Voces de la Educación

Revista Arbitrada en Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

ISSN 2448-6248

ISSN 1665-1596

Voces de la Educación

Vol.8 Núm.15 enero – junio 2023

**** **Escuela nueva y educación física en la escuela de varones "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946),** Pablo Kopelovich. ***La titulación de doctorado por publicación de artículos en México**, José Antonio Villalobos López. ***Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas,** Abraham Lara Cipriano. ***Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial,** Alejandra Torres León. ***Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad**, Vanessa López Martínez. ***Perfil de Aspirantes a la Escuela Normal en Baja California y Puebla**, Jihan García Poyato Falcón, Luz del Carmen Montes Pacheco, Graciela Cordero Arroyo, Teresa Eugenia Brito Miranda. ***Vulnerabilidad Social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales,** Gabriela Dueñas, Camila De Benedetti. ***La Pandemia: el sentir de los estudiantes de educación superior,** Monica Lozano Medina. ****

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 8, núm. 15,ene –jun 2023 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de mar. del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Escuela nueva y educación física en la escuela de varones "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946), Pablo Kopelovich. ……..3

La titulación de doctorado por publicación de artículos en México, José Antonio Villalobos López. ……..39

Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas, Abraham Lara Cipriano. ……..……..67

Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial, Alejandra Torres León. ……..98

Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Vanessa López Martínez.……..130

Perfil de Aspirantes a la Escuela Normal en Baja California y Puebla, Jihan García Poyato Falcón, Luz del Carmen Montes Pacheco, Graciela Cordero Arroyo, Teresa Eugenia Brito Miranda. ……..…149

Vulnerabilidad Social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales, Gabriela Dueñas, Camila De Benedetti. ……175

La Pandemia: el sentir de los estudiantes de educación superior, Monica Lozano Medina. ……...190

Escuela nueva y educación física en la escuela de varones “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

New school and physical education in the boys' school "Joaquín V. González" of Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

Pablo Kopelovich[1]

Resumen: Desde un estudio de caso con perspectiva crítica de género, analizamos la enseñanza de la Educación Física en la escuela graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1929 y 1946. Damos cuenta de la impronta escolanovista (e higienista) en la formación de niños varones y de las particularidades que presentó, identificando masculinidades deseadas.

Palabras clave: educación física, escuela primaria, historia, masculinidades, escuela nueva

Abstract: From a case study with a critical gender perspective, we analyze the teaching of Physical Education at the "Joaquín V. González" graduate school of the Universidad Nacional de La Plata between 1929 and 1946. We give an account of the Escolanovista imprint (and hygienist) in the formation of male children and the particularities it presented, identifying desired masculinities.

Key words: physical education, primary school, history, masculinities, new school.

Recepción: 30 de enero 2023

Aceptación: 28 de marzo 2023

Forma de citar: Kopelovich, P. (2023). Escuela nueva y educación física en la escuela de varones “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). Voces de la educación 8 (15), pp 3-38.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Kopelovichp@gmail.com

Escuela nueva y educación física en la escuela de varones "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

Introducción

Distintas producciones académicas, desde una perspectiva histórica, han abordado diferentes instituciones educativas especialmente de nivel medio de Argentina (Aguiar de Zapiola, 1998; Legarralde, 2000; Cammarota, 2013; Ramallo, 2013; Méndez, 2013; Pineau, 2021; entre muchos/as otros/as), tratándose en muchos casos de instituciones exclusivas para varones. A su vez, existe una cantidad considerable de libros conmemorativos de distintos colegios que, pese a ser el resultado de una lectura detenida de numerosos documentos institucionales presentan una mirada claramente celebratoria. Entendemos que la relevancia de esos estudios radica en el hecho de poder dar cuenta, desde el abordaje de casos concretos, de procesos sociales generales vinculados, por ejemplo, a la clase social, la participación política, la juventud, la problemática de género, la represión estatal, entre otras cuestiones.

Sin embargo, son contadas las investigaciones argentinas que se centran en la enseñanza de la Educación Física o la práctica deportiva, desde un abordaje histórico, también en colegios de enseñanza media. Por caso, Carrizo (2009) analizó la construcción de masculinidades en un colegio técnico salesiano de Comodoro Rivadavia (Chubut), durante la primera mitad del siglo XX, hallando que la identidad masculina encontraba su cultivo en los talleres y los lugares de implementación de prácticas deportivas, donde la belleza y buen estado físico fueron asumidos como símbolos de la unión entre cuerpo y alma, como emblemas del coraje y del espíritu masculino. Asimismo, Pratto (2017) se encargó de analizar la enseñanza de la Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata "Rafael Hernández", sólo de varones, entre los años 1885 y 1930, dando cuenta de una serie de normativas nacionales sobre este tipo de Colegio y de la enseñanza de ejercicios militares en la institución. Además, Orbuch (2020) investigó la cultura física en un colegio nacional mixto, de elite, del Gran Buenos Airess durante el peronismo, encontrando algunas particularidades como el amplio espacio disponible para las prácticas deportivas, la formación de una fuerte identidad vinculada a la institución y la difusión de ciertos valores de la cultura física. Ello lo realizó a partir del análisis de una revista estudiantil, que le permitió ver cómo se tradujo el pasaje de una política

nacional al interior de una institución educativa. Por otro lado, Scharagrodsky (2009), también como Carrizo, se ocupó de las escuelas salesianas pero no de una en particular sino del conjunto de ellas. Allí se preguntó cómo y porqué el movimiento de los Exploradores de Don Bosco generizó los cuerpos de los niños convirtiéndolos en "verdaderos" hombres y contra quiénes luchó en su "cruzada masculina". Halló que dicha experiencia (que incluía gimnasia, marchas, paseos, excursiones, etc.) reunió a niños y jóvenes pobres con el fin de modelar sus cuerpos y sus almas construyendo un universo moral y kinético específico.

En este panorama, parece existir una vacancia en torno a las investigaciones que se ocupan de la enseñanza de la Educación Física, desde una perspectiva histórica, en instituciones concretas de nivel primario, y específicamente sobre la escuela graduada "Joaquín V. González" de La Plata (en adelante, EG). Solamente, tenemos constancia de que Vallejo (2007) indagó en la historia de este colegio, encontrando que se hizo eco del movimiento de la Escuela Activa o Escuela Nueva (en adelante, EN), que incluía el aula-taller, el taller de manualidades y la huerta. El mismo autor, al aludir a la cultura física desarrollada por este colegio, explicó que su colonia de vacaciones también estaba en línea con el movimiento de la Escuela Activa y que esta, con sus juegos cooperativos, significó "la principal alternativa a la militarización de maestros y alumnos llevada a cabo por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires" (Vallejo, 2007, p. 389) bajo la gestión de Manuel Fresco (1936-1940).

Entonces, es posible considerar a la EN como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos (Lozano, 1980) unidas no tanto por el amor sino por el espanto ante las formas educativas tradicionales (Caruso, 2016). Se trata de un movimiento diverso, heterogéneo, que fue interpretado en el mundo de diferentes modos (Cucuzza, 2017). Representó, asimismo, el más vigoroso intento de renovación de la educación después de la creación de la escuela burguesa, fundando el acto pedagógico en la acción, en la actividad del/la niño/a (Gadotti, 1998) desde una educación integral. Pretendía modificar la organización interna de la escuela y operativizar la práctica pedagógica para maximizar la eficiencia del funcionamiento escolar (Gvirtz, 2022).

En lo que respecta a Argentina, distintos investigadores/as abordaron la influencia del movimiento por estas latitudes. Por ejemplo, Puiggrós (1990) y Pineau (1999), entre otros/as han señalado su posición alternativa y paradójica, su aporte espiritualista y renovador frente

a la pedagogía hegemónica del sistema de instrucción pública centralizado estatal, y su articulación dentro de reformas educativas conservadoras (Feiguin y Aisenstein, 2006). Alí Jafella (2002) plantea que se trató de una influencia fragmentaria que registró principios educacionales provenientes de Decroly, Montessori y de la línea anglosajona, para el período que nos compete. Puiggrós (2019) también destaca que el "Monitor de la Educación Común", revista oficial del Consejo Nacional de Educación, difundía experiencias europeas de este tipo, y cómo este movimiento en Argentina estuvo íntimamente vinculado al sindicalismo docente. Gvirtz (2022) explica que esas ideas reformistas comenzaron a difundirse en el país (desde Europa y Estados Unidos) en las primeras décadas del siglo XX, impactando especialmente en la escuela primaria, diseminando las ideas a través de publicaciones como "La Obra" desde 1921. La autora también remarca la figura de José Rezzano, uno de los mayores exponentes locales de la corriente, y menciona los cambios en los planes de estudio en 1936, a partir de Asuntos o Conocimientos, en reemplazo de las disciplinas.

En relación con el vínculo entre EN y Educación Física en Argentina, Feiguin y Aisenstein (2006) que analizaron los fundamentos político–ideológicos y las concepciones disciplinarias y pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano como nuevo dispositivo de formación de profesores para todo el país, entre 1938 y 1967, y hallaron influencia de principios escolanovistas especialmente en lo que hace a la vida en el Internado para los futuros docentes (varones). Identificaron, especialmente, rasgos de pedagogías comunitarias, renovadoras, individualizantes y pragmáticas, presentes en prácticas como actividades extracurriculares que incluían contenidos moralizantes e higienistas, y la combinación del trabajo individual con el comunitario. Además, como se dijo, Vallejo (2007) interpretó que la cultura física practicada en la escuela "Joaquín V. González" estaba en línea con la Escuela Activa, en especial su colonia de vacaciones.

Con este marco, el presente artículo se propone indagar en la enseñanza de la Educación Física en una escuela primaria específica, la escuela graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) bajo la gestión del Departamento de Cultura Física (en adelante, DCF), entre los años 1929 y 1946. Nos preguntamos por la influencia del movimiento de la EN en la Educación Física para la formación de varones de

entre 6 y 14 años de edad. Reservamos un lugar especial a la perspectiva de género por tratarse de una escuela con educación diferenciada de varones, que luego construye una sección femenina ubicada en otro edificio alejado del de los niños, que se suma al colegio en 1942. Nos interesa, entonces, abordar una caso específico para dar cuenta del modo en el que se administraron, regularon, gobernaron, los cuerpos masculinos infantiles en la UNLP durante el período aludido, y para abordar la manera en la que se fue conformando la disciplina en la primera mitad del siglo XX a partir de la influencia de diferentes corrientes pedagógicas.

En términos teórico-epistemológicos, adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo a estudiar las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Azpiazu Carballo, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2021), lo que posibilita considerar cuestiones identitarias en el marco de relaciones de poder. Así, entendemos al género como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2006) y consideramos a las masculinidades como productos sociales, relacionales e históricamente situados (Scharagrodsky, 2021).

En esa línea, estimamos que el currículum escolar transmitió y transmite nociones sobre maneras correctos e incorrectos de ser hombre y de ser mujer, dejando considerables marcas en los/as alumnos/as en sus modos de entender el mundo. Así, la Educación Física ha cumplido un papel central, contribuyendo a construir cuerpos masculinos y femeninos (Scharagrodsky, 2006a). Finalmente, consideramos que el modo en el que el currículum efectivamente contribuyó a la construcción de masculinidades dependió, entre otras cosas, de la "cultura escolar", entendida como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, por las personas miembros de la comunidad escolar (Elías, 2015), y por las resistencias y resignificaciones llevadas a cabo por los propios alumnos, en línea con sus historias personales y sus diversos recursos.

En ese marco, la investigación fue desarrollada sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa, proponiendo un estudio de caso de tipo "instrumental" (Stake, 1995). no estudiándolo porque represente a otros, o porque ilustre algún rasgo, sino porque el caso es interesante en sí mismo (Stake, 2005) y prácticamente no ha sido abordado más allá de las

menciones realizadas precedentemente. Como técnica de investigación se adoptó el análisis de documentos (Sautu et al., 2005), componiendo el corpus documental analizado numerosas fuentes entre las que se destacan planes y programas, informes y artículos del director del DCF, discursos de funcionarios, actas del Consejo Superior de la UNLP, fotografías, y artículos periodísticos que aluden a las exhibiciones anuales de Educación Física, entre otros.

Hecha esta introducción, organizamos lo que sigue del artículo en cuatro apartados. El primero presenta a la EG y al DCF en el contexto de la ciudad, la provincia de Buenos Aires y el país. En el segundo discutimos la impronta escolanovista de la escuela, y su influencia en el dictado de la asignatura que nos compete, a partir de la propuesta de una colonia de vacaciones. En el tercero hacemos lo propio, pero desde la enseñanza de sus dos principales contenidos: la gimnasia y el juego. En el cuarto, seguimos discutiendo la impronta de la EN, pero ahora desde la tensión en la materia entre disciplina y autocontrol. Finalmente, presentamos unas "consideraciones finales" en las que recuperamos lo debatido en cada apartado para dar cuenta de las características de las masculinidades deseadas por la institución desde la práctica de Educación Física.

La escuela graduada y el Departamento de Cultura Física en el contexto nacional, provinicial y local

Víctor Mercante[2] secundó a Joaquín V. González[3] en la creación de la EG o Escuela Anexa, de nivel primario, establecida según decreto del Poder Ejecutivo Nacional de enero de 1906, dependiendo de la Sección Pedagógica de la Universidad. Su incorporación oficial se realizó en acto público conjuntamente con el Colegio Secundario de Señoritas el 1° de abril de 1907, siendo su primer director el Profesor Dionisio San Sebastián. La escuela tenía un carácter

[2] Víctor Mercante (1870-1934). Fue un intelectual del normalismo positivista reinante en sus años de formación y desarrollo intelectual. Egresado de la reconocida Escuela Normal del Paraná, comenzó sus primeros pasos como director de dos escuelas normales y luego se desempeñó como investigador en la sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, área que creó en 1906. A partir de ese mismo año hasta 1914 dirigió la revista "Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines". Sus obras se las pueden ubicar en el marco de los desarrollos científicos que, junto con otros pedagogos de su época, contribuyeron a moldear la formación de las generaciones siguientes de educadores y psicólogos, -y de parte de la opinión pública a través de la prensa de divulgación- consolidando un modo específico de definir problemas educativos e imaginar resoluciones desde ese campo (Zemaitis y Scharagrodsky, 2020).

[3] Joaquín V. González (1863-1923). Nacionalizó la UNLP presidiéndola entre 1906 y 1918, y fundó el Instituto Superior del Profesorado en Buenos Aires. Fue gobernador de la Rioja y Senador de la Nación.

experimental y de campo de práctica docente para los alumnos de la Sección Pedagógica, y recogía ideas de la EN, que seguían González y Mercante, en el pragmatismo de la enseñanza, la escuela taller, creativa, integral y prevocacional (Vallejo, 2007). Su creación respondió a 3 finalidades: a) servir como campo de experimentación para los alumnos de los Profesorados que se cursaban en la Sección Pedagógica; b) impartir un ciclo completo de instrucción primaria, c) servir como preparatorio al ingreso del Colegio Nacional. Funcionó en diferentes edificios de la ciudad, ubicándose finalmente en 118 y 50, frente al bosque platense. Inició su labor en 1906 con 279 alumnos, ascendiendo la matrícula los primeros años de la década de 1930 a 535 alumnos, distribuidos en 14 grupos (Rascio, 1935). Por la alta cantidad de solicitudes de ingreso, se aplicaban exámenes eliminatorios. Diferentes directores plantearon que se seguían las modernas orientaciones pedagógicas, adaptadas a la psicología infantil, vinculadas a los "centros de interes", propias del movimiento de la Escuela Activa, por lo que ese rasgo fue más allá de los años de su creación. Por ejemplo, se planteaba que en los grados infantiles, ocupaban un lugar preferente el modelado, el dibujo y el canto; sucediendo lo propio para los grados elementales con la huerta y el jardín; y priorizando la carpintería, la tipografía y la Educación Física para los grados superiores (Rascio, 1935).

Asimismo, es preciso explicar que el DCF fue una dependencia que se encargaba de la enseñanza de la Educación Física obligatoria de los alumnos de la EG y del Colegio Nacional, y de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, instituciones dependientes de la UNLP. Además, ofrecía cursos voluntarios para alumnos universitarios. Nació en el afán por restablecer la situación anterior a la Reforma Universitaria en la UNLP, luego de la experiencia de la Casa del Estudiante, cuando Ramón Loyarte, presidente de la UNLP entre 1927 y 1930, estaba empeñado en recuperar el orden y la disciplina académica de la Universidad. Este, por caso, afirmaba que las cosas cambian más peligrosamente cuando las dejamos solas que cuando las estamos cuidando, a la vez que entendía que la educación de los diversos grupos humanos no puede tener otro fin que el de la conservación de la cultura adquirida (Kopelovich, 2021).

El DCF, en línea con diferentes corrientes vigentes de la disciplina, tomó como central el discurso médico, en detrimento del pedagógico, que incluyó el anatómico, el fisiológico, y, especialmente, el eugenésico. Asimismo, consideró elementos del discurso militarista, a la vez que propuso prácticas corporales diferenciadas genéricamente, vinculadas a la gimnasia,

el juego y, de forma temprana para la época, al deporte. Su director a lo largo de los dieciocho años de existencia fue Rodríguez Benigno Jurado[4], un deportista relativamente exitoso que se había desempeñado desde unos años antes en el Colegio Nacional. La relevancia de esta política pedagógica se aprecia en el hecho de presentarse como "el primer organismo de esta índole dependiente de una Universidad en la República Argentina (…)" (Rodríguez Jurado, 1929, p. 26).

En relación con el contexto económico, social y político, una serie de investigaciones que se ocuparon de la situación a finales del siglo XIX y primera mitad del XX (Cattaruzza, 2009; Adamovsky, 2012) dan cuenta, inicialmente, de un Estado Oligárquico-liberal, conservador, hasta la década de 1930, seguido por un proceso de sustitución de importaciones e industrialización, que derivó desde la década del 40 en un Estado Benefactor. Diversas investigaciones refieren, para nuestro período, a un marco de militarismo, nacionalismo, fascismo y antisemitismo (Devoto, 2002; Lvovich, 2003).

Los inicios del DCF, entonces, tuvieron como marco nacional la denominada década infame o restauración conservadora (Cattaruzza, 2009), que incluyó fraude, violencia, coerción e intimidación contra la oposición, ampliándose en ese período marcadamente la injerencia del Estado sobre la sociedad (Pinkasz y Pitelli, 1993), y siendo la Iglesia católica la institución que más decididamente acompañó su gestión (Béjar, 2005). Entre 1936 y 1940 la provincia de Buenos Aires fue gobernada por Manuel Fresco, que implementó una política personalista, intentando valerse de una administración pública práctica y eficiente tendiente a la modernización del Estado, una basta obra pública y una política social eficaz destinada a los sectores bajos (Reitano, 2005). Fue encuadrado dentro del fascismo, pero por una polarización ideológica que pensaba de esa manera a todo nacionalismo antiliberal (Bisso, 2011). Asimismo, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la educación escolar se ligó íntimamente al higienismo (Di Liscia y Salto, 2004, Galak, 2016), tratándose de un proyecto de medicalización, moralización y disciplinamiento de la sociedad argentina, existiendo alianza y confusión de roles, en los territorios nacionales, entre médicos y maestros. Esa

[4] Benigno Rodríguez Jurado (1894-1959). Oriundo de San Luis, donde su padre fue gobernador. Ocupó cargos directivos en el Club Universitario de Buenos Aires y fue la máxima autoridad de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires entre los años 1940 y 1952. Para profundizar en esta personalidad, sugerimos remitirse a Kopelovich y Galak (2020).

cuestión da cuenta de los procesos generales de penetración y regulación del Estado respecto a la sociedad civil, en un período signado, en nuestro país, por el positivismo y el normalismo pedagógicos (Solari, 1991).

Por otro lado, en la época en cuestión, los espacios de sociabilidad de los varones de clases populares porteñas y platenses eran principalmente homosociales: los hombres pasaban tiempo en bares y calles de la ciudad junto con otros hombres (Stagno, 2020). Los criterios de masculinidad de esas clases se vinculaban a la competencia y al ejercicio de la sexualidad.

En lo que respecta a la Educación Física, el lapso 1900-1940 fue el momento de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física como asignatura escolar (Aisenstein, 2008). Para el caso argentino, los componentes que entraron en juego en la conformación de la asignatura a través de diversas articulaciones tuvieron tres ámbitos de procedencia: a) el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, b) el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, y c) el campo pedagógico (Aisenstein, 2006). La asignatura Educación Física contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los/as alumnos/as, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica (Scharagrodsky, 2006; 2011), lo cual estuvo en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso y a las necesidades vinculadas con la organización nacional (Aisenstein, 2006). Esa disciplina se debatía, entonces, entre elementos propios de sus dos grandes opciones de formación docente: la civil, a cargo de Enrique Romero Brest, entendido como el padre de la Educación Física argentina, y la militar, desde la la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (Scharagrodsky, 2021).

La Escuela Nueva en la colonia de vacaciones

En 1932 se organiza por primera vez esta práctica para los alumnos de la escuela, estando la misma a cargo de la institución y del DCF. En su objetivo central puede percibirse claramente la orientación higienista presente en esta y en el propio Departamento:

> proporcionar a los alumnos inscriptos, un descanso reparador y **el mejoramiento de su salud y funcionamiento orgánico,** por medio del aire puro, del descanso, higiene,

> alimentación adecuada, ejercicios saludables, y recreaciones gratas al espíritu (Rodríguez Jurado, 1934, p. 1; el destacado me pertenece).

Las colonias de niños débiles se enmarcaban en un movimiento internacional bien afirmado en ámbitos europeos desde 1880, que proclamaba campañas de cura y prevención de la tuberculosis, basadas en el reposo, la buena alimentación y el aire puro (Armus, 2014). Se trataba de prácticas, llevadas a cabo desde los primeros años del siglo XX, que se dieron en el contexto de las consecuencias sociales del proceso modernizador y de expansión económica del país de fines de la centuria anterior, que impactó en políticos e intelectuales preocupados por la "cuestión social" (Bruno, 2015). Dichas colonias, entonces, se propusieron ampliar la caja torácica y aumentar el peso de los niños a la vez que estimar esos aumentos a través de estudios antropométricos (Armus, 2014). Surgieron como complemento o refuerzo de la escuela formal, proponiéndose esas prácticas y las escuelas de niños débiles.

No obstante, la educación brindada allí excedía esa pretensión, ofreciéndose también "una educación intelectual, moral y estética" (Monitor de la Educación Común, 1933, p. 66). Se buscaba fomentar una cultura general, patriótica y estética (Levene, 1935), desde una educación moral y patriótica, que pretendía beneficios para la salud física (Levene, 1935). Aquí identificamos una clara adhesión a los postulados de la EN, que aspiraba a una educación integral, que influyera en lo intelectual, lo moral y lo físico (Gadotti, 1998).

Al respecto del fomento de una "educación moral y patriótica", estimamos que la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados (Pineau, 2018), pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas (Lutz y White, 1986; en Bolaños Florido, 2015). De esta manera, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización y están social y culturalmente moldeadas, más allá que parezcan la emanación de la intimidad más secreta del sujeto (Le Bretón, 1999). De este modo, "ser hombres o ser mujeres significa tener aptitudes en un campo que es una ética/estética, una cosmética de nuestro propio cuerpo, aunque también una ascética y una cosmética de nuestra propia mirada" (La Cleca, 2005, p. 8).

Asimismo, en relación con la búsqueda de una educación moral, una serie de fuentes primarias nos permiten considerar a Benigno Rodríguez Jurado como ideal de masculinidad

para los alumnos de la escuela, que se trataría, incluso, de un modelo moral. En palabras de Butler (2018, p. 325),

> para poder operar, las normas de género requieren la incorporación de ciertos ideales de femineidad y masculinidad, ideales que casi siempre se relacionan con la idealización del vínculo heterosexual.

Se trataría de la cita obligada de una norma. El hecho de ocupar una posición de poder, como la de director del DCF, con participación en prácticamente todas las actividades propuestas por esta dependencia, tener una contextura física considerable, y haber sido una persona destacada en deportes entendidos como viriles, como el rugby y el box (a lo que se le suma el atletismo) (Kopelovich y Galak, 2020), parecen haber contribuido a esa idealización.

En línea con esta inferencia, la revista "Cultura Física y Sexual", en 1939, al referir a la EG y a la colonia de vacaciones, planteaba que Rodríguez Jurado

> es quien se ocupa directamente de la cultura física de los colonos. Él es quien regula la clase y espacio de tiempo de los ejercicios y su influencia sobre los escolares es terminante. Lo es por dos motivos fundamentales, que los niños aprecian con singular precisión: porque es amable, cordial, compañero de los niños, y porque **es grande y fuerte, y todo su físico trasunta el resultado de la cultura física** y su rostro y su sonrisa el equilibrio interior de una vida sana (Revista cultura sexual y física, 1939, p. 418, el destacado me pertenece).

Aquí lo que se destaca es su estética "masculina" y el hecho de tener una vida sana. Esas referencias son complementadas con referencias a su moralidad. El artículo continúa planteando que él

> en malla de baño o en sucinto traje de sport, o en traje de calle, moviéndose entre los pequeños colonos, aparece siempre como un gigante **cuya presencia viril entona y estimula, por no decir admira**. Pero no valdría eso sólo, si Rodríguez Jurado no fuera, además, un gran maestro de cultura física y psicólogo del alma infantil (Revista cultura sexual y física, 1939, p. 418; el destacado me pertenece).

Por otro lado, en el ya mencionado artículo del Monitor de la Educación Común (1933, p. 66) se planteaba que se producía

> (...) la inclusión, al par de los ejercicios gimnásticos y juegos deportivos, de los trabajos de jardinería, horticultura, apicultura, modelado y carpintería, y de la lectura y relato de cuentos y rondas, pequeñas dramatizaciones, paseos y conversaciones con los maestros.

De este modo, se daba continuidad durante el verano a diferentes trabajos manuales realizados a lo largo del año en la escuela, cumplimentado otros de los postulados del movimiento de la Escuela Activa. Siguiendo a Gadotti (1998, p.148), a partir de lo establecido en 1919 por el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas, "la educación nueva sería integral (intelectual, moral y física); activa; práctica (con trabajos manuales obligatorios, individualizada); autónoma (campestre en régimen de internado y coeducación)". Esa coeducación no fue cumplida por tratarse de un espacio homosocial.

Por otro lado, y en concordancia con la matriz higienista de la disciplina, se explica que, en estas prácticas, a la metodización del ejercicio se le suma la de una alimentación racional, sencilla y nutritiva (Cultura Sexual y Física, 1939). Ya en 1932, desde el Monitor de la Educación Común, se planteaba que en la colonia, "la comida de los niños ha sido objeto de una especial vigilancia" (Monitor de la Educación Común, p. 67), consistiendo en sopas de distintos tipos, carnes, papas, leche, frutas y verduras. Es posible ligar estas alusiones a la alimentación con los centros de interés de Decroly, que debían vincularse con necesidades de alimentación, higiene, refugio, protección, defensa (Londoño Ramos, 2001). Entedemos a este tipo de intenciones como abordando otra faceta del intento de control o regulación de los cuerpos, como parte de la estrategia estatal para la educación intelectual, moral y física de la niñez y sus familias (Aisenstein y Almada, 2022), ya que se destaca también lo importante de compartir una mesa común en el marco de una convivencia al aire libre:

> La mesa, en la que participan maestros y alumnos se extiende bajo los árboles. Las horas pasadas al aire libre, el ejercicio y la alegría y estímulo de la comunidad, hacen olvidar los remilgos caseros. Aquí la sopa, espesa y sustanciosa, generalmente aceptada en la casa a regañadientes, se devora y se repite. El menú comprende además carne asada, ensalada, compota y fruta (Cultura Sexual y Física, 1939, P. 420).

Tras estas afirmaciones parece que subyace cierta desconfianza hacia las costumbres y transmisiones de los hogares de los educandos. La escuela intentaría oponerse a ciertas

prácticas no del todo adecuadas que se llevarían a cabo en las casas de los alumnos, para dar lugar a comportamientos un tanto más saludables, acordes, civilizados, en el marco de una educación moral. De hecho, se piensa a la institución educativa como un nuevo hogar. Así,

> Tras la idea de que la alimentación integra el problema más amplio de la higiene y la salud, desde la creación de los sistemas educativos nacionales y con mayor énfasis en el siglo XX, la búsqueda de respuestas a la cuestión dio lugar a que los estados nacionales consideraran relevante alimentar a los alumnos, y enseñar a las niñas y los niños a producir alimentos y a comer, dando origen a la educación alimentaria (Aisenstein y Almada, 2022, p. 22).

Asimismo, uno de los grupos de la colonia realizó un viaje de tres días al establecimiento "Santa Catalina", pertenenciente a la UNLP, ubicada en la provincia de Buenos Aires. Esto podría ir en el sentido de construir una masculinidad ligada a la vida en un ambiente agreste, natural, en la línea con las prácticas de los Boy Scout que se desarrollaban en las primeras décadas del siglo en las escuelas bonaerenses (Scharagrodsky, 2006b), y que Caruso (2016) menciona al abordar las pedagogías comunitaristas. Ser boy scout implicaba, de este modo, saber soportar las peores condiciones materiales y climáticas. Como plantea su creador, el campamentismo "no sólo mejora (al muchacho) moralmente sino que lo hace más hombre" (Baden Powell, 1908: 92; en Scharagrodsky, 2006b, p. 139). Vale destacar que entre los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas (Ferriere, 1925; citado por López Herrerías, 1980, pp. 56-61).) se incluye el fomento de viaje en campamento (bajo la tienda) y la vida en ambientes "naturales".

Esas mismas corrientes comunitaristas proponían otros postulados también muy presentes en la colonia de vacaciones que estamos analizando, como son estrictas reglas higiénicas, ejercicios físicos diarios, trabajos manuales regulares y una exaltación de los sentidos patrióticos y morales (Caruso, 2016).

Otro rasgo de la EN identificado en la colonia de vacaciones se vincula nuevamente con el método de Decroly, en el que "predomina una concepción biológica de la evolución infantil, en la que fundamenta la exigencia de la enseñanza individualizada a partir de la clasificación de los educandos" (Narváez, 2006). Se destacan el biologicismo y el darwinismo social que fundamenta sus ideas pedagógicas (Cucuzza, 2017). Lo propio es identificable en la

propuesta de Claparède, que sugiere la diversificación de los tiempos y las estructuraciones curriculares en función de aptitudes y tendencias de los alumnos (Caruso, 2016). Así, en el DCF se registraban los estados de salud de los niños asistentes mediante fichas individuales, explicando sobre esa práctica que

> comprendía, además de los exámenes clínico, antropométrico y funcional, el examen radiológico de tórax, de importancia enorme para el diagnóstico de toda una serie de procesos silenciosos a otros medios de exploración clínica (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 2).

Al respecto, Rodríguez Jurado (1933a) explicaba que el registro de las fichas médicas permitía comprobar los beneficios generales que aporta para la salud general de los concurrentes a la colonia de vacaciones. Con el paso de los años esa impronta seguiría presente. Por caso, el director del DCF explicaba que para cada alumno se construía "la ficha de colonia de vacaciones", que comprendía: Historia clínica, antecedentes personales y hereditarios; examen clínico; exámenes de laboratorio; examen radiológico, antropométrico, funcional; concepto general; clasificación clínica, e indicaciones (Rodríguez Jurado, 1937). Asimismo, al año siguiente, se planteaba que la Dirección del DCF

> hizo cumplir un plan de ejercicios físicos que fueran ejecutados después de conocer el resultado del examen médico a que habían sido sometidos los alumnos, examen que permitió así la selección y clasificación por grupos teniendo en cuenta la edad, peso, talla, elementos suficientes de apreciación que permiten adecuar claramente a la situación física de cada alumno el ejercicio que mejor le siente (Rodríguez Jurado, 1938, p. 192).

En ese sentido, el Internado del Colegio Nacional (que funcionó entre 1910 y 1920) puede ser considerado un antecedente importante de este tipo de prácticas (Kopelovich, 2020). Allí ya se producían estadísticas sobre la salud de los adolescentes varones, ya que los mismos al ingresar eran examinados física, intelectual y moralmente, con una periodicidad mensual o bimestral, registrando "los datos concernientes á sus progresos físicos, intelectuales y morales (…)" (Mercante, 1908, p. 158). Esos estudios reservaron un lugar especial a la Sección Pedagógica, que de la mano de Mercante originó un "inédito campo de experimentación científica creado para garantizar el éxito en la aceleración de la darwiniana

selección de los más aptos" (Vallejo, 2007, p. 271). Vallejo (2007) ve en este tipo prácticas un vínculo con la eugenesia, en lo que entiende como una biopolítica cultivada en La Plata desde 1890.

