en un territorio se sustenta en las características de la PEA, de sus grupos de edad y sus competencias, en un momento dado, en dicho territorio. Es una obviedad, pero recordemos que construir la PEA requiere tiempo, las personas han de nacer, crecer y aprender para incorporarse a la PEA, y ello requiere un mínimo legal de dieciséis años, y, a menudo, más de dos décadas. El único factor que puede modificar en cualquier sentido la oferta de trabajo a corto plazo son las migraciones.
- ▶ Las tendencias actuales de distribución por edades de la población mexicana nos conducen a un proceso de envejecimiento, modera-

do pero irreversible. Para frenar y revertir un proceso de este tipo, que nos podría llevar a una grave disfunción económica, como es el caso actual de Japón, habría que empezar a tomar medidas desde hoy mismo.

- ▶ El envejecimiento de la población es resultado de dos fenómenos simultáneos, uno positivo o deseable, que es el aumento de la esperanza de vida, y otro negativo o no deseable, la disminución de la población infantil y juvenil como resultado de una disminución dramática de la fecundidad, tanto en México como en Jalisco.
- ▶ ¿Cómo elevar la fecundidad de las mujeres sin bajar su nivel de educativo y su participación laboral, a las que no están dispuestas a renunciar? Si se amplían las políticas laborales de acceso de las mujeres al mercado de trabajo, sin considerar la conciliación laboral entre trabajo productivo y reproductivo, se corre el riesgo de una disminución importante de la fecundidad, que, como se argumentó en el texto, podría tener graves consecuencias en términos de envejecimiento poblacional y riesgos para la productividad y el crecimiento económico del estado.
- ▶ La tasa de actividad laboral femenina y la progresiva elevación del nivel de estudios de las mujeres mexicanas y jaliscienses, como también sucede con sus coetáneas de los países de la OCDE, colocan a las mujeres ante el dilema de escoger entre trabajar a tiempo completo y hacer carrera profesional, o tener hijos y trabajar, sin retribución, en su crianza. Lo cual se ve a menudo agravado con la dedicación, que también recae sobre sus espaldas, al cuidado de sus mayores, cuya esperanza de vida aumenta.
- ▶ De la misma manera que, para evitar el envejecimiento de la población, no parece razonable la propuesta de recortar la esperanza de vida de la población, tampoco lo es intentar evitar que las mujeres estudien y trabajen para que se dediquen a engendrar y cuidar más hijos. La única propuesta viable es tomar aquellas medidas que disminuyan los “costes” de tenerlos y cuidarlos, sin disminuir su participación en la educación ni en el trabajo remunerado. Lo cual pasa, básicamente, por dos tipos de acciones: a) que las políticas de tiempo libre, educativas y financieras den soporte para evitar que la crianza de los hijos implique la pérdida, total o parcial, del trabajo o de la carrera profesional, y b) entender que la crianza de los hijos no es una tarea únicamente de las mujeres, sino que requiere una equivalente implicación de los

hombres en ella y un mayor soporte público a la crianza, entre otras, mediante los servicios de kínder y escolares de acogida y educación para los niños.

- ▶ Este comportamiento o situación diferenciada entre hombres y mujeres es disfuncional también para el mercado de trabajo, porque comporta abandonos prematuros, aunque estos sean por razones distintas: prevaleciendo la crianza de los hijos y el cuidado de mayores como razones principales en caso de las mujeres, y la obsolescencia de formaciones iniciales cortas y especializadas que dificultan las actualizaciones y las recualificaciones en el caso de los varones.
- ▶ Lo deseable sería actuar para frenar esta tendencia, para lo cual habría que tomar dos tipos de iniciativas diferentes para hombres y para mujeres. Para mujeres: mantener el incremento del nivel de educación de los segmentos más educados, aumentar el nivel educativo de los segmentos con menor nivel y el crecimiento de la tasa de actividad laboral, al mismo tiempo que dar soporte a la maternidad. Habría que ver cómo evitar el dilema de escoger (sobre todo las más jóvenes y educadas, que son a quienes nuestras economías deberían cuidar con especial esmero), de manera excluyente, al que se enfrentan muchas mujeres —en solitario—, entre tener hijos o trabajar y desarrollar una carrera profesional.
- ▶ En cuanto al comportamiento de las mujeres, observamos que su tasa de actividad, aunque esté creciendo, es todavía, como promedio, inferior a la de los varones, y es mayor cuanto mayor es el nivel de estudios (Navarro y Rivas, 2023). Simultáneamente, observamos que el nivel de estudios de las mujeres laboralmente activas está más polarizado que el de los varones. Ello indica que, aunque en su conjunto el nivel educativo de las mujeres sea mayor al de los varones, un segmento importante de las mujeres activas tiene un bajo nivel de estudios, a cuya elevación habría que prestar particular atención, pues aquello las sitúa como víctimas propicias de las transiciones laborales.
- ▶ Los resultados de dejar que las mujeres jóvenes y educadas se enfrenten en solitario al dilema de construir sus carreras profesionales o ser madres los podemos ver en la pirámide de edades. Cada generación tiene una tasa de fecundidad menor, y el efecto es la disminución progresiva de la población infantil y juvenil. Este no es un problema ni individual ni exclusivamente de las

mujeres, deberíamos afrontarlo como sociedad en conjunto, reduciendo las consecuencias laborales de la división sexual del trabajo entre trabajo productivo (remunerado) y reproductivo (no remunerado).

- ▶ Para los hombres, habría que elevar el nivel de estudios en el segmento de estudios superiores y mejorar la calidad de educación para mejorar su empleabilidad durante toda su vida activa.
- ▶ Observamos que los varones tienden a estudiar menos y en carreras más especializadas. Lo cual, por un lado, configura una oferta de trabajo masculina menos cualificada que la femenina y, al ser más especializada, disminuye su empleabilidad a medio plazo y genera desempleo en edades avanzadas de sus itinerarios laborales —entre los 40 y 50 años— debido a la obsolescencia de los conocimientos adquiridos en su formación inicial y a la falta de recursos para su actualización o recualificación.
- ▶ Respecto del nivel educativo de la PEA en su conjunto, el escenario inercial hacia 2050 que los datos muestran nos aleja en cantidad y calidad de las expectativas promedio de la OCDE para las mismas fechas. Sería pertinente, de cara al 2050, intensificar las ayudas para incrementar el nivel y la calidad de la educación de la población actual en edad escolar.
- ▶ Debemos tener en cuenta que, aunque el tema planteado es de futuro, algunos de los factores determinantes de la relación entre la educación y el trabajo en 2050 en Jalisco, como son el tamaño, la distribución por edades y el nivel educativo de la PEA, se están decidiendo hoy. Por lo tanto, las actuaciones de la “gobernanza anticipatoria” con el horizonte de 2050 deben empezar hoy.
- ▶ La población hoy escolarizada (*grosso modo* la mayoría de aquellos que tienen entre 0 y 25 años), en 2050, tendrá entre 30 y 55 años, será el grueso de la PEA y habrá finalizado su educación inicial, que condicionará de manera determinante sus oportunidades de ELAV.
- ▶ Por lo tanto, un primer dato a considerar es que los escolares de hoy serán el núcleo de la PEA en 2050. Las capacidades educativas iniciales de la oferta de trabajo en 2050 dependerán de lo que hoy estamos haciendo, en cuanto a cantidad y calidad, de nuestros escolares. Si pensamos que la educación inicial de la PEA para 2050 debería aumentar el presupuesto y prestar mayor atención a la calidad en todos los niveles de escolaridad, tendríamos que

hacerlo ya, puesto que de lo que hagamos hoy depende cómo será la oferta de trabajo en 2050.

- ▶ Desde el componente educativo, el soporte que se puede aportar para superar los riesgos de las transiciones laborales, según una reciente propuesta realizada en el informe gubernamental *España 2050 (2020)*, es construir un Sistema Integrado de ELAV. Lo cual consiste en integrar y transparentar las múltiples ofertas (ya existentes o futuras) para la actualización y recualificación de las personas que hayan perdido su trabajo o estén en riesgo de perderlo. En este campo, las universidades tienen potencialmente un importante papel (ver Planas y De Garay, 2022).
- ▶ En este marco, son especialmente importantes las actuaciones dirigidas a las reorientaciones de las personas con bajo nivel educativo que pierden el empleo y, por lo tanto, con dificultades para acceder a las nuevas ocupaciones que se irán creando. Con este objetivo de recalificar a la población adulta que pierde el trabajo y tiene bajo nivel de educación, son de especial interés políticas como la de los “aprendices adultos” que se está llevando a cabo en Dinamarca.
- ▶ Como hemos señalado, en la actualidad, los itinerarios laborales se van haciendo progresivamente complejos, por lo tanto, necesitamos pensar el trabajo como “carrera profesional”, salpicada de transiciones que constituyen momentos de riesgo de abandono o marginación laboral.
- ▶ En este contexto, los reingresos al trabajo de las personas que lo hayan abandonado, por el motivo que sea (cuidado de hijos o adultos, obsolescencia de las competencias, migración de las empresas, cambio climático, etcétera), pasa a jugar un papel central en la gestión del mercado de trabajo mediante acciones de actualización o recualificación de aquellos que lo hayan abandonado y mediante subsidios que permitan franquear dichas transiciones.
- ▶ El mercado de trabajo mexicano y jalisciense presenta un elevado grado de informalidad que, entre otros efectos, incrementa el riesgo de que las transiciones laborales se conviertan en abandonos o marginación laboral. La consideración de itinerarios laborales formales flexibles (*flexisecurity*) es un elemento que podría fomentar la reducción de la informalidad, particularmente la “no deseada”, en la lógica de mejorar la capacidad de soporte a las “transiciones”.



## Referencias

- ARNTZ, M., Gregory, T. y Zierahn, U. (2016). The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (189), 1-34.
- BRIGGS, J. y Kodnani, D. (2023). The potentially large effects of artificial intelligence on economic growth. Economic research. Goldman Sachs. [https://www.ansa.it/documents/1680080409454\\_ert.pdf](https://www.ansa.it/documents/1680080409454_ert.pdf)
- CORTEZ, D. (2023). *Los itinerarios educativos complejos de los adultos*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Guadalajara.
- DELORS, J. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Nacional sobre la Educación para el siglo XXI. Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Santillana/Unesco.
- FREY, C. B. y Osborne, M. A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, (114), 254-280.
- GORDON, J. (2015). Glimpsing the future in the past: VET in Europe. *European Journal of Education*, 50(4), 440-460. <https://doi.org/10.1111/ejed.12151>
- GUEVARA, G., Enciso, I. y Navarro, J. (coords.) (2023). *La educación en peligro. Un análisis crítico de la reforma educativa 2022*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- HAMPF, F. y Woessmann, L. (2017). Vocational vs. general education and employment over the life cycle: new evidence from PIAAC. *CESifo Economic Studies*, 63(3), 255-269.
- IEEG. (2018, septiembre 21). *Resultados pra Jalisco de las proyecciones de la población de México y las entidades federativas 2016-2050*. [ieeg.gob.mx](http://ieeg.gob.mx). <https://ieeg.gob.mx/strategos/resultados-para-jalisco-de-las-proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-las-entidades-federativas-2016-2050/>
- INEGI. (1990). *Censo de Población y Vivienda*. México. [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1990/>
- INEGI. (2000). *Censo de Población y Vivienda*. México. [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/>
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. México. [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. México. [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- LIEBERMAN, D. E. (2021). *La historia del cuerpo humano. Evolución, salud y enfermedad*. Ediciones Pasado y Presente.

- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (coord.). (2021). *España 2050: Fundamentos y propuesta para una nueva Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia. [https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia\\_Espana\\_2050.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf)
- OIT. (s.f.). Gestión de las transiciones a lo largo del ciclo de la vida. En Comisión Mundial sobre el futuro trabajo. Nota informativa preparada para la segunda reunión de la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo, 15-17 de febrero de 2018. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms\\_618366.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_618366.pdf)
- PLANAS, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo*. ANUIES.
- PLANAS, J. y De Garay, A. (2021). Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la “educación a lo largo de la vida”: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? *Revista de la educación superior*, 50(198), 59-81.
- PLANAS, J. y Palomar, C. (2023). Los factores condicionantes de la evolución de la oferta femenina del trabajo. En J. Planas (coord.), *Mujeres, trabajos y educación en México. La evolución de la oferta de trabajo femenina y su evolución con la educación*. Universidad de Guadalajara/ McGraw Hill.
- RIVAS, E. (2023). Trabajo reproductivo y formas de vida de las mujeres en México. En J. Planas (coord.), *Mujeres, trabajos y educación en México. La evolución de la oferta de trabajo femenina y su evolución con la educación*. Universidad de Guadalajara/McGraw Hill.
- SCHMID, G. (1995). Is full employment still possible? Transitional labour markets as a new strategy of labour market policy. *Economic and Industrial Democracy*, 16(3), 429–456. <https://doi.org/10.1177/0143831x95163005>
- SCHMID, G. (2015). Sharing risks of labour market transitions: towards a system of employment insurance. *British Journal of Industrial Relations* 53(1), 70-93. [http://www.guentherschmid.eu/pdf/Sharing\\_Risks\\_BJIR-2015.pdf](http://www.guentherschmid.eu/pdf/Sharing_Risks_BJIR-2015.pdf)
- SCHMID, G. ([1995] 2017). Transitional labour markets: theoretical foundations and policy strategies. En J. Eatwell, M. Milgate y P. Newman (eds.), *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-349-95121-5\\_3050-2](https://doi.org/10.1057/978-1-349-95121-5_3050-2)
- SGCONAPO. (2023). *Conciliación Demográfica de México 1950-2019 y Proyecciones de la Población de México y las entidades federativas 2020-2070*. Cifras preli-

*minares*. Gob.mx. <https://www.gob.mx/conapo/acciones-y-programas/conciliacion-demografica-de-1950-a-2019-y-proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2020-a-2070>

STIGLITZ, J. E. y Greenwald, B. C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. La esfera de los libros.

VINCENS, J. (2012). L'apport des théories économiques. En C. Beduwe (coord.), *Le marché de travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation?* CEREQ.



# Prospectivas de las políticas culturales

— Dulce María Zúñiga  
Francisco Estrada\*

## La cultura, un derecho universal

El apartado 1 del artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Este derecho debe entenderse en términos del principio afirmado en el preámbulo de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, donde se refiere:

La cultura debe considerarse como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de la sociedad o de un grupo social, y que abarca, además del arte y la literatura, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Puesto que vivimos en un mundo globalizado cada vez más interdependiente, y se han cancelado los límites de las fronteras convencionales, el bienestar integral de todo ciudadano ya no es una cuestión local ni nacional, de manera que, en la actualidad, parece indispensable reflexionar acerca de esta globalización de saberes y estilos de vida y de interacción con la cultura local. La sociedad globalizada se caracteriza por una gran movilidad de las personas, saberes y formas de vida (Bauman, 1999).

Las manifestaciones de la cultura circundan nuestra vida de diversas formas y en múltiples formatos. La posibilidad y el acceso a las

---

\* Agradecemos la gentil y pertinente colaboración de los estudiantes universitarios Marian F. Arreola Meza, Renata Palomo Lara y Luis Ángel Cruz Magos; con sus ideas de futuro logramos imaginar y articular esta propuesta.

actividades culturales están entre las libertades fundamentales, cuyo aumento se puede ver como parte constitutiva del desarrollo.

La intensidad del contacto entre culturas globales y locales influye en la manera en que los ciudadanos configuran una visión de su cultura, cada vez más amplia y diversa, resultado del flujo de expresiones y de la velocidad de los intercambios. Vivimos —en mayor o menor medida— en contextos complejos donde existe una gran diversidad cultural y estamos en contacto con problemas sociales y económicos cada vez más compartidos a nivel global. “Una de las funciones en verdad más importantes de la cultura radica en la posibilidad de aprender unos de otros, antes que celebrar o lamentar los compartimentos culturales rígidamente delineados”, afirma Amartya Sen, profesora en Cambridge y Premio Nobel de Economía en 1988, en sus reflexiones acerca de la cultura y su papel en el desarrollo (Sen, 2004).