Por todo lo dicho, es claro que la educación brindada por la colonias de vacaciones fue mucho más allá del físico de los estudiantes, lo que queda plasmado en lecturas como las realizadas por la mencionada revista, donde se deposita en ellos el porvenir:

> al contemplar el cuadro de estos niños sanos, inteligentes, doblemente disciplinados y felices, envueltos en las mejores orientaciones del trabajo, de la estética, de la moral, besados por el agua, el aire y el sol; puros en su desnudez promisoria de músculos fuertes, como puras serán sus almas de negros prejuicios, se siente una visión reconfortante del porvenir, que se opaca cuando se considera todo lo que se deja de hacer, con iguales o mayores medios económicos en otras instituciones de enseñanza, no obstante contar con todos los elementos necesarios (Cultura Sexual y Física, 1939, p. 421).

Así, en esta colonia de vacaciones con una clara impronta higienista e incluso eugenista, la pretensión de mejorar la salud de los niños parece ir en el sentido de asegurar un mejor futuro para la sociedad. Además de ello, la fuerte influencia del movimiento de la EN parece percibirse en la búsqueda del cambio social. No obstante, dicho movimiento no cuestionaba la sociedad de clases: "Pocos fueron los pedagogos de la Escuela Nueva que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y de la dominación política, propias de la sociedad de clases" (Gadotti, 1998, p. 149).

De la gimnasia al juego

Desde un período anterior al abordado, la escuela primaria en cuestión se identificó con los postulados de la EN. Ese movimiento, surgido a fines del siglo XIX y consolidado en el siglo XX como alternativa a la enseñanza tradicional, pretendía la formación integral del niño, superando una visión tradicional de la educación, para instigar al cambio social. Algunas de esas ideas se pueden identificar en las ideas del presidente de la UNLP (Nazar Anchorena,

1927, p. 422), junto con elementos de pedagogías del trabajo y comunitaristas (Caruso, 2016) al referir al plan de estudios vigente en ese momento:

> El plan de estudios que rige actualmente tiende a realizar la **educación integral** de los niños mediante la inclusión de diversas actividades que convierten la Escuela en una **comunidad de trabajo**, donde el alumno encuentra una expresión sintética de las actividades humanas.

Asimismo, el juego en la EN adquiere gran importancia debido a los estudios biológicos y psicológicos que se llevaron a cabo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que mostraron que la naturaleza del niño exige jugar como medio de desarrollo y disfrute (Blanco López, 2015). Entonces, se piensa al juego como una de las necesidades principales de los infantes, en concordancia con lo que se considera que es su naturaleza activa, por lo que se pretende enseñar jugando para lograr una mayor comprensión (Calvo Hernando y Gómez Gómez, 2018). Así, en un marco en el que la EG adscribía a postulados escolanovistas, en diferentes documentos oficiales del DCF se planteaba que se priorizaba la práctica de juegos, que posibilitaría la acción espontánea de los niños, por sobre la de gimnasia, más ligada a la sistematicidad. Así, por ejemplo, se afirma que

> En el programa de actividades se le da una gran importancia a los juegos «organizados» y «dirigidos», seleccionando los apropiados a la edad y condiciones físicas de los niños; pues **los nuevos sistemas de cultura física infantil han desterrado aunque no completamente la gimnasia propiamente dicha, en favor de aquellos**; porque está probado que **el juego es la forma de ejercicio más natural y la actividad física más adaptable al espíritu y aptitudes físicas del niño**, aparte de otras muchas ventajas, fomenta el espíritu de compañerismo, la cooperación, educa el carácter, etc. (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 6; el destacado me pertenece).

En este punto identificamos un proceso de idealización de los juegos motores, en línea con lo sucedido históricamente con el deporte, que

> ha sido mostrado y eficazmente utilizado como la enmienda para los transgresores de la ley de la normalidad: moral para amorales, correctivo para delincuentes, revulsivo

> para vagos, purga para drogadictos, templanza para violentos, pedagogía para inadaptados, ilustración para ignorantes, esperanza para desahuciados, etc. (Pedraz, 1997, p. 2).

Incluso, vinculado con lo anterior, en ocasiones se afirma que los juegos son de tipo "deportivos". De hecho, por ejemplo, en un torneo interno de 1935 se compite en carrera, salto en largo y salto en alto (El Argentino, 22 de octubre de 1935), pruebas propias del atletismo. Además, en la exhibición de fin de año de noviembre de 1936 se incluyen no solo juegos infantiles sino también pruebas de atletismo como 60 y 150 metros llanos, 4x60 metros posta, salto en largo y salto en alto (El Día, 11 de noviembre de 1936). Del mismo modo, en la memoria anual de 1945 se solicitaba la construcción, para los niños del colegio, de canchas de básquet, vóley, tennis y fútbol (UNLP, 1946, p. 3). Esto daría cuenta de una incorporación temprana de elementos del deporte (en su modalidad de juego deportivo) como particularidad de esta política corporal, en relación con el contexto nacional, en línea con Scharagrodsky (2004, p. 71):

> la incorporación progresiva de los deportes como contenido escolar recién se consolidó a fines de la década de los treintas (...). En el nivel primario, uno de los primeros programas que prescribe los deportes como parte de una práctica y de un saber a enseñar es el Programa de instrucción primaria, del Consejo Nacional de Educación, del año 1939.

En el mismo sentido van las apreciaciones de Aisenstein (1998). En este punto, la impronta de la Escuela Activa se percibe en el hecho de preparar a los alumnos para el ejercicio de la competencia, en línea con lo planteado por Gadotti (1998) en relación con cierta funcionalidad de este movimiento con el capitalismo. Siguiendo a Ponce (1973; en Caruso, 2016), la EN es el ajuste de la pedagogía a las nuevas etapas de la sociedad capitalista.

Sin embargo, es preciso aclarar que no se trata, efectivamente, de un destierro absoluto de la gimnasia, ya que el nombre de la asignatura en los 6 años de la escuela primaria es, precisamente, "Gimnasia y Juegos" (UNLP, 1938).

No obstante, proponer juegos en mayor medida que ejercicios gimnásticos no implica que los primeros puedan ser librados a la azar, a la libertad o espontaneidad de los alumnos (como podría pensarse desde la adhesión a la EN). Por ello, no es casual que en la cita anterior de Rodríguez Jurado se haga referencia a que los juegos deben ser "organizados" y "dirigidos". En otra fuente también de 1934 se va exactamente en el mismo sentido utilizando similares palabras (Rodríguez Jurado, 1934b). Pero, lo valioso de este otro documento se vincula con el hecho de que el director del DCF profundice la razón de ser de la necesidad de organizar, dirigir, e incluso, vigilar, los juegos:

> Eso sí, los juegos tienen que se vigilados y dirigidos; pues los que no lo son, aunque no completamente sin valor, están acompañados del peligro de una excesiva intervención o más bien de una intervención equivocada, mientras que aquéllos, aparte de los beneficios físicos, dan una educación cierta; pues se consigue fomentar la camaradería y consideración con los menores, buenas maneras, lenguaje limpio, espíritu deportivo, y fortalecer el espíritu de cooperación, al perseguir un fin común, poniendo al servicio de su equipo su capacidad y destreza, evitando la gloria personal (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 94).

De este modo, es posible inferir que los juegos deben ser vigilados para obtener beneficios físicos en los alumnos (relativos al mejoramiento o mantenimiento de la salud) y para fomentar masculinidades amistosas, cordiales, leales, cooperativas, respetuosas, que aspiren al bien común por sobre la gloria personal, en línea nuevamente con pedagogías comuntaristas.

La gimnasia, entonces, habría sido destinada en mayor medida para los alumnos que presentaran diferentes problemas de salud. De este modo, por ejemplo, y en concordancia con lo ya planteado, al aludir a lo realizado en la colonia de vacaciones se planteaba que la Oficina Médica revisaba a los niños y señalaba la gimnasia adecuada (Monitor de la Educación Común, 1933). Además, se proponía una gimnasia de tipo "respiratoria" (Rodríguez Jurado, 1934b), para la prevención de enfermedades como la tuberculosis.

Por otro lado, desde años anteriores a nuestro período, los juegos, en el marco de la Educación Física, también eran instrumentados para conocer en profundidad las distintas conductas de

los niños, e incluso diagnosticar ciertos transtornos, como se lleva a cabo desde la Psicología. Como se dijo unos pocos párrafos antes, el director del DCF afirmaba que "el juego es la forma de ejercicio más natural y la actividad física más adaptable al espíritu y aptitudes físicas del niño" (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 6). Ello se torna importante al considerar al puerocentrismo (niño/a como centro de la educación al considerar sus necesidades e intereses) como la punta de lanza de la EN y a la búsqueda del conocimiento de la niñez que, no obstante, es resuelto de diferentes modos según la corriente considerada en esta diverso movimiento. Así, estas prácticas corporales habrían posibilitado un mejor vínculo entre docente y educando, superando relaciones propias de una Educación Tradicional (a la que se opone el escolanovismo):

> La intervención de los maestros como directores y aún como compañeros de juegos de los niños, amplía grandemente el alcance de esta importante actividad infantil, por cuanto, al par que se promueve el desarrollo físico del educando, **se instituye un auxiliar poderoso para el estudio y conocimiento del carácter del niño**. Por otra parte, **durante los juegos se facilita la compenetración espiritual entre el maestro y el alumno**, en forma a veces más efectiva que durante el desarrollo de las lecciones (Nazar Anchorena, 1927, p. 422; los destacados me pertenecen).

Algo similar se planteará en 1933 en relación con las actividades realizadas en la colonia de vacaciones, al decir que que permiten producir un íntimo contacto del educador con el niño fuera del ámbito escolar, lo que llevaría a "un conocimiento más completo de las modalidades, temperamento, necesidades y aspiraciones del educando" (Monitor de la Educación Común, 1933, p. 69). Ello parecería estar en línea con las pedagogías comunitaristas que entendían al docente como amigo "mayor" de los alumnos (Caruso, 2016).

Llegados a este punto, también nos interesa recuperar cierta tensión entre el juego, que incluye entre otros al motor, en general, y en ocasiones al deportivo, en particular (en el marco de la clase de Educación Física), por un lado; y el trabajo, por otro, (actividad presente en instancias como huerta, taquigrafía, carpitería, entre otras, propias de propuestas disruptivas como la presente, en línea con la EN). Así, con respecto a este binomio, se dice que:

> se ha logrado equilibrar la determinación libre y alegre que impulsa al niño al juego con la actividad responsable y subordinada a una finalidad útil, del trabajo. Es grato contemplar la desenvoltura, la actividad, el orden, la corrección y el encanto con que los niños desempeñan sus tareas en el huerto, en el taller de carpintería, en la imprenta o en la clase de modelado. Puede afirmarse que estas actividades constituyen hoy la piedra angular de la disciplina de la Escuela (Calcagno, 1939, p. 30).

De esta manera, el juego que sería lo libre, lo espontáneo, lo improductivo, se opondría al trabajo, lo útil, lo importante, lo serio. Sin embargo, desde la institución ambos podrían convivir.

De la disciplina al autocontrol

No obstante lo planteado en el apartado anterior en relación con priorizar la práctica del juego por sobre la gimnasia (Rodríguez Jurado, 1934b), en 1933, al detallar las instrucciones para dar las clases se indicaba que se realiza calistenia y se describían diferentes posiciones corporales, así como voces de mando (preventivas y ejecutivas) para guiar los ejercicios. Se percibe en estas descripciones un marcado disciplinamiento del cuerpo, ya que se marca al detalle la posición del mismo, no dejando nada librado al azar (Rodríguez Jurado, 1933a). Por ejemplo, en la serie de ejercicios calisténicos, sobre el 9° ejercicio se indica:

> Posición inicial: MANOS EN LAS CADERAS.
>
> 1) Puntapié hacia el frente con la pierna izquierda, levantándola y bajándola completamente extendida. Punta del pié hacia el frente.
>
> 2) El mismo ejercicio con la pierna derecha. (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 4).

Se indica que puede guiar los ejercicios algún alumno adelantado, lo que mostraría cierta adhesión a la formación de monitores.

De este modo, el plan de cultura física para todos los alumnos, presente en el mismo informe, se divide en tres partes según la edad de los alumnos, e incluye:

Niños de 6 a 8 años: 20 minutos de marchas y evoluciones, ejercicios elementales, y 40 minutos de recreación, juegos individuales y de conjunto.

Niños de 8 a 11 años: 6 minutos de carreras, marchas y evoluciones, 16 de ejercicios calisténicos, y 38 de recreación, pruebas atléticas, juegos individuales y de conjunto.

Niños de 11 a 14 años: 6 minutos de marcha, 20 de ejercicios calisténicos, 10 de juegos atléticos, y 24 de juegos individuales y de conjunto.

Aquí se puede ver que, efectivamente, se le destina más minutos de la clase a los juegos que a la gimnasia, y que esta última práctica presenta claros elementos de una de tipo militar, con marchas, evoluciones, y descripciones minuciosas. La gimnasia militar, con un fuerte disciplinamiento, estuvo presente en las escuelas en diversos grados y con particulares características desde la ley 1420, de 1884. Vale aclarar que esa normativa estableció como obligatorios los ejercicios militares (marchas, contramarchas, movimientos uniformes de flanco, media vuelta, alineaciones, posiciones fundamentales etc.) para los varones, excluyendo a las niñas de esta práctica (Scharagrodsky, 2004). La gimnasia militar desde fines del siglo XIX y principios del XX contribuyó fuertemente a producir sujetos disciplinados, patriotas y varoniles, produciendo un control minucioso de los ejercicios y transmitiendo una cultura del esfuerzo (Scharagrodsky, 2006a). Allí, la posición erecta y vertical era clave, presentando connotaciones morales, ya que no había que doblegarse corporal y simbólicamente.

Cierto disciplinamiento también se llevó a cabo a partir de la participación en desfiles militares. Por ejemplo, en noviembre de 1938, con motivo del aniversario de la ciudad de La Plata, los alumnos habían sido parte de ese tipo de prácticas organizadas por la Dirección General de Educación Física (bajo la gobernación de Manuel Fresco), representando al DCF, en una demostración que incluía 5.000 escolares en el bosque platense[5]. Así, como se manifiesta en un documento de la provincia:

> Por primera vez en el país fue dable observar el 19 de noviembre p.p. [próximo pasado] en la ciudad de La Plata, la gran demostración gimnástica escolar llevada a

[5] Gustavo Vallejo (2007), entiende que allí podía ser representada la política de fomento del vigor racial a través de la educación física y el uso de desfiles cívico-militares para afirmar el tipo eugénico ideal.

> cabo en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la organización técnica de la Dirección General de Educación Física y Cultura con la colaboración de la Dirección General de Escuelas (…) (Provincia de Buenos Aires, "Noticias pedagógicas, 1er Congreso de Higiene escolar en la ciudad de La Plata", 1938, p. 101).

En este punto, por incluir ejercicios emparentados con la gimnasia militar y al participar de los propios desfiles, y a diferencia de lo planteado por Vallejo (2007), encontramos cierta adhesión a la política provincial de Fresco. Ello se apoya también en el hecho de que Rodríguez Jurado previo a desempeñarse entre 1940 y 1952 como director de la Dirección General de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires – creada por Fresco en 1936-, haya sido consejero de esa institución en 1938 y subdirector en 1939 (De Luca, 2008; Carballo, 2003). Asimismo, la Reforma Fresco-Noble, de 1937, que partía de una crítica a la situación educativa provincial, y se oponía al intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, tomaba elemementos de la EN (Pineau, 1999).

Asimismo, vale aclarar que desde los primeros años de vida, la EG destacaba como positivo que sus alumnos fueran disciplinados. Al respecto, por ejemplo, en una memoria del año 1912, al referir a la opinión que tenían los profesores del Colegio Nacional sobre los alumnos que recibían de esta escuela primaria, se decía "La opinión unánime es esta: los alumnos de la anexa [EG] son más disciplinados, más estudiosos, más personales" (Memoria, 1912, p. 4). Sin embargo, en ese mismo informe se explica que no se busca por parte de los maestros la disciplina obligada, ya que nada perturba tanto como la represión constante. De este modo, desde la década anterior a la considerada ya se encuentran tensiones entre el disciplinamiento y el autocontrol.

Asimismo, siguiendo a Foucault (2015), la disciplina establece el control de la actividad a través del empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto, la puesta en correlación del cuerpo y del gesto, la articulación cuerpo-objeto, y la utilización exhaustiva. Para nuestro caso, el control de la actividad a partir del empleo detallado del tiempo se puede ver claramente a la hora de describir una jornada de colonia de vacaciones de verano para niños débiles de la escuela en cuestión en el año 1932 (aunque se explica que no aplicó en forma rígida, sino con la necesaria elasticidad dando libertad a los niños):

> A las 8, entrada de los niños; 8.20, ceremonia de izar la bandera; 8.30, lavado de manos, desayuno y lavado de dientes; 9, horticultura, jardinería, apicultura, modelado, dibujo al aire libre (por grupos); 10.30, gimnasia, juegos deportivos, baños de sol, práctica de natación, baño higiénico; 12, almuerzo; 13, lavado de manos y dientes; 13.15, entrega de sillas; 13.30 a 16, siesta; 16, devolución de sillas; 16.10, recreaciones, juegos no sofocantes, lectura y relato de cuentos, cantos y rondas, declamación y pequeñas dramatizaciones; 17.30, lavado de manos, merienda, higiene general; 17.45, ceremonia de arriar la bandera; 18, salida de los niños (Rodríguez Jurado, 1933b, p. 67).

Rutinas similares para la colonia de vacaciones se incluyen en memorias de años posteriores.

En 1935, el presidente de la UNLP, al aludir a la colonia de vacaciones, también caracterizaba la disciplina pretendida, haciendo referencia a que se trata de "un régimen de disciplina basado en el afecto y las obligaciones recíprocas bajo la vigilancia del personal técnico especializado" (Levene, 1935, p. 256) y que ello redunda en beneficio de la salud física de los niños y de su educación moral y patriótica. Precisamente, en torno a las pedagogías del trabajo alemanas de Kerschensteiner de las primeras décadas del siglo XX, incluidas en la EN, se ha planteado que potenciaban la institucionalización de las relaciones disciplinarias que permeaban la cultura bávara (Jesualdo, 1943; en Caruso, 2016).

Conviviendo con este tan mencionado disciplinamiento, se hará referencia a la formación del carácter, lo que generalmente en esa época aludía exclusivamente a la educación de los varones. En el mismo caso de la UNLP, esa alusión estaba presente desde, al menos, la década de 1910, al hacer referencia al modo de educar a los alumnos del Internado del Colegio Nacional (Kopelovich, 2020), experiencia pedagógica que también incorporaba postulados escolanovistas (Vallejo, 2007).

Así, para el período que nos compete, el director del DCF, como se dijo en el apartado anterior, entendía al juego como educador del carácter (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 6). Además, el año anterior se había hecho referencia a esta idea al aludir a la colonia de vacaciones, en el marco del cuidado de la salud, al afirmar que

> **permite actuar insensiblemente sobre el espíritu infantil contribuyendo a la formación del carácter** y habituándolo al ejercicio espontáneo de las mejores prendas del espíritu: la acción inteligente y perseverante, la higene mental y física, la bondad, el respeto y la ayuda mutua, la cooperación, la sociabilidad, la urbanidad, el altruísmo y la amistad (Monitor de la Educación Común, 1933, p. 69; el destacado me pertenece).

La formación del carácter en la época en cuestión era una apelación no ya a un disciplinamiento, sino al autocontrol, lo que agrega complejidad a nuestro análisis. Entonces, "[…] la formación del carácter -esa polisémica afirmación- pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba […]" (Southwell, 2017, p. 86), convirtiéndose en un terreno de disputa entre diferentes publicaciones educacionales, por lo que su perspectiva es inherentemente ética y política. Por caso, en la revista "La Obra", fundada en 1921 y encargada de difundir ideas de la EN, la apelación al carácter era presentada como un concepto autocontenido, que no necesitaba explicitaciones y que contenía diversos modos de pensar lo pedagógico. Así, siguiendo a la autora, el carácter era pensado como energía moral, como sanidad de carácter y de alma. De esta manera, este "(...) pasa a ser claramente un modo de referir a la formación moral, el modo sensible de vincularse con el mundo y el autogobierno de conductas y pasiones […]" (Southwell, 2017, p. 88), formando parte de la producción de subjetividades afectivo-políticas. Asimismo, la búsqueda de "formación del carácter" ha sido entendida como una de las características principales de las pedagogías comunitaristas incluídas en el movimiento en cuestión (Caruso, 2016). Además, en la mención al espíritu del niño, que también se da muchas otras de las citas incluidas a lo largo de este artículo, identificamos la influencia de María Montessori. Siguiendo a Caruso (2016, p. 112), que la menciona al abordar las pedagogías de anclaje naturalista-biologicista,

> En el caso de Montessori, la naturaleza del niño se concibe en términos de sentidos a desarrollar y ejercitar para una potenciación de un nivel «energético» o «espiritual», de carácter diferente al del adulto.

De hecho, habría un vínculo entre la referencia a la "educación del carácter" desde la década de 1920 y las permanentes alusiones al espíritu realizadas por el DCF ya que, como afirma, Southwell (2017, p. 81), "la crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual".

Entonces, en la formación de varones desde la Educación Física en la EG convivía cierto disciplinamiento, dado por la realización de ejercicios de calistenia y de marchas y evoluciones, con el fomento del autocontrol, que incluía la formación del carácter, desde la práctica de juegos motores de conjunto.

Esta tensión también estaba presente en la misma cultura escolar de la institución, e incluso a nivel de la UNLP, respecto a las expectativas para con la EG. Al respecto, por ejemplo, el presidente Alfredo Palacios (1943) afirmaba que pondrá todo su empeño para que la escuela no quede sujeta a sistemas rígidos, para que sepa distinguir entre adistramiento, que aniquila la voluntad, y disciplina, acatamiento voluntario que es fuerza moral, y de la que nace la libertad; para que no comprima el alma de los niños. Además, planteaba que

> el niño debe aprender a leer y escribir sin fatiga y sin dolor, en un ambiente que marque orientaciones morales, estéticas y cívicas, con una **libertad controlada**, con estímulos sugeridores, sin técnicas pedagógicas inflexibles y con maestros que comprendan el espíritu infantil (Palacios, 1943, p. 93; el destacado me pertenece).

Aquí destacamos cómo se busca, una vez más, el ejercicio de la libertad, pero de forma controlada, y cómo se prioriza la educación moral y la comprensión de los niños por parte de los docentes. Sobre ello, también afirma que "educar es realizar valores" (Palacios, 1943, p. 93).

Asimismo, y en relación con esta idea de libertad controlada, ya en 1936 se exigía a los docentes "mejorar la vigilancia durante los recreos en beneficio de la disciplina" (nota del 30 de marzo de 1936), para lo que se dividía a los mismos para que vigilaran todos los sectores del patio, solicitándoles, por ejemplo, que no permitan que los niños usen las bicicletas halladas en el mismo. Sin embargo, dos años antes se hacía referencia a este mismo espacio, pero para aludir a la actividad espontánea de los niños:

> Como complemento de esta enseñanza, este Departamento hizo colocar en el patio de la escuela, una serie de aparatos para juegos infantiles, con el objeto de que los usen los niños durante los recreos, **fomentando así la actividad física espontánea** de los mismos (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 7; el destacado me pertenece).

Aquí, además de lo discutido sobre la libertad y la espontaneidad, nos gustaría llamar la atención sobre un nuevo indicio de adhesión a la EN, como es la referencia a la intervención en el espacio para influir en la educación de los niños: este movimiento se propuso transformar la forma de enseñar, entre otros modos, a partir de la modificación de los espacios escolares (Cattaneo, 2021).

Además, en el año 1912 se les comunicaba a los profesores que no debían permitir jugar al fútbol en el recreo, “puesto que se nota demasiado entusiasmo en este ejercicio en dentrimento del estudio, de la disciplina y de la higiene” (EG, nota del 29 de julio de 1912), lo que daría cuenta de la búsqueda de disciplina y de condiciones de higiene en los niños, y de un ir y venir permanente en la institución entre libertad y disciplina.

En ese marco, el patio es un "lugar" en todo el sentido de la palabra en tanto configura un espacio ocupado por los cuerpos, un espacio físico y simbólico con significados especiales (De Certeau, 1996) en la historia de cada alumno/a, de cada escuela, de cada comunidad, momento de encuentros masivos permeables a la vida exterior. En definitiva, un lugar para la pública exposición a la mirada (Pavía, 2000). Ya desde el siglo XIX, el patio escolar fue considerado como un espacio regulado y protegido para la recreación y formación moral de la infancia, siendo objeto de una regulación creciente a partir, por ejemplo, de su disposición y ubicación en el plano escolar y de la colocación de árboles o aparatos para la ejercitación física, pero también funcionaron como reguladores de la actividad escolar, organizando la circulación entre espacios y tiempos (Dussel, 2019). Así, “los patios escolares operaron como espacios que buscaron organizar una cierta disposición y disciplina de los cuerpos pero también fueron el punto de emergencia de distintas experiencias sensoriales y afectivas en la escuela” (Dussel, 2019, p. 31). Ellos, entonces, enseñaron el lugar y orden de cada uno/a en ese espacio común, así como también, muy probablemente, el valor y placer de las pequeñas transgresiones (Dussel, 2019).

Todas estas referencias parecen dar cuenta del modo en el que el DCF, el colegio y la UNLP lograron conciliar la búsqueda de libertad, propia de una cultura escolar adscripta a los postulados escolanovistas, y una posible razón de ser del nacimiento del propio DCF. Nos referimos a la intención de restablecer la situación anterior a la Reforma Universitaria en la

UNLP, luego de la experiencia de la Casa del Estudiante, bajo la gestión de Loyarte (Kopelovich, 2021).

Hecho todo este recorrido, podemos afirmar que se pretendía la formación de masculinidades disciplinadas, en concordancia con diferentes ideas relativas a la gimnasia militar, pero a la vez con carácter, lo que es decir, autocontroladas, en línea con principios defendidos desde la propia institución educativa.

Consideraciones finales

Los postulados de la EN fueron incorporados a la propuesta de la EG de varones, perteneciente a la UNLP, desde el propio surgimiento de esta institución primaria. Dicha impronta, para el período que nos compete, 1929-1946, en el que existe el DCF, es identificable en el modo de enseñar Educación Física. No obstante, interpretamos que esa adscripción presentó una serie de contradicciones, ambigüedades, tensiones, que también caracterizaron al movimiento mencionado, así como resignificaciones, reapropiaciones, readaptaciones, selecciones, en línea con la cultura escolar y los contextos locales, regionales, nacional. La adhesión, entonces, se percibe en la propuesta de colonia de vacaciones, en cierta tensión entre el disciplinamiento (en línea con el modo de concebir esta disciplina a nivel provinicial y nacional) y la búsqueda de un autocontrol por parte de los niños, y, ligado a ello, en la preferencia por el juego en detrimento de la gimnasia.

Entonces, en lo que respecta a la colonia de vacaciones se pretendía una educación integral (patriótica, moral, higienista, estética); y aportar a una alimentación racional, sencilla y nutritiva. También se proponía realizar campamentos y vivir al aire libre; y clasificar a los alumnos a partir de la confección de fichas sanitarias para prescribir ejercicios, lo que acerca la propuesta a una educación individualizante, y deposita sus ilusiones en los niños para un mejor futuro, apostando al cambio social, como sucede con la EN.

En lo que respecta a la presencia del juego en las clases de Educación Física, identificamos una idealización del mismo, posibilitando el disfrute y la acción natural y espontánea de los niños, y el espíritu de cooperación para perseguir un fin común. Además, los juegos posibilitaban diagnosticar ciertos transtornos como se realiza desde la Psicología, y mejorar

el vínculo docente-alumno. En ocasiones, se dice que esos juegos son de tipo “deportivos”, en línea con preparar a los alumnos para el ejercicio de la competencia, en concordancia con los ideales de la EN, viéndose en este movimiento funcionalidad con el sistema capitalista. No obstante, esas prácticas no debían dejar de estar "controladas", "vigiladas", en sintonía con la política del Departamento que procuraba reestablecer el orden perdido en el campo de deportes. Los juegos, finalmente, eran presentadas como prioritarios en relación con la gimnasia, que habría sido destinada en mayor medida a los alumnos que presentaran problemas de salud, siendo en ocasiones de tipo “respiratoria”.

La gimnasia también tenía elementos de una de tipo “militar”, claramente disciplinante, lo que era apoyado por la participación de los niños en desfiles militares, lo que acerca la propuesta del DCF a la política de Fresco en la provincia de Buenos Aires, a diferencia de lo planteado por Vallejo (2007). El disciplinamiento también estaba presente en las detalladas rutinas de la colonia de vacaciones. No obstante, se alude a la vez a la educación del carácter, que se emparenta nuevamente con postulados de la EN, presente en revistas como “La Obra”. Esta proponía un autocontrol que relegara el disciplinamiento y se emparentaba con la consideración del espíritu. Por ello, desde la escuela (lo que se ve, por ejemplo, en los recreos) y desde las Educación Física, se proponía el ejercicio de la libertad, pero siempre restringida, controlada.

De esta manera, a lo largo del texto hemos encontrado elementos que nos permiten inferir que la Educación Física en este colegio, en el período analizado, se alineaba con diversas corrientes incluidas dentro de la EN entre las que se destacan los centros de interés de Decroly, las pedagogías comunitarias, los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, la propuesta de Claparède, las pedagogías del trabajo, y los postulados de María Montessori.

La coeducación, presente en los referidos treinta principios no se llevó a cabo en la Educación Física, ya que se optó por proponer espacios homosociales.

La propuesta de Educación Física de esta institución presentó, entonces, una serie de características que, combinadas entre sí, mostrarían cierta particularidad a la hora de formar varones a través del movimiento. La primera de ellas está dada por la impronta higienista, materializada a través de gimnasia respiratoria y de una colonia de vacaciones que surgió

para una población general pero que paulatinamente quedó reservada a niños débiles. La segunda se vincula con la existencia precisamente de esa colonia de vacaciones, una experiencia relativamente novedosa para una institución educativa de ese momento. La tercera se relaciona con la incorporación temprana para la época de los juegos deportivos al currículum. La cuarta y última se vincula con la presencia de elementos escolanovistas, en concordancia con la propuesta general de la EG, que hacían dialogar la búsqueda de la libertad y lo espontáneo con cierto disciplinamiento; el autocontrol y el control externo; y el juego, por un lado, con la gimnasia y el trabajo, por el otro.

De este modo, se pretendió desde una Educación Física, emparentada con distintas corrientes de la Escuela Activa, la construcción de masculinidades libres, pero autocontroladas (con carácter) e incluso disciplinadas, así como sanas, respetuosas y cooperativas. Del mismo modo, se buscó que fueran higiénicas, estéticas, patrióticas, bien alimentadas, y moralmente correctas. Al respecto, el propio Benigno Rodríguez jurado era presentado como un ideal moral masculino a seguir, destacando su carrera deportiva exitosa, su cuerpo fuerte y viril, y su puesto de poder en el DCF.

Para cerrar, entendemos que todavía queda mucho por indagar acerca de la influencia de la EN a lo largo del siglo XX en la disciplina que nos compete, y de lo que todavía es posible identificar de este rico y heterogéneo movimiento en la Educación Física argentina y Latinoamericana.

Fuentes

Diario El Argentino, 22 de octubre de 1935. La Plata.

Diario El Día, 11 de noviembre de 1936. La Plata.

Escuela Graduada Joaquín V. González. Nota nota del 29 de julio de 1912.

Levene, R. (1935). El cincuentenario del Colegio Nacional. Boletín del Colegio Nacional, n.19.

Nazar Anchorena, B. (1927). La Universidad Nacional de La Plata en el año 1926. Presidencia del Dr. Benito Nazar Anchorena (publicación oficial). Buenos Aires: J. Peuser.

Palacios, A. (1943). Labor docente, cultural y de investigación en la Universidad de La Plata. Universidad Nacional de La Plata.

Provincia de Buenos Aires (1938). Noticias pedagógicas, 1er Congreso de Higiene escolar en la ciudad de La Plata.

Rascio, V. (1935). Memoria de la Escuela Graduada Joaquín V. González del año 1934. Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez Jurado, B. (1929). “Departamento de Cultura Física”. En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 1.

Rodríguez Jurado, B. (1933a). Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XVII. Núm. 1.

Rodríguez Jurado, B. (1933b). Escuela "Joaquín V. González" y colonia devacaciones dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de laEducación. Monitor de la Educación Común.

Rodríguez Jurado, B. (1934a). Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.

Rodríguez Jurado, B. (1934b). “Memoria del Director del Departamento de Cultura Física”. En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Memorias correspondientes al año 1933. Tomo XVIII, n. 3.

Rodríguez Jurado, B. (1937). “La cultura física en la universidad nacional de la plata”. En Revista cultura sexual y física.

Rodríguez Jurado, B. (1938). Informe del departamento de cultura física. Memorias e informes de las autoridades y de los profesores. Universidad Nacional de La Plata.

Sin autor (1933). Escuela “Joaquín V. González” y Colonia de vacaciones. En Monitor de la Educación Común.

Sin autor (1939). “Un ejemplo de la escuela que cubre íntegramente su misión. La colonia de vacaciones de la Escuela Graduada Joaquín V. González, anexa a la Universidad Nacional de La Plata”. En Revista cultura sexual y física, vol. 2, n. 19.

Universidad Nacional de La Plata (1912). Memoria de la escuela graduada “Joaquín V. González”.

Universidad Nacional de La Plata (1938). Anuario.

Universidad Nacional de La Plata (1946). Memoria de la escuela graduada “Joaquín V. González”.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2020). *Historia de la Argentina. Biografía de un país. Desde la conquista española hasta nuestros días.* Buenos Aires: Crítica.

Aguiar de Zapiola, L. (1998). *Cultura liberal, cultura autoritaria: el Colegio Monserrat (1943/1955).* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela, ¿separados al nacer?, *Lecturas: Educación Física y deportes*, 11 (3). https://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm

Aisenstein, A. (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En A. Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky (Coord.). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880- 1950* (pp. 49-71). Buenos Aires: Prometeo.

Aisenstein, A. (2008). "Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940". En: Scharagrodsky, P. (compilador). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.

Aisenstein, A. y Almada, C. (2022). El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936-1961), *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 20 (10). 21-41. https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/388

Ali Jafella, S. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Rev. Ped*., 67 (23) 333-344. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008

Armus, D. (2014). "Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación". En: Scharagrodsky (compilador), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 179-191.

Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial.

Béjar, M. (2005). *El régimen fraudulento, La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*. Buenos Aires: siglo XXI.

Bisso, A. (2011). La Revista Educación bonaerense durante el período de gobierno de Manuel A. Fresco [1936-1940]: Acerca de los «usos del pasado» en los discursos y las prácticas escolares, *Clio & asociados*, n.15, 27-52. https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion15a03

Blanco López, I. (2015). La escuela nueva y el juego. Trabajo de fin de grado. Universidad de Zaragoza. https://core.ac.uk/download/pdf/289981066.pdf

Bolaños Florido, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX, *Revista de Estudios Sociales*, n. 55, 178-191. https://www.redalyc.org/pdf/815/81543788015.pdf

Butler, J. (2006). Regulaciones de género, *La ventana*, n. 23. 7-35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362006000100007

Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".* Buenos Aires: Paidós.

Bruno, P. (2015). Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 24 (4), 1467-1490. https://www.scielo.br/j/hcsm/a/X8mR4gy7wxg75SFCVxbB5Yp/?lang=es

Calvo Hernando, P. y Gómez Gómez, M. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, n° 40, 23-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6906464

Cammarota, A. (2013). “Somos bachiyeres”. Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969), *Propuesta Educativa*, núm. 40, 132-134.

Cattaneo, D. (2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas: pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de arquitectura*. Universidad Católica de Colombia. 23 (1), 54-65. https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/article/view/2589

Cattaruzza, A. (2009). *La Historia de la Argentina. 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caruso, M. (2016). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La Escuela como máquina de educar* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.

Carrizo, G. (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 9, 1-22. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/97599

Cucuzza, H. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: Heterogéneas naves atracadas en puertos heterogéneos, *Revista Brasileira de Pesquisa*. 5 (2), 310-329. https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3396

De Certau, M. (1996): *La Invención de lo Cotidiano*. México DF. Universidad Iberoamericana.

Di Liscia, M y Salto, G. (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940).* Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.

Devoto, J. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I. (2019b). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920), *Anuario de Historia de la Educación*, 20 (1), 28-63. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772019000100004

Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo, *Educare*, 19 (2), 285-301. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf

Feiguin, M. A. y Aisenstein, Á. (2006). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967, *Pedagogía y Saberes*, núm.44, 9-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5685615

Foucault, M. (2015). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. BuenosAires: Siglo XXI.

Gadotti, Moacir (1998) “El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva”. En *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI.

Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: UNDAV.

Gvirtz, S. (2019). Escuela Nueva. En Fiorucci, F. Y Bustamanate Vismara, J. *Palabras clave en la Historia de la Educación argentina*. Buenos Aires: Unipe.

Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920), *Revista HISTEDBR Online*, vol. 20, 1-26. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/125799

Kopelovich, P. (2021). Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146220

Kopelovich, P. y Galak, E. (2020). Una pedagogización de los deportes. La figura de Benigno Rodríguez Jurado y sus políticas sobre cultura física y deportes, *Revista Materiales para la historia del deporte*, n. 20, 2-15. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/144760

La Cleca, F. (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores.

Le Bretón, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. Ayudantía de investigación, Informe anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000. Inédito.

López Herrerías, J. A. (1980). *Tendencias actuales de la educación.* Zaragoza: Edelvives.

Londoño Ramos, C. (2001). El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3 (3 y 4). https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/606/3483#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20de%20Decroly%20tiene,vivo%20es%20ante%20todo%20vivir.

Lozano, C. (1980). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.

Lvovich, D. (2003). *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Méndez, A. (2013). *El Colegio, La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

Mercante, V. (1908). La mujer moderna, *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 12 (4), 374-385.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 35 (10), 629-636. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf

Orbuch, I. (2020). Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de élite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 16 (8), 106-121. https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/252

Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica, *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 18 (5). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.260/pr.260.pdf

Pedraz, M. V. (1997). Poder y cuerpo: El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud, *Educación Física y Ciencia*, 3 (2), 7-19. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11749

Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco–Noble (Provincia de Buenos Aires, década del ’30). En A. Ascolani, (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 223–239). Rosario, Argentina: Ediciones del Arca.

Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance que se sabe incompleto, *Revista brasileira de História da Educação*, vol. 18, 1-16. https://www.scielo.br/j/rbhe/a/hFTpv3PfP9JhCZXVcn6stxd/abstract/?lang=es

Pineau, P. (2021). Modernización, meritocracia y producción de élites: el ColegioNacional de Buenos Aires (Argentina) en la primera mitad del siglo XX, Resgate - *Rev. Interdiscip. Cult*., 29, 1-21. https://www.researchgate.net/publication/354741507_Un_modelo_meritocratico_de_produccion_de_elites_el_Colegio_Nacional_de_Buenos_Aires_Argentina_en_la_primera_mitad_del_siglo_XX

Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1993). "Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934 - 1972): ¿cambiar o conservar?". En: Puiggrós, Adriana. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1945 – 1985)*. Buenos Aires: Galerna.

Pratto, J. (2017). La Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata «Rafael Hernández» (1885-1930). En: 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10282/ev.10282.pdf

Puiggrós A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Puiggrós, A. (2019). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires: Galerna.

Ramallo, F. (2013). De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940. Tesis de maestría, Maestría en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/262?show=full

Scharagrodsky, P. (2004a). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad, *Anthropologica*, 22 (22), 63-92. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122004000100003

Reitano, E. (2005). *Manuel Fresco. Entre la renovación y el fraude*. Buenos Aires: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Archivo Histórico.

Sautu R.; Dalle, P.; Boniolo P.; Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Scharagrodsky, P. (2006a). "Los ejercicios militares en la escuela argentina: cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX". En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 105-133.

Scharagrodsky, P. (2006b). "El Scautismo en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)". En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 135-158.

Scharagrodsky, P. (2009). En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX. *Educar*, Curitiba, n. 33, 57-74.

Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37 (2), 158-164. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000232

Scharagrodsky, P. (2021). Entre la escuela cuartel y la escuela republicana. El caso de la Educación Física Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. *Revista universitaria de historia militar*, 10 (21), 19-50. https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/810

Solari, M. (1991). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, M. (2017). "La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX". En: Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (Edit.*). La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos, 79-94.

Stake, R. (2005). *La investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura física argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zabalgoitia Herrera, M. (2021). Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión. *CPU-e. Rev. Investig. Educ* [online]. 2019, n.29, 4-30. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200004

Zemaitis, S. y Scharagrodsky, P. (2020). "De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la paidología de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX)". En: Baquero, R.; Porro, S. y Scharagrodsky, P. *Discursos, prácticas e instituciones educativas.* Buenos Aires: Prometeo. Páginas, 105-131.

Acerca del autor

Pablo Kopelovich, profesor y Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

La titulación de doctorado por publicación de artículos en México

Doctoral degree by publication of articles in Mexico

José Antonio Villalobos López[1]

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar la tesis doctoral por publicaciones en México. Las universidades públicas (UNAM, IPN, UdeG) no presentan esta opción. Las universidades particulares presentan más opciones para titulación del doctorado: UEM, IESCDA cuentan con titulación automática; UBC, UNISANT presentan más de diez opciones de titulación (una por publicaciones); UNICLA, IEUM, IPEP tienen opción de titulación por publicaciones.

Palabras clave: grado de doctor; posgrado; tesis; publicación científica.

JEL: A23 Enseñanza de postgrado.

Abstract: The objective of this article is to analyze the doctoral thesis by publications in Mexico. Public universities (UNAM, IPN, UdeG) do not present this option. Private universities have more options for doctoral degrees: UEM, IESCDA have automatic degrees; UBC, UNISANT have more than ten degree options (one for publications); UNICLA, IEUM, IPEP have the option of a degree by publications.

Palabras clave: doctoral degrees; postgraduate degrees; thesis; scientific journals.

JEL: A23 Posgraduate education.

Recepción: 17 de enero de 2023

Aceptación: 28 de marzo 2023

Forma de citar: Villalobos, J. (2023). La titulación de doctorado por publicación de artículos en México. Voces de la educación 8 (15), pp 39-66.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Instituto Politécnico Nacional, email: jvillalobosl7500@egresado.ipn.mx

La titulación de doctorado por publicación de artículos en México

Introducción

Este artículo se presenta bajo el método deductivo, siguiendo la estrategia del razonamiento empleada para deducir conclusiones a partir de una serie de premisas, con paradigma hermenéutico, basado en la interpretación y comprensión de los textos, presentando un enfoque cualitativo, entendiendo el contexto para la comprensión del objeto del estudio.

El objetivo del trabajo es analizar la tesis doctoral por publicaciones o doctorado por publicaciones, enfatizando el aspecto conceptual, pero sobre todo mostrar la aplicación que pueda tener con base a los reglamentos o normas de titulación de las instituciones de enseñanza superior del país y el posible aprovechamiento de las universidades mexicanas. Haciendo hincapié en que las universidades públicas no han seguido esta modalidad de titulación en los doctorados.

Los posgrados en general y los doctorados en particular, deben responder al planteamiento de las soluciones a los grandes problemas de la nación, generando conocimientos, habilidades y herramientas que permitan encontrar alternativas de soluciones a los planteamientos reclamados por la sociedad, buscando siempre la finalidad de crecimiento y desarrollo para México.

En la primera parte de este trabajo se plantea el marco teórico y conceptual de los estudios de posgrado, remarcando el nivel doctoral, donde se hace un breve repaso histórico y donde se plantean los elementos marcados sobre todo en la Unión Europea sobre la titulación de los alumnos de los programas doctorales. En la segunda parte se analiza lo que corresponde a las tesis por publicaciones como opción de la titulación del doctorado, enfatizando en la publicación en revistas indexadas y arbitradas.

En la tercera parte se aterriza el contenido para el caso de México y se señalan los principales elementos y características de los posgrados, especialmente de los doctorados, para terminar con lo que expresa la normativa jurídica de las principales universidades públicas del país.

Llegando a las instituciones de enseñanza particular, que son quienes han aprovechado o plasmado en sus normas las titulaciones de programas doctorales por vía de publicaciones.

1. Marco y conceptual de los estudios de doctorado

El bibliotecólogo Menacho Chiok, en su artículo *Historia de la Educación Superior y de Posgrado* (2008), narra que los primeros títulos de doctor se otorgaron en la Universidad de Salerno, Italia, en su famosa Escuela de Medicina en el siglo XIII, con el decreto del Rey Manfredo, reconociendo que la Universidad de Bolonia, Italia, es la que mayor alumnado presentaba desde el siglo XII, la cual se especializaba en la ciencia del derecho.

En la Universidad de Bolonia y en la Universidad de París, Francia, se establecieron las primeras estructuras académicas que otorgaban diplomas (títulos) a los tres grados o niveles de estudios superiores: bachiller, licenciado y doctor (o maestro para el caso de Paris). De Menacho (2008) retomo como se conseguían los tres grados mencionados:

Bachiller: para conseguir el título se requerían cuatro o cinco años de estudio, entrando a las casas de estudio a los 14 o 15 años de edad. Consistiendo el acto de graduación en un examen público ante jurado, en caso de aprobación se le colocaba la toga y el birrete, ofreciéndole un festín en honor del nuevo bachiller.

Licenciado: el grado más común universitario, implicaba estudiar tres años después del bachillerato en una Facultad de teología, medicina o de derecho, predominando la tesis para conseguir la licencia profesional (la cual era competencia de los colegios profesionales) y no de los organismos académicos.

Doctor: cuyo primer significado es alguien que enseña o persona reconocida por su sabiduría. El título otorgaba derecho a enseñar en universidades de todo el mundo, lo podían conseguir solo los mayores de 21 años de edad, constando de una duración mínima de seis años y la defensa pública de una tesis consistente en una o juicio de carácter filosófico. La tesis originalmente consistía en una exposición oral, en siglos posteriores se impone la obligación de presentarla por escrito.

A finales de los siglos XVIII y comienzos del siglo XIX surge en Alemania la concepción de universidad moderna, centrada en la investigación científica y con autonomía académica, donde el papel de Alexander von Humboldt es determinante para su concepción, naciendo así la universidad moderna o científica, a partir de la creación de los doctorados en filosofía (Aguirre et al, 2019: 10). Es con la tradición alemana que la tesis se extendió paulatinamente a todo el mundo, para conseguir el título doctoral (Menacho, 2008).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ámbito de organización educativo que nace en 1999 con el Plan Bolonia, donde se busca armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, reconociéndose tres ciclos de educación superior: el grado [licenciatura]; maestría y doctorado (Toledo, 2020: 3), mientras que en España se tiene ese reconocimiento en la Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril de 2007 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016: 1). En México se reconocen cuatro ciclos o niveles de la educación superior: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (SEP, 2018).

El Proceso de Bolonia o Plan Bolonia es firmado por los ministros de educación de diversos países europeos en 1999, el cual se ha convertido en un fenómeno de influencia notoria para aplicarse en la normativa de otros países, otorgándole un papel crucial en los contextos de globalización de la educación, de acuerdo con Viega, Vögtle y Martens (Sianes, 2019: 142). La filosofía del Plan Bolonia es muy cercana a la pedagogía progresista que propuso John Dewey (Ibid: 144).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) hace uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), en la cual los estudios de nivel superior están ubicados en el tercer ciclo o educación terciaria, dividiéndolos de la siguiente forma: Nivel 5: programas de educación terciaria de corto plazo (técnico superior o junior college); Nivel 6: El grado de educación superior o equivalente (licenciatura); Nivel 7: maestrías, especializaciones o equivalentes: y Nivel 8: programas de doctorado (máximo nivel de estudios).

De acuerdo con Sianes Bautista (2019: 147-152), en los países europeos el EEES marca los siguientes European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) para la educación superior:

Primer ciclo: el 58% de los países europeos establecen 180 ECTS, entre los cuales se incluye Francia (*bachelor*) e Inglaterra (aunque algunos con más créditos); abarcando al 37% de los países se alcanza con 240 créditos, que incluye a España; y con 210 ECTS está Alemania.

Segundo ciclo: el 65% de los programas se componen con 120 ECTS, se sigue en Francia y Alemania; el 16% en otros países abarcan de 60 a 70 créditos, que incluye a España, mientras Reino Unido cuenta con certificaciones de 30 ECTS (parecida a la especialidad en México).

Tercer ciclo: para acceder a este nivel es preciso haber cursado un total de 300 ECTS entre los estudios de primer y segundo ciclo en forma conjunta.

En la Unión Europea y especialmente en el EEES se busca considerar que los participantes en el programa de doctorado no solo sean estudiantes, sino investigadores en formación, generando con ello afianzamiento en su carrera investigadora y transmitiendo conocimientos a la sociedad (MEDC, 2016: 2). En ese sentido, Sianes Bautista (2019) hace saber que en general en el tercer ciclo educativo europeo: "las titulaciones son de naturaleza investigadora a excepción de Inglaterra, que además alberga también una titulación de doctorado profesionalizante" (p. 16).

Toledo Lara (2019: 9) menciona que los matriculados en el ciclo de doctorado no tienen el mismo estatus en todos los países europeos, ya que en algunos se les considera estudiantes y en otros se les contempla como empleados, puesto que los alumnos se desenvuelven dentro del campo de la investigación, generándoles un contrato al igual que a los becarios de otros países. Entre los países que los consideran empleados están: Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Finlandia, Alemania, Países Bajos, Noruega, Serbia y Reino Unido.

El doctorado es el título académico de mayor nivel que se concede en las universidades, en décadas anteriores solo se podía optar por el grado doctoral mediante la elaboración de tesis tradicional y con el consiguiente examen ante sínodos o tribunal académico. Bonforte & Xambó (2020: 422) mencionan que en Italia las empresas no ponderan debidamente el grado de doctorado, especialmente el logrado en matemáticas, ya que para ellas es suficiente con el nivel de maestría, mientras en Estados Unidos el título de doctor es bien valorado y obtiene mejores salarios en esa importante rama del conocimiento.

Con el transcurso del tiempo, la realización de la tesis doctoral y su defensa constituyen la etapa más valiosa del programa de estudios y para la obtención del grado académico. Al respecto, el Real Decreto 99/2011 del 28 de enero de 2011 (2016), en el artículo 13.1 señala: "La tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento. La tesis debe capacitar al doctorando para el trabajo autónomo en el ámbito de la I+D+i [Investigación, Desarrollo e innovación]" (p. 10), mientras el artículo 13.2 indica que las universidades establecerán el procedimiento para la presentación de la tesis doctoral.

En Europa se distinguen dos clases de doctorado: de investigación y el profesional, el primero responde al interés de dedicarse a la carrera académica, mientras que el segundo se centra en la mejora de la práctica a soluciones de problemas específicos (Toledo, 2020: 4). La tesis doctoral no se debe ver como un producto que sea el inicio de las publicaciones del egresado del programa doctoral, sino que se debe apreciar como identidad en su futuro como investigador (Eco, 2009; citado por Barba, 2020: 148).

De manera práctica, las universidades españolas ofrecen dos formatos posibles para la realización de la tesis doctoral: 1) Tesis tradicional; y 2) Compendio de publicaciones, documento menos extenso, que se conforma con tres artículos científicos de calidad, en función de las exigencias de cada universidad (Barba, 2020: 146; López, 2021: 3). También en algunas otras universidades, se suele añadir a la tesis tradicional, una publicación de artículo en revista indexada y arbitrada.

En la Universidad de Cádiz (UCA), un doctorando no podrá defender su tesis doctoral si no ha publicado previamente un artículo en revista indexada por Web of Science (WoS); en caso de que la tesis se realice por compendio de publicaciones, deben presentarse no menos de tres artículos en revistas indexadas por Journal Citation Report (JCR), exigiendo incluso la publicación en posiciones relevantes de primer o segundo cuartil (Delgado et al, 2021: 2).

En la Universidad de Salamanca (García, 2022: 27), a los egresados del programa doctoral se les exige: 1) Tener una publicación científica en revista indexada en el Journal Citation Reports de WoS o dos publicaciones científicas publicadas en Scopus o Emerging Sources

Citation Index (ESCI); 2) Presentación en tres congresos publicados con ISBN o ISSN; 3) La tesis doctoral y su defensa ante tribunal.

De igual forma, en Perú se están diversificando los programas de nivel doctorado, encontrando tres modalidades: doctorados de investigación (PhD); doctorados profesionales (EdD); y titulación doctoral por artículos (Díaz, 2021: 1063). Los doctorados profesionales son relativamente nuevos, tienen como finalidad generar una contribución práctica en algún campo económico o social, los expertos en el tema reconocen que se inician en los Estados Unidos; presentándose en la última década del siglo XX en China, Islandia, Nueva Zelanda y Canadá, como propuesta alterna al doctorado tradicional de investigación (Patiño, 2019: 27).

De Aguirre et al (2019: 10-11) y de Sianes Bautista (2019: 112-129) retomo los equivalentes de posgrados dominantes en el mundo, presentando en estos países:

- Alemania: Sistema pionero con poca escolarización y fundamentado en procesos de investigación, con programas de formación continua y de investigación conocidos como *Promotion* (doctorado). La maestría dura 4 semestres y el doctorado 8 semestres.
- Inglaterra: Alta escolarización y relevancia del tutor, quien diseña los proceso de investigación, presentando especialización y vinculación con el sector empresarial y gubernamental. Para obtener el título de Doctor en Filosofía (PhD) se requiere presentar una tesis original (entre 60 mil y 80 mil palabras). La maestría se cursa en 4 semestres y el doctorado en 8 semestres.
- Francia: Investigación aplicada y amplitud científica, los posgrados se originan en escuelas especializadas y no en universidades. Existen dos titulaciones del nivel más alto: *diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) y diplôme d'études approfondies (DEA)*, respectivamente de orientación profesional y académico, de estos se puede obtener el *Doctorat*, mediante la realización de la tesis doctoral. La maestría dura 3-4 semestres y el doctorado 8 semestres.
- Rusia: Centralizado en investigación de alto nivel y sin escolaridad dominante, con sistemas de evaluación por pares externos. El doctorado se obtiene en ocho semestres.

- Estados Unidos: Alta especialización y gran diversidad en la titulación, especialmente en el caso de maestrías que son consideradas las fuentes de innovación. La normatividad varía mucho de acuerdo a las universidades y presentan acreditaciones rigurosas. La maestría consta de 4 semestres y el doctorado de 6 a 8 semestres.
- España: Muchas de las universidades públicas que actualmente funcionan fueron creadas en los siglos XIII al XV, presentando competencia notable entre las instituciones de educación superior en todo el país.

Con respecto a la evaluación en los estudios de tercer ciclo (doctorado) en Europa, Toledo Lara (2020: 11-13) señala que con excepción de la defensa de la tesis doctoral, que es obligatoria, hay más diferencias que semejanzas entre los países miembros, retomo algunos criterios usados por el autor en evaluación de programas doctorales:

Evaluación anual: en Dinamarca, Estonia y Finlandia se establece una evaluación anualmente, con disertaciones o una compilación de artículos relacionados con la tesis.

Examen general: en Chipre, República Checa, Polonia, Eslovaquia y Turquía se presenta esta prueba anualmente, mientras que en Austria, Bosnia, Finlandia, Alemania, Hungría, Montenegro y Eslovenia se presenta un examen por cada período formativo (seminario).

Duración de los estudios: en general duran entre 3 y 4 años, mientras en Albania, República Checa, Hungría, Lituania, Eslovaquia y Reino Unido la duración supera los 4 años (5 a 7 años).

Para tener acceso a un doctorado en algunas ocasiones se puede alcanzar desde la licenciatura y en la mayoría de los casos se requiere contar con un título de máster o maestría, presentándose diferencias entre los países o incluso entre las propias universidades nacionales.

J. Malfroy (2004; citado por Aguirre et al, 2019: 19) y Pérez et al (2022: 1376-1377) nos mencionan los diferentes tipos de doctorados existentes que se ofrecen en la actualidad:

- Tradicional: elaboración de tesis y defensa ante un tribunal (sínodo).
- Profesional: contribuye al avance del conocimiento y presenta aplicación práctica profesional.

- New Route PhD: caracterizado por el proceso escolarizado intenso, creado en Reino Unido.
- Por publicaciones: el alumno al terminar presenta artículos en revistas arbitradas por pares
- Alternativos: impulsados en Estados Unidos como variación del doctor en filosofía (PhD), presentándose en campos profesionales: *Doctor of Education (EdD); Engineering Doctorate (EngD); Doctor of Business Administation (DBA)*; y *Professional Doctor (P.D.)*.

En algunas universidades exigen a los doctorandos la publicación de un artículo en revistas indexadas por Scopus, Web of Science (WoS) o Springer (Pampa, 2021: 116). El problema que veo en dichas publicaciones es el alto costo que presentan ese grupo de revistas en cargos por procesamiento de artículos (APC), alcanzando en las ciencias sociales un promedio de 2,500 dólares o euros, teniendo en cuenta que no se cotizan por debajo de los 750 dólares. Delgado et al (2021: 4) hace ver que la presión por publicar en Scopus o WoS ha desbordado los APC de forma precipitada y sin control, sin que se pueda revertir esa escalada alcista, como ejemplo de ello, la revista Nature estableció en 9,500 euros, el precio por publicar un artículo en cielo abierto.

En virtud de que no todos los investigadores pueden cubrir los altos cargos por procesamiento de artículos, mi sugerencia va a encaminada que los autores de países iberoamericanos, puedan hacer válida la publicación de artículos indexados y arbitrados en Scientific Electronic Library Online (SciELO); Matriz de Información para análisis de Revistas (MIAR); Directory of Open Access Journal (DOAJ); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex).

Vázquez Alvarado (2019) hace un comentario acertado cuando recuerda que "Es importante recordar que por encima de la obsesión por los factores de impacto, la revista adecuada para publicar un documento dependerá de la audiencia a que vaya dirigido" (p. 11), ya que publicar en revistas de alto impacto puede resultar contraproducente, puesto que no se garantiza que sean leídos por las personas a quienes va dirigido el documento.

Para Rey Castillo (2022: 1) el desarrollo de competencias de investigación es el centro de la formación de los programas doctorales, donde la redacción y sobre todo la publicación de textos científicos y técnicos en revistas arbitradas e indexadas forman un aspecto medular para la consecución del grado máximo de estudios. En ese aspecto, la autora (Rey, 2022) expresa:

> Una investigación no estará debidamente finalizada en tanto no se han comunicado sus resultados ante la comunidad científica y en general ante quienes puedan estar interesados en la información que proporciona un nuevo conocimiento (García Del Junco & Castellanos Verdugo, 2007; Gastel & Day, 2016; Rogers, 2003)" (p. 3).

2. La tesis doctoral por compendio de publicaciones

Los sectores productivos de los sistemas económicos, sociales y políticos demandan nuevas modalidades y vertientes de estudios de posgrado a nivel global, esperando que la adquisición de conocimientos y habilidades sirvan para generar crecimiento y desarrollo del país. De tal manera que no solo se requiere gente del más alto nivel para la investigación, sino para la transformación productiva y social de la nación.

De esta forma, Council of Graduate Schools y V. Cruz (citados por Aguirre et al, 2019: 20) identifican la tendencia emergente de los posgrados ofrecidos: 1) Posibilidad de que el estudiante alterne su proceso de formación con sus responsabilidades laborales, lo cual abre la posibilidad de la titulación por publicación de artículos en revistas indexadas de alto nivel; 2) Integración y concatenación de diferentes niveles o ciclos de formación, flexibilizando el reconocimiento de créditos; 3) Fomento de cursos y diplomados aun cuando no presenten reconocimiento oficial de cédula profesional; 4) Titulaciones ofertadas no solo por universidades, sino por escuelas o institutos con alto reconocimiento en sus áreas de especialización.

El proceso de la investigación conlleva la publicación de los hallazgos y resultados obtenidos, para Gómez et al (2014: 159) "la publicación en sus formas más conocidas: libros, capítulos

de libros y artículos de revistas científicas, representa la *meta final* de las actividades académicas", el mismo autor agrega una expresión: "el que lo sabe lo publica y, el que lo duda, mejor lo platica" Gómez et al (2014: 162).

Cuando se habla de investigación implica hablar de publicaciones, para Rodríguez et al (2016): "no debe llamarse investigador a quien nunca ha investigado y comunicado sus resultados en una publicación científica verificable en alguna base de datos internacional más allá del grado alcanzado (maestría o doctorado)" (p. 256), agregando que un doctor titulado que no ha publicado en el mediano plazo, se asemeja a un piloto que jamás ha volado, sirviéndole el título solo como ornamento.

El espacio de las revistas científicas y técnicas resulta central para dar a conocer las investigaciones, ya que con el arbitraje de pares de otras instituciones se generan normas y reglas más claras de revisión de los artículos, lo que trae validez a los trabajos, genera prestigio académico e interacciones entre expertos en la temática tratada (Gómez et al, 2014: 159).

Históricamente, el primer doctorado que se obtiene mediante compendio de publicaciones se da en la Universidad de Cambridge, Reino Unido en 1966, cabe mencionar que esta modalidad tiene fuerte penetración en los países escandinavos y en menor grado en otros países europeos; en España no se puede precisar el año, pero no están estipuladas mediante regulación estatal, sino por las normativas y autonomía de las propias universidades (Ortega, 2014: 3).

El doctorado por publicaciones se conoce en inglés como *PhD by publication o Phd by published work o Phd trough publitation* (Doctorado por obra publicada o Doctorado mediante publicaciones). Para Ortega Martínez (2014), la tesis por artículos o por compendio de publicaciones nace de concepciones que argumentan que la '*originalidad*' que se pide en las tesis doctorales "no exige que éstas tenga que ser 'inéditas', por lo que así puede llegarse a un concepto de tesis doctoral formada por trabajos publicados dentro de ciertas reglas" (p. 5).

Pampa Quispe (2021) señala las diferencias entre la tesis tradicional (TT) y la tesis en formato de artículo científico (AC): "El objetivo de la TT es dar cumplimiento a una exigencia académica y su público es la banca examinadora y la comunidad, y el AC es divulgar los resultados para un público amplio y especializado" (p. 115), apreciando que las tesis tradicionales no necesariamente son publicables en revistas, mientras que un artículo presenta aporte al conocimiento científico o tecnológico, originalidad y normas que no son exigidas en la tesis tradicional, además de la revisión por pares. Aunque ambas modalidades (tradicional y publicación) presentan semejanzas, tales como: estilo de redacción; estructura; patrón de citas y referencias.

En la tesis por publicaciones, los artículos publicados de antemano no pueden ser presentados como una colección desordenada, sino que se deben presentar con una explicación o un preámbulo que los conecte de manera ensamblada, tomando en cuenta que esos artículos ya fueron calificados por pares en revistas arbitradas, lo que sin lugar a dudas contribuye a la construcción del conocimiento (Ortega, 2014: 18). En forma análoga, López et al (2021: 5) señalan que la tesis por compendio de publicaciones, presenta un valor científico, reconocimiento de los editores y revisores externos.

De acuerdo con Pampa Quispe (2021: 115), la revista Nature y SciELO de Brasil han planteado en sus editoriales los beneficios que se obtienen a partir del formato de tesis por artículos científicos, que se utilizan para los títulos de posgrado (maestrías y doctorados), apreciando los siguientes beneficios: formar profesionales; otorgar títulos académicos; generar investigación de calidad; incorporar conocimientos en artes y ciencias; así como publicar en revistas científicas.

La tesis por publicación de artículos goza de gran penetración en algunos países europeos, principalmente en los escandinavos, donde predominan sobre la tesis tradicional, al menos en las ciencias naturales y la biomedicina. La mayoría de las universidades españolas (59 de las 80 que existen), que representan al 73.7%, aceptan la realización de tesis doctorales por compendio de publicaciones, Ortega Martínez (2014) señala al respecto: "Sin embargo, la mayoría de ellas no han desarrollado una normativa específica o guías adecuadas para la realización, tutela y evaluación de este tipo de tesis" (p. 18).

La Universidad de Salamanca (García, 2022: 7) emitió un Reglamento Interno para el procedimiento de la presentación de tesis doctoral en formato de compendio de artículos con fecha 30 de enero de 2018, el cual establece que se requieren un mínimo de tres artículos en revistas indexadas en Journal Citation Reports (JCR) en el cuartil Q1 de Scopus, donde el doctorando deberá ser el primer autor en caso de coautorías y no se aceptan trabajos no relacionados con el proyecto de tesis doctoral.

3. El doctorado en México y su aplicación de las tesis doctorales por publicaciones

En la mayoría de las naciones de América Latina, los programas de posgrado ofrecen una mezcla de modelos que se han referido, destacando los que provienen de Estados Unidos y España, éste último entendido por López M. (2002; citado por Aguirre et al, 2019: 11) como un híbrido entre el modelo francés y el alemán; presentándose un rezago significativo entre las naciones desarrolladas en materia de investigación. En América Latina existe un significativo rezago entre la investigación realizada en Estados Unidos y Europa, a pesar de los esfuerzos de las últimas dos décadas.

En Iberoamérica las tendencias del posgrado se han orientado a situaciones emergentes y orientadas al acompañamiento y soporte, donde la flexibilidad de la titulación de los programas doctorales deberán estar presentes, para lo cual se requiere nuevos reconocimientos y acreditaciones que puedan lograrse entre instituciones educativas y empresas productivas, con modalidades a distancia o en forma virtual (Pérez et al, 2022: 1375). Por el contrario, Lopez et al (2021: 5) indican que en Latinoamérica las principales universidades siguen los lineamientos convencionales de la tesis tradicional, además de que tendrán que anexar el requisito esencial de contar con una publicación referente al tema de investigación.