La cultura es una parte esencial para el desarrollo del individuo que vive en sociedad. Amartya Sen (2004) se hace la pregunta elemental: ¿para qué sirve el desarrollo? Y su respuesta es contundente:

el fortalecimiento del bienestar y de las libertades a que aspiramos por medio del desarrollo no puede sino incluir el enriquecimiento de las vidas humanas a través de la literatura, la música, las bellas artes y otras formas de expresión y práctica culturales (...) Tener un alto PIB *per capita* pero poca música, pocas artes, poca literatura, etcétera, no equivale a un mayor éxito en el desarrollo (Sen, 2004).

La interacción entre las culturas global y local está lejos de ser armónica y horizontal. Lo local, inevitablemente, juega un rol de resistencia en el orbe global, en el cual el capital es el eje primordial del crecimiento y se impone de forma desordenada a las organizaciones nacionales. Hablamos de empresas que atraviesan prácticamente todos los ámbitos de la vida humana (pensemos en las inmensas corporaciones que ha generado la era internet, como Apple, Amazon, Google, Microsoft, además de las ya veteranas como Coca-Cola, Nestlé o McDonald's). Se ha expresado con insistencia que las culturas locales están en peligro. Surge así la preocupación por actuar para resistir a la minimización, el menosprecio y la irrelevancia. ¿De qué manera debe entenderse este cariz que amenaza? ¿Qué puede hacerse para enfrentarlo de manera pródiga y creativa y, de ser necesario, combatirlo? Estas respuestas son de suma importancia para el análisis del desarrollo.

Como hemos visto en Amartya Sen, el escenario de la globalización toca no únicamente el tema de las mercancías, sino también el de las formas de vida y modelos estándares constituidos a partir del consumo y de las aspiraciones individuales. La cooperación internacional para el desarrollo ha requerido marcos de actuación internacional para articular agendas compartidas de desarrollo en el entorno de las diferencias regionales. Por esta razón, en septiembre del año 2000, se acordaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en la sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Nueva York. En el documento de Declaración, se establecen ocho metas que se pretendía cumplir a nivel mundial en el año 2015.<sup>1</sup> Estas metas guiaron las labores de la ONU durante ese periodo.

En septiembre de 2015, después de evaluar los avances y cumplimientos de los ODM, la Asamblea de Naciones Unidas aprobó el documento de intención Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como marco de acción mundial para el periodo 2016-2030. En la Cumbre del Milenio del año 2000 no se incorporó un objetivo específico sobre cultura y desarrollo, lo cual desató reacciones por parte de diversos actores de la cooperación para el desarrollo. En el periodo que va desde los ODM hasta los ODS (del 2000 al 2015), varias agencias de cooperación y organismos multilaterales han realizado numerosas intervenciones en pro de la inclusión de la cultura como un objetivo para el desarrollo. El trabajo de estos quince años permitió demostrar que, en este mundo globalizado y diverso, la cultura es un factor imprescindible para el desarrollo y aporta elementos para incidir positivamente en los objetivos planteados, analizados con detalle en diferentes trabajos (Martinelli, 2010).

Dentro de las múltiples líneas de reflexión, intercambio y consulta que se emprendieron para la elaboración de la Agenda 2030, se llevó a cabo una campaña denominada “El futuro que queremos incluye a la cultura” con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, sociedad civil y expertos de más de 120 países. Por primera vez emergió una sociedad civil cultural global que se convirtió en interlocutora de la ONU. A pesar de todos los trabajos, documentos, propuestas y justificaciones, la Agenda 2030 no incorporó ningún objetivo sobre la dimensión cultural del desarrollo. El documento final de Naciones Unidas “Transformar

<sup>1</sup> 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2. Lograr la enseñanza primaria universal. 3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer. 4. Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años. 5. Mejorar la salud materna. 6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades. 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. 8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” establece 17 objetivos<sup>2</sup> (ODS) y 169 metas que configuran un marco de acción a largo plazo, con un horizonte de quince años.

Los ODS —el documento final de la Agenda 2030— no contemplan la dimensión cultural, como ya se ha dicho. En la introducción, donde se enfocan los aspectos críticos que enfrentan la humanidad y el planeta, se presenta una declaración de principios en la que no aparece ninguna referencia a la cultura, la diversidad cultural, la expresión creativa humana o los derechos culturales. Es sorprendente la simplicidad de la enunciación. Solo se encuentra esta referencia precisa a las culturas y la diversidad cultural:

Nos comprometemos a fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Reconocemos la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones puedan contribuir al desarrollo sostenible y desempeñen un papel crucial en su facilitación (ONU, 2018).

Aquí no se habla de diálogo de culturas, sino de entendimiento, aunque sí se reconoce la diversidad existente y se alude al papel crucial que desempeña en el desarrollo sostenible, sin ahondar en el asunto.

Dentro de las 169 metas de los ODS, presentamos las pocas que tienen relación con la cultura:

- ▶ La meta 2.5 aborda la necesidad de promover el acceso a los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos genéticos y los conocimientos tradicionales y su distribución equitativa, para alcanzar el objetivo de poner fin al hambre y lograr la seguridad alimentaria.
- ▶ La meta 4.7 destaca la necesidad de que la educación promueva una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
- ▶ La meta 8.3 sugiere que las políticas orientadas al desarrollo deberían apoyar la creatividad y la innovación, junto con las

---

**2** 1. Fin de la pobreza. 2. Hambre cero. 3. Salud y bienestar. 4. Educación de calidad. 5. Igualdad de género. 6. Agua limpia y saneamiento. 7. Energía asequible y no contaminante. 8. Trabajo decente y crecimiento económico. 9. Industria, innovación e infraestructura. 10. Reducción de las desigualdades. 11. Ciudades y comunidades sostenibles. 12. Producción y consumo responsables. 13. Acción por el clima. 14. Vida submarina. 15. Vida de ecosistemas terrestres. 16. Paz, justicia e instituciones sólidas. 17. Alianzas para lograr los objetivos



actividades productivas, la creación de empleo decente y el emprendimiento.

- ▶ Las metas 8.9 y 12.b se refieren a la necesidad de elaborar y poner en práctica políticas que promuevan un turismo sostenible mediante la promoción, entre otros temas, de la cultura y los productos locales, y a la necesidad de elaborar y aplicar instrumentos que permitan seguir de cerca los efectos de estas políticas.
- ▶ La meta 11.4 subraya la necesidad de redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

Como podemos constatar, únicamente la meta 4.7 menciona la importancia de valorar la diversidad cultural, así como la aportación de la cultura al desarrollo.

Se debe subrayar que los ODS han tenido efectos reales y, en algunos sentidos, positivos en muchos países del mundo. Incluso cuando no se han alcanzado, o cuando no existen indicadores para evaluar su logro, los ODS han sido adoptados como un lenguaje para configurar la planificación y la gestión estratégica institucional en un amplio abanico de asuntos. Se ha fomentado la creación de asociaciones civiles, y a través de políticas públicas se han logrado algunos de los ODS, quizá de forma más notable en los ámbitos de políticas medioambientales, de salud, educación, ciudades sostenibles e igualdad de género.

El informe de los ODS que se realiza anualmente proporciona un panorama general de los esfuerzos realizados para su aplicación en todo el mundo, subrayando las esferas de progreso y aquellas en las que se deben tomar más medidas para alcanzarlos.

A cinco años de la adopción de los ODS, el Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2020 destaca los progresos que se han logrado en el mundo en algunos ámbitos, como la mejora de la salud materno-infantil, la ampliación del acceso a la electricidad y el aumento de la representación de las mujeres en el Gobierno. Aun así, estos avances se han visto contrarrestados en todo el mundo por la creciente inseguridad alimentaria, el deterioro del entorno natural y las persistentes desigualdades dominantes en los países en desarrollo. Cabe resaltar que la pandemia de la covid-19, declarada en 2020, desató una crisis sin precedentes que obstaculizó aun más el progreso de los ODS, afectando en mayor medida a los países y las personas más pobres y vulnerables del mundo: niños, mujeres, ancianos, discapacitados, migrantes y refugiados.

Los ODS que abarcan, por ejemplo, la producción y el consumo sostenibles, o la paz, la justicia y la inclusión están significativamente menos desarrollados. Este progreso, por muy limitado que sea, subraya los inconvenientes de la exclusión de la cultura de la Agenda 2030 y destaca el valor prospectivo de proponer y promover un marco para que la cultura, entendida en un sentido amplio, se integre en el marco del desarrollo internacional. Un lenguaje compartido del desarrollo —teniendo en cuenta los límites del concepto— no puede excluir las consideraciones culturales. Todas estas valoraciones críticas son a la vez retos y oportunidades para la promoción de la cultura como el cuarto pilar del desarrollo sostenible, que en la actualidad la excluye al contener solo tres: el social, el económico y el medioambiental.

Se han agudizado en los últimos años los debates sobre la naturaleza del desarrollo y se ha abierto un espacio donde se pueden considerar ideas de desarrollo más plurales, arraigadas en distintas culturas a nivel nacional o en el interior regional de las naciones. En este sentido, resulta especialmente importante un mayor reconocimiento de las perspectivas culturales de los pueblos originarios.

Cabe preguntarse por qué existe la resistencia en los grupos que toman las decisiones en la ONU para incluir a la cultura como factor imprescindible para el desarrollo en el siglo XXI, ¿dónde están los obstáculos? Se puede aventurar que, por un lado, existe un conflicto entre la cultura y los conceptos de necesidades básicas como pobreza, hambre, inseguridad y violencia. Esto significa que se confrontan las prioridades. Y, por desgracia, la existencia de posiciones paternalistas y asistencialistas que consideran que las necesidades culturales no son indispensables para alcanzar los ODS y califican la cultura como algo prescindible o un lujo en situaciones de pobreza económica.

La contribución de la cultura, en singular, y de las culturas y civilizaciones, en plural, es integradora y transversal, impide cualquier división artificial entre los pilares social, económico y medioambiental en el desarrollo sostenible, y apunta al indispensable anclaje de la Agenda post-2030 en una cultura de la sostenibilidad. La visión de la cultura como contribución a una sociedad más igualitaria se combina claramente con la preocupación de que el acceso a la cultura, a la vida cultural y a las instituciones culturales sea inclusivo y que la participación en la vida cultural sea un componente esencial del bienestar. Un enfoque cultural ayudaría a interrogar, deconstruir y mejorar fundamentalmente los problemas arraigados que el actual

sistema económico y de gobernanza —definido en muchas partes del mundo por la interacción entre el capitalismo neoliberal— y cualquier clase de autoritarismo.

El propósito de la declaración final de la Conferencia Mondiacult 2022 de la Unesco, celebrada en Ciudad de México, en el Colegio de San Ildefonso y Los Pinos, del 28 al 30 de septiembre de 2022, menciona:

La cuestión de un Objetivo Cultura de desarrollo sostenible debe ser sensible no sólo a aquello que no se logró en el período previo a 2015, sino también a la dinámica de cambio que se reflejará en la agenda de desarrollo post-2030, incluyendo la consideración de la cultura como un bien común global (Unesco, 2022).

A esta conferencia mundial acudieron 2 600 participantes, entre los cuales 135 ministros de cultura, 83 organizaciones no gubernamentales, 32 organizaciones intergubernamentales y 9 agencias de Naciones Unidas. La declaración final contiene 21 puntos, en los que se recalca el papel fundamental de la cultura y se destaca el impacto transformador de la cultura para el desarrollo sostenible; en ella se reafirma el compromiso de los Estados miembros para abordar los urgentes y complejos desafíos contemporáneos de nuestras sociedades multiculturales, y se reconoce la cultura como un bien público mundial con un valor intrínseco. En coherencia con esto, también se destaca la necesidad de incluir un objetivo cultural en la Agenda para el Desarrollo Sostenible post-2030 (Art. 20) y se insta a la Unesco para la organización de un Foro mundial sobre políticas culturales cada cuatro años (Art. 21).

Así pues, son innumerables las opiniones coincidentes, por ejemplo: que la cultura es significativa y primordial en el desarrollo sustantivo del individuo que vive en sociedad, y que los límites territoriales o lingüísticos no impiden la experiencia artística; que la cultura viaja en el mundo global y sus cualidades intrínsecas perviven. Rabindranath Tagore mantenía, con gran fortaleza, una postura contraria a la catalogación nacional del arte:

Cualquier producto humano que comprendemos y disfrutamos se convierte al instante en nuestro, dondequiera que tenga su origen. Estoy orgulloso de mi humanidad cuando puedo reconocer a los poetas y los artistas de otros países como míos. Que se me consienta sentir con un júbilo prístino que todas las glorias del hombre son mías (Tagore, citado en Sen, 2004).

Tagore, poeta, filósofo y polígrafo, Premio Nobel de Literatura en 1913 (el primer autor no europeo en obtenerlo), introdujo en su país aspectos educativos que modificaron la relación de las personas con la naturaleza (sobre todo en la etapa infantil), la creatividad y la imaginación creativa, como un medio para aprender y desarrollar las habilidades cognitivas, más allá de lo puramente racional. Métodos de conocimiento que aún podemos implementar en Jalisco, viendo hacia el futuro, hacia la sociedad que imaginamos para 2050.

## Escenarios actuales de las políticas culturales de instituciones en Jalisco

Para entrar al complejo mundo de la cultura en el estado de Jalisco, hemos identificado tres problemas críticos que guiarán nuestro ejercicio de prospectiva. Los tres problemas se citan a continuación y serán desarrollados y sustentados:

1. Lo que se entiende por arte y cultura, de manera general, está muy ligado todavía al concepto de las bellas artes.
2. El gasto de las instituciones culturales —en específico el de las Secretarías de Cultura— es insuficiente para lograr efectos positivos en el desarrollo social sostenible. Por ejemplo, es evidente que los apoyos a la creación artística no corresponden al costo actual de vida.
3. Hay un énfasis excesivo en fomentar la producción cultural, pero se destinan esfuerzos mucho menores a la difusión y formación de públicos, que son cruciales para incentivar la creación y la práctica artística.

### Problema crítico uno

En primer término, consideramos que es fundamental que las políticas públicas culturales se replanteen lo que se entiende por “cultura” y sus expresiones. La idea de las bellas artes y su clasificación popularizada en el siglo XVIII por el humanista francés Charles Batteaux permea todavía sobre nuestra concepción de las expresiones culturales y el prestigio que les otorgamos. Esto, a su vez, incide tanto en el lugar que ocupan dentro de un proyecto de políticas públicas como en el presupuesto que se les asigna.

Es comprensible que el Ballet de Jalisco y la Orquesta Filarmónica de Jalisco sean dos de las iniciativas financiadas por el Estado que gozan

de mayor reconocimiento. Son instituciones que han de preservarse, pues representan un momento histórico de mucha importancia en la cultura occidental. Sin embargo, la danza y la música no deben ser las únicas artes que reciban apoyo. Las políticas públicas culturales no deben enfocarse en preservar e institucionalizar ciertas prácticas artísticas, sino también en apoyar —tanto en su producción, difusión y apreciación— prácticas emergentes y tendencias culturales globales replicadas en Jalisco, como el *cosplay* y la cultura *drag*.

Aunque la Secretaría de Cultura llame “arte urbano” al proyecto Traza Jalisco, en realidad se trata de una iniciativa de arte público que poco apela a lo urbano desde una concepción contemporánea. Las ediciones del 2022 y del 2023 se enfocaron, correspondientemente, en la ejecución de murales de gran formato en los túneles de la avenida López Mateos y, un año después, en la decoración del recién remodelado parque Luis Quintanar —antes Parque de la Solidaridad— con murales de corte histórico. Sin duda alguna, la concepción y ejecución del proyecto está mucho más cerca del muralismo mexicano del siglo XX que de expresiones más recientes de arte urbano.