En Perú, la ley universitaria plantea que los estudios de doctorado se efectuarán en tres años y que corresponderán a 64 créditos académicos mínimos, teniéndose que presentar una tesis doctoral con rigurosidad académica y de carácter original (Díaz, 2021: 1069-1070). Un crédito académico equivale a 16 horas lectivas de teoría o el doble de horas de práctica, de acuerdo a la Ley 30220.

En los estudios superiores que se cursan en México, un crédito académico equivale al aprendizaje de 16 horas de formación con docente o adquiridas por trabajo profesional, de campo o de estudios independientes, basándose en el artículo tercero del Acuerdo 18/11/18 (SEP, 208). La educación superior mexicana es equivalente al tercer ciclo de la UNESCO y de la Unión Europea. En el artículo quinto del Acuerdo 18/11/18 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) se reconocen los siguientes niveles de educación superior:

I. Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado: 180 créditos [nivel 5].
II. Licenciatura: 300 créditos [nivel 6].
III. Especialidad: 45 créditos (75 en ciencias de la salud), al término de licenciatura [nivel 7].
IV. Maestría: 75 créditos después de licenciatura o 30 créditos después de especialidad [nivel 7]. La maestría equivale al 60% de créditos de la especialidad (Villalobos, 2022: 1).
V. Doctorado: 150 créditos concluyendo la licenciatura, 105 créditos después de especialidad o 75 créditos al terminar la maestría [nivel 8].

El Decreto Real 43/2015 de España (MECD, 2015) en su artículo 12, indica que los planes de estudio de primer nivel constarán de 180 a 240 ECTS (punto 2) y para tener acceso a un programa oficial de doctorado será necesario al menos juntar 300 créditos ECTS en conjunto entre grado y máster. Tiana Ferrer (2016; citada por Sianes, 2019: 151) interpreta que de acuerdo al Decreto mencionado, las titulaciones de primer grado y segundo grado se podrán combinar: 180 créditos de primer ciclo y 120 créditos de segundo ciclo (300 ECTS) o 240 créditos de primer ciclo y 60 de segundo ciclo (300 ECTS), posibilitando que se cursen en tres años de grado más dos de master (3+2) o cuatro años de grado más uno de master (4+1).

Traigo a colación que quien esto escribe, al inicio de la década de los ochenta del siglo pasado, curso cinco años (diez semestres) de licenciatura y dos años y medio de maestría (cinco semestres) obligatorios, lo que aunaron 7.5 años (15 semestres), cuando ahora las licenciaturas en México se pueden cursar en tres años (seis semestres) y algunas maestrías en 18 meses (tres semestres), lo que implica hablar de 4.5 años (9 semestres). Tres años menos que hace cuarenta años.

En sentido semejante, E. Restrepo (2019) hace ver que estudio antropología a finales de los ochenta del siglo pasado en Colombia, donde apunta: "La formación de pregrado tenía mayor relevancia y las exigencias de realizar una investigación para entregar una tesis eran comparables a las que hoy se hacen en nivel de maestría e incluso en el doctorado" (p. 46), reconociendo que las licenciaturas en las últimas décadas se viven momentos de transformación y de abandono de esos requerimientos.

En ese aspecto, Reynaga Obregón menciona que no existía consenso entre los posgrados ofrecidos en el país hasta la primera década de este siglo, en ocasiones una especialización era más rigurosa que una maestría, o ésta más que un doctorado, en función de la institución de educación superior que la ofreciera, agregando al respecto:

> Ello ha propiciado que a escala nacional contemos con especialidades que forman como maestrías, maestrías que dan la apariencia de ser procesos remediales de licenciatura, o que aceptemos en algunas ocasiones doctorados internacionales que podrían ser estudios equivalentes a licenciaturas (Reynaga, 2012: 3-4; citado por Villalobos, 2022: 1).

En el mismo sentido, Restrepo (2019) comenta que no son pocas las tesis de pregrado de antes de la década de los noventa, que son mejores que las tesis actuales de maestría y que incluso parecen tesis de doctorado de estos años; incluso cuando los estudiantes de pregrado se deciden por la tesis o deben presentarla "no se les exige mucho, se los infantiliza, se los trata como incapaces o inmaduros que de ninguna manera podrían hacer investigación seria" (p.148).

En cuanto a publicaciones en revistas, Morales et al (2022: 5) hacen ver que los profesores e investigadores, por las presiones de los estímulos económicos (becas, sobresueldos, financiamiento de proyectos y hasta contrataciones), están publicando en mayor medida en revistas indexadas y arbitradas, pero que eso ha ocasionado una tendencia: "ahora se publica más, pero de peor calidad", señalando que los doctorandos se deben enfocar en el aprendizaje de métodos de trabajo, que en el futuro les redituará de mejor manera, en lugar de pensar en publicar desde que egresan del programa doctoral.

Los propios autores, Morales et al (2002: 6), señalan que en estos tiempos se observan titulaciones doctorales presentando tesis por recolección de trabajos publicados, llevando con ello a la sobrevaloración de los artículos arbitrados, en detrimento e infravaloración de la tesis tradicional de doctorado, ya que los artículos no corresponden con la novedad que si proporciona esta.

Para Díaz Bazo (2021: 1080), tanto en Estados Unidos como en Europa muchos de los estudiantes de doctorado inician el programa de estudios con el objetivo de enseñar en la universidad y de hacer carrera como docentes e investigadores, de acuerdo a lo que plantean Maynard, Labuzienski, Lind, Berglund et al, mientras que en Perú se promueve de modo limitativo la investigación, quedando la titulación doctoral como una aspiración que no concluye siempre con la inserción en la universidad, en función de que los programas doctorales presentan carácter escolarizado.

En el plano de la formación doctoral en México, Gómez et al (2014: 180-181) señalan que en varias universidades se exige al egresado como requisito: el haber publicado un artículo de investigación en revistas de prestigio nacional. De manera similar, para Concepción et al (2019: 81) entre otros requisitos para obtener el grado doctoral se requiere: a) La defensa de la tesis ante un tribunal o sínodo, donde se demuestre el nivel de conocimiento de la investigación; y b) Demostrar visibilidad de un trabajo científico, mediante la publicación de uno o dos artículos en revistas internacionales referenciadas.

Cabe mencionar que en muchas de las maestrías en México, donde se obtiene titulación cero o automática (no requieren de presentación de tesis ni de defensa en examen ante sinodales) y sobre todo las que corresponden a modalidad virtual, hay que presentar un trabajo por cada materia o semanalmente para acreditar cada una de ellas del programa de estudio.

Dichos trabajos escritos se deben presentar con estilo o formato de American Psychological Association (APA); Chicago; Vancouver; Harvard o similares, donde adicionalmente cada trabajo mínimo debe contener: Portada; Introducción; Desarrollo del tema; Conclusiones; y Referencias Bibliográficas, que es una adaptación de la estructura IMRaD (Introduction, Methods, Results and Discussion). Lo que hace que los alumnos se acostumbren a poner esas partes en sus trabajos de cada materia o en las investigaciones que vayan elaborando.

En forma análoga, López et al (2021: 5) indican que los formatos de tesis abogan por una introducción; un análisis de la problemática que plantea; una revisión bibliográfica o el estado de la cuestión, que queda plasmado en el marco teórico; una metodología donde se enmarca el objetivo de la investigación y la recogida de datos; los resultados y conclusiones, de acuerdo a lo expresado por los expertos.

De acuerdo con Aguirre et al (2019), entre los rankings más reconocidos a nivel mundial ubican a cuatro universidades estadounidenses dentro de los primeros cinco lugares por cuestiones académicas y de investigación: Harvard, Stanford, Berkeley e Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), y Cambridge (inglesa); ubicando en las primeras posiciones de Latinoamérica a tres brasileñas (Universidade de Sao Paolo, Universidade Estadual de Campinas y Universidade Federal do Río de Janeiro), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Pontificia Universidad Católica de Chile; agregando al respecto: "se acercan a las más reconocidas particularmente en la producción científica vinculada especialmente a los resultados de trabajos de sus maestrías en investigación y los doctorados" (Aguirre, 2019: 16).

Sin lugar a dudas, AmeliCA, organización sin fines de lucro que busca incrementar las publicaciones de forma abierta, puede ayudar a que los procesamientos por cargos en revistas no repercutan en estudiantes del doctorado o investigadores noveles. AmeliCA es una iniciativa liderada por la UNESCO, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Redalyc, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad de Antioquia (UdeA) y la Universidad de la Plata (UNLP), actuando en América Latina y el Sur Global (AmelicA, 2019; citado por Vásquez, 2019: 6).

En el caso de los posgrados en México, el anterior Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2022), ahora Sistema Nacional de Posgrado (SNP), clasificaba a los posgrados nacionales en cuatro niveles:

1) Reciente creación: su duración no incluye el plazo de sus programas de maestría o doctorado, más doce meses (si el programa dura dos años, estarán en este nivel tres años).
2) En desarrollo: programas con prospección académica positiva que alcanzarán madurez en el mediano plazo. Cuentan con al menos una generación de estudiantes egresados.

3) Consolidado: sus programas presentan reconocimiento nacional de las comunidades científicas y tecnológicas. Cuentan con al menos tres generaciones de estudiantes egresados.
4) Competencia internacional: el más alto nivel, contienen los puntos anteriores y mantienen rigor científico y pertinencia social de impacto nacional, además de su interacción internacional.

En el Informe del Primer Trimestre de 2022 de CONACYT (2022: 19) se indica que hasta marzo de 2022 el Sistema Nacional de Posgrado (SNP) contaba con 2,397 programas de estudios vigentes: competencia internacional 12.1%; consolidados 31.7%; en desarrollo 43.1%; y de reciente creación 13.1%. Del total de programas del SNP: 54.4% son de maestría; 30.2% de doctorado; y 15.4% de especialidad; presentando orientación de investigación 65.9% y profesionales el 34.1%.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Posgrado (CONACYT, 2022: 20), los posgrados profesionales son: 368 de especialidad (ninguno de investigación); 439 de maestría (865 de investigación); y 11 de doctorado (714 de investigación). Es de llamar la atención que todas las especialidades son de orientación profesional; un tercio de las maestrías son profesionalizadas (33.7%); y solo 1.5% de doctorados son profesionalizados. También es de notar que los doctorados con orientación profesional se incorporan al PNPC en 2014, teniendo menos de ocho años de funcionamiento pleno a nivel nacional.

La principal crítica que se le hace al doctorado tradicional es la insuficiencia para formar investigadores capaces de insertarse en los tres ámbitos laborales del país: el académico, el gubernamental y el industrial (Patiño, 2019: 28). Respecto a esta parte, solo se tiene como dato el que corresponde a los posgrados en general de 2015: del total de egresados de posgrado el 33% laboral en el área académica; el 31% en el sector gubernamental; el 29% en el sector empresarial; y el 7% en otros sectores (Bonilla, 2015; citado por Patiño, 2019: 28).

Aquí hay que destacar que de los egresados de posgrados, la división por centros laborales está dividido en tercios: uno para cada sector (académico, gubernamental y empresarial), pero esta inferencia no se puede realizar para el doctorado, donde solo el 1.5% de los programas están enfocados con orientación profesional, por lo que podemos inducir que la mayor parte de los egresados del doctorado busca prestar sus servicios en la academia.

3.1 Tesis por publicaciones en universidades mexicanas

En nuestro país, la Ley General de Educación Superior, que se conoce como Nueva Ley, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación del 20 de abril de 2021, y el Acuerdo 27/1172018 de la SEP (2018) no establecen nada respecto a la tesis por publicaciones en ningún grado (maestría y doctorado).

El Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2018), la máxima casa de estudios del país, establece en el artículo 44 que la duración del doctorado no deberá exceder de ocho semestres para alumnos de tiempo completo y diez semestres para alumnos de tiempo parcial. Se puede acreditar desde nivel licenciatura con el doctorado directo, solo con opción de tiempo completo a terminar máximo en diez semestres.

El artículo 43 del referido reglamento, establece que el alumno y su tutor establecerán las actividades correspondientes a cada semestre y a la investigación original que conduzca a la tesis doctoral, mientras el artículo 46 indica que para obtener el grado de doctor requerirá haber acreditado los siguientes requisitos: aprobado el examen de candidatura y el examen de grado, agregando: "En este último se defenderá la tesis doctoral, que constituye la modalidad única para la obtención del grado". No estableciendo opción para la tesis por publicaciones.

El Reglamento de Estudios de Posgrado del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2018) en su artículo 2 señala que existen programas de doctorado directo (empezando desde licenciatura) o integrados (con maestría previa); el artículo 26 señala que los programas de doctorado integrados tendrán una duración de 48 meses y los programas directos de 60 meses; el artículo 33 fracción II señala que la tesis doctoral deberá ser un trabajo original, escrito individualmente y con citas referenciales, que evidencie capacidad del alumno para generar conocimiento mediante la investigación. El doctorado en el IPN se compondrá de 120 a 180 créditos (artículo 70).

El artículo 49 del citado reglamento, indica que para obtener el grado de doctorado el alumno deberá cumplir los siguientes requisitos, los cuales citaré parcialmente:

> II. Acreditar el examen predoctoral… IV. Contar con alguno de los siguientes productos que deberá estar relacionado con su trabajo de investigación: a) Artículo científico o tecnológico publicado en una revista especializada; b) Publicación de un libro o capítulo de libro por una editorial de prestigio… V. Desarrollar una tesis doctoral con las características señaladas en este Reglamento, y VI. Aprobar el examen de grado (Reglamento de Estudios de Posgrado del Instituto Politécnico Nacional, 2018)

Del artículo anterior se desprende que en el IPN además de la tesis tradicional, se requiere un artículo o libro (capítulo) publicado para poder obtener el doctorado, donde no menciona la opción de tesis por publicaciones.

El Reglamento General de Posgrado de la Universidad de Guadalajara (UdeG) en su artículo 8 marca que solo ofrecerán doctorados enfocados en la investigación; el artículo 23 indica que el doctorado no será menor que 150 créditos después de maestría y 225 créditos desde licenciatura (fracciones III y IV); el artículo 76 establece que para obtener el grado de doctor será necesario presentar, defender y aprobar la tesis de grado producto de una investigación original. Como se aprecia, la UdeG solo establece tesis tradicional y no se menciona la tesis por publicaciones.

El Doctorado en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Quintana Roo (2021: 38) se compone de 188 créditos obligatorios; con 3008 horas totales del programa (1024 horas con mediación de docente y 1984 horas de estudio independiente); y con 34% de horas de teoría y 66% horas de investigación. De los créditos totales, 16 son de formación; 144 de investigación y 28 de divulgación. De acuerdo con su reglamento interno de la Universidad de Quintana Roo (2021: 55), el tiempo máximo de titulación para el doctorado es de cuatro años y medio, pidiendo entre los requisitos: 1) Constancias de dos ponencias en dos congresos; 2) Artículo publicado en revista indizada internacional con ISSN o del padrón de revistas científicas del CONACYT o capítulo de libro especializado con ISBN con dictamen de pares (figurando como primer autor; 3) Realizar y aprobar el examen de candidatura (predoctoral);

4) Realizar y obtener aprobación de la tesis respectiva. No generando opción para la titulación por publicaciones de artículos.

La Universidad de Sonora ofrece el Doctorado en Geociencias (Meza, 2020: 24), el cual tiene una duración máxima de cuatro años, extendido un año más para terminar la tesis, contando con 195 créditos de acuerdo al artículo 35 del Reglamento de Estudios de Posgrado, de igual manera para poder egresar del programa doctoral se requiere: 1) Presentación de tesis individual, la cual será una investigación original; 2) Contar con al menos un artículo publicado referente al tema de tesis, en una revista científica indizada JCR, SCI o Scopus; 3) Aprobar el examen de grado ante un jurado (Meza, 2020: 30). Como se aprecia, tampoco presenta opción de tesis por publicación de artículos.

Gómez et al (2014: 164) nos hacen saber que un experimentado miembro del Sistema Nacional de Investigadores, apunta que los programas doctorales donde se les exige a los alumnos, entregar un artículo de investigación como parte del programa cursado, salen mejor evaluados y trae como ejemplo el caso del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, cuando se les exigía un trabajo de tal naturaleza.

Ya vimos algunos ejemplos de universidades que no admiten la tesis por publicación de artículos para el programa doctoral en México, ahora tratemos la flexibilidad o trato 'blando' que dan algunas otras universidades, sobre todo del ámbito educativo privado, que permiten múltiples opciones para la titulación del doctorado.

La Universidad de España y México (2022), de característica privada, cuenta con dos doctorados: en derecho y en educación, ambos cuentan con titulación cero o automática, es decir, no tienen que presentar tesis ni defensa en examen, se cursan en dos años y se imparten en modalidad de clases presenciales a distancia.

El Instituto de Estudios Superiores para la Competitividad y el Desarrollo de América (IESCDA, 2019), particular del estado de Quintana Roo, ofrece dos doctorados: en alta dirección y en educación, ambos presentan titulación cero o automática, se cursan en dos años desde maestría y teniendo licenciatura se cursan en tres años, impartiéndose en modalidad a

distancia (en línea). De IESCDA no existen antecedentes en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde se registran todas las universidades e instituciones de educación superior mexicanas (públicas y privadas).

La Universidad Santander (UNISANT, 2023) ofrece cuatro doctorados del área educativa que se cursan en modalidad no escolarizada (en línea), se cursa en un período de 24 meses (prorrogables a 60 meses) contando con maestría; si se cursa desde licenciatura tiene plazo de 36 meses. UNISANT (2023) es quien presenta más opciones para titularse de sus programas doctorales: 1) Tesis doctoral; 2) Reporte de trabajo en el campo profesional; 3) Curso de titulación; 4) Por promedio; 5) Publicación de un libro; 6) Participación como ponente en eventos internacionales; 7) Publicación en revista arbitrada; 8) Demostración de competencias docentes frente a grupo; 9) Participar en un cuerpo académico de investigación; 10) Creación o evaluación y actualización de un diseño curricular; 11) Profesional adjunto; 12) Desarrollo de proyectos innovadores; y 13) Aplicación de examen global de conocimientos

La Universidad de California (UBC, 2023), particular ubicada en el estado de Nayarit, ofrece un doctorado a distancia (en línea) en educación; ofreciendo siete doctorados semipresenciales (clases un fin de semana de cada semestre). La duración de los doctorados es de dos años si se tiene maestría y de tres años a partir de la licenciatura; presentando diez modalidades para la titulación del doctorado: 1) Tesis doctoral; 2) Estancia de investigación; 3) Estudios de posdoctorado; 4) Excelencia académica o promedio; 5) Créditos académicos posdoctorales; 6) Publicación de artículo científico; 7) Publicación de obra científica; 8) Ponencia de artículo científico; 9) Examen de grado científico; y 10) Examen de competencia investigativa. Siendo la segunda universidad mexicana que más opciones de titulación doctoral presenta.

Voy a poner en un cuadro algunas universidades particulares donde he tenido oportunidad de preguntar directamente el tiempo en que se cursa el doctorado, así como las formas de titulación posibles aparte de la tesis tradicional:

- Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA). Cuenta con ocho doctorados que se ofrecen en modalidad presencial y a distancia, con tiempo de duración entre 16 y

24 meses. Formas de titulación: publicación de libro con ISBN o artículo en revista indexada con ISSN. Área de interés: doctorado en fiscal.

- Universidad IEXPRO. Ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, cuenta con seis doctorados ofertados en modalidad presencial y a distancia, con duración de 16 a 24 meses. Forma de titulación por escolaridad (promedio de 9.0). Área de interés: doctorado en desarrollo humano.
- Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC). Imparte nueve doctorados en modalidad presencial o en línea, con duración de 12 a 16 meses, que en la realidad se convierten en 24 y 28 meses, ya que se niegan a registrar tema de tesis, 'obligando' a los doctorandos a titularse por la opción de posdoctorado (opción mucho más onerosa por esta vía). Área de interés: doctorado en finanzas y empresa.
- Centro de Estudios de Posgrado (CEP). Cuenta con dos doctorados: anticorrupción y sistema de justicia; y derecho penal, que se ofrecen en modalidad presencial y a distancia, los cuales se cursan de 14 a 16 meses. Cuenta con titulación doctoral por examen de conocimientos generales. Área de interés: anticorrupción y sistema de justicia.
- Otras universidades: 1) Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP) ofrece doctorado en educación en línea, duración de 24 meses y opciones de titulación: tesis interdisciplinaria máximo tres alumnos; obra escrita de autoría inédita; y posdoctorado; 2) ISIMA Universidad ofrece doctorado en educación en línea, duración de 24 meses y opciones de titulación: promedio más de 8.0 con dictamen del Consejo Académico y con promedio de 9.0 sin dictamen; 3) Instituto Universitario del Estado de México (IUEM) ofrece dos doctorados: administración pública y gobernanza, y administración de instituciones educativas, con duración de 2 años, la formas de titulación son: trabajo terminal (donde labora el doctorando); tesis de aplicación de casos prácticos; o publicación de artículo en revista arbitrada.

Conclusiones

Tres universidades fundadas desde la edad media impulsaron y sentaron las bases para la educación superior en Europa y para el otorgamiento de los primeros títulos de bachiller,

licenciatura y doctor: Universidad de Salerno, Universidad de Bolonia y Universidad de París, desde el siglo XII. A comienzos del siglo XIX, la universidad alemana, impulsada por A. von Humboldt, fue determinante para la concepción moderna de la investigación científica, a partir de la creación de los doctorados en filosofía (PhD).

En 1966 la Universidad de Cambridge, Reino Unido, marca el primer paso para la obtención del título del programa doctoral por compendio de publicaciones, presentando esta modalidad fuerte penetración e impulso en los países escandinavos. En España se deja a cada universidad la reglamentación de la tesis doctoral por publicación de artículos, señalando las normativas dentro de la autonomía propia de cada universidad. El Plan Bolonia firmado en 1999 es el mejor esfuerzo realizado para tratar de unificar la educación superior en la Unión Europea, ha dado pasos firmes, pero todavía existe discrepancia entre los posgrados y sobre todo los doctorados que se ofrecen en esos países.

Teniendo los reglamentos de estudios de posgrado de tres de las universidades públicas más grandes del país: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Politécnico Nacional y Universidad de Guadalajara, se aprecia que no está concebida la titulación doctoral por vía de tesis por publicaciones, que se puede inferir que para todas las universidades públicas del país no aplica esa modalidad de obtención del grado de doctorado.

Donde se observó gran variedad de modalidades de titulación del doctorado en México, es en las instituciones de enseñanza superior particulares, resaltando en dos de estas universidades que cuentan con titulación automática o cero, que no requiere de tesis para obtener el grado doctoral (UEM y IESCDA). Presentando dos universidades (UBC y UNISANT) más de diez opciones para la titulación de doctorado, entre las cuales se encuentra la obtención del grado por publicación de artículos en revistas arbitradas y por escolaridad (promedio de 9.0 y no haber reprobado materias).

Otras de las universidades que cuentan con opción de titulación doctoral por publicación de artículos en revistas o libros son: UNICLA, IUEM e IPEP; las universidades que cuentan con opción por escolaridad o promedio son: IEXPRO e ISIMA; mientras que CEP cuenta con modalidad de titulación de examen general de conocimientos.

Referencias

Aguirre Vélez, J. & Castrillón Hernández, F. & Arango Álzate, B. (2019). Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo. *Revista Espacios*, 40 (31), 9-25. http://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p09.pdf

Barba Martín, R. (2020). Construcción de una tesis doctoral a través de las experiencias personales y profesionales. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (1), 145-167. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689686/REPS_5_1_8.pdf?sequence=1

Bonforte, Matteo & Xambó Descamps, S. (2020). Alessio Figalli. Sección Las Medallas Fields. La *Gaceta de la RSME*, 23 (2), 405-434. https://web.mat.upc.edu/sebastia.xambo/Bios/AF/2020-Bonforte-Xambo--AlessioFigalli.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2022). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Sección Becas y Posgrados*. México: Última actualización 13 de septiembre de 2022. https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2022b). *Informe de actividades correspondientes al primer trimestre de 2022*. México: Publicado el 27 de marzo de 2022. https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-de-actividades/4971-inf-actividades-2022-primer-trimestre/file

Concepción Toledo, D. & González Suárez, E. & García Prado, R. & Miño Valdés, J. (2019). Metodología de la investigación: Origen y construcción de una tesis doctoral. *Revista Científica de la UCSA*, 6 (1), 76-87. https://revista.ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/article/view/2/2

Delgado López-Cózar, E. & Ráfols, Ismael & Abadal, Ernest (2021). Carta: Por un cambio radical en la evaluación de la investigación en España. *Profesional de la Información*, 30 (3), 1-6. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/06/delgado-rafols-abadal_es-2.pdf

Díaz Bazo, C. (2021). La pedagogía doctoral. Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 26 (91), 1061-1086. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n91/1405-6666-rmie-26-91-1061.pdf

García Peñalvo, F. (2022). *Documento de preguntas frecuentes en el programa de doctorado "Formación en la Sociedad del Conocimiento" de la Universidad de Salamanca*. Versión 3.0. Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2781/1/20221024-%20FAQ%20Spanish.pdf

Gómez Nashiki, A. & Jiménez García, S. & Moreles Vázquez, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 155-185. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a8.pdf

Instituto de Estudios Superiores para la Competitividad y el Desarrollo de América (2019). *Oferta educativa*. México: Actualizado 11 de junio de 2019. https://iescda.edu.mx/#

Instituto Politécnico Nacional (2017). *Reglamento de estudios de posgrado*. México: Publicado 30 de agosto de 2017. https://www.ipn.mx/assets/files/eseo/docs/Posgrado/reglamentos/reglamento-de-posgrado.pdf

López Secanell, I. & Llobet Bernaus, G. & Bonastra Tolós, Q. & Jové Monclús, G. (2021). Investigando colaborativamente en el doctorado: Bondades y desafíos a partir de un estudio de caso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (58), 1-24. https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5587/2628

Menacho Chiok, L. (2008). *Historia de la educación superior y de posgrado*. Lima: Gestiopolis, 25 de enero de 2008. https://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/

Meza Figueroa, D. (2020). *Proyecto curricular y plan de estudios del doctorado en geociencias*. Universidad de Sonora, pp. 114. https://doctoradogeociencias.unison.mx/wp-content/uploads/2020/03/Plan-de-estudios-Doc-Geociencias.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD] (2015). *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que modifica el Real Decreto 1393/2007*, de 29 de octubre. Boletín Oficial de España: Última modificación 3 de febrero de 2015 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-943

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD] (2016). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Boletín Oficial de España: Última modificación 3 de junio de 2016. https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-2541-consolidado.pdf

Morales, Carlos & Muñoz Cortés, E. & Soriano, Leonardo & Sánchez, Carlos (2022). Investigación y jóvenes investigadores: La excelencia en la precariedad. *Encuentros Multidisciplinarios*, (70), https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/702742/EM_70_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega Martínez, E. (2014). *La tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España?* Universidad Complutense de Madrid. Repositorio Digital, pp. 23. https://eprints.ucm.es/id/eprint/27336/1/Las%20tesis%20por%20compendio%20de%20publicaciones...pdf

Pampa Quispe, N. (2021). Tesis en formato artículo científico por tesis tradicional para incrementar y generar la producción científica. *Revista de Investigaciones Altoandin*, 23 (2), 115-116. http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v23n2/2313-2957-ria-23-02-115.pdf

Patiño Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10 (28), 25-41. http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1369.pdf

Pérez Viñas, V. & Pulido Díaz, A. & Ordaz Hernández, M. (2022). Tendencias de la formación postgraduada y doctoral. Incidencia en el desarrollo sostenible. *Mendive*, 20 (4), 1369-1386. http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1369.pdf

Restrepo. Eduardo (2019). Investigación en ciencias sociales desde los posgrados en Colombia. *Nómadas* (50), 45-59. http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n50/0121-7550-noma-50-45.pdf

Rey Castillo, M. (2022). El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Álabe: Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (25), 1-22. ... http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/680/403

Rodríguez Morales, A. & Díaz Vélez, C. & Gálvez Olórtegui, T. & Gálvez Olórtegui, J. & Benites Zapata, V. (2016). ¿Cuál debería ser el perfil de quien se denomine investigador en Colombia y Perú? *Acta Médica Peruana*, 33 (3), 256-258. http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v33n3/a19v33n3.pdf

Sianes Bautista, A. (2019). *Análisis comparado sobre los estudios universitarios de pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tesis doctoral, pp. 661. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Asianes/SIANES_BAUTISTA_Alicia_Tesis.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas de tipo superio*r. México: Diario Oficial de la Federación, publicado 27 de noviembre de 2018. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018#gsc.tab=0

Toledo Lara, G. (2020). Los estudios doctorales en Europa y su armonización ¿realidad o utopía? *Uni-pluriversidad*, 20 (2), 1-18. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/341820/20805249

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2019). *Educación Superior*. Documento de eje. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf

Universidad de Baja California (2023). *Oferta educativa*. México: Publicado el 13 de septiembre de 2018 y actualizado en enero de 2023. https://ubc.edu.mx/modalidades/virtual/

Universidad de España y México (2022). *Doctorados con RVOE SEP*. México: Actualizado 10 de agosto de 2022. https://uem.edu.mx/doctorados/

Universidad de Guadalajara (2017). *Reglamento General de Posgrado*. México: Publicado el 29 de 2017.http://www.escolar.cuvalles.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/reglamento_general_de_posgrados.pdf

Universidad de Quintana Roo (2021). *Plan de estudios doctorado en desarrollo sostenible*. http://www.cozumel.uqroo.mx/DoctoradoDesarrolloSostenible/documentos/PlanEstudios_2021_DoctoradoDesarrolloSostenible.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Reglamento general de estudios de posgrado*. México: Publicado 23 de agosto de 2018. https://www.mdcbq.posgrado.unam.mx/documentos/reglamento-general-de-estudios-de-posgrado_1720852575.pdf

Universidad Santander (2023). *Oferta Académica*. México: Publicado 22 de junio de 2018 y actualizado en https://unisant.edu.mx/#

Vásquez Alvarado, N. (2019). Investigadores y publicaciones científicas en la UNAH. *Portal de la Ciencia*, (16), 3-14. https://www.camjol.info/index.php/PC/article/view/8091

Villalobos López, A. (2022). Posgraduate problems 1998 to 2000: ESE-IPN Case in Mexico. *American Journal of Applied Statistics and Economics (AJASE)*, 1 (1), 1-11. https://journals.e-palli.com/home/index.php/ajase/article/view/501/330

Acerca del autor

José Antonio Villalobos López, doctorado en ciencias económicas (Certificado). Maestría en ciencias especialidad desarrollo económico (Certificado). Premio de Estudios Municipales 1986: Segundo lugar. TECH México Universidad Tecnológica: Doctorado en ciencias de la comunicación: (Cursándolo). Universidad Latinoamericana (ULA): Maestría en derecho corporativo. TECH México Universidad Tecnológica: Maestría en banca y mercados financieros.

Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas

Teaching work in pandemic: difficulty and strategy in an elementary school in Chiapas

Abraham Lara Cipriano[1]

Resumen: Este artículo muestra resultados de la investigación realizada en la Escuela Primaria Estatal Jaime Sabines Gutiérrez, de Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chiapas, durante la pandemia SARS-COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021. Se enfoca en las dificultades de enseñanza enfrentadas por el profesorado, las estrategias didácticas utilizadas para la construcción de aprendizajes en el alumnado, y las formas de implementación correspondiente.

Palabras claves: Pandemia, enseñanza, problemas, actividades, docente, didácticas.

Abstract: This article shows the results of the research carried out at the Jaime Sabines Gutiérrez State Elementary School, in Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chiapas, during the SARS-COVID-19 pandemic in the 2020-2021 school year. It focuses on the teaching difficulties faced by teachers, the didactic strategies used for the construction of learning in students, and the corresponding forms of implementation.

Key Words: Pandemic, teaching, problematic, activities, teacher, didactics.

Recepción: 11 de agosto 2022

Aceptación: 28 de marzo 2023

Forma de citar: Lara, A**.** (2023). Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas. Voces de la educación 8 (15), pp. 67-97.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Pedagógica Nacional unidad 071, email: alctgz77@mail.com

Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas

Introducción

Investigar los acontecimientos respecto a las situaciones vividas por los profesores durante la pandemia resulta un problema de suma relevancia, sobre todo para conocer cómo éstos afrontaron las diversas situaciones que se presentaron. La pandemia ocasionada por el SARS-CoV2, fue declarada así por la Organización mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020. Rápidamente se extendió en 213 países y territorios y afectó a más de 500 millones de personas, con un saldo de 6 millones de defunciones hasta la fecha (OMS, 2020). Esto provocó que el sistema educativo tomara la decisión de cerrar las escuelas. Díaz-Barriga, Arceo y Barrón (2020:13) precisan que los sistemas educativos incorporaron un esquema de traslado de la educación presencial a la virtualidad, se habilitaron plataformas y aplicaciones tecnológicas, con el propósito de cumplir con los planes y programas de estudio y no "perder" el ciclo escolar. Las clases presenciales se suspendieron el 23 de marzo de 2020 en todo el sistema educativo nacional. El ciclo escolar 2019-2020 concluyó en una modalidad no presencial, el ciclo 2020-2021 adaptó la nueva normalidad de la misma manera (Ramírez & Ramírez, 2021; Silas & Vázquez, 2020:3).

La emergencia sanitaria trajo consigo un proceso de enseñanza-aprendizaje muy complejo. Las políticas educativas han sido variables. Los países latinoamericanos, con la suspensión de clases, implementaron programas para atender a distancia: plataformas digitales, televisión, radio o con materiales impresos (Quezada 2020, citado en Dussel 2020:4). Al respecto Dussel precisa que la pandemia cambió el domicilio escolar por un espacio doméstico, las tareas educativas se trasladaron a los hogares, situación que trajo como consecuencia que los profesores pensaran en diferentes formas de trabajo, asumir de manera práctica la construcción de estrategias didácticas para promover aprendizajes a distancia. Hogges (2020, citado en Dussel, 2020:5) argumenta que la educación virtual no es la mejor versión educativa, se conforma por arreglos institucionales para ofrecer educación a distancia. Guerra (2021:24) explica que el coronavirus obligó a implementar realidades en los distintos contextos históricos. Cada docente construyó su ruta de trabajo, la tarea de diseñar estrategias fue impostergable. El contexto de estudio no fue la excepción. Los

docentes de la escuela primaria Jaime Sabines Gutiérrez de Pueblo Nuevo Solistahuacán de la zona norte del estado de Chiapas se dio a esta encomienda a pesar de que las condiciones de equipo y conectividad dificultaron en gran medida la comunicación entre profesores, estudiantes y padres de familia, por lo que asumieron la construcción de estrategias diferentes a la promovida por la autoridad educativa y realizaron la educación a distancia.

Mancilla, Hurtado y Carvacho (2021:98) comentan que un estudio de la UNICEF afirma que el mayor impacto de la pandemia en niños y niñas no se relaciona con tasas de infección, sino que, con las pérdidas en servicios de educación, salud y alimentación, por el cierre de las escuelas, aumentó profundamente sus vulnerabilidades. Además, Méndez (2013:2) sostiene que en el ámbito educativo hay mucho que hacer en la investigación, existen varios temas a indagar, para dejar constancia de lo que realizan los profesores ante esta pandemia mundial. Nace de esto la inquietud por conocer cuáles estrategias utilizaron los docentes de primaria de Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chiapas, las dificultades que afrontaron, así como la forma en que las implementaron, dónde y cómo aparece el uso de la tecnología. Para Rondón, la globalización de las tecnologías de información y comunicación es una quimera con todos sus sinónimos, siendo una ilusión tanto para estudiantes como para los profesores, se careció de una cultura y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (2021:13). Un estudio en Perú de Gómez y Escobar (2021) muestra que los actores educativos en la pandemia no se encontraron en igualdad de condiciones para acceder a la educación virtual, debido a su ubicación geográfica, sus recursos económicos y tecnológicos, la capacitación y experiencia en el uso de herramientas digitales.

Se han realizado reuniones para analizar las afectaciones de la pandemia en lo referente a la educación. Universidades, centros de investigación, organizaciones no-gubernamentales y los gobiernos han participado en diversos debates sobre el tema; existe un consenso generalizado: el tema de la permanencia de la desigualdad educativa. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales propone reinventar propuestas pedagógicas destinadas a reducir la brecha educativa que se construye sobre la base de distancias sociales (FLACSO, 2020:2).

> Díaz-Barriga (2020:22) menciona que México es un país que acumula proyectos fallidos en el uso de tecnologías para la educación básica. Con el Presidente Fox,

> Enciclomedia (tal vez el proyecto más serio, pero difícil de operar), Con Calderón, habilidades digitales; Con Peña Nieto, existieron tres: Tabletas (con materiales precargados), computadoras personales (de muy baja calidad) y concluyó con la WEB 2.0 (que nunca se materializó). Hoy tendremos Google for Education.

Con la emergencia sanitaria se propone como programa oficial de parte de la Secretaría de Educación –aprende en casa– (Guerrero Tejero, 2020:5), al igual que las anteriores propuestas tecnológicas, su aplicabilidad se dificultó y aún más en las zonas rurales y de extrema pobreza, como en el caso del contexto de estudio. Provocó que los profesores buscaran opciones relevantes apegadas a sus contextos de trabajo.

> Díaz-Barriga, Arceo y Barrón (2020:3) con respecto a las estrategias oficiales se cuestionan ¿Acaso lo más relevante era cubrir contenidos disciplinares, por lo general excesivos, que en un momento tan crítico están muy alejados de la realidad de los estudiantes y sus comunidades? ¿Se realiza un empleo pedagógico y con sentido de las tecnologías digitales o sólo es un tratamiento técnico para exhibir en pantalla textos e imágenes en un esquema comunicativo unidireccional? ¿Quiénes tienen acceso a esa opción educativa virtual en casa, con qué resultados? ¿Qué sucedía con los agentes educativos? ¿Quedó evidencia que, a pesar del gran esfuerzo por trasladar el currículo a la virtualidad, no era cuestión de un ajuste a la modalidad en línea, sobre todo si ésta se entendía en la misma lógica de la transmisión-recepción de contenidos?

Conocer los procesos educativos en el estado de Chiapas, su cultura, su historia, su geografía y sobre todo a su gente es de suma importancia en nuestra labor como educadores y más aún si queremos incursionar en el ámbito de la investigación (Vázquez 2017:3). Para conocer, educar la mirada y el oído es primordial ver más allá de las apariencias, observar más allá de lo coyuntural es preciso, de igual forma interpretar lo que la gente dice, desde dónde lo dice, además de sus silencios (Romero 2014:8).

> Gluz et al. (2021:28) indican que investigar sobre las repercusiones en la educación durante y tras la actual emergencia sanitaria, es una oportunidad para indagar en profundidad el presente, pero también, frente a eventualidades próximas, el futuro de

las condiciones de posibilidad de garantizar el derecho a la educación en situaciones de no presencialidad.

El estudio realizado significó la oportunidad de dar cuenta cómo los profesores de primaria del estado de Chiapas tuvieron que afrontar los avatares ocasionados por la pandemia en el ámbito educativo, mostrar la manera en que asumieron y atendieron las dificultades de enseñanza, las formas en que diseñaron sus estrategias y cómo las implementaron fue el propósito central del estudio. Queda aún la tarea en investigaciones posteriores dar cuenta de los resultados obtenidos en esta tarea laboriosa de atender la emergencia sanitaria desde procesos innovadores que surgieron de la propia necesidad misma que trajo el COVID-19 en el ámbito educativo.

Metodología

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo e interpretativo. Rodríguez, Gil y Jiménez (1996:10) citan a Taylor y Bogdan quien considera que como todo fenómeno social es necesario indagar más allá de cifras y estadísticas e interpretar y describir los procesos educativos que se desarrollan normalmente, sobro todo ante la emergencia mundial ocasionada por la pandemia originada por el virus SARS-COVID19. Se requirió del enfoque etnográfico, con la implicación del análisis de la información a través de la construcción de categorías. Sandín (2003) menciona que el objeto de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos valiosos provenientes de los contextos, actividades y creencias de los sujetos de estudio en los escenarios educativos. Fue necesario con todas las medidas sanitarias posibles acudir al centro educativo de Pueblo Nuevo Solistahuacán durante noviembre y diciembre de 2021 para dialogar con los docentes acerca de las dificultades, estrategias y formas de cómo la implementaron en su labor docente durante la emergencia sanitaria. A pesar del riesgo, se llevaron a cabo entrevistas presenciales, con la implicación de un guión previo construido con preguntas abiertas (Vallejos y Ángulo, 2017:143). Las herramientas utilizadas fueron el celular y la grabadora de audio. Las preguntas centrales orientadoras para obtener la información fueron: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que implementan los profesores de primaria durante la emergencia sanitaria? ¿Qué dificultades manifiestan tener los docentes en su labor docente durante la pandemia? ¿Cómo implementan las estrategias didácticas los maestros durante la

pandemia? La información obtenida mediante las voces de los profesores, a través del análisis e interpretación, nos permitió dar cuenta de dificultades como la adaptación de actividades didácticas; la ausencia de clases presenciales; el escaso apoyo de los padres de familia, y la cobertura escasa de las tecnologías de la información y comunicación. Las estrategias de enseñanza empleadas incluyeron la creación de cuadernillos didácticos; el reacomodo de la práctica docente y las nuevas tecnologías y la elaboración de guías sencillas. La forma en que implementaron las estrategias fue a través de dispositivos tecnológicos; las visitas domiciliarias, y a través de la entrega y recepción de materiales en el espacio escolar.

Resultados: dificultades y actividades didácticas

Dificultades pedagógicas didácticas que enfrentaron los docentes de primaria durante la pandemia COVID19 en Chiapas

La investigación realizada mostró las siguientes dificultades enfrentadas por los docentes sujetos de estudio en la práctica realizada durante la emergencia sanitaria.

La adaptación de actividades didácticas.

Una de las dificultades evidenciada por los docentes fue la adaptación de contenidos y actividades, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista:

> "A lo que nos enfrentamos los docentes fue a adaptar las actividades que tenemos, porque si se dan cuenta, los contenidos y las actividades plasmadas tanto en el plan y programas, libros y todo el material que nos proporciona la SEP (Secretaría de Educación Pública), es para la forma presencial". (MTRA-I 22/11/2021).

Con la presencia de la pandemia no se pudo trabajar de igual manera que lo presencial. En México y en la mayor parte de América Latina, los sistemas educativos se trasladaron de una educación presencial a la modalidad virtual, habilitaron plataformas y aplicaciones tecnológicas, así como material impreso, con la intención de cumplir con el programa de estudio (Díaz-Barriga y Barrón, 2020:3). Hodges (2020, citado por Dussel, 2020:5) puntualiza que en la actualidad la educación virtual no es la mejor versión, se conforma de distintos arreglos institucionales para ofrecer educación a distancia por la emergencia sanitaria. Con el confinamiento los profesores tuvieron que adaptar los contenidos y actividades para enviárselos a los alumnos.

> “Al darse el confinamiento nos enfrentamos a adaptar esas estrategias, esa enseñanza, ese trabajo áulico, a transformarlo para mandárselo a los niños, a sus casas, hacerlo a distancia, que es algo difícil, no es imposible, pero si difícil tanto para los niños como para nosotros”. (MTRA-I 22/11/2021).

Al adaptar los contenidos, los docentes no abordaron los temas difíciles, se enfocaron en español y matemáticas en su mayoría. El proceso fue complejo, debido a que es una comunidad rural marginada de la zona norte de Chiapas, sobre todo porque no se contó con el apoyo de los padres de familia respecto a las dudas que se tuvieron de las actividades. La adaptación de actividades es un proceso complejo, en especial, cuando en los hogares de los niños no hay apoyo de los padres de familia que puedan responder a las dudas que éstos tengan respecto a las actividades a trabajar. Como aconteció en el norte de Chiapas, en la comunidad rural y marginada contexto de investigación. Como se puede apreciar en diferentes estudios en América Latina precisan que:

> […] la educación en zonas rurales se agudiza más por el problema estructural en los hogares que no se tiene un ambiente adecuado para estudiar, y el bajo nivel educativo de los padres que no pueden apoyar a sus hijos en sus actividades (Tarcízio, 2020; Teniente, 2020; citada en Silva, Ramos & Montanari, 2020:5).

El esfuerzo de los docentes en la región y a nivel Latinoamérica fue considerable, ya que como lo indica Reimers (2021:21) que la creación de formas alternativas para la educación dio oportunidad para la innovación y creatividad, misma que fue aprovechada por los maestros. El esfuerzo asumido en la emergencia sanitaria los llevó a replantear la planeación de actividades cotidianas acostumbradas. Los docentes pensaron sus planeaciones y que recursos considerar para atender la exigencia (Annessi y Acosta, 2021:49). Prepararon propuestas de enseñanza para acercar a los hogares medios para atender la diversidad y variantes necesarias. Sin embargo, el programa oficial “Aprende en casa” no fue apropiado para las zonas marginadas por carecer de tecnología y cobertura satelital. Guzmán Gómez (2021:162) menciona que en las comunidades rurales la cobertura televisa no se favorecía, por lo que los profesores tuvieron que diseñar sus propias estrategias.

La ausencia de clases presenciales

No tener clases presenciales fue otra de las dificultades manifiestas por los docentes de estudio. El siguiente fragmento de entrevista argumenta el decir:

> "En lo referente al inicio de la pandemia lo más drástico fue la separación de clases presenciales a estar en clases a distancia, donde la dificultad era tener una atención personalizada con los niños. Tuvimos que adecuar materiales para poder trabajar con los niños". (MTRO2- 23/11/2021).

Precisaron que el espacio ya no fue el mismo, se tuvo que trasladar la atención en casa, donde existió la influencia de aspectos económicos, de salud, de formación académica de los padres, lo cultural, laboral y lo tecnológico, que no se observó de manera equitativa. Díaz-Barriga (2020:20) precisó que estamos ante un hecho inédito, perdimos el espacio áulico y escolar. Este cambio fue complicado para los profesores. Para la familia lo primordial era ver como subsistir día a día, el apoyo hacia los alumnos no existió, aunado al bajo nivel académico de los padres.

> "Hay muchas actividades que en presencia del maestro a los niños se les dificulta, mucho más cuando ellos lo trabajan solos no habiendo quien los apoye en casa o quien los dirija, creo que eso fue algo de lo más difícil" (MTRA-I 22/11/2021).

Las dificultades que tuvieron los docentes fueron diversas. Quesada (2020, citado en Dussel, 2020:4) puntualiza que la transición fue muy variable. En Latinoamérica mediante la suspensión de clases se implementaron programas para atender a distancia, las plataformas, televisión, radio o materiales impresos.

Los propios docentes debieron aprender a aprender y a desaprender, así como aplicar habilidades y estrategias que los acreditaran como formadores competentes en un contexto retador y desfavorable" (Contreras, Pérez, Picazo y Piñón 2021:4). Ser un espectador pasivo al ver un programa de televisión, entregar tareas y estar en comunicación no es suficiente para aprender. (Mendoza y Abellán, 2021:175).

Rondón (2021:13) considera que la globalización de las tecnologías de información y comunicación es una ilusión tanto para educadores como para los alumnos, ya que se carece de cultura y la tecnología para su uso, esto hace imposible la educación virtual en muchos países. La UNESCO indica en un estudio sobre las repercusiones de la pandemia en el ámbito educativo:

> "El primero de nuestros principios es que la escuela es insustituible, como ha demostrado la pandemia. El segundo es que, más que nunca, necesitamos sistemas escolares resistentes e innovadores para hacer frente a las crisis presentes y futuras. El tercero es que ninguna pantalla puede sustituir a un profesor. (Unesco 2021ª, citado en Eslava Castañeda, 2022:5).

El escaso apoyo de los padres de familia

La investigación encontró también que otra dificultad fue el escaso apoyo de los padres de familia, el siguiente fragmento de entrevista argumenta la dificultad del docente:

> "Una de las dificultades que fue muy notoria, fue el desinterés de la mayoría de los papás de trabajar a distancia, como se indicó a nivel nacional con el propósito de cuidar la salud. Muchos papás perdieron ese interés y dejaron de apoyar a los niños en las diferentes actividades escolares. Eran muy pocos los papás que de alguna manera apoyaban investigando algunas tareas, o que hicieran llamadas telefónicas o mensajes. A pesar de que se mandaban videos, audios, llamadas telefónicas la respuesta era poca", (MTRA3- 24/11/2021).

Se infiere que los padres de familia no tuvieron interés en la formación académica de sus hijos. En este contexto la mayoría tiene que solventar sus necesidades básicas. Cruz Flores (2020:40) señala que los papás que trabajan tienen dificultades para responder a tiempos y demandas laborales, familiares y escolares. Los docentes mencionaron al respecto que "también está el batallar con la situación económica, padres de familia, la conectividad, la falta de un dispositivo apropiado, como por ejemplo para recibir un video, diapositiva, una imagen" (MTRA-I 22/11/2021).

La existencia del escaso apoyo de los padres de familia no es una decisión de éstos, es repercusión de causas históricas de rezago educativo, social, económico, cultural y

generacional en Chiapas. La baja economía no permite la expectativa de contar con un mejor futuro educativo en sus hijos. Quienes a temprana edad se ocupan en labores del campo o al comercio. Las niñas tienen menos apoyo que los varones. En la zona norte de Chiapas, la delincuencia influye en muchos hogares. Cruz Flores (2020:43) menciona que en hogares impregnados por violencia, las estructuras de las familias se vuelven inestables y poco propicias para favorecer el aprendizaje. De manera similar en la Sierra Tarahumara, Mendoza y Abellán (2021:184) indican que varias estrategias virtuales no han sido efectivas, muchas familias no apoyan el aprendizaje de sus hijos, no existe buena comunicación y ninguna de las soluciones puede reemplazar la experiencia presencial.

La cobertura escasa de las tecnologías de la información y comunicación

El no poder acceder a la tecnología se convirtió en una dificultad más en la tarea del docente. Veamos el siguiente fragmento:

> "Otra de las dificultades, es que por las circunstancias del lugar en que trabajamos, que a pesar de que es un pueblito grande, pero hay mucha falla con respecto a la luz, y cuando no hay electricidad también se va la señal de teléfono o internet, entonces la gente queda incomunicada […]. Estas dificultades se han presentado por años, no es algo nuevo, lo dicen compañeros que llevan años en la escuela. (MTRA3-24/11/2021).

A pesar de que Chiapas produce electricidad, no significa que todas sus comunidades cuenten con dicho servicio, tenga señal de telefonía o internet. Esto no permitió en la pandemia que los programas televisivos de la SEP pudieran accederse en estas comunidades.

> Cañete, Cáceres, Soto y Jiménez, (2021:2) comentan que la pandemia ha puesto de manifiesto la deficiencia e inequidad en el acceso a Internet, recursos tecnológicos, formación en TIC. Mendoza y Abellán (2021:178) expresan que no se puede utilizar plataformas virtuales, no todos tienen celular propio, usan datos para navegar en internet, no disponen de saldo, y hay más de dos hijos en el hogar y se cuenta con un solo dispositivo.

Respecto a las clases a distancia (Mendoza, 2020:6) indica que no solo es superar la barrera física entre el estudiante y el profesor. Se tiene que tener presente la aplicación de estrategias

acordes a una solución temporal para una situación extraordinaria, esto no es equivalente a un proyecto de educación formal a distancia, sino que requiere de una planeación y desarrollo específico que no surge de un día para otro. Wadi Haddad (1998, citado en Torres 2006:3) afirma que la tecnología no es una actividad educativa, ya que es un instrumento para alcanzar un fin. Sobre los programas oficiales, Cruz Flores (2020:42) subraya que:

> El programa <<Aprende en casa>> ha sido blanco de múltiples críticas. Las más reiteradas han sido la falta de equidad en su despliegue, el uso exacerbado de recursos tecnológicos y la densidad de las actividades y tareas que deben realizar los niños.

El INEGI (2020) señala que en México la mitad de la población tiene acceso a las tecnologías, la otra mitad está en situación de pobreza. Por lo que, la tecnología no puede ser la solución de la educación a distancia. El 43% de los hogares tienen computadora, el 56.4% conexión a internet, el 10% accede a éste desde fuera de sus hogares. Díaz-Barriga y Barrón (2020:3) mencionan que en la pandemia se reconoció que el sistema educativo y las estructuras curriculares operan en forma inequitativa, no inclusiva y contravienen a los preceptos de la justicia social y curricular. Una de las profesoras mencionó las dificultades tecnológicas:

> Una de las principales dificultades que encontramos por el contexto en el que laboramos es el poco alcance de la tecnología en los hogares de nuestros alumnos. Se nos manifestaba que la clase se podía dar de manera virtual; sin embargo, sabemos que aquí en Pueblo Nuevo, son pocos los padres de familia que pueden tener un teléfono inteligente, y si lo tienen, muchas veces el poder tener saldo y megas para conectarse y descargar videos y ciertos programas no están tan a la mano para ellos (MTRA4- 25/11/2021). […] Los papás no cuentan con watsap, no tienen computadora e internet, tienen que salir a buscar ciber, o con la comadre o con la vecina para que envíen las evidencias, pidiendo prestado el celular para llamadas pagando cuotas de 20 pesos. Estas dificultades son muy comunes en este pueblo y en nuestra escuela. (MTRA3- 24/11/2021).

Guzmán Gómez (2021:163) indica que los profesores tuvieron que excederse en gastos de luz, internet y saldo en sus celulares para realizar las actividades escolares. Mendoza (2020:7) detalla que en el aula el maestro puede comunicarse con sus estudiantes directamente, pero a

distancia su interacción depende de conexiones, trasmisión de datos, video y audio de calidad. […] Respecto al aprendizaje en la educación a distancia pasa a segundo plano, ésta solo requiere de reporte en cifras que muestren logros en el hacer y no logros en aprender, como sucedió con el programa aprende en casa en la pandemia (Guerrero Tejero, 2020:5). Para Herrera, Mendoza & Buenabad (2009:5), la educación a distancia implicó la redefinición de roles de los participantes, como adoptar un enfoque pedagógico nuevo, accionar con diversos repertorios instruccionales, manejar distintos métodos y técnicas para enseñar. Mendoza y Abellán (2021:178) evidencian la brecha en la equidad educativa: no se dispone de hardware, software y conectividad para todos, hay dificultad familiar en las habilidades digitales, sobre todo en preescolar y el primer ciclo de la educación primaria. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2020:2) menciona que incorporar los instrumentos de las nuevas tecnologías no garantiza que las escuelas hayan iniciado un diálogo con la cultura digital, sino que propone un desafío para formar y capacitar a los docentes.

Los profesores del norte de Chiapas tuvieron dificultades en impartir clases a distancia, poca accesibilidad tecnológica, adaptación de estrategias de enseñanza, poco apoyo institucional y de padres de familia, quienes ante la presencia sanitaria priorizaron sus necesidades básicas para subsistir. Gómez y Quijada (2021:2) mencionan al respecto que:

> "Retos educativos en la pandemia: Poca infraestructura disponible en los hogares, no contar con espacios adecuados para actividades escolares, escasez de computadoras, teléfonos celulares, deficiente conexión a internet, escasa economía para adquirirlos, efectos del confinamiento en lo socioemocional (fatiga, aburrimiento, estrés, depresión de padres, estudiantes y profesores). […] Díaz-Barriga, (2020:21) comenta que para el estado, el ejercicio docente quedó reducida al técnico que elige materiales para trabajar con el estudiante".

Para la Secretaría de Educación, lo relevante era "salvar" el ciclo escolar, dictar medidas verticales que los profesores debían llevar a cabo al pie de la letra, presionados así enviaban actividades escolares a estudiantes y a padres de familia, quienes debían enviar evidencias de lo realizado en el hogar. Al respecto Mendoza y Abellán (2021:172) mencionan que la educación a distancia demeritó la función del profesor y de su actividad formativa se

convirtió en un remedio para no detener la máquina escolar. Gómez y Escobar (2021:19) comentan que en Perú y en varios países latinoamericanos, la educación en la pandemia dejó de ser un derecho de toda persona y se convirtió en un producto de mercado que puede adquirir quien tenga recursos, esto amplió la desigualdad en el acceso de la educación.

Estrategias de enseñanza empleadas por los docentes de primaria durante el COVID-19

La investigación realizada arrojó los siguientes resultados al respecto de las estrategias de enseñanza utilizadas.

Creación de cuadernillos didácticos por los docentes

Con relación a esta estrategia encontramos los siguientes comentarios:

> "En nuestro caso tuvimos que hacer y buscar nuestras propias estrategias para que pudieran los niños aprender. Muchas veces por medio de cuadernillos elaborados por nosotros mismos. Buscando el material donde lo pudiéramos encontrar, haciéndolo nosotros, pagando la impresión inclusive nosotros también". MTRA1-22/11/2021).

Ante la falta de material didáctico personalizado y adecuado a los niveles educativos y a los contextos de los estudiantes, los profesores tuvieron que diseñar sus propias guías de ejercicios para español y matemáticas. Para su construcción consideraron su accesibilidad para padres y alumnos, e incluir temas relacionados con el contexto rural de la comunidad. Ante esto, Gómez y Quijada (2021:3) indican que el 75.4% de los profesores utilizaron actividades y recursos didácticos diseñados por ellos y el 57.8% empleó carpetas de experiencias, pero el 54.2% tuvo dificultades para orientar a las familias de los estudiantes.

Los profesores del estudio comentaron sobre ello lo siguiente:

> "Los cuadernillos los fui adaptándolos. Por ejemplo, para los niños que no leían, tuve que hacerles uno especial, y otro para los que iban más adelantados. Tuve que buscar diversos materiales como guías impresas y digitales, ya por último recurrí a los libros de texto, busqué videos, hacer diapositivas, para que ellos pudieran tener una mejor comprensión. […] El diseño de los cuadernillos era por parte del docente.

> También nos enviaban por parte de secretaría algunos materiales pero que no eran tan útiles para los alumnos, así que mejor nosotros tuvimos que buscar actividades acordes a las circunstancias de los alumnos teníamos que buscar los aprendizajes más accesibles para ellos". (MTRA1- 22/11/2021).

Díaz Delgado (2020:150) menciona que las escuelas unitarias, rurales o con limitado acceso a internet, aproximaron a los padres de familia materiales impresos para trabajarlos a distancia, esto se retroalimentaba en WhatsApp o con llamadas telefónicas por parte de los profesores. Los maestros aseveraron que los cuadernillos eran impresos y pagados por ellos, para apoyar así a la economía familiar. A pesar de la cuarentena, éstos se entregaban en las comunidades donde trabajaban, trabajando de manera pragmática y, a veces, improvisada

> "De instrumentos utilicé los resúmenes, cuadros sinópticos, entrevisté con preguntas abiertas y cerradas, ilustraciones de dibujos de cuentos que solicitaba al niño después de haber leído uno, esto me lo enviaba como evidencia agregando una pequeña narración de sus dibujos […] Utilicé material propio, apoyado con la guía Montenegro, materiales de internet y realicé un compendio, que generaba los aprendizajes esperados de manera virtual. Me apoyé con el plan y programa de estudio, construyendo materiales para tratar los contenidos que consideré pertinente para los estudiantes. (MTRO2-23/11/2021).

En la pandemia los maestros se esforzaron mucho en su trabajo docente al buscar alternativas didácticas que aminoraron las consecuencias de la suspensión de clases presenciales y las desigualdades ocasionadas por la educación a distancia. Mendoza y Abellan (2021:171) precisó que esos arreglos didácticos pretenden solventar problemas, como el abandono escolar, el bajo nivel de aprovechamiento, la escasez de disponibilidad tecnológica y su conectividad, y la desigualdad regional del país. Pablo Pineau (2020, citado en Dussel, 2020:5) considera que la utilización de fotocopias o cuadernillos, fragmenta y recorta los contenidos. Para la zona norte de Chiapas fue la única opción, todos carecían de equipo y de conectividad a internet. Con el uso elegido fomentaron la escritura, la lectura y operaciones matemáticas. (Dussel, 2020:3) sostiene que en la pandemia se accedió a plataformas de forma sostenida, otros se lo arreglaron como pudieron con impresos o el uso de WhatsApp.

Reacomodo de la práctica docente y las nuevas tecnologías

Otra estrategia fundamental empleada por los profesores de estudio fue el reacomodo del trabajo escolar, como lo comenta un profesor entrevistado:

> Al principio quisimos llevar las clases por televisión. Pero en vez de ayudar al alumno, los retrocedió en su aprendizaje, había temas donde era necesario copiar preguntas, pero no nos daba tiempo escribirlas. Al igual los niños tuvieron este problema. "Aprende en casa" no fue grato ni solventó necesidades educativas. Esta idea del gobierno estuvo fuera de lugar, solo justificó las millonadas de pesos que gastó. Utilizó mal este medio para realizar la tarea educativa. (MTRO2-23/11/2021).

Para muchos profesores el uso de la televisión no fue adecuada, fue un recurso no disponible, debido al mal tiempo, los temas y la señal televisiva. En su lugar optaron por el WhatsApp. Guzmán Villa (2021:93) indica que esta aplicación establece comunicación inmediata, es más accesible para padres de familia, usada para dar indicaciones, para entregar, revisar y retroalimentar las evidencias de los estudiantes. Los países latinoamericanos enfrentan estos problemas en las TIC: la baja condición económica, les falta capacitación docente, recursos tecnológicos, infraestructura e instalación eléctrica (Cañete, et al., 2021:12). Barrón (2020:70) señala que: las TIC por sí solas, no tienen función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. Los programas de televisión se dieron de manera continua, sin pausas para comprenderlos mejor. Sus temas fueron rígidos y apegados al plan de estudios, no se tomó en cuenta el rezago educativo. La señal televisiva no llega a las comunidades rurales a menos que cuenten con señal satelital. Sebastián Plá (2020:33) indica que la SEP obligó a las familias a estar al servicio de la escuela, y no poner ésta al servicio de la sociedad. Dussel (2021) precisa que queda claro, como nunca antes, con toda crudeza que la tecnología no fue garantizada para todos, ni siquiera en países con alto poder adquisitivo. La educación virtual en el mundo se tradujo en educación remota, se combinó con el WhatsApp, Facebook o algunas plataformas, empleando televisión educativa, libros de texto y cuadernillos impresos […] se dio un experimento educativo, en la pandemia no fue la virtualidad, si no fue un reacomodo del trabajo escolar a otros territorios.

> Una de las profesoras indica que: El medio no se presta para dar una enseñanza por televisión o en línea, la mayoría de los niños no cuentan con dispositivo, ni televisión, ni celular o computadora, menos internet. Recurrimos a otras estrategias como cuadernillos, llamadas a los que no tenían WhatsApp, videos para lo que tenían […] buscamos estrategias para llamar la atención de los niños, fáciles, prácticas, entendibles, de interés para niños y padres, para lograr el aprendizaje que proponíamos. (MTRA1- 22/11/2021).

Preocupaba a los maestros la saturación de contenidos para los alumnos, si se hacían complicadas no las comprenderían, ni entenderían y terminarían por abandonar la escuela, por eso se buscaron que fueran accesibles para los estudiantes. Con respecto a la utilización de las llamadas telefónicas o audios, Dussel (2020:11) menciona que los audios funcionan como punto de contacto, para encontrarse pese a la distancia, sostener una conversación […] sustituyen a materiales culturales (textos escritos, imágenes) que deberían construirse en la escuela. La enseñanza tiene mucho de oral, pero sin negar la relevancia de la escritura que permite cosas que no se reducen a los registros orales. El espacio en su mayoría generado por la pandemia fue con el uso del teléfono móvil, como única vía de comunicación en la mayoría de las comunidades marginadas. Annessi y Acosta (2021:57) mencionan que el uso del celular entre docentes-alumnos-padres de familia propició un espacio de conversación para consultas sobre tareas y estar al día con lo cotidiano de cada uno.

Elaboración de guías didácticas sencillas

Otra estrategia cotidiana utilizada por muchos profesores fue la guía didáctica sencilla.

> Como maestros elegimos preparar cuadernillos orientados al nivel de los niños, este material va en un nivel estable, los que tienen rezago educativo y que necesitan alfabetización se elaboró material para fortalecer lo principal: lectura, escritura y la comprensión lectora. (MTRA3- 23/11/2021).

Esta profesora prioriza la labor en las asignaturas de español y matemáticas, ya que preocupa a los profesores que los estudiantes adquieran la lectura y la escritura, pensadas como fuentes de suma importancia para acceder al aprendizaje. Para ello, recurre a materiales comerciales.

> En la escuela se optó por trabajar con cuadernillo y guías didácticas. Yo usé la guía Montenegro, es práctica y sencilla para trabajarla, se evita mucho gasto en copias y engargolados o materiales extras. Ésta la usé, ya que va acorde a los temas del libro, solo hacia un cronograma para los papás para que se dieran cuenta que página trabajar. Así que, los papás ya contaban con este material en casa, la forma en que el gobierno quería que trabajáramos en nuestro entorno social, escolar y económico, pues la verdad no funcionó. (MTRA3- 24/11/2021).