En su diagnóstico sobre la cultura en Jalisco, publicado en el tomo IV de *Jalisco a futuro: 2012-2032. Construyendo el porvenir. Educación, cultura, ciencia y tecnología*, el investigador Guillermo Francisco Nicolás de la Peña y Topete valora el trabajo de las instituciones culturales desde una idea restringida de la cultura cuando propone: “promover la utilización más frecuente de los espacios (edificios institucionales y museos) para conciertos, recitales, conferencias y exposiciones temporales” (2013, p. 207). Mientras impere la idea de “sacar más la cultura a las calles y plazas” (p. 207), la difusión cultural seguirá siendo impositiva y parcial, sin ánimo de retroalimentación y actualización. Las instituciones encargadas de las políticas culturales no solo deben preocuparse por facilitar el acceso a la cultura que históricamente ha gozado de prestigio, sino que tendrán que incorporar a sus proyectos la cultura que ya está en las calles. El arte urbano en el siglo XXI es una forma de intervención en el espacio público para atraer la atención de los ciudadanos y mostrar que el arte no solo es el que está encerrado en los museos. Hay un ejemplo de arte urbano digno de mención en Lyon, ciudad francesa, en cuyas calles, plazas y edificios se pueden ver auténticas obras de arte, a veces de dimensiones monumentales; o en Berlín, Alemania, que ofrece al paseante una galería de arte a cielo abierto, en constante cambio. En Jalisco, se puede afirmar, hay artistas plásticos esperando oportunidades

para manifestarse en la escena pública, no por nada es la cuna del gran artista mural José Clemente Orozco.

## Problema crítico dos

El gasto de la Secretaría de Cultura, y de otras instituciones culturales, es insuficiente para lograr efectos positivos en el desarrollo social sostenible. Hay un desfase claro entre el costo de vida y lo que las becas, los premios y las compañías gubernamentales destinan como montos de remuneración.

En el área de la producción cultural, el Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA) en Jalisco, en su versión del 2023, ofrece 18 apoyos para jóvenes creadores por un monto de 51 000 pesos (entregados en una sola exhibición) por un periodo de actividades de siete meses. Es decir, alrededor de 7 285 pesos mensuales durante la beca. Por su parte, el Premio de Poesía Joven Elías Nandino, entregado este año a la sonorenses Fernanda Ballesteros, otorga a sus ganadores 100 000 pesos. Si consideramos que esta cantidad no ha incrementado desde el 2009, cuando se le entregó al poeta Yaxkin Melchy, la urgencia de actualizar los montos de este y otros premios es innegable.

## Problema crítico tres

Aquí planteamos el problema crítico más importante. Desde nuestra perspectiva, el trabajo de las instituciones encargadas de diseñar e implementar políticas culturales no debe centrarse únicamente en otorgar apoyos a la producción cultural, ya sea en forma de becas, premios o compañías artísticas financiadas por el Gobierno. Hay un gran vacío de políticas públicas en la difusión, promoción y revalorización de la cultura, pero sobre todo la deficiencia principal que observamos está en: la formación de públicos. Vemos posible una alianza estratégica y puntual entre la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Educación Pública, que ayude a resolver este problema con cierta facilidad.

El proyecto de reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que buscó implementarse por primera vez en el ciclo escolar 2023-2024, propone como uno de sus siete ejes articuladores —que se desprenden de cuatro campos formativos— lo que se ha llamado “educación estética”. Si consideramos que la primera propuesta de reforma impulsada por el gobierno federal de Andrés Manuel López Obrador, la del Nuevo Modelo Educativo (2018), todavía agrupaba estos saberes

bajo la etiqueta de “artes”, el cambio de etiqueta puede abrir caminos para la resolución de nuestro primer y tercer problema crítico. El carácter abierto y de codiseño de las propuestas de la NEM plantea la posibilidad no solo de dejar atrás concepciones clasistas sobre el arte, sino de superar las prácticas reduccionistas que centran la enseñanza de las artes en la elaboración de manualidades, sobre todo en el contexto de la educación básica.

La Universidad de Guadalajara (UdeG) ha desempeñado un papel clave en la difusión cultural, basta mencionar el éxito incuestionable de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), que desde su creación en 1987 ha sido promotora del libro y la lectura, además de difusora de las ciencias y las artes. En el presente, la FIL se ha consolidado a nivel global, convirtiéndose en la feria de negocios editoriales y promoción cultural más importante, por la dimensión de su impacto en el estado de Jalisco, que a la vez irradia a otros estados y otras regiones del mundo. En la historia de la promoción cultural en la ciudad de Guadalajara, la FIL es un punto de inflexión, un antes y un después. La UdeG tiene otros nichos de fomento e impulso de la cultura artística, muchos de ellos consolidados, como el Conjunto Santander de Artes Escénicas, el Teatro Diana, Papirolas (festival cultural infantil), el Auditorio Telmex, la Plaza Bicentenario, el Museo de Ciencias Ambientales (aún por concluir), las Bibliotecas Octavio Paz y Juan José Arreola, los premios literarios para jóvenes y el Premio de Literaturas Indígenas de América (PLIA) a las letras en lenguas indígenas, por citar algunos.

Es cierto, se ha avanzado considerablemente en la expansión de la cultura, pero falta mucho terreno por cubrir. Falta llegar a la meta principal: la construcción de una cultura ciudadana de paz, que combine el desarrollo personal y social con el respeto por el medio ambiente y la apreciación estética en general.

### Tres propuestas para resolver los problemas críticos

1. La primera es favorecer no solamente la preservación de las bellas artes, sino la producción, difusión y apreciación de manifestaciones culturales tanto urbanas como rurales. Hará falta que se reescriba en el papel lo que se define por “cultura”; esa nueva concepción deberá llevarse a la práctica, por ejemplo, al asignar recursos de manera equitativa y acorde a las necesidades de cada una de las manifestaciones culturales que se financien.

2. La segunda propuesta está ligada a las becas y el costo de vida en Jalisco. Aquí proponemos la creación de nuevos mecanismos fiscales, con dos propósitos muy claros: favorecer el mecenazgo (para la creación de becas más competitivas) y atraer industrias culturales potentes (para la generación de salarios dignos que frenen la fuga de talento). El mecenazgo permite preservar y potenciar el gran sistema de becas artísticas que tenemos en el país y con ello atemperar los excesos del mercado. Por otro lado, atraer industrias culturales mexicanas o extranjeras, sobre todo de corte audiovisual, puede generar un ecosistema laboral con salarios dignos.
3. La última y la más importante es la articulación entre la educación estética y la educación básica y media superior. A través de proyectos de aprendizaje situado, promovemos la idea de “educación estética” como uno de los ejes centrales de los proyectos educativos, con el objetivo no solo de desarrollar personas competentes en la producción artística, sino con especial énfasis en su recepción, lejos de concepciones simplistas y clasistas.

## Tres escenarios hacia el 2050: la cultura en Jalisco

### Escenario deseable

Es el año 2050.

La Secretaría de Cultura, en conjunto con la Secretaría de Educación Pública y la UdeG, introdujeron reformas educativas para establecer la educación estética como uno de sus pilares pedagógicos desde los niveles básicos hasta los medios superiores. A través de la Coordinación General de Educación Estética, ambas secretarías trabajan en consonancia tanto en el diseño como en la implementación de programas situados, diseñados mayoritariamente por instructores que comprenden los intereses y necesidades de su estudiantado.

El enfoque prescriptivo de las artes y su enseñanza, replicado durante siglos, ha quedado atrás: sin abandonar el rigor de la instrucción formal, los modelos educativos actuales buscan incentivar la creatividad en lugar de reprimirla. Más que la formación de artistas profesionales, el gran logro de la educación estética es haber posibilitado un terreno más fértil para la educación ética. Es decir, las artes no crean necesariamente



mejores ciudadanos, pero sí los preparan para hacer una reflexión más sensible, más profunda, más consciente sobre el mundo que habitan.

El proceso de descentralización que se desarrolla en el país desde hace dos décadas, aunado al éxito y la influencia de los programas educativos situados, generó un efecto positivo en las instituciones culturales: además de la autonomía de la que gozan las oficinas de cultura en los municipios de Jalisco, el diseño de políticas culturales se volvió decididamente situado: cada institución cultural busca atender las particularidades y necesidades de su comunidad más cercana.

La FIL Guadalajara celebra actividades mensuales, además de la gran reunión de finales de noviembre (a la que asisten alrededor de dos millones de personas), ofrece residencias artísticas para autores literarios de todo el mundo, incluyendo a autores en lenguas originarias.

Se han multiplicado los museos y galerías públicos y privados. Además de exhibiciones de artistas locales e internacionales, los museos son escuelas de apreciación visual.

Las bibliotecas públicas, a pesar de la resistencia que opusieron los extintos grupos monopólicos del mercado editorial, tienen cuatro ejemplares de cada título para atender la demanda de los lectores. En ocasiones, debido a las estrictas medidas de protección ambiental que la industria del papel debe seguir, los editores no se dan abasto en reimprimir las mejores obras del siglo XXI, novedades y libros de divulgación científica. Desde la erradicación de los monopolios editoriales, el mercado mexicano del libro está animado por un gran número de editoriales independientes, que, favorecidas por las leyes de incentivos a la descentralización, operan lejos de las capitales del país.

El entusiasmo del público jalisciense de mitad de siglo no se limita a la lectura. Los cuarenta teatros —públicos y privados— venden sus asientos por suscripción anual, pues de otra forma es muy difícil encontrar asientos. Los cines pasan ciclos de películas clásicas mundiales del siglo XX, pero sobre todo del XXI. El estado cuenta con doce festivales de danza —uno mensual— que cada año rotan su sede entre los municipios de Jalisco. La industria musical, aunque ha perdido cierto terreno económico ante otros tipos de artes, cada año se refuerza como una de las disciplinas más relevantes. Impulsados a principios de siglo por las grandes productoras privadas, los festivales de música son organizados también por entidades públicas, además de los conciertos con recurrencia mensual que se organizan desde los municipios. La educación estética, desde luego, también se hace para y desde el mundo virtual.

Gracias al incentivo de instituciones públicas y privadas, el centro creativo digital produce aplicaciones y videojuegos de éxito en el mundo.

Esta coexistencia entre bellas artes y artes populares ha permitido dejar atrás una idea restringida del arte como fin en sí mismo, para darle paso al arte como herramienta de conocimiento que propicia formas de vivir en armonía con la naturaleza, que concibe la identidad como diversidad y no como una forma unívoca de entender lo que somos. En general, se busca la coexistencia respetuosa e incluyente. Hay una distribución balanceada de la riqueza, con salarios dignos. La brecha entre ricos y pobres se ha estrechado. Las trabajadoras domésticas reciben sueldos y garantías sociales. Los ciudadanos cuidan los parques, los niños pueden ir solos en bicicleta a la escuela, jugar en la calle. En la escuela se enseña el inglés como lengua extranjera, pero se enseñan como segundas lenguas también el náhuatl, el maya, el mixteco, el purépecha y el tarahumara. Las políticas públicas se hacen en beneficio de los ciudadanos, que tienen la posibilidad de opinar en foros abiertos.

Todo esto es producto de una educación con un fuerte componente artístico desde la enseñanza básica y media superior, una educación donde se forman ciudadanos que saben discernir y elegir de manera consciente el bien común. El arte es una herramienta de conocimiento, es útil para completar las competencias personales, laborales y para comprender mejor el mundo.

## Escenario tendencial

Es el año 2050.

En consonancia con las reformas educativas que, con la mejor de las intenciones, se introdujeron en el 2024, a la educación estética se le dedica una hora por semana durante la educación básica y la media superior.

Aunque los cambios necesarios se hicieron en el papel, la manera como fueron ejecutados ha conducido a la perpetuación de un entendimiento muy reducido de la educación estética; sin formación de personal, la enseñanza de las artes en la educación básica se sigue centrando en la elaboración de manualidades.

Los apoyos a la creación continúan —la inflación los ha vuelto todavía menos adecuados al costo de vida—, pero cada vez hay menos público interesado en consumir el arte que se genera desde estos espacios. Los ciudadanos están concentrados en obtener recursos para sobrevivir,

conciben la cultura como algo ajeno, como algo insustancial que compete solo a las clases sociales consideradas privilegiadas.

Las editoriales independientes nacen y mueren de manera constante, pues el impulso por editar sigue vivo, pero, ante los grandes grupos editoriales, es casi imposible que establezcan sus operaciones de forma duradera.

## Escenario catastrófico

Es el año 2050.

No hay educación estética ni deportiva en las escuelas; la hora semanal que se les dedicaba a principios del siglo XXI terminó por ser erradicada.

No hay Secretaría de Cultura; en la reducción de los aparatos gubernamentales, la de Cultura fue una de las primeras secretarías en desaparecer por su poca relevancia.

Las tendencias artísticas son determinadas únicamente con criterios comerciales; a mayores ganancias, mayor prestigio y aceptación social.

Penguin Random House Grupo Editorial ha acabado por absorber todos los sellos editoriales de cierta importancia en Latinoamérica. Ante el cierre de canales de distribución (monopolizados todos por Penguin Random House), los proyectos editoriales independientes no tienen posibilidad de competir y subsistir en el mismo mercado. La UdeG ha debido vender algunos de los inmuebles que se dedicaban a la promoción de las artes, como el Auditorio Telmex y el Conjunto Santander de Artes Escénicas; la infraestructura cultural se dedica únicamente a presentar actividades de valor comercial. La licenciatura en Artes Plásticas y la Escuela de Música han cerrado ante la poca demanda de inscripción. Los estudiantes de todos los niveles tienen maestros virtuales que los guían para hacer sus trabajos escolares mediante la inteligencia artificial, reciben sus notas por internet, no hay grupos presenciales. Los ciudadanos viven a un ritmo vertiginoso que no les permite apreciar las bondades del entorno, simplemente se dejan llevar por la obligación de la supervivencia. No hay educación cívica, ni conciencia de colectividad, cada quien corre siguiendo el latido de su corazón. Reina el *necro* poder.

## Conclusión

En el presente, aplicando las medidas pertinentes, se puede construir el futuro deseable, cultivando las destrezas naturales de los niños para el

arte, preparando maestros que comprendan que el aprendizaje y la apreciación del arte y la cultura permiten asegurar competencias personales y académicas que más tarde servirán para, entre otros fines: encontrar soluciones a los problemas, desarrollar el espíritu crítico constructivo y analítico, adquirir conocimientos. La práctica artística involucra varios sentidos y le demanda al niño trabajar varias habilidades; estas contribuyen a la formación del ciudadano adulto. Además, promueven el desarrollo de: la concentración, la memoria, la paciencia, la creatividad y la perseverancia.

Con ciudadanos conscientes se pueden construir sociedades positivas y libres. Jalisco está a tiempo de delinear una cultura plural en la que quepamos todos y convivamos en armonía.

## Referencias

- BAUMAN, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- DE LA PEÑA, G. (2013). Cultura. En A. Acosta (coord.), *Jalisco a futuro 2012-2032. Construyendo el porvenir. Educación, cultura, ciencia y tecnología* (pp. 133-228). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Interarts (s.f.). *Mondiacult 2022. Final declaration*. Interarts.net. <https://www.interarts.net/noticias/mondiaacult-2022-declaracion-final>
- MARTINELL, A. (2010). (coord.). *Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar*. Fundación Carolina /Siglo XXI.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)
- Naciones Unidas (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Un.org. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- ONU. (s.f.). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Ohchr.org. <http://www2.ohchr.org/french/law/cescr.htm>
- PNUD. (2004). *Informe sobre el Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Mundi-Prensa Libros. <https://mapa.do.undp.org/files/publications/Informe%20sobre%20Desarrollo%20Humano%202004.pdf>
- SEN, A. (2004). How does culture matter? En V. Rao y M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 37-58). The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

# El orden de género del futuro

— Cristina Palomar Verea

*Las heterotopías inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la “sintaxis” y no sólo la que construye las frases —[sino también] aquella menos evidente que hace “mantenerse juntas” (unas al otro lado o frente de otras) a las palabras y a las cosas.*

Foucault (1978, p. 3)

## Introducción

En este trabajo intentaremos imaginar, a partir de lo que sabemos del orden de género que prevalece en la tercera década del siglo XXI y de los datos actuales relativos a este, cuáles serán las características de dicho orden en 2050 en Jalisco y qué elementos lo articularán. Para hacerlo se construirá primero un punto de referencia haciendo una descripción general del orden de género en la generación del 2000 y también en la de sus padres, con el objetivo de explorar cómo evolucionó dicho orden en veinticinco años y tener elementos que se pondrán en juego en el escenario que se busca imaginar en otros veinticinco años. ¿Cuáles de esos elementos prevalecerán, cuáles habrán desaparecido o en qué se habrán transformado otros para conformar el orden de género de ese momento?

El lugar desde el que haremos este ejercicio de prospección imaginativa es el de la mirada antropológica, es decir, el que se centra en la cultura en tanto patrón de significados transmitido históricamente, articulado en símbolos, y que conforma un entramado de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas (Geertz, 1996). En coincidencia con Bauman (2002) consideramos que la “posición cultural” es la única que ofrece una perspectiva acerca de la condición humana en

tanto que realidad con dimensiones humanas. Por cierto, dice este autor, dicha posición tiene además el potencial de englobar el futuro, el cual es

entendido a través de su cualidad única de ser irreductible al pasado (...) la posición cultural permite una multiplicidad de realidades. De la misma forma que las ciencias positivas se acercan al mundo real, el conjunto de universos que explora la posición cultural también contiene mundos posibles, deseables, potenciales, anhelados e, incluso, improbables (Bauman, 2002, p. 341).

La diferencia es que los datos de la cultura son datos cualitativos con los que es difícil identificar tendencias o probabilidades. Será, pues, con la perspectiva cultural con la que intentaremos asomarnos al mundo del 2050 para dibujar algunos elementos del probable orden de género de entonces, tomando en cuenta lo que se sabe de este en los cincuenta años previos.

En tanto que el orden de género es parte de la cultura de los grupos sociales, la mirada de la antropología resulta muy útil para lograr una posición de cierta exterioridad que permita romper con el efecto de una familiaridad tramposa que oscurece lo que queremos observar, ya que esa familiaridad nos encadena con la tradición e impide descubrir al orden de género en su calidad de construcción social naturalizada. Antes de entrar a definir el orden de género, planteamos, siguiendo a Foucault, que el orden

es, a la vez, lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe [más que] a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje; y solo en las casillas blancas de este tablero se manifiesta en profundidad como ya estando ahí, esperando en silencio el momento de ser enunciado (1978, p. 5).

El orden de género, entonces, es la estructura cultural producida por la manera de elaborar, explicar y significar la diferencia sexual, las prácticas sexuales y la sexualidad de todo grupo social, si bien que sus formas son y han sido diversas a lo largo de la historia y entre las distintas culturas. El orden de género atraviesa todas las áreas de la vida social y se tiene el potencial de modelar la mirada sobre la realidad a partir de ciertas claves. Su estructura está compuesta por los registros

de lo real, lo simbólico y lo imaginario (Lacan, 1953), siendo este último quizá el más poderoso para el género, por estar arraigado en la imagen del propio cuerpo y por sus vínculos con la ilusión, la fascinación y la seducción, pero más específicamente, con la relación entre el yo y la imagen. No obstante, esta dimensión tiene fuertes anclajes en lo real y tiene también implicados elementos del registro simbólico, principalmente el lenguaje.

Bourdieu advirtió acerca de cómo dicho orden llega a ser invisible:

Las apariencias biológicas y los efectos tan reales que ha producido en el cuerpo y en los cerebros, y el largo trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social, se conjugan para sacudir la relación entre las causas y los efectos y lograr la apariencia de una construcción social naturalizada (el “género”, en tanto *habitus* sexuado), que funciona como el fundamento natural que origina la división arbitraria de la realidad y de la representación de esa realidad, y que se impone frecuentemente en la misma investigación (1998, p. 9).

Esto quiere decir que tanto las imágenes como las regulaciones sociales e institucionales, los saberes y las narrativas, las maneras como percibimos la realidad y nombramos las cosas están marcados por el orden de género, que la mayoría de las veces, pasa inadvertido por considerarse natural. Para mostrar la amplitud de su presencia en la cultura y sus efectos en esta, mencionaremos algunos de sus condicionamientos: desde la distribución de las posiciones de hombres y mujeres en las distintas áreas, tareas y actividades, o lo que se entiende por masculino o femenino, o la particular interpretación de los cuerpos, su reglamentación y disciplinamiento, pasando por la multiplicación de las identidades sexuales y de género; los códigos morales diferenciados, las oportunidades, prohibiciones y ventajas para cada sexo, hasta las demandas de los movimientos feministas y el diseño de las políticas públicas, entre otros. Vemos así que dicho orden tiene una gran influencia en la construcción social del mundo, así como en las explicaciones de la realidad, en la manera como se entienden y entablan los vínculos sociales de todo tipo y, por lo tanto, en las posibilidades de cohesión o de conflicto social.

Sabemos que un orden de género no se da independiente de los elementos del contexto histórico y cultural, así como de lo que ocurra en los registros económico, político y climatológico de dicho contexto, entre otros. Para este ejercicio de imaginación prospectiva, se tomarán

en cuenta los elementos conocidos del orden de género en Jalisco y, si bien nos centraremos en su posible futuro, conocemos que este dependerá estrechamente de lo que ocurrirá en esa misma temporalidad en los demás registros de la vida social, que no serán desarrollados en este trabajo. Lo central es que, a partir de esa afirmación, planteamos que el orden de género tiene los rasgos del contexto en el que tiene lugar, y también el potencial de modificarlo, ya que es a partir de la incorporación subjetiva del orden de género que este se actúa y reproduce, conformando subjetividades particulares. No obstante, los sujetos tienen la capacidad de actuar para transformarlo.

Con estos presupuestos conceptuales, las preguntas que guían este ejercicio son las siguientes: ¿será relevante para el 2050 hablar de género?, ¿todavía tendrá sentido?, ¿qué significará ese término para entonces? Y, más allá del plano conceptual y considerando las condiciones actuales, ¿qué es lo que se perfila para el 2050 en cuanto al género en Jalisco, en términos concretos?, ¿cómo estará distribuida la presencia de hombres y mujeres en la vida social?, ¿cuál será el horizonte de las relaciones de género en los distintos ámbitos? En resumen, ¿qué es lo que puede vislumbrarse acerca del futuro del orden de género en Jalisco para el 2050?

## El orden de género y sus transformaciones

Se puede decir que 2050 no está demasiado lejos respecto del momento en el que se escribe este trabajo; son solo poco más de veinticinco años y sabemos que los cambios culturales se dan lentamente, por lo que se podría suponer que no habrá grandes diferencias en cuanto a lo que hoy presenciamos, o que, simplemente, lo que ahora conocemos seguirá desarrollándose más o menos igual (o creciendo) hacia adelante. Sin embargo, si revisamos el pasado de los últimos veinticinco años, podemos notar lo mucho que han cambiado algunas de las expresiones de género de entonces, aunque también otras han retrocedido, mientras que otras más se conservan casi iguales en nuestros días. Es decir, el orden de género, como todo orden social, no tiene un avance lineal y progresivo; lo que parece ganado para la vida democrática en algunos terrenos, a veces vuelve atrás, y otras cuestiones que parecían irresolubles y congeladas en el tiempo de pronto son impulsadas hacia adelante. Señala Foucault (1978): “nada hay más vacilante, nada más empírico (cuando menos en apariencia) que la instauración de un orden de las cosas” (p. 5); propo-



ne este autor que, más allá de las transformaciones de la cultura, en el fondo de ese orden hay una suerte de “suelo positivo” sobre el que se librarán las batallas de las diferentes teorías sobre el ordenamiento de las cosas y sus interpretaciones, de manera que entre el uso de los códigos ordenadores y las reflexiones sobre el orden hay “una experiencia desnuda del orden y sin modos de ser” (p. 6). Intentaremos, así, explorar los elementos que componen ese “suelo positivo” del orden de género en la actualidad e imaginarlo en el futuro.

Como punto de partida, tenemos el gran debate acerca de la globalización y sus efectos en la cultura mundial (Appadurai, 2001; García-Cancini, 2000; Bauman, 2001) como telón de fondo del inicio del siglo XXI. Parte de dicho debate en ese momento estaba en relación con el impacto del nuevo orden mundial en la situación de las mujeres. Casi un cuarto de siglo después podemos decir que lo que entonces se avizoraba ocurrió: el nuevo orden económico mundial se consolidó y los procesos de globalización, así como los distintos actores de las distintas dinámicas globales provocaron cambios en las relaciones de género. Los cambios institucionales y los movimientos de mujeres confrontaron las convenciones y abrieron paso a nuevas institucionalidades. Algunos de los temas que, como consecuencia, entraron en la agenda pública para impulsar el avance de las mujeres fueron los siguientes: las formas de hacer política, la concepción de la ciudadanía y de los derechos, así como la relación entre los Estados y los órganos supranacionales con la sociedad civil. Otras consecuencias y algunos riesgos de la globalización para las mujeres fueron señalados como, por ejemplo, la emergencia de nuevas formas de estratificación social y la polarización de las experiencias y perspectivas de vida entre los actores que gozan de los beneficios de la globalización y aquellos que son excluidos (Guzmán, 2002).

Es en las generaciones jóvenes en donde son más visibles los efectos de los cambios en la cultura; la mirada adulta puede observar cómo estas viven con naturalidad las transformaciones que a las generaciones anteriores aún les producen resistencias y nostalgias, abriendo una brecha intergeneracional producida por los cambios en los códigos, las conductas y los significados que acarrea el paso del tiempo. Varios elementos pueden mencionarse para entender esa brecha.

Por otra parte, están los cambios generacionales importantes en términos culturales. Los padres de la generación del 2000, en gran número, se hicieron adultos en la llamada *posmodernidad*, paradigma que emergió como reacción a la crisis de la modernidad y que permeó las formas de

vida, los intercambios, los roles individuales y las expectativas. La posmodernidad, según algunos autores (Lyotard, 1989; Lipovetsky, 2006; Baudrillard, 1990), fabricó un entorno caracterizado por valores culturales particulares, tales como un eclecticismo acrítico y amoral que implicaba la primacía del pensamiento único, amorfo y débil; la individualización y el debilitamiento de la autoridad; la centralidad de la información como fuente de riqueza y poder; la mitificación de la ciencia y la desconfianza en las aplicaciones tecnológicas; el conformismo social; la obsesión por la eficiencia; la concepción ahistórica de la realidad; la primacía de la cultura de la apariencia; el imperio de lo efímero y del consumismo; el culto al cuerpo y la mitificación de la juventud; y, finalmente, la emergencia y consolidación de los movimientos alternativos, como el feminismo y el ecologismo (Pérez, 2004).

En cuanto a la generación del 2000, nace en un contexto ya de modernidades múltiples (Eisenstadt, 2013), a caballo entre el fin del siglo pasado y el inicio del nuevo, aun con algunos rasgos que quedan de la modernidad y de la posmodernidad, y en plena expansión ilimitada de la tecnología. Es la primera generación de nativos digitales, lo cual quiere decir que sus miembros son capaces de orientarse sin brújula en el complejo mundo que los mayores seguimos llamando “las nuevas tecnologías” y que para ellos son tan viejas como el mundo. No es que se las hayan apropiado; es que las tecnologías se adueñaron de ellos desde su nacimiento. Son criaturas del aprendizaje virtual y de las comunicaciones instantáneas, pueden acceder a cualquier rincón del mundo en directo a través de la geolocalización por satélite y a cualquier contenido cultural con sus teléfonos inteligentes, así como vincularse con sus semejantes situados en otras partes del mundo, a través de las redes sociales. Pero lo más notorio es que son capaces de adaptarse a, y de apropiarse de, los vertiginosos cambios tecnológicos para incorporarlos en sus vidas de manera natural.

Además, están los cambios generacionales en relación con las formas de vida en el terreno de la intimidad: los lazos familiares, los vínculos amorosos, la sexualidad, la parentalidad, entre otros. Giddens escribió acerca de las transformaciones que percibía en el mundo de la intimidad cuando el siglo finalizaba. Analizó la sexualidad, el amor y el erotismo propios de las generaciones de la modernidad y concluyó, entre otras cosas, que la sexualidad es un terreno fundamental de lucha política y también un medio de emancipación, ya que esta presupone la autonomía de acción “en un contexto de sexualidad plástica” (1992,

p. 165). Contrariamente a lo que “los radicales-sexuales” esperaban (que los cambios en la sexualidad tradicional llegarían solamente después de una revolución sociopolítica), Giddens (2000) afirmó que no era necesario esperar un movimiento social de gran magnitud, porque

los procesos revolucionarios están ya activos en la infraestructura de la vida personal. La transformación de la intimidad fuerza el cambio psíquico, así como el cambio social y este cambio, de arriba abajo, puede ramificarse potencialmente a través de otras instituciones más públicas (p. 165).

A partir de lo planteado por este autor, se asume que es necesario analizar los cambios en el ámbito de la intimidad —espacio de la sexualidad y los afectos y, por ello, ámbito privilegiado para observar las relaciones entre los sexos— para comprender tanto las nuevas subjetividades como otras transformaciones sociales y culturales de una época. Otros autores que han afirmado que las prácticas sexuales son producidas cultural e históricamente (Weeks, 1998; Laqueur, 1994) muestran que estas están conectadas con el significado de la sexualidad en relación con el contexto y con su articulación discursiva a través de prácticas y saberes específicos (Foucault, 1981). Este aserto puede constatarse al observar las variaciones en las prácticas sexuales no solamente entre los distintos contextos culturales e históricos, sino también en el significado que se construye a propósito de dichas prácticas en los diversos saberes y discursos.

En cuanto a las diferencias generacionales del orden de género, lo primero es señalar que, hasta finales del siglo XX, el orden de género hegemónico en Jalisco era el tradicional, el cual, si bien había iniciado un proceso de apertura, se definía por los siguientes rasgos: se entendía a la humanidad dividida en dos sexos; el cuerpo se asumía como una realidad natural; los vínculos afectivos “sanos” eran los que se entablaban entre hombre y mujer con la finalidad de conformar una familia y debían ser regulados tanto por las leyes religiosas como por las civiles; las actividades se distinguían entre las que las mujeres “pueden” o “deben” realizar y las que no, al igual que las de los varones; la división sexual del trabajo se expresaba tanto en los quehaceres del hogar como en el mundo laboral, en el político, en el educativo y todos los demás; la maternidad era el centro de la vida de la gran mayoría de las mujeres, y los trabajos de crianza y cuidado eran de su casi exclusiva responsabilidad; las categorías masculino y femenino se entendían

como inherentes a los varones y las mujeres respectivamente y como emanaciones de una esencia biológica; la sexualidad de las mujeres era mal vista y su deseo no era relevante; entre los rasgos más destacados. Ese orden social, que se daba por natural y legítimo —y, por lo tanto, era autoevidente—, conllevaba identidades de género sólidas y claras y tenía implicados, de manera coherente, a la misoginia, al sexismo y a la homofobia como poderosos mecanismos de control y exclusión. Es importante considerar que este orden no ha desaparecido por completo en la actualidad, aunque cada vez es más claro que ha perdido terreno y que, en los últimos veinticinco años, gracias a la secularización de la vida social y a la considerable transformación del mundo como efecto de la globalización, se ha transitado a un nuevo esquema ordenador de género que ha modificado la situación de las mujeres en diversos ámbitos sociales, así como las actitudes de la población en relación con la diversidad humana y con otros fenómenos culturales.