Dussel (2021:12) indica que en América Latina el tránsito a la virtualidad fue minoritario, se abrieron alternativas desde la desescolarización de ciertos grupos hasta el uso del WhatsApp y otras redes sociales. Conscientes de la digitalización algunos gobiernos optaron por estrategias múltiples, incluyeron soportes como plataformas digitales, programación televisiva y materiales impresos. En México, en una encuesta que realizó el INEGI entre noviembre y diciembre 2020, exploró el tipo de tecnologías que hay en los hogares de los alumnos. Los resultados del ciclo escolar 2020-2021 indican una diversidad de recursos tecnológicos empleados, en su mayoría teléfonos inteligentes en alumnos de primaria. El estudio señala que el 6,7% de los niños en primaria usan la televisión digital como medio educativo. Dussel (2021) señala la limitación de la principal estrategia para la continuidad pedagógica del gobierno mexicano, el programa "Aprende en casa" por televisión.

> Si el niño no sabe leer, no va a poder realizar las actividades de ninguna otra materia, porque tiene que saber leer para que lo comprenda. Por acuerdo de escuela optamos por adecuar el material; buscar donde nosotros pudiéramos tomar actividades, que fueran sencillas, que se entendieran tanto por los alumnos como por los papás, y que ellos explicaran a los alumnos como se harían las tareas, algo sencillo, una explicación sencilla. (MTRA1- 22/11/2021).

Las guías didácticas realizadas por los profesores para trabajar a distancia no solo se dirigían a la comprensión del alumno, sino también para los padres, previeron la posibilidad de que los tutores que no tuvieran estudios, no se vieran excluidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, y pudieran tener participación más activa a la hora de apoyar a los niños. Jorge Larrosa (2020:27), en su ensayo "Una vez más, la igualdad", nos recuerda que el cierre de las escuelas durante la pandemia ha sido enormemente excluyente, ha mostrado

lo importante que es el acceso a la escolarización en un sentido más literal. Revela que la escuela pública es una de las pocas instituciones que aún acogen a niños y jóvenes desfavorecidos, esforzándose por ponerlos en condiciones más igualitarias posibles. El carecer de clases presenciales muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual (Dussel, 2020:11). La pandemia COVID-19 evidenció que la adopción de políticas y estilos de vida propias del contrato social neoliberal han provocado la mayor erosión al bienestar público en salud y en educación, así como en seguridad y ecología (Díaz-Barriga y Barrón, 2020:3).

Implementación de las estrategias docentes durante el covid-19 para alcanzar los aprendizajes

Los resultados mostraron las siguientes formas de implementación de las estrategias didácticas por parte de los profesores en tiempo de pandemia en la zona norte del estado de Chiapas.

Implementación de la práctica docente mediante dispositivos tecnológicos

Una de las formas de implementar el reacomodo de la práctica docente fue a través del uso de algún dispositivo tecnológico, a decir de los profesores de estudio:

> Me dieron buenos resultados las grabaciones en cuestión de las lecturas. Se les dejaba a los niños un tema particular para que ellos leyeran. Con los padres de familia manejaba un cuadro de reportes donde anotaban el tiempo en que realizaban la lectura. Manejaba de 5 a 10 minutos diarios; en la grabación que me enviaban era la evidencia para observar la fluidez que tenían en la lectura los niños, el parafraseo que tenían y si en su momento respetaban los signos de puntuación. (MTRO2-23/11/2021). […] Otra de las estrategias fue la de grabar videollamadas. Algunos padres de familia contaban con acceso a internet y pudieron hacer videollamadas, ahí se les preguntaba a los niños las tablas de multiplicar de acuerdo al grado en que se encuentran. (MTRA3-24/11/2021)

Como se puede observar en los comentarios de los profesores de estudio emplearon dispositivos tecnológicos para implementar sus estrategias de enseñanza con sus estudiantes,

como se remarca las grabaciones tanto de audio como de video fueron una posibilidad para propiciar aprendizajes en tiempo de pandemia. Acosta, et al (2022) en su investigación describe el uso del WhatsApp como una herramienta para utilizarla en el proceso enseñanza aprendizaje en el sector rural de Colombia. Los resultados evidenciaron que el uso de esta herramienta facilitó el proceso durante la pandemia del COVID-19. Así mismo, resultó de gran beneficio para toda la comunidad educativa, al flexibilizar tanto el proceso como los recursos didácticos como lo fueron las guías de aprendizaje, esto permitió continuar con las clases, recomendando su uso continuo, no sólo para la comunicación sino para el proceso pedagógico. El WhatsApp como aplicación de teléfono celular de uso libre se consideró como herramienta didáctica.

> Como maestros de esta comunidad pensamos que la manera más fácil de llegar a nuestros alumnos era por medio del WhatsApp porque por ahí podíamos enviarles las actividades ya sean grabadas o también el cuadernillo, lo creímos bueno porque por lo regular en la mayoría de las familias cuentan con un celular y acceden a éste. (MTRA3-26/11/2021)

Acosta, et al (2022) sostienen en la investigación que este es uno de los dispositivos más usados por la población, además de que los recursos familiares se utilizan para la manutención de la familia y en la mayoría de los casos no cuentan con conexión a internet en casa, pero sí con un paquete de datos o recargas para celular, por lo que el WhatsApp se convirtió en el medio de comunicación más relevante para realizar las actividades académicas. Además de que no solo pueden enviar textos escritos, sino también fotografías y videos. Las escuelas acudieron a esta modalidad para continuar con su accionar pedagógico, lo importante era mantener la conexión entre estudiantes y el proceso educativo.

Roa, González, et al. (2022) subrayan que las familias describen una variedad de estrategias implementadas por los profesores en modalidad remota: kit de material y actividades pedagógicas con orientaciones, videos educativos y con cuentos, guías educativas, WhatsApp, aplicación y plataforma institucional, material confeccionado por los maestros, videollamadas con talleres para las familias y videollamadas para dialogar con los niños. Monjelat y Adobato (2022) investigaron en Argentina y encontraron que existe una amplia diversidad en cuanto a recursos, tipos de intervenciones y actividades empleadas por los

profesores. Aparece el celular como un mediador de los aprendizajes, así como las plataformas educativas o las videollamadas. Los medios de comunicación empleados por los maestros fueron los mensajes de texto (SMS) por teléfonía celular, así como también llamadas por este mismo medio. Después aparece el correo electrónico y las plataformas para reuniones virtuales. […] el estudio arrojó la utilización de una diversidad de recursos siendo los más utilizados los videos, las clases grabadas y videollamadas, pero también los manuales y libros, tanto impresos como digitales.

Visitas domiciliarias para implementar el trabajo docente

Otra de las formas de cómo implementaron las estrategias los profesores sujetos de estudio fueron las visitas domiciliarias. Al respecto manifestaron lo siguiente:

> Las visitas domiciliarias de manera periódica fue otra manera de implementar la tarea educativa en la enseñanza, realizadas en los hogares donde lo permitieron, usando las medidas de salud recomendadas, para resguardo de los alumnos y mi familia". (MTRA4- 25/11/2021).

Para entregar los materiales impresos a los alumnos se buscó la forma de cómo hacérselos llegar, sobre todo para explicar cómo se llevarían a cabo las actividades, para esto se llevaron a cabo las visitas domiciliarias, esto para superar la falta de equipo tecnológico y conectividad para realizar clases a distancia, esto se complementó con el WhatsApp y llamadas de celular. Guzmán Villa (2021:90) menciona dos acciones que los docentes utilizaron en la pandemia: asegurar comunicación periódica con padres de familia, y evitar sobrecarga de material pedagógico.

> Una docente mencionó: Además de las visitas a hogares, realicé llamadas por teléfono, así como mensajes por WhatsApp, para aclarar dudas estuve pendiente las 24 horas, esto porque algunos papás trabajan durante el día, y apoyaban a sus hijos después de las 8 de la noche. Por lo regular siempre atendí las llamadas para explicarles las actividades. (MTRA3 – 24/11/2021). […] Las visitas domiciliarias que realicé fueron de mucho provecho, ya que en ellas, aprovechaba para platicar con mi alumno y con los papás, sobre todo para solicitarle el apoyo para realizar las actividades que le sugería que llevaran a cabo, así como también aprovechaba que

> ellos me plantearan sus dudas, las cuales yo les respondía y aclaraba. (MTRA-I-22/10/21).

Al respecto, Dussel (2021) comenta que algunos docentes viajan al pueblo cada dos o tres semanas, llevan y traen impresos, quizás también virus, esto genera tensiones entre profesores y comunidad. Otros hablan por WhatsApp con los alumnos que tienen señal, lo hacen con moderación por el costo alto que esto tiene. Esto empeora la situación. Villalobos (2020) asegura que a pesar que los docentes respondan que la tecnología ha facilitado el aprendizaje y la comunicación en pandemia […] el contacto físico y la afectividad son esenciales en el aprendizaje, se requiere la presencia para el desarrollo integral estudiantil. Díaz-Barriga y Barrón (2020:4) mencionan que los colectivos con mayor riesgo de exclusión son los pobres, los indígenas, las personas del medio rural o de zonas marginadas, lugares donde opera la desigualdad y discriminación, aunque en el currículo se diga lo contrario. Estos contrastes son aún más visibles si se suma el factor de acceso a las tecnologías digitales.

Entrega y recepción de materiales en el espacio escolar

Otra de las maneras para implementar la estrategia utilizada para desarrollar la práctica docente en la pandemia fue la entrega y recepción de materiales a los padres de familia y alumnos en la escuela.

> Desde el inicio de la pandemia consideré importante platicar con los padres de familia sobre la manera en que podría trabajar, por lo que les sugerí la elaboración de cuadernillos con actividades que tendrían que resolver los niños en sus casas, y que una de las mejores formas era que los papás acudieran a la escuela por ellos, y que ahí les daría algunas sugerencias, ellos estuvieron de acuerdo en ir por los cuadernillos y también se comprometieron a devolverlos cuando sus hijos ya lo hayan resuelto. (MTRO-II: 23/10/21).

Esta manera de implementar la labor docente se compartió en la mayoría de los profesores de estudio, aunque como se podrá constatar en el siguiente fragmento, la entrega del cuadernillo a los padres de familia no garantizaba que este fuera resuelto por todos los niños, aunque por lo regular era un grupo minoritario de niños que no cumplían con esta tarea. Entre quienes sí entregaban los cuadernillos a los maestros, tampoco se tenía la certeza que las

actividades fueran resueltas por los niños, sobre todo en los primeros grados, como se aprecia en el siguiente comentario de una profesora chiapaneca.

> La verdad a mí me pareció muy bien que los padres de familia accedieran a venir a la escuela a recoger los cuadernillos con las actividades para que las hicieran sus hijitos. Cuando los regresaban observaba que la mayoría de los cuadernillos estaban bien realizadas las actividades, no había ningún error, por lo que me entró la preocupación de que, si era realmente realizado por los niños, por lo que les pregunté a los papás, lo que me respondieron fue que sí que sus hijos lo hacían, pero que ellos los apoyaban en sus dudas, por eso, según los papás los niños corregían y así ya no entregaban tareas sin hacer. (MTRA-III: 23/10/21).

Se puede inferir de esta situación que los papás, cuando tienen el conocimiento de la tarea encomendada, se les hace más fácil apoyar a sus hijos para que la hagan sin cometer errores, considerando que su ayuda es eficaz, sin dejar que el niño intente resolverlo por cuenta propia, así se ahorra tiempo y esfuerzo. Con esto, propicia que el niño no adquiera los conocimientos que le provoca la actividad, ni le permite aprender. Criado (2020) menciona que la ayuda que los alumnos obtendrán en casa dependerá del nivel de estudio que posean sus papás, lo que no tiene nada que ver con el interés o la preocupación que tengan los padres en lo que se lleva a cabo en la escuela. Muchas veces los padres de familia solo cuentan como referencia la educación que ellos tuvieron (SEP, 2017:43), por lo que piensan que la educación que recibirán sus hijos tiene que ser igual que la suya. De esta manera, se comenta que el hecho de que el profesor envíe la tarea a su alumno, no significa que éste lo resuelva sólo, lo que complica que se alcancen los aprendizajes esperados.

Discusión: retos a enfrentar tras la pandemia

Los resultados de la investigación muestran que los docentes sujetos de estudio tuvieron dificultades manifiestas en la creación de las estrategias sugeridas para el trabajo a distancia con los niños, así como la implementación de las mismas durante la pandemia. ¿Serán éstas formas las únicas posibles para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos? Su respuesta implica duda, ya que si bien los docentes de este contexto de investigación

asumieron de esa manera el diseño de sus estrategias de trabajo docente, porque fueron las que consideraron pertinentes y aplicables en el medio, de acuerdo a las posibilidades reales de las familias y los obstáculos presentes a la no viabilidad de los recursos tecnológicos como la única fuente de atender la educación en la pandemia, existe la posibilidad de que en un contexto diferente a éste, pueda ser posible el uso de los programas televisivos, así como los dispositivos tecnológicos, pero aun así, podrían tenerse obstáculos, razón por la que se hace necesario para responder en su totalidad la pregunta, continuar con investigaciones más profundas que permitan obtener la información precisa de las distintas maneras en que se puede llevar a cabo la tarea educativa durante la pandemia.

Gómez y Quijada (2021) indican que los docentes coinciden en que las actividades que enfrentan en las clases a distancia, se deben a características del contexto donde trabajan, apremia la pobreza y el descuido del gobierno quien con frecuencia elabora estrategias desvinculas a las necesidades, obligándolos a enfrentarse a dos realidades distintas: Las que viven con sus estudiantes y las que plantean las políticas educativas. Por esto, muchos profesores optaron por desarrollar estrategias que les permitió articular esas exigencias, incluso a desgaste anímico de la práctica docente.

¿Podrá la incorporación de las nuevas tecnologías de la información cumplir con las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes en tiempo de pandemia? Situación compleja para responder con autoridad, al menos, en el contexto de investigación se mostró que no se alcanzó su implementación debido a la extrema pobreza en que vive la mayoría de las familias en esta zona norte del estado de Chiapas. Aún más, si a esto le agregamos que los profesores no están alfabetizados con el uso de la tecnología esto se complica de mayor manera (Albertini, et al. citado en Jiménez, et al. 2021) comenta que los profesores no son nativos digitales, sino inmigrantes digitales; situación que se convierte en una limitante al momento de plantear nuevas estrategias pedagógicas a través del entorno virtual de aprendizaje. La investigación realizada evidenció que en un contexto marginado no puede ser factible incorporar las nuevas tecnologías, al menos que el gobierno dote de los recursos y herramientas necesarias para que se lleve a cabo e incorporar la fibra óptica para hacer llegar el internet a estas comunidades de manera gratuita, y así superar esas carencias

pero esto es in lugar a dudas una utopía, inalcanzable por el momento ya que no está en las prioridades del gobierno mexicano, ni del propio gobierno del estado de Chiapas en turno.

> Díaz-Barriga y Barrón (2020) expresan que los que están en mayor riesgo de exclusión educativa son los pobres, los indígenas, las personas del medio rural, las zonas marginadas, las personas discapacitadas, en su calidad de poblaciones residuales de un sistema educativo que opera con desigualdad y discriminación. Recrudece aún más si se le agrega el factor de acceso a las tecnologías digitales.

¿La experiencia asumida en la pandemia podrá ser marco de referencia para el regreso a la nueva normalidad educativa? Sin lugar a dudas que la experiencia deja huella en el sentir docente, le permitió abrir aún más los ojos, para concretar de manera precisa la desigualdad manifiesta en los contextos vulnerables de extrema pobreza, lugar donde se hace muy difícil que tiempos próximos pueda cubrir la gran brecha tecnológica que los separa con otros contextos favorecidos, ya que no se puede precisar que el medio urbano incorporará en el futuro la nueva tecnología digital sugerida en tiempos de pandemia; algunos sectores quizás puedan acceder a ello, pero no totalidad, ya que hasta en el contexto urbano se manifiestan las desigualdades económicas entre familias, los status sociales agudizan aún más las diferencias y desigualdades educativas.

Guerra Bravo (2021) precisa que con la pandemia aparece la posibilidad de transitar a una nueva etapa de la humanidad identificada como transmodernidad y que trae consigo el transhumanismo (superación del hombre y de lo humano por la inteligencia artificial) aunado al neo-humanismo abierto y solidario entre pueblos e individuos que ven más allá del valor de la ciencia y la tecnología que no se niega, la necesidad de cuidar-se y cuidar su casa común.

Transitar hacia esta nueva etapa, es un proceso paulatino, donde se seguirán marcando las diferencias entre humanos, la escuela puede posibilitar la transición de una educación para la vida, donde resulta sumamente interesante retomar las consideraciones de los pueblos originarios que nos promueven el respeto y conservación de la madre tierra. No todo está perdido, aunque sí olvidado, por lo que la escuela debe repensar su actuar con los educandos, posibilitar el conocimiento de lo posible, de lo real, de lo cotidiano, de lo que se puede realizar y provocar con ello una ruptura epistémica en la construcción de los conocimientos, y en la

medida de lo alcanzable integrar las nuevas tecnologías de la información en la práctica educativa.

Reflexiones finales

Los resultados de la investigación nos permiten reflexionar respecto a la propuesta educativa sugerida por la Secretaría de Educación Pública que orientó trasladar el trabajo presencial a una educación a distancia a través de los programas televisivos y plataformas virtuales para cumplir con los objetivos propuestos en el programa curricular. Esto no fue posible en el contexto de estudio debido a que la pandemia permitió reflejar las carencias tecnológicas y de conectividad nula en el norte del estado de Chiapas, de manera específica en el medio rural. Carecer de capacitación y de equipo tecnológico hizo difícil este tipo de educación. Díaz-Barriga (2020) menciona que la propuesta se preocupó por presentar programas digitales y de televisión alineada al currículo, lo que significó perder de nuevo la oportunidad de acercar la escuela a la vida.

El estudio muestra que, a pesar de encontrarse el mundo frente a una pandemia, donde se permitió muy poco salir a las calles, únicamente por necesidad, los profesores enfrentaron con mucho esfuerzo, dinamismo y trabajo, los avatares que le deparo el destino, al buscar hacerle frente a las dificultades educativas para realizar la labor docente y hacer llegar a sus alumnos la educación. Asumieron con dedicación la búsqueda de la mejor manera que pudiera provocar en los estudiantes el avance en sus aprendizajes, sin detenerlo, para ello, implementaron la adaptación de las actividades didácticas, lo que les permitió a través de la revisión de los contenidos educativos propuestos por el programa, adaptar actividades y buscar la forma de cómo hacérselos llegar a los niños a sus hogares. El profesor no se desanimó con la aparición de obstáculos en la práctica docente, la pandemia trajo consigo situaciones que se tuvieron que afrontar, la falta de recursos económicos del contexto donde se realizó la investigación, que en su mayoría son hogares donde la extrema pobreza no les permitió hacer realidad la propuesta oficial de implementar la educación virtual. Aunado a la falta de conocimiento tecnológico que algunos profesores y padres de familia poseen, no fue posible desarrollar una adecuada práctica docente.

La ausencia de clases presenciales no fue un obstáculo para no desempeñar la tarea educativa, el profesor mostró ese ímpetu creativo y alcanzó proyectarse en un ambiente árido y poco

transitable hacia la educación a distancia, ante esto tuvo que adaptarse a una labor docente que lo convirtió en un profesor facilitador y diseñador de las actividades didácticas que aproximó a sus alumnos de dos maneras, la primera a través de la entrega de cuadernillos a los padres de familia, quienes se encargaron de llevarlos a sus hogares para que fueran trabajados por sus hijos, la segunda mediada a través de la tecnología mediante el uso de los teléfonos celulares de manera central el WhatsApp y las llamadas telefónicas. Es necesario tener presente que en muchos de los hogares existe muy poco apoyo de los padres hacia el trabajo a distancia con el uso de los cuadernillos, una ocasionada por el escaso nivel educativo de éstos, y la otra generada por la situación económica paupérrima que no les permite contar con los recursos requeridos para la implementación del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, no cuentan con computadoras, ni para pagar el internet, ni tan siquiera para contar con un celular, y si llegan a tenerlo, no tienen suficiente dinero para pagar tarjetas que les permita tener conectividad.

La experiencia realizada nos enseña que no estamos preparados en su totalidad para enfrentar la tarea educativa en situaciones de pandemia de la mejor manera posible, para ello, es importante trabajar desde ahora, para ofertar una labor docente con mayor eficiencia y calidad, la enseñanza virtual a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está muy lejano hacerlo realidad en las comunidades rurales marginadas, donde las condiciones paupérrimas con las que viven los habitantes de esos contextos con extrema pobreza solo les alcanza para sobrevivir y tener a la mano escasos insumos de primera necesidad, en donde la educación pasa a segundo término, ya que muchos de los estudiantes tienen que abandonar sus estudios y dedicarse a tareas que les pueda proporcionar un estímulo económico que servirá para colaborar económicamente en sus hogares.

La falta de capacitación, actualización y formación docente en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información están ausentes en muchos de los profesores en servicio, por lo que se hace presente la necesidad de la creación de cursos orientados hacia estas tareas, sobre el uso de las plataformas virtuales con fines educativos, así mismo crear talleres donde a partir de la tecnología se lleve a cabo la creación de materiales didácticos para implicarlos en la labor docente, preparar a los profesores para esto es impostergable, los

momentos actuales reclaman ese conocimiento, donde la mayoría de los estudiantes tienen acceso cotidiano y forman parte de sus diario vivir.

Reconocer que aún hace falta realizar más investigaciones respecto a las situaciones educativas vividas en la pandemia es relevante, llevarlas a cabo permitirá tener más conocimiento acerca de cómo los distintos contextos educativos enfrentaron las dificultades provocadas por el cierre de las escuelas y la ausencia de las clases presenciales, servirá para prepararse para eventos similares que en un futuro puedan acontecer, y dejar constancia de cómo los docentes al inicio del siglo XXI asumieron con responsabilidad y compromiso la tarea de buscar la manera de cómo atender el proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de ese virus letal como lo es el COVID-19, queda ahí la posibilidad de continuar con investigaciones acerca de las dificultades, estrategias y formas en que se implementaron las tareas educativas en los distintos contextos y niveles educativos en el estado de Chiapas y en toda la República Mexicana.

Referencias

Acosta-Acosta, G. A., Ordóñez-López, I. del P., & Oviedo-Melo, J. S. (2022). El whatsapp como instrumento de enseñanza aprendizaje en la educación rural. *Panorama*, *16*(1 (30), 105–119. https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3072

Cañete D. Cáceres E, Soto R & Gómez M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en paraguay: *Revista electrónica de tecnología educativa*, ISSN-e 1135-9250, Nº. 76 (Número especial), págs. 181-196

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7993709

Contreras, C. P., Pérez Piñón, M. T., Picazo, D., & Pérez Piñón, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612

Criado, M. (2020). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). Entrevista: *Entramados Sociales* htt://entramadossociales.org/educación/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/.

De la Cruz G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En Casanova Cardiel (Coord.). *iisue , Educación y pandemia. Una visión académica*, México, Unam. 39-46. file:///D:/Mis%20Documentos/Descargas/educacion_pandemia.pdf

Díaz-Barriga Arceo, F. & Barrón-Tirado (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disrupción. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 7-11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165541003

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *iisue , Educación y pandemia. Una visión académica*, México, Unam. 19-29. file:///D:/Mis%20Documentos/Descargas/educacion_pandemia.pdf

Díaz Delgado, M. A. (2020). Equipos directivos en educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *iisue , Educación y pandemia. Una visión académica*, México, Unam. 145-153. file:///D:/Mis%20Documentos/Descargas/educacion_pandemia.pdf

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa, 15*, 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086

Eslava Castañeda, E. G. (2022). En búsqueda del aprendizaje perdido. Una fábula educativa en tiempos de pandemia. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, *43*(126). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8258573.pdf

Flacso (2020). Las revelaciones de la pandemia. *Propuesta Educativa, 1*(53), 3-4. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403064166001

Gómez-Nashiki, A., & Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación, 3*(4), 7–27. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001

Gómez y Escobar (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakinan*, 15, 152-165.

Guerra Bravo (2021). Filosofía y pandemia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 30, 245-272. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441865250011

Guerrero Tejero, N. y Guerrero Tejero, I. (2020). Docencia y vínculos pedagógicos con la sociedad: experiencias de una comunidad durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 263-270. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.111

Guzmán Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://doi.org/10.35362/rie8614360

Guzmán Villa, R. (2021). Educación inclusiva: desafíos en tiempos de pandemia. Tesis de Licenciatura en educación Primaria, Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Herrera, et al. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura, 9*(10), 62-77. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679007

INEGI. (2020). Encuesta para la medición del impacto del COVID-19 en la educación (ECOVID-ED).

Jiménez, et al. (2021). Impacto de las estrategias de aprendizaje en educación a distancia sobre el desempeño estudiantil en un curso introductorio de la ciencia del suelo. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 104-119. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194168388006

Larrosa, J. (2020). Una vez más la desigualdad. Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO.
https://www.clacso.org/en/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia/

Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*, 50, 343-352. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/119/492

Mendoza, C. & Abellán F. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia. La experiencia de la sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://doi.org/10.35362/rie8614342

Ordóñez Herrera, L. G. (2021). Retos de los padres de familia en la educación a distancia durante el confinamiento. En J. A. Trujillo Holguín, A. C., Ríos Castillo & J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia* (pp. 395-403), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, https://doi.org/10.35362/rie8614557

Roa, R. Quiroga, N & Araya, A. (2022). Educación inclusiva de la primera infancia en tiempos de pandemia Covid-19: Percepciones de las familias. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782022000100075

Rondón Albornoz, N. (2021). Pandemia global. Cuarentena de la angustia. *Educere, 25*(80), 251-257. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280022

Sandín Esteban Maria Paz. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. 2003. Pág. 155) https://www.academia.edu/5026577/Investigación_Cualitativa_en_Educación_Fundamentos_y_tradiciones

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). Aprendizajes para la educación integral. México: SEP.

Silva, T., Ramos, E. & Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais, durante la pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development Journal*, *9*(8). https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/6053/5829/100114

Torres, L. (2006). La educación a distancia en México: ¿quién y cómo la hace? *Apertura, 6*(4), 74-89. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800407

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *iisue , Educación y pandemia. Una visión académica*, México, Unam. 30-38. file:///D:/Mis%20Documentos/Descargas/educacion_pandemia.pdf

Villalobos Muñoz, K. (2020). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional, 60*(1), 107-138. https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v60n1/0718-9729-perseduc-60-01-107.pdf

Acerca del autor

Abraham Lara Cipriano es docente de educación primaria en la localidad de Pueblo Nuevo Solistahuacàn Chiapas. Militante de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE). Y egresado de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 071, de Tuxtla Gutiérrez. También es integrante de la Red de Medios Libres de Comunicación de Chiapas, en apoyo a Centros de Derechos Humanos, organizaciones sociales y pueblos originarios en defensa de la tierra y el territorio.

Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial

A critical analysis of evaluation processes and inclusive practices in Special Education

Alejandra Torres León[1]

Resumen: El presente artículo es producto de un trabajo etnográfico que se realizó durante más de un año en una escuela primaria pública que contaba con apoyo de un servicio de Educación Especial. Los principales hallazgos versan sobre cotidianeidad de los procesos de evaluación de estudiantes con discapacidad. El trabajo es un llamado a humanizar las prácticas docentes.

Palabras clave*:* inclusión educativa, discapacidad, educación especial, prácticas inclusivas.

Abstract: This article is the product of an ethnographic work that was carried out for more than a year in a public primary school a Special Education service. The main findings deal with the daily routine of the evaluation processes of students with disabilities. The work is a call to humanize teaching practices.

Keywords: educational inclusion, disability, special education, inclusive practices.

Recepción: 30 de diciembre 2022

Aceptación: 27 de marzo de 2023

Forma de citar: Torres, (2023). Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial. Voces de la educación 8 (15), pp98- 129.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] aletorresleon86@gmail.com

Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial

1. *Introducción*

El presente trabajo es producto de una investigación etnográfica que se realizó durante más de un año en una escuela primaria pública que, en ese momento, recibía apoyo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El objetivo de la investigación fue analizar las prácticas inclusivas en una escuela pública con un servicio de Educación Especial.

Para el análisis de la cotidianeidad se utilizaron referentes teóricos de Michel Foucault, Nestor Braunstein, Carlos Marx, entre otros. Entre los hallazgos más relevantes que se presentan en este artículo destacan los largos procesos burocráticos a los que se enfrentan los docentes de Educación Especial. Estos procesos, impiden que los especialistas dediquen mayor tiempo a los niños y niñas con discapacidad y les obligan a centrarse en asuntos administrativos.

Otro hallazgo que cabe destacar es la invasión del campo educativo por otros campos. Cuando esto ocurre, las prácticas educativas quedan supeditadas al arbitrio de otras disciplinas, lo que provoca que la educación pierda su valor pedagógico y oriente su camino hacia objetivos del campo de la psicología, la psiquiatría, la neurología y la medicina.

2. *Estrategia metodológica*

El trabajo etnográfico fue realizado en una escuela primaria publicada ubicada en un contexto urbano marginal de Ciudad Juárez. La escuela contaba con el apoyo de una USAER conformada por dos maestras de apoyo que asistían de forma permanente a la escuela. Además, el equipo de apoyo conformado por una maestra de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social realizaban visitas itinerantes una vez por semana.

La escuela primaria estaba conformada por 611 estudiantes ubicados en 18 grupos. La USAER atendía a 23 niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y otras condiciones.

Para la investigación se utilizó la técnica de Observación participante en tres grupos que contaban con la presencia de una niña con discapacidad cada uno. En cada uno de los grupos se solicitó la autorización y el consentimiento de estudiantes y docentes para realizar la observación. Se realizaron además tres Entrevistas semiestructuradas y cuatro Grupos de discusión a los distintos agentes educativos que participaban en las prácticas inclusivas, incluidos directivos, docentes de grupo, maestros y maestras de educación especial, estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad. En los fragmentos del Diario de Campo, de las Entrevistas y de los Grupos de discusión que se incluyeron en este trabajo, se cambiaron los nombres de todos los participantes para proteger la identidad de los informantes.

3. Resultados

Como producto del análisis artesanal de los datos recabados durante el trabajo de campo, emergieron más de 100 códigos que fueron posteriormente agrupados en categorías más amplias. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes relativos a los procesos de evaluación que se realizan por parte de Educación Especial para favorecer los procesos de inclusión educativa.

3.1 Ingresar a la escuela

Para cualquier niño o niña, el ingreso a una escuela pública no está sujeto a grandes requerimientos. Sin embargo, para niñas y niños con discapacidad, el acontecimiento no suele ser igual. Para estos últimos, la entrada a la escuela depende de algunos elementos como la perseverancia de los padres y la necesidad de remitirse a la obligatoriedad de la educación. En ocasiones, las mamás y los papás de los niños con discapacidad utilizan estrategias para que la escuela no rechace a sus hijos. Las fichas de preinscripción o de inscripción incluyen un espacio que hace referencia a la “condición del alumno”. Entre las opciones se incluyen espacios para indicar si el niño o niña presenta alguna condición de discapacidad o si utiliza actualmente el servicio de Educación Especial e inclusiva. El formato incluye un renglón para que las madres escriban “¿Cuál?”, en caso de que consideren necesario hacer alguna otra especificación. En ocasiones, las madres y/o padres de los niños omiten dar a conocer este tipo de información. Para ingresar a la escuela, se puede apelar al derecho o a la obligatoriedad de la educación, pero también se puede guardar silencio. Veamos una de las

estrategias que utilizó la madre de un niño con discapacidad para que su hijo ingresara a una escuela primaria pública.

> E (Entrevistadora) – ¿Quiénes son los niños que atienden? Y ¿quién decide quién ingresa?
>
> MEE (Maestra de Educación Especial) – Pasa muchas de las veces que los mismos papás vienen a inscribir al niño y no dicen que tienen alguna necesidad, por miedo a que sean rechazados. En una de las escuelas entró un niño ciego, y nunca se le dijo al director que venía, ¿por qué? por miedo de la señora. Pero ¿por qué no lo dijo? Después de estar inscrito una semana, a la siguiente semana desbarataron las listas, y dijeron: "Este niño no está inscrito". Ya no lo querían. Ya lo querían sacar. No lo sacaron porque vieron en qué problemón se iban a meter si se iba la mamá más arriba. Y luego el niño está con la maestra Moni. La maestra nunca ha aceptado, y ¿qué va a pasar? el niño se va a estancar. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

En este caso, la madre del niño con discapacidad prefirió guardar silencio, es decir, no hablar sobre la condición de su hijo. Si las madres no dicen que su hijo tiene discapacidad, la escuela no pondrá excusa para recibirlos. El silencio que guardan las mamás sobre la discapacidad de sus hijos, se vuelve un problema cuando los docentes se percatan que un niño ha entrado a la escuela de forma clandestina. El supuesto polizón representa un problema para los mecanismos de control y clasificación de la escuela.