La generación del inicio del siglo XXI llegó al mundo en contextos de intimidad con importantes diferencias respecto a los conocidos por la generación anterior. Los cambios en la condición social de las mujeres, tales como su incorporación masiva al mundo laboral, sus avances en el campo educativo y en la vida pública de la cultura, la economía y la política, redefinieron su rol en la familia y la comunidad, así como en todas las instituciones sociales. Son mujeres que gozaron los beneficios del feminismo de la modernidad, sobre todo por la extensión cada vez mayor de la conciencia de su opresión y subordinación, y de la importancia de lograr la igualdad democrática y el ejercicio pleno de sus derechos, que comenzó a manifestarse a partir de los años ochenta en Jalisco (Ochoa, 2022).

Estos elementos condujeron a que las familias del 2023, en una gran mayoría, ya no correspondan a la forma nuclear hegemónica del siglo XX, creada a partir de la separación del mundo del trabajo del ámbito privado que trajo la Revolución Industrial. Las madres de las familias actuales son mujeres que decidieron tener menos hijos o tenerlos más tarde que las de las generaciones anteriores, y que, en una gran proporción, tuvieron educación escolar. Muchas se han incorporado al trabajo remunerado y, muy probablemente, han sido las jefas del hogar en el que sus hijos fueron criados. Todo esto modificó necesariamente el rol tradicional que implicaba el de ama de casa de tiempo completo, a disposición de las necesidades del hogar y de los otros miembros de la familia, y desembocó en la transformación de la identidad de las mujeres

sin una transformación similar de identidad que la de los varones, así como en el replanteamiento de las relaciones amorosas y la producción de nuevas subjetividades.

Veamos ahora algunos datos relativos al estado de Jalisco que ilustran lo anterior. Encontramos que las familias actuales tienen una composición diversa y eso conforma un universo de significado totalmente distinto para sus miembros respecto al de las generaciones anteriores. No obstante, y tal como más arriba se dijo, esos cambios no han sido abruptos, lo cual se evidencia en que todavía en el 2020 la población de Jalisco menor de 17 años vivía, en su mayoría, en compañía de ambos padres (68.4 %) y la gran mayoría de los hogares eran nucleares (73.8 %). Sin embargo, poco a poco se observa el crecimiento del número de los hogares ampliados (25.0 %) y de los hogares compuestos (1.2 %).

Por otro lado, también ha crecido el número de hogares jaliscienses no familiares, esto es, aquellos en los que alguno o ninguno de los integrantes tiene parentesco con la jefa o el jefe de la vivienda, entre los cuales, la mayoría son unipersonales y el resto está conformado por corresidentes sin relación familiar ni amorosa. Es notable el crecimiento en el número de hogares con jefatura femenina (34.1 %), y también es mayor el número de familias cuya jefatura está en personas entre los 12 y los 19 años (10.5 %). Este último dato se relaciona con el fenómeno del embarazo adolescente en el estado, el cual, sin embargo, y contra la visión fatalista del fenómeno, ha tenido un importante descenso en diez años: en 2010 se registraron 26 856 embarazos en mujeres entre 15 y 19 años, mientras que en 2021 hubo 16 979 en ese mismo grupo de edad.

Los cambios en relación con las identidades, los roles de género y los referentes simbólicos y afectivos de los últimos veinticinco años en Jalisco han traído como consecuencia modificaciones en la estructura psíquica de las nuevas generaciones (Ibarra, 2012), y otras transformaciones culturales y sociales. Por mencionar algo, la mutación de una configuración familiar fundada en una pareja heterosexual compuesta por una fuerte figura masculina que encarnaba la autoridad y una figura femenina subordinada, en las nuevas constelaciones familiares en las que la autoridad —cuando la hay— es compartida por varios miembros que pueden ser consanguíneos o no, y con identidades de género diversas, no es poca cosa. Un dato relevante en este renglón es el relativo al “padre ausente” en las familias del siglo XXI, que ha ido creciendo en las últimas décadas: en 1995, no había un padre en 31 % de los hogares mexicanos; para 2008, el porcentaje aumentó a 41.5 %, mientras que

para 2015 esta cifra se calculó cercana al 47 %. Este fenómeno ha corrido paralelo al muy estudiado desgaste de la figura del padre (Ibarra, 2012) y a la crisis de las identidades (Dubar, 2002).

En el 2023, en Jalisco, hay mayor visibilidad para la diversidad sexual que en cualquier momento anterior, y se han logrado distintas reformas a las leyes para ampliar los derechos para esta diversidad, lo cual ha construido un contexto mucho más tolerante y abierto a otras diferencias y prácticas sexuales.

Por otra parte, aunque en Jalisco la mayoría de los jóvenes han ido a la escuela, es importante decir también que la educación, para esta generación, ya no es lo que era para las anteriores; ya no tiene el claro papel de promesa de movilidad social que antes tenía y cada vez hay mayor disociación entre la educación escolarizada y las oportunidades laborales (Valenzuela, 2009). De hecho, en los últimos años, la presencia de los varones en la educación formal ha comenzado a retroceder frente a la de las mujeres (Enciso y Planas, 2023). Tampoco el trabajo tiene el mismo significado para la nueva generación (Palomar, 2021).

Para tener el cuadro completo del escenario de los jóvenes del 2023 es relevante tomar en cuenta que han crecido en medio de una crisis económica de la que no conocen el principio ni vislumbran cuándo terminará: “han tenido como marco único de referencia una crisis económica prolongada que no atisba el final del túnel y observan con desconfianza las promesas del futuro” (Valenzuela, 2009, p. 20). La precariedad laboral, el aumento de la desigualdad y la pobreza han sido parte de su vida cotidiana y, ahora que están por cumplir veinticinco años, esto se traduce en la falta de opciones ocupacionales, bajos sueldos y dificultades para independizarse. Enfrentan la inseguridad y la violencia, la amenaza del cambio climático, la desilusión democrática y la pérdida de confianza en las instituciones, lo cual, sumado a la crisis derivada de la pandemia, los sitúa con gran incertidumbre frente al futuro, al cual se acercan con desconfianza. Hay que señalar que no es una generación pasiva que observa sin actuar ese panorama, sino que, con el auxilio de las redes sociales y otras herramientas tecnológicas, se movilizan para transformar su situación y expresar su inconformidad, a veces con movilizaciones (Cárdenas, 2022) y otras veces con otras estrategias.

Muy importante es señalar que ni la generación nacida a principios del siglo ni tampoco la de sus padres habían enfrentado nunca una emergencia sanitaria mundial como la ocurrida entre el 2019 y el 2021, tomando por sorpresa a todos los países y afectando a los distintos sec-

tores sociales, si bien de manera diferencial. La aparición de un virus desconocido y mortal, causante de la covid-19, además de ocasionar pánico y caos general, reveló aspectos culturales antes invisibles, confrontó a la humanidad con las consecuencias de la hiperconectividad, de la hipermovilidad y de la aceleración constante, y tuvo efectos importantes tanto en la educación, la salud y la economía como en la política y las relaciones globales. Si bien sus efectos específicos aún deben estudiarse con cuidado y hay que explorar su impacto en distintos grupos y a través del tiempo, en este trabajo se considerarán algunas de las consecuencias de la pandemia en el orden de género en nuestro contexto, que ya se han revelado y que afectaron sobre todo en términos de género y en el sector de los jóvenes, en el que dejaron huellas imborrables.

La crisis generada por la pandemia impactó negativamente en la ocupación y en las condiciones laborales de las mujeres en América Latina y el Caribe, generando un retroceso de más de una década en los avances logrados en materia de participación laboral. Por otra parte, el trabajo doméstico remunerado, caracterizado por una alta precarización y por la imposibilidad de ser realizado de forma remota, fue uno de los sectores más golpeados por la crisis. Se ha logrado establecer distintos impactos de género en la pandemia y también que fueron las mujeres quienes estuvieron confinadas en mayor número en relación con los varones, de manera que ellas fueron quienes sufrieron —una vez más— el alejamiento del espacio público, mientras que el ámbito privado adquirió una centralidad ya desconocida.

Para los jóvenes, la experiencia de la pandemia fue traumática en general debido a las afectaciones en las normales necesidades de la etapa de desarrollo: la sociabilidad, la consolidación de la identidad sexual, los inicios de las relaciones eróticas y amorosas, los cambios en la autoimagen, entre otras. El confinamiento implicó el abandono de sus mundos de socialización, entre ellos, la escuela, lo cual significó un aislamiento que ha acarreado diversas consecuencias que ahora son estudiadas por expertos en educación, pero también en psicología y psiquiatría. Para estos jóvenes esta experiencia les produjo, además de desconcierto, miedo e incertidumbre, una especie de desgarramiento en la red de relaciones, que, una vez pasado el encierro, no han sabido reconstruir. Por otra parte, se ha dicho que, durante la pandemia, los trabajadores más jóvenes (de 15 a 24 años) fueron los más afectados en su movilidad social laboral en México. El acceso como prestación laboral bajó de 24 % a 13.5 % en ese periodo; en cuanto a los ingresos, el 56.9 % de estos jóvenes dejaron de

ser parte de la población económicamente activa, y el aumento de ingresos de quienes siguieron trabajando pasó de 20 % a 10 % (CEEY, 2023).

## Un futuro entre brumas

En el marco esbozado en el apartado anterior se pueden identificar algunos de los avances en la crisis de la modernidad y el paso a otros paradigmas culturales. Esto viene a cuento al hablar del futuro porque justo uno de los rasgos más conocidos de lo que se entiende por “moderno” es precisamente la pretensión de conocer un “más allá” inscrito en algún lugar del porvenir como forma de realización de la historia en una utopía secular (Mires, 1996). De hecho, el concepto de futuro es un concepto producido por la modernidad (Serrano, 2020). Lo paradójico es que, en nuestros días, el futuro es lo que vendrá luego de la notoria caída de la modernidad y la cancelación, por lo tanto, de toda utopía. De ahí que los jóvenes vean hacia adelante con incertidumbre y poca claridad.

El escenario jalisciense del 2023 está marcado por diversos paradigmas —modernidad, posmodernidad, metamodernidad o modernidades múltiples— y, por lo tanto, es híbrido y contradictorio en todos los sentidos. En este, se rearticula la oposición global-local, cuyos polos se han fundido a partir del uso intensivo de la tecnología digital y la del internet, las cuales estrechan distancias y homogeneizan significados. Jalisco, en ese marco, se transformó en una real “glocalidad” en la que, al mismo tiempo que se recrean las tradiciones, se mezclan elementos provenientes de los distintos paradigmas, con lo que se conforma un escenario cultural abigarrado y complejo. Por ejemplo, es posible observar en nuestros días la convivencia simultánea de usos y costumbres conservadores con otros progresistas provenientes de contextos culturales de países desarrollados que los medios de comunicación y las redes sociales difunden y de los que se apropian por los sujetos, produciendo efectos interesantes y reveladores en el contexto local, pero sin verdaderos alcances transformadores.

El orden de género es particularmente sensible a —y también expresivo de— los nuevos significados que los jóvenes están produciendo globalmente en torno a las identidades, las prácticas sexuales y los vínculos afectivos y amorosos. Las turbulencias atestiguadas en estos renglones en la cultura local son muy evidentes y seguramente han alterado de fondo los viejos esquemas y valores, al mismo tiempo que



apuntan hacia nuevas expresiones y experiencias. Veamos entonces qué sucede en la actualidad para imaginar lo que se está fraguando como futuro en tres renglones: las prácticas sexo amorosas, sus regulaciones y las identidades de género; la nueva sensibilidad y las nuevas regulaciones de las relaciones entre los sexos y, por último, las acciones públicas y la igualdad.

### Prácticas sexo-amorosas, sus regulaciones y las identidades de género

Hablar de transformaciones en las prácticas sexo-amorosas y de las identidades de género en los jóvenes de nuestros días obliga a hablar antes de dos cuestiones: por una parte, del feminismo en su doble vertiente —de movimiento y de pensamiento—, y por otra, del papel de la tecnología digital y de la realidad virtual. Primero hablaremos del feminismo en tanto que es la fuerza social más relevante para cambiar la cultura de la dominación masculina, empujando los avances en la condición social de las mujeres para lograr la igualdad con los varones, sobre todo en tres aspectos: ciudadanía, sexualidad e identidad, con lo que ha impulsado un orden de género distinto.

En un trabajo anterior (Palomar, 2020) se señaló que, entre las metas de la llamada “segunda ola feminista”, la sexualidad tuvo un lugar central. Hasta entonces, el deseo sexual de los varones había definido dicho territorio y ello, junto al puritanismo moral y religioso, así como el régimen disciplinario impuesto por algunos saberes establecidos, habían conducido a que el deseo y el cuerpo de las mujeres estuvieran colonizados y definidos desde fuera, a partir de prohibiciones y restricciones diversas. Desde este planteamiento, el objetivo de las feministas fue apropiarse de su cuerpo y sus placeres, y reivindicar las decisiones en ese terreno, tales como el derecho al orgasmo, a la anticoncepción y al aborto, por ampliar las posibles prácticas sexuales y el reconocimiento de otras orientaciones sexuales, entre otras cuestiones. La sexualidad era entendida entonces como un territorio cuya conquista significaba ampliar los márgenes de libertad y de gozo de las mujeres, lo que, sin embargo, requería inventar nuevas formas de relación entre los sexos y nuevas prácticas sexuales acordes a los deseos y necesidades de las mujeres, por lo que había que “educar” a los varones y sensibilizarlos a dichas necesidades. En vez de ser la sexualidad un tema divisivo como en la década de los ochenta, a fines de los sesenta el placer sexual era

un tema eficaz para generar los principios fundacionales del feminismo moderno (Gerhard, 2001, p.222).

En las últimas décadas del siglo XX el discurso sobre el género permitió relativizar el planteamiento de que este se refería solamente a las mujeres, y el concepto de sexo comenzó a ser desplazado por el de género, buscando la apertura a la diversidad de las prácticas sexuales y de las opciones eróticas. Sin embargo, en los inicios del nuevo siglo en algunos sectores del feminismo académico inició la “crisis del género”, el “más allá del género” o el “posgénero”, dando paso a un fuerte debate en torno a este concepto, sus usos, alcances y posibilidades, pero sobre todo acerca de su supuesto potencial emancipador intrínseco.

El gran protagonismo público que había adquirido el concepto de género en México logró su amplia incorporación al saber común y a todos los discursos de la corrección política, pero también reveló profundos y preocupantes problemas de precisión para las académicas feministas en su formulación, su desarrollo y su uso. Estas turbulencias conceptuales produjeron nuevas rupturas en el movimiento feminista y dieron pie a que se comenzara a hablar de una cuarta ola, la cual también fue llamada feminismo pop o feminismo 4.0 (Varela, 2019). La nueva ola se distancia de los objetivos y metas tradicionales del feminismo histórico y sus representantes, a partir de una comprensión antagonista de la relación entre los sexos (Todd, 2022), y en sus acciones se identifica la clara y determinante cercanía con elementos de la cultura contemporánea, entre los que destaca el uso intensivo de las tecnologías de la comunicación y la información y de internet, con lo que entran en contacto con feministas de la misma orientación en otros países, en la que la violencia contra las mujeres ocupa el centro de su discurso. En ese proceso, el desgaste del concepto de género se acrecentó sin que perdiera su, al parecer, incombustible potencial político de valiosa moneda de cambio en las negociaciones y conflictos sociales que permanece aún.

Con la nueva ola feminista renació la vieja lucha entre los sexos y se retomaron dos piezas discursivas fundamentales: una posición esencialista radicalizada —propia del feminismo de la diferencia de la segunda ola—, que asume que los varones (sin hacer distinciones de clase, raza o generación) tienen una posición de poder por el solo hecho de ser varones, de donde se sigue que las mujeres (todas) son débiles y, por lo tanto, víctimas de los primeros, y en segundo lugar, el acento en la violencia hacia las mujeres, que se convirtió en piedra de toque del movimiento y en comodín de todas las demandas, sin establecer los límites o las defi-

niciones del fenómeno. Construyeron así discursivamente un enemigo que abarca todo lo perteneciente a la masculinidad y que resumieron en el término “patriarcado”, al mismo tiempo que construyeron un argumento imbatible: la violencia es algo que todos los varones usan contra las mujeres, y quien la niegue es su cómplice y debe ser “cancelado”, es decir, anulado, aislado, desprestigiado y acorralado.

El tema de la violencia contra las mujeres se vuelve problemático cuando se considera el contexto general de la violencia social en México —que en el 2023 rebasó todas las estadísticas de años anteriores—, ya que, si bien se ha registrado un aumento, por ejemplo, en la cifra global del asesinato de mujeres, este aumento es mucho menor al que ha registrado el asesinato de varones. Es decir, es innegable que las peores cifras de este fenómeno corresponden a los varones jóvenes. Por otra parte, cuando se analiza con detalle la manera como se construye discursivamente el fenómeno de la violencia contra las mujeres, se descubren diversas ambigüedades en su definición y en el manejo de cifras y estadísticas, además de mostrar efectos indeseables en contra de las mismas mujeres, tales como la victimización, el miedo permanente que las ahuyenta de, entre otras cosas, los espacios públicos y, por supuesto, la potenciación del antagonismo contra los varones, a quienes se les considera esencialmente violentos.

A pesar de la beligerancia de la nueva ola feminista que afirma que las mujeres no han dejado de ser víctimas del patriarcado, según Todd (2022), es la negatividad de nuestro tiempo lo que impide notar que, en realidad, las mujeres ya han logrado acceder al poder en un buen número de ámbitos y que también han logrado eliminar muchos de los obstáculos que impedían su avance en la sociedad. Sin embargo, observa este autor, el contexto global de la caída del dinamismo económico mundial ha impedido notar con claridad su nueva posición, ya que esta llegó al mismo tiempo que la baja en el nivel general de vida, el fracaso de la libertad de expresión y el descenso generalizado en el sentimiento de igualdad entre los seres humanos. Aun así, afirma este autor, la entrada masiva de las mujeres en el mercado de trabajo, su independencia material, sus logros educativos y su nuevo peso político han tenido efectos positivos en la apertura de las sociedades, tales como la disminución de la violencia física y el repliegue de la guerra, así como el debilitamiento del racismo y de la homofobia. Según Todd (2022), todo esto habla del nuevo poder ideológico femenino, que no termina de reconocerse todavía y que es lo que motiva que algunas mujeres aún insistan en su posición de vícti-

mas en lugar de asumir con plenitud su nueva posición en la sociedad y su nuevo poder. Con la ayuda de un análisis minucioso de los datos relativos a la educación, la demografía y la sexualidad, este autor afirma que, a partir del año 2000, el mundo global ha transitado a una *matridominancia* ideológica que, no obstante, se topa con una resistencia en el plano económico, más como consecuencia de contradicciones internas en la identidad femenina que con cualquier intención de dominación masculina.

En el campo de la sexualidad, el erotismo masculino es considerado, en la lógica antagonista del feminismo de la cuarta ola, violento y patriarcal, lo cual ha conducido a una reelaboración de las relaciones afectivas, de las prácticas sexuales y de la moralidad que las rige. Pudimos ver florecer, en el 2019 (Palomar, 2020), en el medio universitario jalisciense, grupos de jóvenes feministas que asumieron la tarea de poner contundentemente sobre la mesa el tema de la discriminación y de la violencia de género (hacia las mujeres, más precisamente). Inspiradas por el movimiento #MeToo y empoderadas por las redes sociales, estas universitarias comenzaron a hablar del acoso en las instituciones de educación superior y procedieron a denuncias públicas informales contra maestros, funcionarios y compañeros estudiantes quienes, a su parecer, habían procedido de manera violenta o discriminatoria. Incorporaron en su discurso algunos términos originados y empleados en contextos culturalmente distintos, tales como: espacio seguro, *trigger warning*, cancelación o empoderamiento, que utilizaron de manera combativa y poco permearon las culturas universitarias. Algunos de estos grupos organizaron diversas acciones que podrían clasificarse como insurgencias generacionales (Arditti, 2011), y muchos de ellos atacaron a sus coetáneos varones y los acusaron de ser acosadores, violadores o cómplices, sin darles oportunidad de explicarse o de dialogar.

El término *acoso* comenzó entonces a ser utilizado para referirse a cualquier avance de un varón hacia una mujer, lo cual hizo muy problemáticos los acercamientos entre los sexos y colocó a las mujeres en posición de víctimas indudables de la sexualidad masculina que se defienden con ferocidad de los varones, y a estos últimos, como seres indeseables a quienes se les exigía un examen de conciencia para reconocer sus privilegios de género y así deconstruirse, para cambiar su masculinidad y purificarse de todo rastro del patriarcado. Se le llamó “sexo patriarcal” a toda expresión del deseo sexual de un varón o a la simple iniciativa de acercamiento a una mujer (sobre todo si a ella no le

interesa ese acercamiento). No solamente era violenta dicha iniciativa y el mismo deseo, sino que, quien desea o tiene la iniciativa merece ser castigado. El control de las mujeres de todo acercamiento es el único factor que purificaría el deseo masculino y lo tornaría aceptable. La sexualidad contemporánea aparece así sometida a un control férreo y a normas implícitas y no recíprocas de comportamiento más severas que nunca, en un contexto de matridominancia sexual.

La sexualidad, entonces, evidenció un nuevo significado: ya no era un territorio de libertad y gozo, sino de conflicto, de sometimiento y sufrimiento, que debe ser vigilado y tutelado por las normas y leyes elaboradas para prevenir y sancionar la violencia contra las mujeres. Por supuesto, no queda lugar para el amor romántico en estas coordenadas (el cual es rechazado totalmente), pero tampoco para relaciones sexuales armoniosas o satisfactorias.

Se pudo conocer que entre las jóvenes de algunas instituciones de educación superior de Jalisco se promovía, durante los últimos años y con la ayuda de las redes sociales, abierta y abundantemente, la masturbación (solitaria o colectiva) y se estimulaban las prácticas exclusivamente entre miembros del mismo sexo. Creció la presencia de la llamada identidad asexuada y el rechazo a la cercanía física. La agresividad reivindicativa de las muchachas ocasionó temor en algunos de los muchachos que, en consecuencia, se replegaron en el autoerotismo o en la compañía, erótica o no, con otros de su mismo sexo.

Se percibió también en los jóvenes una oscilación pendular entre dos extremos: la opción por la abstinencia sexual como acuerdo tácito interpretado como signo de respeto y afecto, por una parte, y la promiscuidad sexual (en la que cabe el llamado “poliamor”, un reciclado trasnochado de las “relaciones abiertas” de los sesenta y setenta), que se presenta, generalmente, en un contexto de alcohol y drogas, y que con frecuencia daba lugar a otros graves fenómenos contemporáneos, como la circulación en las redes sociales de videos y fotografías íntimas como formas de acoso y de extorsión. La sexualidad, de esta manera, ya no es un espacio para el encuentro con el otro, sino que parece haber pasado a ser una experiencia narcisista de autoafirmación y la vía para imponer la propia superioridad. En un movimiento de retroceso inesperado, la sexualidad no solo parece infantilizarse, sino que es otra vez presa de una regulación brutal, la cual, aunque se deriva del puritanismo anglosajón, ha permeado las culturas locales a través de internet y se ha asumido como global.

El movimiento #MeToo, tuvo otra consecuencia en el feminismo local: posicionó al consentimiento como pieza fundamental en la llamada lucha contra el patriarcado. Este elemento, que ha sido incorporado discursivamente entre los jóvenes de diversas partes del mundo, ha sido reforzado por la formulación de nuevas leyes, inspiradas en la lucha por la no discriminación y la inclusión. Es así como, para que sea aceptable el acercamiento sexual de un hombre con una mujer, debe mediar un consentimiento explícito de parte de esta. Parece partirse de la idea ya mencionada de que el sexo es un territorio hostil y peligroso para las mujeres y que lo imprevisto es violento.

Estas manifestaciones formaron parte de un contexto que dio lugar a un fenómeno gestado en el cruce de esta nueva forma de entender las relaciones entre los sexos con el uso intensivo de la tecnología digital. La generación del 2000, hábil con el uso de esta y con un acceso mayor que nunca a la información, se ha empapado de pornografía y ha visto a los ídolos del internet —YouTubers, TikTokers, Instagramers e Influencers, pero también en las series de televisión— hablar sobre, y mostrar, abiertamente y sin tabúes, todo tipo de prácticas sexuales sin escandalizarse ni censurarlas. Lo anterior se relaciona con que ahora es mal visto obligar a alguien a esconderse por ser quien es, porque se considera incorrecto, y, por lo tanto, se permite difundir y conocer cualquier cosa. El discurso de la corrección política ha penetrado seriamente entre los jóvenes bajo la forma de criterios de moralidad social, particularmente relacionados con el cuerpo, la imagen corporal y las prácticas sexuales.

Por otro lado, la propagación cada vez mayor de plataformas electrónicas que reemplazan el acercamiento físico por prácticas virtuales, así como los sitios de internet que ofrecen distintos servicios de sexo digital que eliminan cualquier riesgo del contacto humano y aseguran el control de la situación son utilizados intensivamente por los jóvenes contemporáneos de todas las preferencias sexuales.

Sin embargo, aunque todo lo anterior parecería hablar de una intensa vida sexual, muchos jóvenes de hoy reportan una gran soledad. La explican a partir de la experiencia de aislamiento producida por la pandemia que los mantuvo alejados de los demás. Dicen que sus acercamientos con los otros están marcados todavía por el temor al contagio del virus, pero también a las enfermedades de transmisión sexual, así como por querer evitar los riesgos y exigencias de la cercanía física. Al mismo tiempo que tienen una gran apertura y aceptación de las distintas identidades de género y preferencias eróticas, no tienen mucho

interés por las relaciones sexuales y mantienen límites claros en estas. Por ejemplo, se ha hecho común rechazar toda práctica de penetración en los intercambios sexuales, tanto en las mujeres como en los varones. Por otra parte, cada vez hay más jóvenes que manifiestan rechazo a la maternidad y la paternidad.

En México, las uniones civiles entre parejas del mismo sexo se hicieron posibles en la Ciudad de México y Coahuila en 2007 y, desde 2010, poco a poco se ha ido legalizando el matrimonio igualitario en el resto de los estados. Los miembros mayores de la generación Z tenían alrededor de siete años cuando comenzó este proceso, así que puede decirse que no conocen un mundo en donde no existiera el derecho a contraer matrimonio con alguien del mismo sexo sin ser discriminado. Esto no quiere decir, sin embargo, que haya terminado la lucha en contra de la discriminación y por los derechos igualitarios, aunque ahora el debate público se ha centrado en el reconocimiento de los derechos de las personas trans y de otras identidades, porque de la mano del discurso antidiscriminatorio han proliferado en nuestro medio las identidades de género y la lucha por su reconocimiento. Además, acorde con un rasgo aún presente de la posmodernidad, las identidades se entienden como líquidas y plásticas, así que el término *sexualidad fluida*, que implica la negativa a definirse con una sola identidad, es el que da mejor cuenta de las prácticas sexuales contemporáneas.

### La sensibilidad contemporánea

Cada época tiene su propia sensibilidad y la que ha emergido en la segunda década del siglo XXI con la generación Z orienta la vida social: lo que se “siente” debe estar en el centro del debate público y es una pieza clave para dirimir toda suerte de conflictos. Ya no es solamente una agravante en las acusaciones o juicios, sino el argumento fundamental para los resultados de estos. Se da suma relevancia a lo que hiera la susceptibilidad personal (incomodidad, malestar, etcétera), por una parte, y por otra, las fronteras de la vergüenza y el pudor se han desvanecido en aras de un exhibicionismo narcisista y sentimental que conlleva la exigencia de que cualquier herida a la sensibilidad debe ser tomada en serio en el ámbito público. De hecho, la nueva manera de significar las relaciones entre los sexos tiene implicada una susceptibilidad individual y narcisista exacerbada hasta la tiranía, que da mayor relevancia a la interpretación subjetiva de los hechos que a las evidencias empíricas.

Esta susceptibilidad se pone en juego en diversos fenómenos culturales y se observa claramente en las redes sociales, particularmente en relación con ciertos temas, por ejemplo, el uso o no del lenguaje inclusivo, las identidades feministas (“feminazis” versus “terfas”) o las denuncias de violencia de género. Uno de los elementos más evidentes de este cambio antropológico es la penetración sin límites del llamado *globish*, que se ha extendido ampliamente, produciendo fenómenos culturales que exceden las realidades locales. Entre estos hay que contar la exacerbación de la política de las identidades, que desemboca en el tono ofendido de cada discurso de reivindicación, el victimismo, la tendencia al soliloquio y a la censura, la extraordinaria velocidad de la difusión electrónica de las particulares concepciones, la inversión de las jerarquías o la multiplicación infinita de las diferencias idénticas (Dubreuil, 2019).

Pero no solamente ocurre esto en las comunicaciones digitales, sino que lo que ahí circula cada vez más se lleva a la realidad material también. Es interesante que, sobre todo, este fenómeno ha penetrado en los contextos de la educación superior. Es evidente que cada vez más la universidad ha sido tomada por la política de las identidades y los discursos de la corrección política que se imponen a partir de una fuerza muy poderosa que proviene de las redes sociales y que va permeando todos los planos de la vida institucional. Desde el mundo anglosajón ha emergido y se ha diseminado a través de las redes sociales la exigencia de convertir a las universidades en “un lugar seguro”, lo cual ha tenido numerosos efectos perversos en la vida académica, entre los cuales están la censura a la libertad de expresión, la erradicación del pensamiento crítico y del derecho a disentir por miedo a la cancelación, así como la puesta en entredicho del lugar simbólico de los docentes como autoridad académica.

En las instituciones de educación superior en Jalisco, cada vez hemos visto extenderse más un clima en el que los docentes se ven forzados a limitar su papel, a callar sus opiniones y a ocultar sus desacuerdos, porque se saben observados, juzgados y sometidos a la posibilidad de ser acusados y censurados por los alumnos, quienes llegan a grabarlos o filmarlos con sus aparatos celulares para luego difundir el contenido en las redes sociales, ocasionando perjuicios serios en el prestigio de los docentes. Cada vez es más frecuente que los estudiantes argumenten ofensas a su sensibilidad, acusen de haber sido violentados o de ser víctimas de agresiones o de insultos a su identidad cuando se les corrige, se les señala deficiencias en su trabajo o cuando se emite una opinión con



la que no están de acuerdo. A veces se les exige a los docentes el uso del lenguaje inclusivo, en otras ocasiones, estudiantes manifiestan la negativa a estudiar textos clásicos por considerarlos “patriarcales”, o recurren a las autoridades administrativas para acusar actitudes o lenguaje “poco sensibles”. El cuestionamiento, la crítica y la exigencia de razonamientos fundados o del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje son cada vez más vistos como actitudes de acoso y motivos de quejas ante las autoridades institucionales, las cuales son puestas en un predicamento entre la sensibilidad de los estudiantes y la autoridad del profesor. Por lo general, en casos de conflicto, la tendencia es favorecer la queja de los alumnos y reconvenir a los docentes con distintas medidas que cada vez coartan más su desempeño en libertad y, sobre todo, su autoridad. En este clima, los docentes tienen muchas dificultades para lograr un verdadero acto educativo. Por su parte, los funcionarios universitarios son puestos entre la espada —de esta nueva moral censuradora— y la pared —del interés de proteger la imagen pública institucional frente a la opinión pública—, y generalmente se impone la corrección política por encima de los argumentos de los docentes. Los tribunales contemporáneos en los que estos conflictos se dirimen son las redes sociales, el nuevo panóptico que vigila el cumplimiento de las reglas dictadas por esta nueva sensibilidad.