La escuela establece medidas de control que le permiten mantener bajo vigilancia todo lo que ocurre dentro de las paredes institucionales. Los mecanismos de control, como los formatos de preinscripción, están diseñados para que docentes y directivos estén enterados de todo cuanto ocurre en la escuela. Al respecto, Foucault (2009) afirma:

> El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas. (p. 203)

La subrepticia entrada de un niño con discapacidad pone al descubierto que los mecanismos de control de la escuela no son tan efectivos como se espera. La posición que ocupa el director

debería permitirle mantener la vida escolar bajo permanente vigilancia, sólo esto asegura que todo se mantenga bajo control. Sin embargo, las cosas no siempre ocurren como se tienen planeadas. Las familias de los niños con discapacidad crean estrategias para evadir los cercos que las escuelas imponen para impedir u obstaculizar la entrada de personas *non gratas*.

Una vez que los niños con discapacidad están dentro de la escuela, comienza ese proceso llamado educación. Antes de dar cualquier paso, se requiere conocer a ese Otro que se acaba de incluir. La presencia de un niño con discapacidad no está contemplada *per se* en la ley, sino que se ha tenido que agregar la especificación de que la educación también es para estos niños Otros. La Educación Especial es ese apéndice que tuvo que crear el Sistema Educativo al percatarse de la existencia de Otros niños.

Cuando la escuela reconoce que existen esos Otros niños, se requiere destinar tiempo y recursos para estudiarlos y conocerlos. Cuando la niña o el niño con discapacidad es inscrito a la escuela, el primer paso es la evaluación. Se requiere conocer cuál es exactamente la peculiaridad que caracteriza a cada estudiante, la particularidad que lo estigmatiza. No obstante, además del diagnóstico, existen otras condiciones que los niños deben cumplir para entrar a la escuela. En la siguiente cita, una maestra de Educación Especial expresa sus dudas sobre si uno de los estudiantes debe ir a la escuela regular o a un Centro de Atención Múltiple (CAM):

> E – ¿Quiénes son esos niños? ¿Con qué criterios se decide quién entra?
>
> MEE – Por ejemplo, con Erbey, yo decía que era niño para CAM. Pero yo creo que controlando esfínteres ya pueden entrar a una escuela (hace seña de comillas con sus dedos) pero yo sí siento que hay niños que la verdad no deberían estar en una primaria. El ciego a mí se me hace que sí, porque está en primero, pero no sé si me equivoque, pero a veces yo digo; ¿por qué están aquí? O sea, ¿qué están haciendo aquí estos niños? Váyanse a un CAM o a una escuela especial donde ellos puedan aprender mejor que aquí, porque nosotros apenas sabemos. Con lo poco o mucho que sabemos le damos a los niños. Pero, por ejemplo, yo veo a Erbey que yo cuando quiero trabajar algo con él pues me rompe los trabajos, o cuando dan el primer timbre se quiere ir a su casa y sale al recreo; y ya sabe que cuando suene el timbre él se tiene que ir a su casa. O sea, yo

> también tengo esa inquietud de saber qué niños son los que realmente son para primaria. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

El ingreso de los niños con discapacidad depende de qué tan normalizados están. Controlar esfínteres y permanecer sentado son condiciones que la maestra considera básicas para el ingreso a la escuela. Estas condiciones se asocian al autocontrol y a la regulación física y moral. Un niño con discapacidad se incluye a la escuela más fácilmente cuando es capaz de seguir reglas fisiológicas, psicológicas o morales. Esta carencia de autorregulación se asocia a la discapacidad como una enfermedad,

> pero a una enfermedad que no lo es, porque se trata de un defecto moral. Puesto que, en definitiva, esta serie es la prueba de un comportamiento, una actitud, un carácter que son moralmente defectos sin ser patológicamente enfermedades ni legalmente infracciones. (Foucault, 2007, p. 32)

La maestra desconoce si existe un documento con los criterios para decidir cuáles niños "realmente son para primaria". La profesora de Educación Especial se pregunta "¿por qué están aquí?", y luego sugiere que deberían estar en un CAM o en una escuela "donde puedan aprender mejor". La maestra no tiene claridad en el propósito de la inclusión, ella reconoce su falta de conocimientos para comprender la situación a la que se enfrenta. Esto probablemente traiga como consecuencia que sus prácticas no correspondan con el modelo inclusivo.

La inclusión de los niños con discapacidad entonces requiere de sus actitudes morales que se asocian al control y el dominio de sí. Para ingresar a la escuela, los niños y niñas deben obedecer las reglas morales de la escuela, como controlar esfínteres, entrar al baño que les corresponda (niños o niñas) y permanecer sentados hasta que la maestra indique lo contrario. Además de esto, existe otra condición que facilita el ingreso a la escuela primaria: la escolarización previa. Aunque parezca paradójico, una maestra de Educación Especial lo explica en detalle:

> E – Y los criterios que te ofrecen a ti como maestra ¿de dónde salen?
>
> MEE – Los que vienen de preescolar y se vienen para acá y ya traen un diagnóstico y ya traen un antecedente. Yo me acuerdo que, cuando estaba aquí Berenice, también

> decían que era de CAM esa niña, y yo también me pregunté ¿por qué está aquí? Pues, se incluyó en el grupo, y los niños la querían mucho y todo. Pero yo también tengo esa inquietud, de saber por qué están aquí esos niños. O es porque vienen aquí a la escuela y ya. Porque ya tienen alguna noción de lo que ya aprendieron en el preescolar y ya vienen aquí con nosotros, no sé. Por ejemplo, el de CEIAC[2] que viene de allá, y entonces él tiene sus días allá y sus días acá; o como Mauro que iba a señas dos días a la semana y ya venía los demás a la escuela. Pero es cuando los papás realmente quieren algo bien para sus hijos, pues más que nada es lo que pienso, es el apoyo de los papás. (Comunicación personal , 24 de septiembre de 2019)

Cuando el niño "ya viene de un preescolar", cuando "ya trae un diagnóstico", el ingreso a la primaria es lo consecuente, por lo que resulta menos complicado que la escuela lo acepte. Para la maestra entrevistada "lo que ya aprendieron en el preescolar" es una condición para el ingreso a la primaria. Estar escolarizado es un requisito que facilita la escolarización. La maestra resalta el hecho de que no es necesario que sea preescolar, los niños también pudieron haber asistido a otra institución. Como si la escolarización previa o extraescolar no fuera suficiente, la maestra se pregunta qué hacen "aquí *esos* niños". Esto lleva a pensar que tal vez el preescolar o la asistencia a otras instituciones educativas no sea suficiente para que "*esos* niños" tengan asegurado un espacio en la escuela. Otra maestra opina al respecto:

> E – ¿Qué tanto responde Educación Especial a esas demandas que tiene la escuela para hacer una escuela inclusiva?
>
> MEE – Pues, primero que nada, trabajar con los papás y con maestros, para incluir a los niños e integrarlos a los grupos. Para mí es más que nada eso, incluir a los niños; y cuando entran a la escuela pues saber la discapacidad de cada niño. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

La maestra de Educación Especial afirma que tiene que "trabajar con los papás y con maestros", pero más adelante insiste en que se requiere conocer la discapacidad. El diagnóstico es el primer paso que se debe dar "cuando entran a la escuela". Una vez que el

[2] Centro de Estudios para Invidentes A.C.

niño cuenta con un diagnóstico, deja de ser quien es y pasa a ser lo que el diagnóstico dice. Al respecto, Braunstein (2013) afirma:

> El diagnóstico no se encuentra, se emite: es un acto performativo en donde la palabra hace a la cosa que nombra y hace al sujeto que lo recibe transformándolo en otro respecto al que era antes, a menudo estigmatizándolo. Es una sentencia. (p. 50)

El diagnóstico es el veredicto que se emite y, como toda sentencia, en ella se indica qué es lo que se debe hacer con el inculpado: el niño. Todos los niños y niñas atendidos por Educación Especial llevan consigo el diagnóstico, una sentencia que se les ha impuesto, ya sea por los médicos o por la escuela. Los niños son identificados en primera instancia por el diagnóstico, poco importa quién lo haya emitido, el niño debe haber sido nombrado y objetivado en un documento. El siguiente fragmento es una evidencia de lo que ocurre al interior del aula de USAER cuando emerge la necesidad de hablar de los niños:

> En el salón de USAER:
>
> E – ¿Me pueden compartir los nombres de los profes y en qué grupo están?
>
> MEE2 – Sí, mira, aquí los tengo en este cuaderno ¿Quieres que te digamos los niños que están en cada salón también?
>
> E – Sí, porfa.
>
> Entre ambas maestras comparten verbalmente la siguiente información:
>
> Emiliano: autismo
>
> Gabriela: Down.
>
> Diana: Down.
>
> Mauro: sordo.
>
> Erbey: autista.
>
> MEE2 – Lety, pues ya sabes, la Lety…
>
> MEE1 – Dana… pues no tiene diagnóstico. Yo digo que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo, pero pues yo no puedo etiquetarla. Pero a mí se me hace que sí. Ya ves que el profe y todos hemos pensado eso. (Comunicación personal, 13 de agosto de 2018)

Los niños cargan con su sentencia, están estigmatizados. No hay otra seña particular que les caracterice más que su etiqueta. La maestra se siente limitada por no poseer los conocimientos necesarios (como los médicos) para emitir un diagnóstico, pero eso no es impedimento para que le asigne el distintivo que ha de caracterizar a la niña durante su vida escolar. En el siguiente fragmento de entrevista podemos ver nuevamente cómo los niños son reducidos a su diagnóstico:

> E – Y como maestra de USAER ¿qué criterios usas para decir: a este niño sí lo vamos a atender o a este no?
>
> MEE – Cuando traen un diagnóstico y yo los veo que sí pueden avanzar en algo, más que nada incluirlos en los grupos, como Erbey, o pues ya más o menos cuando saben algo del aprendizaje. Yo así te lo puedo decir, porque la verdad ellos vienen a la escuela y yo ya voy seleccionando a los niños, por ejemplo: al autista, al síndrome de Down, al sordo, todos los que tengo. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

La evaluación de los niños con discapacidad consiste, más que en conocer al niño, en enterarse sobre la discapacidad, en conocer su sentencia. Se trata de saber qué es lo que caracteriza al niño. En este caso, parece que lo fundamental es, además de una escolarización previa y el trabajo con papás y maestros, un diagnóstico. La enfermedad se vuelve el centro de atención. Poco importa cuáles son los miedos del niño, sus colores, sabores u olores favoritos. El discurso de las maestras está centrado en el diagnóstico, la rareza particular que le otorga especificidad y permite objetivar al niño. El especialista deja de escuchar lo que la persona dice y se dedica a escuchar a la singularidad que lo define. Este tipo de actos son similares a lo que ocurre en el campo de la medicina.

> la mirada del médico no se dirige inicialmente a ese cuerpo concreto, a ese conjunto visible, a esa plenitud positiva que está frente a él, el enfermo; sino a intervalos de naturaleza, a lagunas y a distancias, donde aparecen como en uno negativo los signos que diferencian una enfermedad de otra, la verdadera de la falsa, la legítima de la bastarda, la maligna de la benigna. (Foucault, 2006, p. 24)

Las prácticas educativas que emplea Educación Especial son semejantes a las que se utilizan en la clínica desde hace más de 200 años (Foucault, 2006). Lo primero es conocer el

diagnóstico médico o educativo. Con esto se tendrá información suficiente para saber qué hacer con el niño o el enfermo. En cuestión de etiquetas existen expertos en el tema. Los maestros afirman que ellos no pueden dar un diagnóstico, pero que sí hay gente experta en estigmatizar. El director de la escuela primaria comenta al respecto:

> D – (…) por ahí tenemos un niño que es distraído, tenemos un niño que es hiperactivo, pero realmente nosotros no somos nadie para hacer un diagnóstico o no conocemos exactamente cómo trabajar con ese niño. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El director dice "no somos nadie" para emitir un diagnóstico. A pesar de ello, el profesor no se siente conforme sin la información que le puede proveer un diagnóstico y, como él no lo puede producir, piensa en alguien que sí puede: el médico. Para ello, los profesores insisten a las mamás y los papás que lleven a sus hijos con los médicos. En el siguiente fragmento podemos ver la necesidad que un profesor tiene de que psicólogos y trabajadores sociales de la USAER convenzan a los padres de familia para que lleven a sus hijos con un médico:

> E – Por mi parte es todo ¿Hay algo más que quieran agregar o comentar?
> MG (Maestro de Grupo) – Yo creo que a lo mejor lo que nos podría ayudar, por ejemplo, la educación especial, la USAER, en ocasiones tendría que hacer trabajo con los padres. O sea, que los trabajadores sociales hicieran un jale más de concientización con los papás. Por ejemplo, en 5ºA, tengo a un niño: Diego; yo digo: "este niño es Asperger". Es muy inteligente, sus conductas como que indican que es eso. La USAER de aquí no lo atiende, pero tampoco lo atienden profesionalmente por fuera. El ciclo pasado que tenía a Lety, también se le decía al señor: "oiga llévela con el neurólogo, a lo mejor le da un medicamento que no sea tan agresivo o invasivo para su cuerpo, que no sea tan gacho, y que pudiera hacer esas conexiones que hacen falta en el cerebro a Lety para que pudiera avanzar". El señor: "no, mi hija está bien, ya la llevé allá en el rancho, y el doctor me dijo que mi hija está bien". Como que hay negaciones a veces por parte de los papás, que van a repercutir en los chamacos. Si la USAER, o si el trabajador social no pudo, a lo mejor un psicólogo, o algo así, que estuviera trabajando con los papás para que atendiera a los niños por fuera; si ya la escuela no puede con ese paquete, a lo mejor por fuera habría algún programa que les hiciera una esquina,

> porque lo necesitamos en la escuela al chamaco. (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

La mirada médica está dentro de la escuela. Los profesores, a pesar de haber estudiado educación por lo menos cuatro años, se sienten incapaces de responder a las necesidades educativas de los niños. Esto ocurre cuando la educación es invadida por otros campos. La necesidad del diagnóstico es la manifestación empírica más contundente de que la medicina está presente en la educación. La medicina invade las escuelas y, cuando los profesores no saben cómo atender a las demandas implícitas en un diagnóstico, recurren al saber médico. Foucault (2006) afirma que "el espacio médico puede coincidir con el espacio social, o más bien atravesarlo y penetrarlo enteramente" (p. 55). El saber médico atraviesa a la escuela, invade los espacios privados de la vida escolar y crea una cultura a partir de la cual emergen prácticas que no responden a la educación, sino a la medicina. De esta forma, el ingreso y la permanencia en las escuelas se ve obstaculizado, y muchas veces condicionado, por un diagnóstico médico. La escuela, socialmente pierde su valor pedagógico al momento en que somete al saber médico.

3.2 Cuasimédicos escolares

Los profesores de Educación Especial son un puente que comunica a la educación y la medicina. La escuela exige que los maestros de Educación Especial proporcionen más información sobre los diagnósticos y los tratamientos a los que se debe recurrir para atender a los niños con discapacidad. Por ello, los maestros de Educación Especial deben tener conocimientos médicos, esto les permite tener legitimidad en las escuelas. Leamos lo que comenta un maestro al respecto:

> MEE – El maestro ni sabe la condición y dice: "ese niño tiene autismo". Y ni siquiera saben lo que es el autismo. Desde el simple hecho que tú, como maestro de Educación Especial, tengas ese acercamiento con el docente y le platiques: "mire ese niño tiene esa condición, y esa condición implica todos esos requerimientos, el niño por sus características necesita que le hable de esta manera, que le ponga actividades de este tipo, que usted se dirija con él, que genere ciertas dinámicas con el grupo". Entonces, cuestiones tan sencillas marcan las diferencias en cuanto al enfoque y la perspectiva que los maestros tienen de Educación Especial. Sí, llegas y te tocan maestros que te

> echan hasta por los codos, pero el trabajo te va a sacar adelante. Obviamente, si tú no llegas empoderado también los maestros te quieren agarrar de su carrito, disculpa la expresión. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Los maestros de Educación Especial deben permanecer atentos a los síntomas que permiten al médico emitir un diagnóstico; ellos son una extensión de la mirada médica en la escuela. "Y como si no bastara la implantación de los médicos, se pide que la conciencia de cada individuo esté médicamente alerta; será menester que cada ciudadano esté informado de lo que es necesario y posible saber en medicina" (Foucault, 2006, p. 56). Los maestros de Educación Especial deben estar "empoderados" y, lo que les otorga ese poder al que el profesor se refiere, es el saber del que carecen los otros docentes: el conocimiento médico. La forma que los docentes de Educación Especial tienen para demostrar su saber médico es el lenguaje, el empleo de términos neurológicos, psiquiátricos y psicológicos. En el siguiente párrafo se manifiesta el lenguaje empleado por un maestro de Educación Especial:

> E – ¿Quién o a quiénes se pretende incluir? ¿Cómo son ellos o ellas? Y ¿Quién decide a quién se va a incluir y con qué criterios?
>
> MEE – Educación Especial tiene cinco condiciones, dando prioridad a la discapacidad y luego dificultades severas de aprendizaje, dificultades severas de conducta y comunicación, y aptitudes sobresalientes. Obviamente dentro de las condiciones están los trastornos, que no son una discapacidad, pero también van dentro de las condiciones que debemos de atender. Se supone que, en cuanto a inclusión y educación especial, debemos incluir a todas las personas con esas condiciones, a todas sin excepción. Pero ¿qué es lo que pasa? ¿Quién es el que decide? En lo práctico decide el director, si lo acepta o no. Ahí tendría que ser a todos sin excepción. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El maestro de Educación Especial es lo más cercano que la escuela tiene a un médico, y por ello debe saber sobre discapacidades, trastornos, síndromes, dificultades severas y aptitudes. Todas estas nociones utilizadas de forma cotidiana por los maestros de Educación Especial no corresponden al campo de la educación sino al de la medicina, la neurología, la psiquiatría y la psicología. Solé y Moyano (2017) afirman que la educación ha sido colonizada por otros campos que basan sus principios de verdad en lo que consideran como científicamente eficaz.

Estos saberes tienen su origen en el campo de la medicina (y sus derivados), los cuales basan sus investigaciones en el funcionamiento del cerebro humano. En palabras textuales de los autores:

> Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito, y es así como las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más importante en la educación (y, sobre todo, en el entretenimiento del mundo académico), en detrimento de otras formas de teorización desde las que fundamentar las prácticas educativas. (p. 109)

La cientificidad de la medicina está asociada a la idea de que las investigaciones de este campo se realizan de forma objetiva analizando la evidencia empírica con perspectivas positivistas. Esta es una de las razones por las que el conocimiento pedagógico ha pasado a segundo plano en la educación. Los profesores prefieren emplear términos de otros campos y tomar decisiones a partir de ellos, en vez de poner en práctica sus habilidades docentes en la escuela. En el siguiente párrafo un maestro de Educación Especial utiliza nociones de la psiquiatría y la psicología:

> E – ¿Existen procesos de segregación en la escuela?
> MEE – Sucedió una situación de un niño que tiene autismo. Trae un diagnóstico médico de Trastorno de Espectro Autista, pero muy seguramente es síndrome Asperger, un niño con alto rendimiento. El niño nada más tiene problemas para relacionarse, y le dan crisis nerviosas cuando se ve ante un contexto que le genera estrés. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Cuando un docente de Educación Especial utiliza términos de otros campos, deja claro que, en la escuela, es un profesor que sabe más que el resto. Se siente un maestro “empoderado”, y el poder se lo otorga el dominio de un lenguaje científico ajeno al propio, ajeno al campo de la educación. Esto provoca que la escuela recurra al personal de Educación Especial para remediar contingencias de la vida diaria, puesto que la sabiduría médica permite iluminar la vida escolar. Los maestros de Educación Especial deben convencer, mediante sus actos y sus discursos, que la escuela los necesita. El profesor de Educación Especial entonces promueve

la aparición de problemas dentro de la escuela. La forma más efectiva que tiene de crear estos problemas es el uso de lenguaje técnico médico. De ahí el uso de nociones psiquiátricas, psicológicas, neurológicas, entre otros. El maestro de Educación Especial promueve la enfermedad al remitirse constantemente a ella para comprender lo que ocurre en la vida cotidiana escolar. Braunstein (2013) afirma que en el mundo occidental impera una cultura de la medicalización, y el especialista debe esforzarse por hacer creer a los "enfermos" que necesitan de él. "El «terapeuta» (del griego *thérapon*, el sirviente) debe convencer a los usuarios de sus servicios de la existencia del mal que ellos remedian y, por lo tanto, promover la enfermedad, *disease mongering*" (p. 37).

El maestro de Educación Especial es ese terapeuta que, para hacer necesaria su propia existencia, recurre a la invención y/o a la promoción de la enfermedad. Si no hay enfermedad, el médico no tiene razón de ser. Si no se nombra a la discapacidad, a los problemas de conducta y aprendizaje, a los trastornos, a las NEE y a los síndromes, el maestro de Educación Especial no tendría por qué estar en las escuelas. El maestro de Educación Especial utiliza estos términos cotidianamente, lo que provoca que la medicina ingrese a los espacios escolares. Sin la presencia de la terminología médica utilizada por docentes de Educación Especial, no existiría la necesidad de tener un cuasimédico en las escuelas. La Educación Especial promueve la estigmatización de los niños. La existencia de Educación Especial depende de la presencia de los niños diagnosticados, sin el diagnóstico, los cuasimédicos no estarían en las escuelas.

Los docentes de Educación Especial son cuasimédicos porque poseen mayor conocimiento médico que el resto de los profesores de las escuelas. Los profesores de Educación Especial no cumplen con el propósito de la inclusión, sino que se dedican a promover la enfermedad, la anormalidad (Foucault, 2007). Los cuasimédicos escolares aseguran su necesidad de permanencia en la escuela en la medida en que emplean términos ajenos a la educación. Los cuasimédicos escolares participan de activamente en la constante colonización de la escuela por otros campos. Ellos promueven el empleo de nociones que poco tienen que ver con actos pedagógicos o educativos. En vez de reflexionar con sus compañeros y con los niños sobre asuntos sociales, en vez de buscar alternativas pedagógicas, fundan en los docentes miedos que se derivan de la falta de conocimientos médicos. Los maestros de Educación Especial

constriñen la vida escolar y la restringen a la aplicación de estrategias que deben relacionarse con nociones médicas como el diagnóstico.

3.3 Burocratizar las prácticas

El dictamen médico es un elemento fundamental e indispensable para realizar una evaluación de los niños con discapacidad que ingresan a una escuela regular. Es el punto de partida a partir del cual se toma cualquier decisión. Para conocer al niño, más allá de lo que el diagnóstico médico sentencia, los maestros de Educación Especial realizan una Evaluación Psicopedagógica (EPP). Los documentos necesarios para este proceso deben reunirse en una carpeta o expediente al que llaman "Carpeta de evolución". Veamos qué es lo que opina una maestra de Educación Especial sobre el asunto:

> E –¿Y cuáles son los documentos que deben tener esas carpetas?
>
> MEE – Pues es un requisito más que debemos tener. La ficha de identificación, luego el aviso de privacidad también. Nos piden la entrevista con la trabajadora social, y también ahora con la psicóloga. Que tengamos el informe inicial, la hoja de observación con el maestro regular y con el maestro de apoyo. Si la psicóloga hace entrevista, pues también hay que meterla en el expediente. Luego tenemos que hacer los informes iniciales acompañados con los maestros de grupo y luego con el equipo. También tenemos que ver si se requiere la EPP. Pero la propuesta sí la tenemos que hacer entre todos con el maestro de grupo. Luego los documentos de los niños: el acta de nacimiento, la CURP, identificación del papá y el comprobante de domicilio. Y nada más, eso es todo lo que nos están pidiendo. Como trece cosas, más o menos.
>
> E – ¿Y cuánto tiempo lleva tener una carpeta completa?
>
> MEE – Por ejemplo, ahorita vino una mamá y me trajo tres cosas, y el diagnóstico hasta mañana lo trae porque va a ir con la doctora porque se le perdió. Otra mamá, que el comprobante de domicilio no, porque ya se cambió de casa y necesita otro comprobante. Y luego, la CURP, que no ha sacado la nueva y me trae la vieja; en el expediente me están pidiendo la nueva. A veces es por los papás, porque si los papás cumplieran cuando se les pide el documento pues no batallamos; sí se puede hacer rápido. Yo digo que, si nos ponemos bien las pilas, con el equipo y todo… Pues es que también se detiene mucho por la trabajadora social y las entrevistas, a veces las

> entrevistas no están y de ahí nos basamos para hacer la EPP, pero si la tuviéramos rápido pues a lo mejor en un mes y medio o dos meses, yo digo que ya tuviéramos todo con Evaluación Psiopedagógica y la propuesta… El plan de intervención, el plan de intervención sí. Eso es más o menos un estimado, mes y medio es lo que yo digo, a lo mejor es menos, a lo mejor es más. Yo, por ejemplo, en octubre nos van a revisar los informes iniciales; ya los tenemos para los primeros de octubre. Yo sí tengo todo, ya nada más para encarpetar. Y hay un papá que no ha venido a firmarme la hoja de privacidad. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El proceso de EPP requiere cierta cantidad de documentos y procedimientos. La maestra de Educación Especial afirma que realizar las evaluaciones y reunir los documentos le lleva aproximadamente tres meses. En la elaboración de documentos participan la maestra de apoyo, las familias, la psicóloga, la maestra de comunicación, la trabajadora social y los profesores de grupo. Cada uno de ellos pone su parte para conformar la carpeta evolutiva. Todo ello con la finalidad de conocer minuciosamente al niño. Leamos otra parte de la entrevista con la misma maestra de USAER:

> E – Y eso del mínimo de 15 niños ¿Quién lo pidió?
>
> MEE – Pues yo digo que no es congruente porque nos están exigiendo. Luego nos piden la lista con mucho tiempo de anticipación y a veces, por ejemplo, a mí me llegó un niño con una discapacidad y ya mandé la lista. Nos la pidieron con mucha rapidez, ya la mandamos, entonces a este niño ya no lo voy a poder inscribir hasta el año que entra, porque me pidieron 15 niños, entonces ya no lo pueden meter en el sistema, y el niño lo voy a tener que trabajar sin que esté en la estadística. Pero sí nos piden mucho el que estén los niños en la lista, ahí me va a fallar eso a mí. Y luego de los requisitos que piden, pues en algunos casos es bueno tenerlos, porque sí se requieren, pero hay unos que piden mucha documentación que no… Por ejemplo, nos pidieron las cartas de compromiso, ahora son tres; antes eran dos, que eran más que suficientes, pero dijo la supervisora que "para que esté más completo".
>
> E – ¿Y de qué son?
>
> MEE – La carta de compromiso, pues son tres. Vienen los requisitos en que pedíamos a los papás que aceptaran que los niños fueran trabajados por USAER, y que se

> comprometieran, porque nosotros los íbamos a trabajar. Viene otra que se llama Aviso de privacidad. Y luego la carta de compromiso (muestra la carta), y la aceptación del servicio para la educación especial USAER. Nada más llevábamos estas dos y ahora son tres. Y sobre la hoja de evolución y de observación, ya solo vamos a llevar la de evolución (muestra la hoja a la que está siendo referencia). Nada más está en la que vamos a poner todos los requisitos de los niños. Bueno, también ya nos dieron la hoja de los teléfonos de los papás y la identificación de los niños. Con esto es más que suficiente, digo yo, para tener todo a la par. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Una vez que se cuenta con el diagnóstico emitido por un médico, Educación Especial debe hacer una evaluación particular en la que participan diversos agentes educativos. El diagnóstico del médico contiene información general sobre el niño. Ya sea que el diagnóstico sea una discapacidad, un síndrome o un trastorno, no provee información suficiente para la escuela, de modo que se requiere de una evaluación más específica. En la escuela, la discapacidad recibe el mismo trato que la epidemia recibe en la medicina. La discapacidad es para la escuela, lo mismo que la epidemia es para la medicina: una generalidad. Al respecto, Foucault (2006) afirma:

> Contagiosa o no, la epidemia tiene una especie de individualidad histórica. De ahí la necesidad de utilizar con ella un método complejo de observación. Fenómeno colectivo, exige una mirada múltiple; proceso único, es preciso describirla en lo que tiene de singular, de accidental, de inesperado. (p. 46)

La EPP es un esfuerzo por realizar una descripción específica del niño. Primero se emite un diagnóstico médico, después se realiza la EPP, que proveerá información singular de aquello inesperado que ha llegado a la escuela: un niño con discapacidad. Estos procedimientos son administrativos; y son independientes de lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Mientras los maestros de Educación Especial realizan la evaluación y conforman la carpeta evolutiva de cada uno de los 15 niños, los profesores de grupo continúan con las clases y los niños asisten a la escuela. Pasemos al siguiente fragmento de la entrevista, en el que la misma maestra de Educación Especial habla sobre lo que ocurre mientras la USAER elabora la EPP y conforma la carpeta evolutiva:

E – Empiezan en agosto y acaban en octubre. Esos documentos tienen que estar ahí.

MEE – Sí…

E – Está lo administrativo, los niños, los profes y los papás.

MEE – Y están los horarios.

E – Y ahí ¿qué?

MEE – Híjole pues, también es un problema porque el horario no lo puedo acomodar bien. Tengo el horario con 15 niños y ya se me dificultó mucho. Y ahorita, por ejemplo, maestros que me mandaron niños, pues les estoy diciendo que voy a hacer unos grupitos con los niños que no están en la lista para trabajarlos aquí. Y con los maestros no hay problema, pues cuando estén en educación física puedo ir con ellos a platicar sobre los niños, pero a veces el equipo es lo que se nos dificulta: que no viene una del equipo. Ayer la Trabajadora Social no pudo venir porque tuvo reunión, o a veces la psicóloga tiene permiso económico. Y ahí sí nos detiene un poquito el trabajo. Pero, si nos ponemos bien sí podemos acabar, nada más que siempre hay un algo que no nos deja avanzar. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El trabajo administrativo que se solicita a las profesoras de Educación Especial obliga a que las prácticas inclusivas se vean obstaculizadas. Esto ocurre debido a que la vida escolar continúa de manera cotidiana. Los niños y los profesores asisten, como cada día, a la escuela, mientras las maestras de Educación Especial reúnen documentos y realizan entrevistas y evaluaciones. Este es un tipo de actividades que caracteriza a Educación Especial, pues es un discurso recurrente durante las entrevistas que se realizaron a los docentes. Escuchemos los comentarios de dos maestros de grupo:

E – Bueno, llegamos al final de la entrevista ¿Hay algo más que quieran agregar?

MG1 – Yo quisiera dar una aportación. Yo una crítica que haría al equipo de USAER es que hacen mucho papeleo escrito. Se mantienen haciendo expedientes, yo le voy a decir porque mi esposa trabaja en USAER, es trabajadora social. Se mantienen haciendo expedientes, en eso se les pasa el tiempo. No atienden a los niños porque no llevan a la práctica todo eso que están ahí poniendo. Yo veo que es exagerado el papeleo administrativo que hacen. Lo veo a diario, que mensajes, que pláticas, que el expediente de cada niño, que cómo va reaccionando, se me hace exagerado. A lo mejor es lo

pertinente, pero yo creo que les quita demasiado tiempo. Aquí también la maestra no se da abasto para atendernos. A mí me la atiende una vez a la semana, si acaso, y si no puede, pues, también, yo lo comprendo. Pero siempre que voy está haciendo expedientes; al igual que nosotros nos crece el trabajo administrativo, pero yo veo que el USAER es demasiado trabajo. Por ejemplo, mi esposa va a varias escuelas, y en cada escuela atiende cinco o seis niños, y tiene que estar haciendo expedientes por cada niño. Es demasiado el trabajo que hace USAER administrativamente.

MG2 – Tengo varios compas en Educación Especial y es una queja recurrente. Les piden una barbaridad de documentación, que se pasan más tiempo llenando formatos, "que ahora no, que ahora este", que lo que atienden a los chamacos. Y a veces algunos profes agarran esa recta, la aprovechan y dicen: "Me voy a USAER y me dedico a llenar papeles y no atiendo a los chamacos". Por lo que he escuchado a los compañeros, es exagerado.

MG1 – Yo por ejemplo veo a mi esposa, diariamente está llenando formatos. Ella está en trabajo social, y haciendo expedientes, haciendo peticiones, pero diario haciendo formatos. Todo el santo día, no trabaja el doble turno, pero trabaja todo el día, y aquí veo a la maestra de apoyo haciendo trabajos todos los días. (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Las actividades de "papeleo escrito" que comúnmente realizan los profesores de Educación Especial, les distraen de lo realmente importante: los niños, los profesores, las familias, la educación. Cuando las actividades administrativas se vuelven un elemento que le otorga identidad a Educación Especial se manifiesta que la inclusión de los niños, como praxis, no es realmente una prioridad. Al contrario, parece que las autoridades educativas se interesan mayormente en obtener documentos e informes.