### Medidas oficiales para la igualdad

A lo largo del siglo XX la búsqueda de la igualdad en México estuvo vinculada con diversas luchas generadas por diferencias sociales tales como la pobreza, el racismo o la subordinación de las mujeres. A partir de estas luchas se desarrollaron, en los inicios del siglo XXI, nuevos enfoques y formas de nombrar los fenómenos vinculados con la desigualdad. De la mano de los estudios jurídicos y sociales sobre los derechos humanos y de otros aparatos teóricos, así como de nuevas formas de exclusión, nacieron los estudios antidiscriminatorios que reformularon dicho fenómeno como un problema sociopolítico de primer orden y le dieron una novedosa relevancia jurídica, científica y conceptual (González y Rodríguez, 2014). Esta nueva área académica también abrevaba de las nuevas tendencias globales en torno a las exigencias de igualdad en distintos aspectos de la vida social, así como del proceso de regulación e institucionalización de la no discriminación como valor en la vida pública de México.

El debate acerca de los derechos especiales de las minorías ha sido intenso y ha corrido paralelo a las luchas por el reconocimiento de los grupos vulnerables. Una de las propuestas que se desprenden de estos debates es el de las llamadas “acciones afirmativas”, como medidas temporales para atender las diferencias dentro de un marco tolerante, legal y democrático: “Su misión es igualar a partir del reconocimiento de la diferencia, en el ejercicio cotidiano de los derechos y las libertades universales” (Raphael, 2014, p. 95).

Si bien la acción afirmativa en relación con la igualdad de las mujeres ha sido relacionada con frecuencia con el campo laboral —en tanto que en los primeros años de aplicación de estas medidas se consideraba el ámbito que más urgentemente requería la atención de la discriminación femenina—, esta estrategia ha probado su eficacia igualmente en otros campos, tales como la formación profesional, la salud, la información y la participación política (VII Encuentro, 1993).

En América Latina, la principal medida afirmativa formal que se ha promovido para avanzar en la equidad de género es el sistema de cuotas que, desde los años noventa, la mayoría de los países adoptaron para promover la participación política de las mujeres (ELLA, s.f.). No obstante, tanto en esta región como en otras, han surgido en los últimos años otras acciones afirmativas para las mujeres, sobre todo en relación con el tema de la seguridad y de la violencia, desde autobuses o carros de metro especiales, hasta silbatos “contra el acoso” o leyes e instancias legales para su protección, sin que estas agoten las distintas medidas especiales para las mujeres que han surgido en relación con lo que se considera necesidades especiales derivadas de la condición femenina.

En México, el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018, publicado en el *Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013)*, estableció que el Estado combatiría la discriminación de las mujeres con diversas medidas. Uno de los aspectos de las acciones afirmativas que más se ha desarrollado en el contexto actual en México es en el tema de la violencia contra las mujeres, el cual ha sido planteado como un aspecto del más amplio fenómeno de la discriminación de este sector de la población. Parte de dichas medidas es la ley aprobada en el 2007 llamada Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos, 2007).

También se han diseñado *políticas públicas con perspectiva de género* que, en teoría, buscan eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres o, al menos, impulsar el avance de las mujeres. Sin embargo, se ha visto que tanto las acciones afirmativas como las mencionadas políticas públicas comparten un mismo problema que impide que ambas sean realmente útiles para lograr la igualdad o el avance de las mujeres. Esto quiere decir que, más allá de lo que dicen buscar, estas medidas conservan un contenido simbólico que refuerza los estereotipos sexistas y los roles tradicionales de género, en vez de buscar que se orienten al cambio cultural que trascienda los esquemas tradicionales de género (Revilla, 2015, p. 159).

Por otra parte, se ha dicho ya (Palomar, 2017) que la acción afirmativa responde al paradigma de la modernidad en el que las identidades eran sólidas y fijas, y ahora se requiere inventar otras medidas más flexibles que protejan a las prácticas de la discriminación y se desliguen de las identidades y de sus particularidades o diferencias. En la actualidad, insistir en medidas oficiales basadas en las viejas identidades sólidas ocasiona que, en el caso de las mujeres, estas sigan puestas en la posición de quienes requieren tutela y de que se promueva la identidad de ellas como víctimas.

## El orden de género en 2050

*Reconforta y tranquiliza el pensar que el hombre es sólo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y que desaparecerá en cuanto éste encuentre una forma nueva.*

Foucault (1978, p. 9)

Si tomamos en cuenta las descripciones que hemos hecho del orden de género en el 2023, ¿qué podremos imaginar para el 2050 en relación con las prácticas sexo amorosas, sus regulaciones, las identidades de género, la nueva sensibilidad y las medidas oficiales para lograr la igualdad?

Tomando en cuenta lo que hemos descrito del orden de género en Jalisco en el primer cuarto del siglo XXI, podemos imaginar que, para ese entonces, el estado contará con la presencia de más industrias electrónicas y empresas multinacionales, con la consiguiente introducción de más posibilidades de desarrollo tecnológico digital en todos los aspectos de la vida local. Será una sociedad más cosmopolita y heterogénea,

al mismo tiempo que se habrán reafirmado o resignificado algunas de las tradiciones locales. En ese contexto, veremos que hablar de género —concepto posmoderno coherente con la devaluación de “la verdad” y de las evidencias empíricas— habrá perdido sentido. Por lo tanto, el concepto se habrá dejado de lado en el discurso público y en su lugar se habrá regresado a hablar de sexos, lo que dará paso a una nueva afirmación de los datos biológicos y del dimorfismo sexual. En consonancia con lo anterior, se dará marcha atrás en las discusiones actuales en relación con si la identidad se vincula o no con la biología, reforzando lo segundo, que, sin embargo, habrá dado paso a una convivencia naturalizada con la diversidad de identidades y con los avances en la legalización de sus derechos. De hecho, se habrán legitimado las identidades trans, que en el pasado producían tan incendiados debates, ya que dicha legitimidad se derivará de la autoridad tecnológica que tendrá el lugar de la nueva verdad, a pesar de los sectores conservadores, que todavía aspirarán a negar los cambios culturales producidos en las últimas décadas y que se resistirán al reinado de la tecnología.

La presencia de las mujeres en las diversas áreas de la vida social será uno de los indicadores que mostrará los cambios en el orden de género. Las leyes en contra de la discriminación se habrán consolidado y las mujeres denunciarán con éxito los atropellos a sus derechos, tanto en el trabajo como en la educación, el acceso a la salud, la participación política y otros ámbitos. El feminismo continuará vigilante y presente, pero será menos beligerante porque se habrá naturalizado la cultura matridominante larvada a lo largo del primer cuarto del siglo y consolidada a la mitad de este, y las viejas demandas —igualdad de derechos y de oportunidades en todos los campos— se darán por conquistadas. Las jóvenes que tendrán veinticinco años serán las hijas de las feministas antagonistas de hoy y habrán criado a sus hijas en los valores igualitarios y en la renuncia a la victimización y la subordinación. En el 2050 se hablará mucho menos de la violencia de género y el avance de las mujeres será contundente en todos los campos. Como consecuencia, la violencia contra las mujeres ya no será la causa principal del feminismo. En este horizonte, si consideramos al feminismo como una suerte de acción afirmativa (es decir, temporal) para el logro de una verdadera vida democrática en términos de género, habrá cumplido su objetivo más amplio. No obstante, se mantendrán instancias de vigilancia para impedir el retroceso de lo logrado, ya que en los últimos veinticinco años se presenciaron diversos debates en los que se pusieron en riesgo

algunos avances que parecían consolidados, tales como el aborto legal o la distribución equitativa de los trabajos de crianza y cuidado. En este último punto se habrá legitimado la visión naturalista de la maternidad, de manera coherente con la reivindicación de la dimensión biológica en los humanos y la importancia de la evidencia empírica.

Por otra parte, en el 2050 se habrán ya acumulado diversos referentes de mujeres que han alcanzado puestos importantes en todos los planos de la vida social en Jalisco, y ya se tendrá la referencia de mujeres en la presidencia de la república y en el gobierno del estado, por lo que habrá mucho menos restricciones profesionales y ocupacionales para ellas. No obstante, también se habrán roto las barreras que mantenían bajos los índices de la participación de las mujeres en el ámbito delictivo, y serán, igual que los varones, actores de violencia y víctimas de esta en mayor número que veinticinco años antes. Las mujeres, por fin, habrán asumido la fuerza y el poder conquistados luego de las largas luchas del siglo XX y de principios del XXI, y habrán dejado la posición de víctimas.

Es necesario considerar que el reacomodo del género implicará que también se habrá logrado una adecuación de las masculinidades al nuevo orden, de manera que los varones habrán logrado identidades más flexibles, por lo que su participación en áreas profesionales y familiares que antes se caracterizaban por ser femeninas se habrá también ampliado y naturalizado. Por ejemplo, las tareas vinculadas con la crianza y el cuidado de infantes, enfermos y personas mayores habrán dejado de ser responsabilidad solamente de las mujeres, por lo que las profesiones dejarán de tener la marca del viejo orden de género y su elección dependerá claramente de criterios económicos o de prestigio. Todo lo anterior implica que la cultura machista y homofóbica habrá perdido terreno, aunque se mantendrá encapsulada en pequeños enclaves sociales retrógradas y conservadores que, eventualmente, buscarán promover las formas de vida anteriores y reestablecer la dominación masculina, aunque sin mucho éxito.

Habrà, en el 2050, maneras inéditas de referirse a las nuevas realidades y se tornará plural lo que queda de la unicidad conceptual en torno a cuestiones como las figuras de parentesco. El matrimonio, los hijos, la paternidad y la maternidad diversificarán su significado y tendrán un nuevo nombre acorde a la reestructuración del orden de género y a la diferenciación de la vida amorosa. En este proceso intervendrán, de manera definitiva, el desarrollo de la realidad virtual y de la inteligencia artificial, que permitirán, a quienes tengan el acceso, ya

no la elección, sino la fabricación de parejas sentimentales y sexuales al gusto, a partir de las propias preferencias y necesidades, lo cual si bien producirá cierta satisfacción, también ahondará la soledad de sus usuarios y profundizará las dificultades para un encuentro humano verdadero, además de incrementar la ilusión de omnipotencia y control total sobre el o la otra.

Las relaciones amorosas basadas en las posibilidades que ofrecen la proximidad física y los determinantes económicos o culturales se considerarán formas tradicionales primitivas por pretecnológicas, poco prestigiosas y en proceso de extinción, lo mismo que la maternidad biológica tradicional. Por supuesto, el cuerpo humano habrá sido resignificado de una manera más radical que la que anunciaba Haraway (1991), quien adelantó que si las tecnologías cibernéticas de poder comenzaran a actuar sobre y a penetrar en los cuerpos de las personas, se producirían nuevos tipos de subjetividades y nuevos tipos de organismos cibernéticos, a los que llamó *cyborgs*, como metáfora de lo que la interacción con la tecnología cibernética traería en el futuro y que ya se anunciaba a fines del siglo XX.

Sabemos que el significado de la sexualidad y la forma de las relaciones amorosas no caminan independientemente de los cambios en el trabajo, la educación y la economía. Para el 2050 es posible pensar que la desigualdad y las migraciones habrán crecido aun más debido al ensanchamiento de la brecha en el acceso a la tecnología y al aumento de la hiperconectividad global, y que las políticas sociales para atenderlas serán insuficientes porque arrastrarán aún los efectos de la crisis económica gestada en las primeras décadas del milenio y las consecuencias del muy anunciado y ya alcanzado desastre climático. A partir de todo ello, será indispensable la resignificación de las relaciones amorosas después de su disolución en la liquidez posmoderna. En Jalisco, al igual que en todo el país, los hogares estarán conformados por grupos de personas que establecerán acuerdos informales de convivencia, colectivos en los que la autoridad será compartida, pero con un regreso del sentido de compromiso perdido en la posmodernidad, para garantizar formas de convivencia duraderas que aseguren más posibilidades de sobrevivencia con mejor calidad de vida, además de ser un dique para la incertidumbre producida por la conciencia cada vez mayor de la situación de fragilidad de la humanidad.

La misma conciencia de riesgo planetario hará que baje considerablemente el índice de natalidad en todo el mundo, y Jalisco no será la

excepción, lo cual se combinará con que las mujeres, en el 2050, ya no verán a la maternidad como un destino ineludible. Crecerá el número de quienes elegirán no ser madres y el embarazo adolescente será casi inexistente, como resultado de las políticas poblacionales apoyadas por el desarrollo tecnológico, así como por la difusión de la idea de que tener hijos sin planeación y protección es algo grave. La mayoría de las mujeres retrasará la maternidad hasta después de los 38 o 40 años, con el apoyo de los avances tecnológicos que posibilitarán el monitoreo exhaustivo del embarazo y del sano desarrollo del feto. El número de matrimonios oficiales disminuirá y el estado civil no tendrá relación con la maternidad. A quienes decidan tener hijos biológicamente se les hará un examen tan exhaustivo como el que se les aplicaba en el 2025 a quienes buscaban la adopción, y se extenderán permisos sujetos a los resultados de dicho examen.

La experiencia subjetiva de la maternidad estará muy influenciada por el uso de los dispositivos digitales y por la información que circula en las redes sociales, en las que se transmiten las nuevas normas que regulen la salud materno-infantil y las reglas de una crianza correcta. Los debates en torno al derecho al aborto cobrarán nueva intensidad a partir de esto, ya que los avances permitirán a la madre o los padres decidir si continúan o no con el embarazo dependiendo de la información que la tecnología permita conocer sobre la criatura nonata, así como de los nuevos criterios pediátricos y psicológicos que definirán la atención infantil en ese momento. Esto tendrá un impacto en otros planos, como el político, ya que se hará materialmente posible usar a la ingeniería biológica para aplicar creencias raciales. La regulación de los usos de la tecnología estará siempre por detrás de la velocidad de su desarrollo, al igual que los debates en torno a la bioética.

La tecnología se habrá desarrollado aun más a pesar de las advertencias de los científicos actuales y entrará en complicidad con los nuevos significados de las relaciones entre los sexos y la misma sexualidad. A pesar de los todavía intensos debates en torno a la bioética, las tecnologías reproductivas facilitarán que las mujeres prescindan cada vez más de los varones para tomar decisiones sobre la reproducción y la forma de vida familiar, de manera coherente con la matridominancia. Así, se materializarán las fantasías de autosuficiencia femenina producidas por el empoderamiento de las mujeres y el repliegue de los varones. No obstante, la tecnología reproductiva permitirá también que ellos puedan tener hijos a través de embarazos que transcurrirán en incubadoras

después de realizar la fecundación *in vitro*. De esta manera, la tecnología habrá desplazado a los vientres subrogados por formas no biológicas de tener hijos, zanjando así algunas de las discusiones éticas en torno al alquiler de vientres y al tráfico de infantes. Además, la ingeniería genética habrá alcanzado un desarrollo tal que posibilitará diseñar genéticamente a los hijos conforme a los propios deseos y planes, eliminando el azar y lo que entonces se considere defecto o imperfección. Los varones estarán en proceso de empoderamiento, pero entonces ya con una masculinidad distinta y una nueva forma de ejercer la paternidad.

Evidentemente, la composición de los hogares será diversa y se habrán modificado los patrones de crianza, poniendo el acento en una mayor atención a los infantes para convertirlos en ciudadanos según los parámetros que rijan a mitad del siglo y que se derivarán, sin duda, del contexto sociocultural. Los trabajos de cuidado también serán realizados por varones, que podrán tener o no un vínculo consanguíneo, o que se dediquen profesionalmente a ello. Como habrá menos infantes, serán más apreciados y cuidados que ahora, aunque la educación oficial seguirá siendo un campo muy problemático, ya que se estará intentando todavía enmendar los quebrantos de una larga crisis en la educación pública, agravada por los efectos de la negligencia de los gobiernos populistas y de la crisis general producida por las pandemias padecidas en los años precedentes, en todos los niveles educativos. Se habrán hecho, no obstante, más reformas a la educación intentando aprovechar las posibilidades digitales y los recursos que la expansión tecnológica pone a disposición de mayor número de estudiantes, así como las enseñanzas que trajo la experiencia de la pandemia.

El *homeschooling* (educación en casa) será una opción muy extendida para el 2050 como estrategia de muchas familias para subsanar los problemas del sistema educativo y como consecuencia de la elevación progresiva del número de mujeres que habrán asistido a la escuela, quienes darán mayor valor a la educación, serán más exigentes con esta y que, además, tendrán más recursos para colaborar en esta tarea. Estas mujeres tendrán niveles educativos más altos y habrán incursionado en mayor número en áreas de especialización que en el pasado eran consideradas masculinas y que, por el contexto de desarrollo económico, serán muy solicitadas, tales como las ingenierías vinculadas con la tecnología digital y la robótica. También tendrán más competencias útiles para integrarse al mercado laboral, siempre que las posibilidades de este lo permitan, dado que también para entonces la misma tecno-



logía y los avances de la robótica habrán impactado en la reducción de empleos en algunas áreas de la economía. Por lo tanto, habrán mejorado sus oportunidades laborales, pero no habrá seguridad en el empleo ni para las mujeres ni para los varones.

La sensibilidad de los jóvenes en el 2023 se habrá concentrado en buscar soluciones a los problemas sociales y a volver a pensar en el futuro de manera optimista. Las universidades en el 2050 habrán dejado de ser ese campo minado en el que la sensibilidad exacerbada impedía el aprendizaje, y habrán evolucionado hacia un modelo basado en el uso de las tecnologías, pero combinado con un nuevo pacto entre las generaciones apoyado en la fuerza de la palabra. Será fundamental el objetivo de restituir su valor a la diferencia generacional, así como a la función del docente como figura central en el proceso de “humanización de la vida”, y se tendrá al deseo en primer plano, con la intención de que cada uno encuentre su propia identidad (Recalcati, 2017) a través de un verdadero proceso de subjetivación.

En el 2050, como reacción a la asepsia introducida en las prácticas sexuales por el miedo a los nuevos virus y a embarazos no planeados, y a su sustitución por avatares u hologramas logrados por la inteligencia artificial y la tecnología digital, habrá un regreso del amor romántico, que operará como elemento revolucionario y cuya máxima expresión serán las relaciones sexuales tradicionales y clandestinas, ya que estarán prohibidas por los riesgos de concebir seres humanos sin programación alguna, los cuales irán en contra de los intentos tecnológicos por controlar las imperfecciones y limitaciones de la humanidad.

Por último, el cuerpo humano será una materia sujeta también a la voluntad y tratada tecnológicamente para obtener la imagen deseada a través de modificaciones que eliminen aquello que se considera indeseable. La eterna dificultad para aceptar las cosas y prescindir de la mercadotecnia para no correr detrás de aquello que se cree que garantizará la felicidad seguirá siendo la zanahoria que moverá a la humanidad.

## Reflexiones finales

Se ha dicho que el término *género* perderá vigencia en el futuro. No obstante, aunque ese término se habrá vaciado de sentido y ya no se utilizará, aún existirá una estructura cultural producida por la mane-

ra de elaborar, explicar y significar la diferencia sexual, las prácticas sexuales y la sexualidad de todo grupo social, y que atraviesa toda la sociedad, si bien con códigos distintos —los que rigen su lenguaje, los esquemas perceptivos, los cambios, las técnicas, los valores, la jerarquía de sus prácticas — que fijarán de antemano los órdenes empíricos con los cuales tendrán algo que ver y dentro de los que se reconocerán los individuos (Foucault, 1978) y se elaborará la diferencia sexual

Tres hilos no han cesado de aparecer a lo largo de este trabajo: primero, la cada vez más manifiesta presencia de un horizonte caracterizado por modernidades múltiples e híbridas en las que aún persisten algunos restos de la modernidad, la posmodernidad y la metamodernidad. Esta persistencia marcará la cultura del futuro. En segundo lugar, tenemos al desarrollo tecnológico y las innovaciones cibernéticas, cada vez más atrevidas y omnipresentes, construyendo derroteros tan veloces que la imaginación no logra capturar sus posibilidades más que en términos primitivos. Sin embargo, en algún punto la tecnología digital terminará mostrando sus límites y hasta sus efectos perversos y habrá que reconsiderar el rumbo de su desarrollo ulterior. Y, por último, que el orden de género que está siendo transformado a partir de los cambios culturales debe entenderse como un elemento estructural que implica a todos los miembros de la sociedad y a todos sus fenómenos. Hay un proceso interdependiente entre la dimensión empírica del orden de género y la cultura, que van modificando al primero y que, así, también alteran la cultura.

Finalmente, hay que señalar que, si bien las regulaciones de género cambian en distintos sentidos al cambiar los códigos del horizonte cultural, lo que persistirá es el esfuerzo por comprender y explicar la diferencia y la falta como elementos determinantes de la humanidad.

## Referencias

- AGUILAR, J. A. (2014). Grandes expectativas: la democracia mexicana y sus descontentos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (222), pp. 19-50.
- APPADURAI, A. (ed.). (2001). *Globalization*. Duke University Press.
- ARDITTI, B. (2011). *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*. Gedisa.
- BAUDRILLARD, J. (1999). *El intercambio imposible*. Cátedra.

- BAUMAN, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Paidós
- BAUMAN, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- BECK, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Paidós.
- BOURDIEU, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- CÁRDENAS, E. (coord.). (2022). *Guadalajara rebelde: pasado y presente*. La casa del mago.
- CARMONA, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), pp. 134-157.
- CEEY. (2023). *7º Boletín de movilidad social en el mercado de trabajo*. Ceey.org. <https://ceey.org.mx/?cat=158&s=SEPTIMO+INFORME+DE+MOVILIDAD+SOCIAL>
- Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (2007). Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Nueva ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 1 de febrero de 2007. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_171215.pdf)
- DOF. (2013). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018*. Dof.gob. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013)
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Bellaterra
- DUBREUIL, L. (2019). *La dictature des identités*. Gallimard.
- ELLA. (s.f.). *Acciones afirmativas para promover la equidad de género en la política: las cuotas de género en América Latina*. <http://fundar.org.mx/acciones-afirmativas-para-promover-la-equidad-de-genero-en-la-politica-las-cuotas-de-genero-en-america-latina/>
- EISENSTADT, S. N. (2013). Las primeras múltiples modernidades: identidades colectivas, esferas públicas y orden político en las Américas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Nueva época*, año LVIII, 218, pp.129-152.
- ENCISO, M.I. y Planas, J. (2023). Evolución del nivel escolar de las mujeres en México. En J. Planas (coord.), *Mujeres, trabajos y educación en México*. McGraw Hill/Universidad de Guadalajara.
- FOUCAULT, M. (1978). *Las palabras y las cosas* (10ª ed.). Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1981). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (7ª ed.). Siglo XXI.
- FUKUYAMA, F. (2015). *El fin de la historia y el último hombre*. Alianza.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (2000). *La globalización imaginada*. Paidós.

- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- GERHARD, J. (2001). De vuelta a “El mito del orgasmo vaginal”: el orgasmo femenino en el pensamiento sexual estadounidense y el feminismo de la segunda ola. *Debate Feminista*, 12(23), 220-253.
- GIDDENS, A. (2000). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las relaciones modernas*. Cátedra.
- GIGLIOLI, D. (2017) *Crítica de la víctima*. Herder.
- GONZÁLEZ, T. y Rodríguez, J. (2014). *Hacia una razón antidiscriminatoria. Estudios analíticos y normativos sobre la igualdad de trato*. RINDIS/Segob/Conapred.
- GUZMÁN, V. (2002). *Gender relations in a global world*. Naciones Unidas, CEPAL
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HUNTINGTON, S. (2019). *El choque de civilizaciones*. Paidós.
- IBARRA, N. (2012). *La declinación de la figura paterna*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. México, Centro Universitario Querétaro. Disponible en: <https://ri-ng.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/4880> [Consulta 09/06/2023]
- INMUJERES e IMEJ (2018). *Diagnóstico participativo sobre la participación política de las mujeres en el proceso electoral 2018 del estado de Jalisco*. <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/DIAGNOSTICO%20PARTICIPATIVO%20SOBRE%20LA%20PARTICIPACION%20POLITICA%20DE%20LAS%20MUJERES%202018.pdf>
- IPAS. (2021). *Salud reproductiva. Información básica del Estado de Jalisco*. <https://ipaslac.org/documents/IpasMx2021-Jalisco.pdf>
- LACAN, J. (1953). *De los nombres del padre*. Paidós.
- LAQUEUR, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Crítica/Feminismos.
- LATOURETTE, B. (1993). *Nunca hemos sido modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Debate.
- LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- LYOTARD, J. F. (1989). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa Mexicana.
- MIRES, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Nueva sociedad.
- OCHOA, M. C. (2022). La protesta y la insumisión feminista en Jalisco. En C. Ayala (coord.), *Guadalajara rebelde: pasado y presente*. La casa del mago.
- PALOMAR, C. (2016). Educación y género: equívocos asumidos. *Estudios Jaliscienses*, (106), 54-65.
- PALOMAR, C. (2017). La figura de la víctima: límite de la acción afirmativa. En T. González, A. Rodríguez y A. Sahuí (coords.), *Para discutir la acción afirmativa. Vol. I. Teoría y normas* (pp. 239-271). RINDIS/Universidad de Guadalajara.

- PALOMAR, C. (2020). El feminismo digital: sexualidad, ética y sensibilidad de una nueva generación. En A. L. Gomes da Silva Ana Lúcia, C. Silva, J. Jerônimo y V. Amar (org.), *Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social*. EDUFB.
- PALOMAR, C. (2021). El significado del trabajo en tres mujeres de Guadalajara, México: género, clase y generación. *Asparkia Investigación feminista*, 38, pp. 171-191. <https://doi.org/10.6035/asparkia.2021.38.9>
- PÉREZ, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- RAPHAEL, R. (2014). Conceptos para un reporte general sobre la discriminación en México. En T. González y J. Rodríguez, *Hacia una razón antidiscriminatoria. Estudios analíticos y normativos sobre la igualdad de trato* (pp. 73-104). RINDIS/Segob/Conapred.
- RECALCATI, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- REVILLA, T. (2015). Políticas públicas para la igualdad de género: acciones afirmativas en México, ¿generadoras de igualdad o políticas sexistas? *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, (25) pp. 93 -167.
- RODRÍGUEZ, R. (2012). Crisis de autoridad y violencia social: los linchamientos en México. *Polis*, 8(2), 43-74. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-23332012000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332012000200003&lng=es&tlng=es)
- SERRANO, G. (2020). Futuro(s) y modernidades múltiples. *Revista SOMEPSO*, 5(2), pp. 121-132. <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/86>
- Signos Vitales (2020). El debilitamiento institucional en México. <https://www.animalpolitico.com/analisis/invitades/el-debilitamiento-institucional-en-mexico>
- TODD, E. (2022). *Où sont-elles? Une esquisse de l'Histoire des femmes*. Seuil.
- TREJO, R. (2014). Con ustedes, la posverdad. <https://www.cronicajalisco.com/notas/2016/71898.html>
- VALENZUELA, J. M. (2009). *El futuro ya fue*. El Colegio de la Frontera Norte.
- VARELA, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Penguin Random House.
- VII Encuentro Nacional Feminista (1993, marzo). Feminismo, vida cotidiana y política: una propuesta de acción afirmativa. *Debate Feminista*, 7, 269-282.
- VILANOVA, N. y Ortega, I. (2017). Generación Z. *Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los Millennials*. Plataforma.
- WEEKS, J. (1998). *Sexualidad*. Paidós.

**Coordinación editorial**

Iliana Ávalos González

**Jefatura de diseño**

Paola Vázquez Murillo

**Cuidado editorial**

Iliana Ávalos González, Sofía Rodríguez Benítez,  
Luisa Isaura Chávez García, Fernanda H. Orozco,  
Angélica Maciel

**Diseño de portada**

Iordan Montes

**Diagramación**

Javier Salazar Acosta

**Jalisco a futuro 2050. Jalisco mañana**

se terminó de editar en mayo de 2024  
en las oficinas de la Editorial Universidad de Guadalajara,  
Ing. Hugo Vázquez Reyes 39, interior 32-33,  
C.P. 45150, Zapopan, Jalisco.

Avilés González, César Omar, autor, coordinador general.

Jalisco a futuro 2050 / textos César Omar Avilés González, Adrián Acosta Silva, Sandra Judith Gómez González... [et al.]; coordinación general César Omar Avilés González ; coordinación académica y edición Adrián Acosta Silva, Sandra Judith Gómez González. – 1a ed. – Guadalajara, Jalisco: Editorial Universidad de Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo (CEED), 2024.

3 v.: il. col.; 16.5 x 22.8 cm.

Contenido: v.1 Jalisco hoy. – v.2 Jalisco mañana. – v.3 El futuro de los jaliscienses: imágenes, percepciones, expectativas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-607-581-189-5

1. Jalisco-Política y gobierno-Siglo XXI 2. Jalisco-Condiciones sociales-Siglo XXI 3. Jalisco-Condiciones económicas-Siglo XXI I. Acosta Silva, Adrián, autor, coordinador académico y edición. II. Gómez González, Sandra Judith, autor, coordinador académico y edición III. t. IV. Jalisco hoy (v.1) V. Jalisco mañana (v.2) VI. El futuro de los jaliscienses (V.3).

306.097 235 021 J21 2024 CDD21

HC137.J2 .J21 2024 LC

KNV Thema



Jalisco a Futuro es un proyecto emblemático centrado en la elaboración de estudios prospectivos, que diagnostican problemáticas sustantivas y sugieren posibles soluciones para impulsar el desarrollo del estado de Jalisco. Desde su origen, hace más de dos décadas, este proyecto tiene como propósito analizar los escenarios que a partir del presente vislumbran el futuro considerando distintos ejes estratégicos: prosperidad y bienestar; cohesión social para el desarrollo; seguridad pública y justicia penal; sustentabilidad, población y territorio; gobierno eficiente y política democrática; y ciencia, tecnología e innovación.

*Jalisco a futuro 2050* convoca a un conjunto de expertos, que utilizando herramientas de las ciencias sociales contemporáneas para obtener una perspectiva de análisis desde un enfoque de política pública, nos comparten sus puntos de vista y nos invitan a reflexionar sobre los principales problemas, logros y desafíos de Jalisco.

*Jalisco mañana* involucra a especialistas de distintas áreas, a ciudadanos y líderes gubernamentales en una reflexión profunda de los desafíos sociales actuales, desde una perspectiva de política y acción pública. Los autores exponen en esta obra distintos escenarios desde el estudio prospectivo y presentan sus respectivos resultados acerca del futuro de esta entidad.



CENTRO DE ESTUDIOS  
ESTRATÉGICOS PARA EL DESARROLLO



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD  
DE GUADALAJARA