3. 4 Niños de papel

Todo el trabajo documental que se realiza en Educación Especial tiene un propósito: objetivar al niño, mantenerlo inmóvil en un documento que será estudiado una y otra vez hasta que se le conozca hasta el más pequeño detalle. Existe la idea de que cuantos más documentos emerjan de la evaluación de los niños más certero será el conocimiento que se tenga del niño:

> Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. (Foucault, 2009, p. 220)

El maestro que más documentos tenga será el mejor maestro de Educación Especial. Los maestros, se convierten en simples funcionarios públicos sumergidos en un mar de documentos que encierran e inmovilizan a los niños. Los niños se vuelven niños de papel, son niños objetivados que se mantienen estáticos. Los niños de papel se conservan inertes dentro de un expediente bien resguardado en un archivero. Los estudiantes pasan a segundo plano cuando lo verdaderamente importante es la representación de ellos en un documento. Los niños de papel permanecen en un cajón del aula de la USAER esperando ser complementados después de cada periodo de evaluación.

Los docentes, por su parte, se convierten en los encargados de defender los intereses del Estado. Pero para ello se requiere de evidencias empíricas para demostrar que lo escrito en las políticas públicas se ha cumplido. Cuando los maestros están "llenando formatos", se convierten en los funcionarios que el Estado necesita. Merani (1980) afirma que, con la emergencia del Estado, aparecen también nuevas necesidades de conocimientos que den posibilidades a guerreros y sacerdotes (los primeros maestros) de ejercer control:

> Aparecen entonces las escuelas de escribas y una nueva categoría comienza a desempeñar su papel dentro de las relaciones de poder: los funcionarios. Desde entonces la necesidad deja de ser problema, necesidad del grupo, para caer en manos de una clase, y automáticamente se convierte en instrumento de dominio porque representa la sumisión del hombre a las fuerzas económicas que tienden a oprimirlo y a la vez lo necesitan especialmente educado para sustentarlas y desarrollarlas. (Merani, 1980, p. 19)

Los profesores son esos funcionarios especialmente educados para llenar documentos, formatos, evaluaciones y entrevistas. Los maestros se convierten en fabricantes de niños de

papel. El conocimiento que los profesores requieren para ello es un saber técnico. El saber de los docentes se tecnifica, no se trata de realizar acciones pedagógicas, sino administrativas. El maestro que más documentos tenga en sus expedientes es un mejor maestro para el sistema; es un buen funcionario público. Cuando los docentes dedican suficiente tiempo a actividades administrativas es difícil que se solidaricen con su grupo social, con su clase, y en vez de eso, se solidarizan con el Estado. Merani (1980) aclara:

> En partiendo de esta premisa el hombre está indisolublemente cortado por sus orígenes sociales y se debe a las exigencias y necesidades del Estado. La segunda tarea es crear una "conciencia de servicio" que suplante las solidaridades de grupo, de clase, perdidas, por la solidaridad abstracta que significa el cumplimiento de un deber colectivo instaurado en nombre del Estado. Alcanzando este nivel la educación por y para el poder ha sido lograda y nos encontramos entonces que pueblos enteros apoyan en un momento dado a gobiernos que odian pero que supieron sacudir ante sus ojos algún espantajo de "peligro nacional". (p. 20)

En este caso, el peligro nacional al que Merani puede tomarse como el peligro que representa es la discriminación de los niños con discapacidad. La discriminación es el discurso que el Estado utiliza para mantener a los docentes en actividades técnicas, administrativas y burocráticas. Así lo explica el autor:

> Hoy por hoy la sociedad necesita hombres "libres" para que el sistema funcione, hombres que respeten derechos y acaten deberes, permeables a la persuasión y que acepten por propia decisión el poder que los acollara al mundo de la necesidad. Para lograrlo se debe enriquecer sus mentes con conocimientos pragmáticos, útiles en el sentido de su aplicabilidad inmediata al sistema. Se requiere de técnicos que piensen técnicamente, o sea mentes que resuelvan problemas. (Merani, 1980, p. 27)

De forma automática, las y los docentes se vuelven solucionadores de problemas. Los profesores son funcionarios que intentan resolver el problema que el Estado detecta, pero no resuelven el problema social que ellos mismos identifican. Los maestros, cuando ven un problema en su entorno inmediato, en ocasiones debe pasar a segundo término, pues se encuentran ocupados en la realización de actividades administrativas o en la implementación

de actividades impuestas por el sistema Educativo a través de los Planes y Programas. Los cuasimédicos educativos son también técnicos que aplican instrumentos de evaluación, realizan entrevistas y exámenes a partir de un formato prescrito y, cuando tienen completa la "Carpeta de evolución" se sienten satisfechos consigo mismos. Braunstein (2013) advierte que esto mismo ocurre con otros funcionarios de Estado:

> Los agentes que funcionan dentro del dispositivo de la salud mental "no saben lo que hacen" en la medida en que se perciben a sí mismos como técnicos que utilizan las herramientas que se les han asignado sin cuestionar las condiciones sociales de esa aplicación y su lugar en el dispositivo. Casi siempre los funcionarios *psi* piensan y sienten que actúan como operarios formados por la universidad que cumplen buenamente con el trabajo que se les encomienda y aplican conocimientos respaldados por investigaciones y por autoridades competentes. (p. 49)

Los agentes que trabajan dentro de dispositivos de control del Estado están atados a las políticas de Estado, a la ley, a la voluntad del soberano. Sin embargo, algunos de ellos están conscientes de esta situación. Los maestros reconocen que llenar formatos distrae la atención de lo verdaderamente importante: los niños. Así lo expresa un maestro de Educación Especial sobre la escuela regular y el proceso de inclusión educativa:

> MEE – En el nivel yo veo que se siguen reproduciendo prácticas desde el 2012, en que yo entré, y siguen año con año haciendo los mismo. Cuando los capacitan sí dicen que entienden, pero al momento de volver al aula, sigue siendo una fantasía. Siguen reproduciendo los patrones de comodidad del docente, porque creo que el nivel de especial es muy… no sé cómo decirlo; para ellos es más importante tener un documento que diga que hiciste una entrevista, que hiciste un proceso, aun y cuando eso sea una mentira. Hay tanta carga administrativa, que terminan por relegar el verdadero sentido de lo que se tiene que hacer en la práctica. (Comunicación personal, 7 de agosto de 2019)

El docente afirma que las actividades burocráticas que llevan a cabo son "una mentira". Esta mentira fabricada con formatos y carpetas evolutivas trae algunas consecuencias. Por un lado, los niños son relegados y ocupan un segundo término si se les compara con los documentos

que se solicitan. Por otro lado, muchos niños son estigmatizados a consecuencia de estos requerimientos. Pasemos a los fragmentos de una entrevista, en los que una maestra de Educación Especial cuenta cómo, para cumplir con un requisito administrativo, ha tenido que poner en "la lista" a niños que no tienen un problema de aprendizaje:

> MEE – Aquí, por ejemplo; hay maestros que tienen 50 alumnos, entonces, al llegar nosotros, sí nos recibieron muy contentos. El decir: "Ay qué padre, vamos a hacer estas actividades y todo". De hecho, en los cursos que se dieron, tanto por el profe y otros compañeros que vinieron a dar el tema, estuvieron muy contentos, pero a la hora de darles la hoja y decirles: "ahora nos van a ayudar a detectar a los niños", nos quisieron poner a muchos niños con rezago. Nosotros también, por el tiempo que nos dan pues tuvimos que decir; "bueno, agarramos a estos niños, aunque no sean", pero por un requisito que nos están pidiendo de más arriba, sin necesidad a lo mejor de habernos juntado otra vez todos los compañeros. Porque nos decían ahorita en prefectura: "hay una lista de niños que se requieren desde primer año que están ahorita en segundo", y luego le digo: "¿Por qué no nos lo reportaron?" Porque esos maestros que ahora tienen esos grupos no los están trabajando. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Incluir en "la lista" a los niños "aunque no sean", es una práctica a la que orilla el Estado a través de requerimientos técnicos, administrativos y burocráticos. Las estadísticas se tergiversan a costa de los niños. A partir de esto surge la pregunta ¿cuántos de los niños que están en "la lista" realmente reciben atención educativa por parte de Educación Especial? Y, ¿cuántos de los niños que necesitan atención educativa no están en las listas? En el siguiente fragmento, la misma maestra habla sobre el tema:

> MEE – Nosotros tuvimos dos semanas para que el maestro nos detectara a los alumnos. En esas dos semanas, la primera semana no se pudo, porque la primera semana fue que tú te quedas con un grupo y a la mejor no ibas a trabajar con él todo el año, pero te tocó la primera hora y te quedas todo el día. La segunda semana, pues que apenas los están conociendo. Ya la tercera semana que les empezamos a dar carrilla, y dicen los profes: "ya le detectamos este niño", pero así rápido, así como ya para lavarse las manos. Y luego de la oficina nos piden: "ya necesitamos las listas". ¿Y qué vamos a hacer sino

> tenemos niños? Pues a poner en la lista a todos los que nos dijeron, y pues, aunque sepas que este no tiene necesidades… No, no. (Niega con la cabeza) (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Esto es una evidencia de que la voluntad del soberano, la ley, no se cumple como está estipulado, y este es uno de los motivos principales por los cuales los mecanismos de control y los dispositivos han transformado sus estrategias para vigilar y controlar minuciosamente la vida cotidiana. Estos mecanismos de control y dominación, al contener designaciones y especificaciones minuciosas, convierten los procesos pedagógicos en procesos administrativos. Los docentes de Educación Especial se ven atrapados en la producción de documentos e informes que forman parte de las Carpetas evolutivas. Lo anterior provoca que los maestros de Educación Especial dediquen gran parte de su tiempo a la documentación, en vez de dedicarse a resolver los problemas pedagógicos reales de la escuela, de los profesores de grupo, de los niños y sus familias.

3.5 Evaluación perpetua

Foucault afirma que el control y la sentencia de una pena infinita están relacionadas con una investigación eterna que es cada vez más minuciosa y analítica, "un juicio que fuese al mismo tiempo la constitución de un expediente jamás cerrado, la benignidad calculada de una pena que estaría entrelazada a la curiosidad encarnizada de un examen" (2009, pp. 260, 261). La evaluación de los niños es un procedimiento minucioso que jamás termina. En el siguiente párrafo, un maestro de Educación Especial habla sobre la evaluación:

> MEE – Por parte de educación regular hay buenas impresiones y también hay malas. Llegué a una escuela, en esa escuela ya tenían como ocho años atendida por USAER. Cuando llego, me dan los expedientes, yo los leo, pero realmente no rescato nada de los niños. Y yo dije: "yo los voy a conocer, y yo voy a hacer una evaluación para saber cómo andan, para yo tenerlo de primera mano". Para yo poder decir: "este niño está así y así". Aun cuando ya está escrito en un informe inicial, que se supone que para eso es, pero yo dije: "son doce niños, los evalúo rápido". Voy a los salones y todos los profes super enojados: "ya vino otro profe de educación especial que no hace nada, que esto, que lo otro", y pura queja. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Los cuasimédicos escolares están inmersos en la perpetua evaluación de los niños. Aunque los expedientes se encuentran en la escuela, el maestro "no rescata nada", de modo que inicia nuevamente con las evaluaciones. Los maestros de la USAER son controlados por los requerimientos administrativos y burocráticos propios de Educación Especial, están enajenados, no sólo porque el objeto (la evaluación) controla la vida escolar, sino también porque dependen de su empleo para subsistir. "Así, pues, en este doble sentido se convierte el trabajador en vasallo de su objeto; en primer lugar, porque adquiere así un *objeto de trabajo*, es decir, trabajo, y en segundo lugar porque obtiene *medios de subsistencia*" (Marx y Engels, 1982, p. 597). A pesar de que algunos docentes afirman que todo eso es un requisito con el que se debe cumplir –aunque no sea necesario–, en Educación Especial se presenta el discurso médico que provoca a los profesores a sumergirse en un proceso de evaluación infinito. El trabajo administrativo se vuelve parte esencial de Educación Especial porque Educación Especial está invadido y enajenado por el discurso médico, que exige una permanente evaluación para tener mayor conocimiento sobre el niño con discapacidad. Cuando los profesores de Educación Especial se emancipen del discurso médico, quizás se podrán generar condiciones para que el discurso educativo (y no el médico) sea el medio de comunicación en la vida escolar.

Tomando como referencia a Marx (1982), cuando afirma que no se trata de emancipar al Estado de la religión, sino de emancipar al hombre de la propiedad privada, así se requiere no emancipar a la educación, sino a los agentes que participan en ella. La emancipación de la educación no implica sólo la eliminación del discurso del dispositivo médico, sino que los profesores deben emanciparse de las relaciones de poder que subyacen a la vida escolar. Así lo explica Merani:

> el ejercicio del poder pasa de los individuos a las cosas y se instrumentaliza con el consumo. Pero nadie se convierte en consumidor sin una previa destrucción de la conciencia que le formara su "filosofía popular", y la reestructuración de una nueva conciencia, cuyos contenidos deben ser los más amplios, más confusos, lo menos concretos posible y, por consiguiente, más fáciles de manipular y de transformar en cualquier momento. (1980, p. 26)

Los conocimientos técnicos de los profesores son difusos, por ello es complejo que los docentes los analicen durante el diario acontecer de la vida escolar, sobre todo porque los requerimientos administrativos les mantienen inmersos en procedimientos burocráticos que sirven de poco para los procesos de aprendizaje de los niños. Por el contrario, parece que muchos de los procedimientos llevados a cabo durante la jornada escolar por parte de Educación Especial contribuyen a la estigmatización de los estudiantes.

3.6 ¿Evaluar o estigmatizar?

Algunos procesos cotidianos de evaluación, pasan de evaluar a estigmatizar. Muchas veces, no es necesario que se hable de un proceso formal de evaluación, es durante la vida cotidiana y los comentarios informales que se estigmatiza a ciertos niños. Algunos maestros de Educación Especial favorecen directamente a la etiquetación de los niños, ya sea utilizando apodos para señalarlos o permitiendo que proliferen apelativos estigmatizantes. Pasemos a algunos ejemplos:

> MEE – El otro día estábamos en la guardia y estábamos platicando de que los Down son bien cachondos. Y dice el profe Amador: "Imagínese, yo así, bien cachondo también". Y le hacía con la lengua (la maestra imita al profesor). Y luego dice: "Y si fuera Down, ¡más!" (la maestra se ríe durante su relato). Sí, tenemos buena cura ahí – concluye la maestra". (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018)

A la maestra de USAER le causa gracia que su compañero haga mofa a partir de los supuestos que le subyacen a la idea que el profesor tiene sobre las personas con síndrome Down. La maestra, en vez de cuestionar los supuestos del profesor, los reafirma con su complicidad en forma de risa. Estas ideas son lo que configura la imagen del salvaje a la que Todorov (2013) hace referencia, y en la que la configuración de lo exótico se construye a partir del supuesto de que el Otro es lo que no soy yo. La construcción de la identidad del exótico tiene en particular una característica: los instintos sexuales sin trabas. "El ejemplo más importante de comportamiento natural se refiere a la sexualidad. También en este caso es preciso apegarse a los instintos, y no tratar de ponerles trabas mediante leyes" (p. 316).

El exótico es aquel que no se reprime sexualmente, es quien no sigue las normas sociales de represión sexual. La falta de represión sexual es un peligro para el poder. La relación entre

poder y sexo fue estudiada por Foucault (1991) en *La historia de la sexualidad*, en donde afirma:

> Entre poder y sexo, no establece relación ninguna sino de modo negativo: rechazo, exclusión, desestimación, barrera, y aun ocultación o máscara. El poder nada "puede" sobre el sexo y los placeres, salvo decir no; si algo produce son ausencias o lagunas; elide elementos, introduce discontinuidades, separa lo que está unido, traza fronteras. Sus efectos adquieren la forma general del límite y de la carencia. (p. 101)

El poder conserva su posición mediante la represión sexual. Cuando una persona logra reprimir su sexualidad, es dócil para ser sometido a cualquier otra represión que se instaure. El cuidado de sí, ese control sobre sí mismo que exige el dispositivo de la sexualidad, es uno de los mecanismos utilizados para controlar la vida y la muerte. Es parte de lo que Foucault (1991) llama el poder sobre la vida. Pasemos a otro ejemplo en el que la misma maestra de USAER asigna un sobrenombre a una niña con discapacidad.

> Gabriela se acerca al escritorio en donde están la psicóloga aplicando un test a Brisa.
> MEE1 – Gabriela, vente para acá. Deja trabajar a la Psicóloga.
> Gabriela regresa a la mesa central del aula y sigue jugando con los materiales didácticos.
> MEE2 – ¿Y la maestra Mónica?
> MEE1 – No vino ¿por qué crees que tengo aquí a la Tasma? (Tasmania. Se refiere al demonio de Tasmania, un dibujo animado creado por la Warner Brothers, es un animal que no respeta las reglas; además devora y destruye todo a su paso).
> Los compañeros de Gabriela no asistieron. La maestra Esmeralda le pidió a la mamá de Gabriela que la llevara para trabajar con ella. (Comunicación personal, 25 de octubre de 2018)

En ambos casos, la construcción del exótico se hace tomando como referencia el ideal del estudiante: niños obedientes, dóciles y asexuales. Es a partir de este estudiante ideal que se configura la identidad del estudiante exótico. Mientras un estudiante normal es un niño pasivo y obediente, Gabriela es "Tasmania" porque camina y se mueve constantemente, porque no se somete a la voluntad de las maestras. Un niño dócil es el que se somete a las

artes disciplinarias de la escuela, “el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2009, p. 159). El cuerpo del niño queda sometido para ser transformado, perfeccionado para ser utilizado.

Cabe además mencionar que, en el primer ejemplo, la maestra permite la discriminación de los niños con síndrome Down; en el último ejemplo, la maestra promueve la discriminación. En el siguiente fragmento del Diario de campo, se muestra cómo el subdirector de la escuela asocia la discapacidad a la violencia, a la resistencia al sometimiento:

> E – ¿Cómo les fue, profe?
>
> SD (Subdirector) – Bien. Pues, ahí va la organización ¿ya platicó con Nancy?
>
> E – Sí, ahí estuvimos hablando en el recreo.
>
> SD – Y ¿qué le dice?
>
> E – Me platicó que su mamá estuvo embarazada, y que ella estuvo enferma y la llevaron al hospital.
>
> SD – Mire, ¿cómo sí se acuerda de eso? Las maestras de USAER dicen que tiene memoria a corto plazo, pero, ¿cómo sí se acuerda de eso?
>
> E – ¿Esa niña cómo se llama?
>
> SD – ¿La chiquita? Gabriela. Esa es Down, pero de las violentas. Cuando llegó se metía al baño de los hombres, como Danna también. ¡Mírela! Ahí anda comiendo. El profe Mario le dio un burrito, yo creo. (Comunicación personal, 10 de septiembre de 2018)

Gabriela se resiste a ser dócil, se niega a someterse a la disciplina escolar y a las arbitrariedades, como entrar al baño que socialmente está o no permitido. Martínez Escárcega (2005) aclara que hay una diferencia entre los actos contestatarios de los estudiantes. Por una parte, están las conductas de oposición, que “Desafían las reglas impuestas institucionalmente pero fortalecen el orden establecido” (p. 87); por otro lado están los actos de resistencia, “que enfrentan de forma grupal la invasión cultural de la escuela como mecanismo de dominación” (p. 95). Gabriela, al desafiar de forma individual la lógica de control y dominación que impera en la escuela, termina reafirmando el orden establecido. Como respuesta al desafío de la niña, los docentes la etiquetan como violenta e inquieta, y le imponen restricciones, ya sea más coercitivas o más persuasivas que las que se utilizan con el resto de los estudiantes.

4. *Discusión*

Al analizar las prácticas incluyentes llevadas a cabo en una escuela primaria pública emergieron categorías complejas. En primer lugar, aparecen las familias de los niños y las niñas con discapacidad, quienes se ven obligadas a mentir o a guardar silencio sobre la condición de sus hijos para que éstos sean aceptados en la escuela. En un segundo momento, emergen los niños con discapacidad, a quien la condición de niñez les es arrebatada y pasa a segundo plano, siendo desplazada por la condición de discapacidad. La discapacidad pasa a ser la singularidad que caracteriza a estos niños y niñas en la escuela. Para ello, hablemos de la tercera categoría, que es la obligación no escrita que tienen los docentes de Educación Especial sobre el conocimiento de nociones médicas. Esto nos lleva al siguiente tema: la invasión médica de la educación. El campo de la medicina atraviesa las escuelas. A partir de nociones médicas se generan métodos de intervención que responden más a criterios de otros campos que a los fundamentos de la educación. Como producto de la invasión del campo de la medicina, emerge en las escuelas la imperiosa necesidad médica del diagnóstico. Con estos preceptos médicos, Educación Especial realiza evaluaciones permanentes de los niños y niñas con discapacidad. Lo anterior es punto de partida para convertir a las y los estudiantes en niños de papel. La información de las niñas y los niños con discapacidad permanece inerte en los archiveros de las aulas de USAER. Si un docente requiere conocer a un niño, lo busca en el archivero, solo para darse cuenta de que no puede conocerlo leyendo, lo que le lleva invariablemente a realizar otra evaluación que terminará con más documentos y papeles archivados.

Si bien, este artículo es sólo un fragmento de una investigación más amplia, da cuenta de la vida cotidiana de una escuela primaria que trabaja en sus procesos de inclusión. Las maestras y los profesores ponen todo de su parte para incluir a los niños y las niñas, independientemente de su condición. Sin embargo, existen procesos y procedimientos administrativos que burocratizan y entorpecen las prácticas incluyentes. Es menester de quienes participamos en estos procesos, humanizar nuestras prácticas y descargar administrativamente a las y los docentes. Sólo en la medida en que seamos conscientes de que los documentos entorpecen las prácticas inclusivas, estaremos en posibilidades de atender lo verdaderamente importante: los niños y las niñas.

5. *Conclusiones*

Los diagnósticos y las evaluaciones son estrategias de la escuela que emergen para mantener el control. Entre más precisa sea la evaluación, se espera que más minuciosos sean los mecanismos de control. Los diagnósticos son la evidencia más clara de que la escuela está invadida por otros campos. Esta invasión pone al ojo médico dentro de la escuela, la juzga y, de forma implícita o explícita, regula la vida cotidiana. La escuela se encuentra colonizada por saberes ajenos a la pedagogía, y Educación Especial es el puente que comunica a estos dos campos que utilizan modelos terapéuticos e invasivos. Una vez que el diagnóstico está dado, la sentencia de los niños está escrita.

Por su parte, los maestros de Educación Especial, para ganar legitimidad en la escuela, requieren del conocimiento y del dominio de lenguaje médico. Esto los vuelve cuasimédicos escolares. Los profesores de Educación Especial es lo más cercano que la escuela tiene a la medicina. El saber médico, visto como un conocimiento más objetivo y científico que los saberes pedagógicos, tiene mayor ascendencia que el saber pedagógico. El saber está asociado al poder. Cuando un profesor de Educación Especial utiliza terminología médica, adquiere poder legítimo dentro de la escuela.

El diagnóstico médico es el principio de la estigmatización de los niños. El diagnóstico provee información general, pero la escuela requiere datos más específicos. Los docentes de Educación Especial, encargados de realizar procedimientos para conocer a los niños de forma minuciosa, comienzan con la evaluación, ese proceso burocrático que ocupa mucho del tiempo que los maestros pasan en la escuela.

Mientras los maestros de Educación Especial son los cuasimédicos escolares, los estudiantes son niños de papel. La escuela ignora el presente de los niños. Cuando se requiere conocerlos, los buscan en un documento: el Informe de la EPP. En ella están explícitos todos los detalles específicos que el diagnóstico médico ignora. El diagnóstico provee datos generales sobre la discapacidad, y el Informe de EPP llena los huecos con información detallada sobre el niño. El niño es un objeto estático en un papel, un documento al que se le puede estudiar una y otra vez. Cuando un profesor no está conforme con lo que está escrito en el documento, inicia nuevamente con otra evaluación. Este interminable proceso de examinación obedece a que lo escrito en un documento no es el niño. El niño no es un objeto estático, sino que cambia

constantemente. En la medida en que docentes, directivos y autoridades educativas reconozcamos que las y los niños cambian de forma permanente, dejaremos de insistir en generar procedimientos burocráticos eternos para mantenerlos estáticos, sumergidos en el cajón de un archivero.

6. Referencias

Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *La historia de la sexualidad I: la voluntad del saber.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Los anormales.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

Martínez Escárcega, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar.* Chihuahua: Doble Hélice.

Marx, C., y Engels, F. (1982). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En C. Marx, y F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 555-668). México: Fondo de Cultura Económico.

Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder.* México: Juan Grijalbo.

Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación, Vol 15*, 101-120.

Todorov, T. (2013). *Nosotros y los otros.* México: Siglo XXI

Acerca de la autora

Alejandra Torres León. Licenciada en Educación Especial, Especialista en Discapacidad Intelectual; Maestra en Pedagogía Crítica; Doctora en Ciencias Sociales. Fue docente y directora de Servicios de Educación Especial. Fundadora y subdirectora del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. Docente del Centro de Actualización del Magisterio de Juárez. Estudia a la inclusión desde una posición crítica y antihegemónica hacia los discursos y las prácticas normalizantes en educación.

Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Mindfulness to improve emotional regulation in students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Vanessa López Martínez[1]

Resumen: Este artículo de revisión bibliográfica analiza si la práctica de Mindfulness mejora la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. En primer lugar, se recoge información principal del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, analizando sus características, a continuación, sobre la regulación emocional y el Mindfulness, y, finalmente la relación entre las tres variables.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; regulación emocional; Mindfulness; intervención.

Abstract: This bibliographic review paper analyzes whether the practice of Mindfulness improves emotional regulation in students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Firstly, the main information on Attention Deficit Hyperactivity Disorder is collected, analyzing its characteristics, then on emotional regulation and Mindfulness, and finally the relationship between the three variables.

Keyword: Attention deficit hyperactivity disorder; emotional regulation; Mindfulness; intervention.

Recepción: 24 de diciembre de 2022

Aceptación: 28 de marzo 2023

Forma de citar: López, V. (2023). Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Voces de la educación 8 (15), pp. 130-148.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Murcia, email: vanessalopezmartinez97@gmail.com

Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia y una de las principales causas de fracaso escolar y de dificultades para mantener y desarrollar relaciones sociales (PANDAH, 2016). Este trastorno tiene una alta prevalencia en la población en edad escolar: entre un 5% y un 10%, dándose por igual en cualquier lugar, con mayor frecuencia en niños que en niñas y equivaliendo a uno o dos alumnos por aula (Martínez, 2017). El TDAH es definido por el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta versión (DSM-5) como un "patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo" (APA, 2014, p.59).

Su diagnóstico se realiza en base a los síntomas y criterios del DSM-5 (2014), teniendo en cuenta una serie de consideraciones:

- Deben presentarse seis o más síntomas de las áreas que caracterizan al trastorno (inatención e hiperactividad-impulsividad) durante seis meses en un grado que no es acorde al nivel de desarrollo, afectando a actividades sociales o académicas.
- Los síntomas no tienen mejor explicación por otro trastorno mental.
- Se debe especificar la presentación (combinada, predominante con falta de atención o predominante hiperactiva/impulsiva) y la gravedad (leve, moderado o grave).
- Las manifestaciones deben presentarse en más de un entorno (escuela, casa, trabajo, etc.).
- Empieza en la infancia: síntomas presentes antes de los 12 años, por lo que hay una presentación clínica sustancial durante la infancia.

En cuanto a la etiología, en la actualidad se desconocen las causas concretas, según Guerrero (2016) existe cada vez un mayor consenso entre los expertos en que se trata de una alteración neurológica causada por interacción entre la genética y el ambiente en el que se desarrolla, con un mayor peso del ADN. A continuación, se enumeran diferentes factores que pueden incidir en la aparición del trastorno:

- Factores genéticos: uno de los factores más determinantes, distintos estudios familiares han establecido una posible base genética con un índice de heredabilidad de 0,76, de hecho, se tienen evidencias de que los factores hereditarios explican un 80% de los casos, ya que la mayoría tienen un familiar directo con esta sintomatología (Isorna, 2016; Pelaz, 2020).

- Factores neuroanatómicos: el doctor Shaw y su equipo de trabajo realizaron un estudio de neuroimagen en el que evaluaron el tamaño del cerebro y la estructura cortical de los niños y adolescentes con y sin TDAH durante 10 años. Como resultado encontraron que el cerebro de los niños con TDAH madura siguiendo la misma frecuencia que en los niños sin TDAH, pero con un retraso en la maduración de hasta tres años en algunas zonas de la corteza cerebral como los lóbulos frontales, el cerebelo y el cuerpo calloso, pudiendo llegar a normalizarse, aunque esta normalización no implica que no existan diferencias en la actividad cerebral (Bauermeister, 2014).

- Factores neuroquímicos: existe una hipofunción catecolaminérgica, es decir, la liberación de los neurotransmisores dopamina y noradrenalina en el cerebro se da por debajo de lo normal, comunicándose de forma deficiente el área prefrontal, el cuerpo calloso y los ganglios basales (Guerrero, 2016). Los síntomas de hiperactividad e impulsividad se deberían a la alteración de las vías reguladas por dopamina, mientras que los síntomas cognitivos y afectivos se deberían a la alteración de las vías reguladas por la noradrenalina (Isorna, 2016).

- Factores ambientales pre y perinatales: se señalan algunos agentes externos prenatales como contribuyentes a la aparición del trastorno (consumo de tabaco, alcohol o drogas durante el embarazo o deficiencias nutricionales maternas). En cuanto a los factores perinatales se señalan los siguientes: prematuridad extrema y bajo peso al nacer, hidrocefalia y hemorragias interventriculares (Isorna, 2016).

- Factores psicosociales: las variables psicosociales no se consideran críticas en la etiología, pero sí que parecen desempeñar un papel crucial sobre todo en cuanto a la elección de intervenciones que deriven en la mejoría del trastorno (Martínez-Segura, 2008).

Entre las numerosas investigaciones que se pueden encontrar relacionadas con el TDAH, se va a centrar el análisis en aquellas que se interesan por las dificultades de regulación emocional. El doctor Barkley (2015) señala que las descripciones clínicas del TDAH,

haciendo referencia al DSM, se han centrado exclusivamente en la falta de atención y la hiperactividad-impulsividad, dejando a un lado el componente emocional. Esto podría estar motivado por la complejidad de evaluar esta dimensión en comparación con la facilidad con la que se evalúan otras características como los comportamientos más motóricos. Considera que esta característica del trastorno es tan central como las demás para llegar a comprender las características de estas personas. Se refiere al autocontrol de las emociones en general y las relacionadas con la autorregulación de la frustración, impaciencia e ira en particular. Este autor defiende que un reconocimiento explícito de la autorregulación emocional deficiente como una característica central del trastorno resultaría crucial para comprender el desajuste socioemocional.

Las investigaciones de Barkley y Murphy (2010) señalan principalmente alteraciones en dos componentes de control: impulsividad emocional y problemas en el autocontrol emocional. Este autocontrol implica la inhibición de las reacciones emocionales y la realización de acciones autorreguladoras. Según Martínez-Segura (2008) conseguir la autorregulación en los sujetos con TDAH debería ser un objetivo natural del tratamiento del TDAH, pues puede aumentar la generalización y el mantenimiento de un adecuado comportamiento, ya que la conducta no depende únicamente de señales externas. Además, uno de los trastornos más comunes asociados al TDAH son los del estado de ánimo, en muchas ocasiones los niños con TDAH son etiquetados como tontos por sus compañeros y esto les genera un sentimiento de frustración, aislamiento y baja autoestima (Martínez, 2017).

Según González (2014) la inteligencia emocional es la asignatura pendiente del sistema escolar obligatorio. Este autor indica que la escuela debería educar a los niños desde el principio de su escolarización en emociones. Por ello propone una forma novedosa de incluir las emociones en el currículum de forma transversal: el Mindfulness. Asimismo, señala que gracias a esta práctica los niños aprenden a percibir sus propias emociones y las de los demás, las comprenden y pueden aprender a gestionarlas. Y además destaca que es adecuado como tratamiento psicopedagógico para los menores con dificultades emocionales, disminuyendo los niveles de ansiedad, ira o angustia, consiguiendo así una vida emocional más equilibrada y saludable.

El Mindfulness trata de cultivar un estado mental que dé una respuesta menos visceral a los pensamientos, sensaciones y emociones para evitar entrar en una espiral sin control y de angustia mental (Ricard et al., 2015). En este sentido, se ha demostrado que se reducen las sensaciones de invasión emocional que desregulan a los sujetos con TDAH, mediante técnicas como la atención a la respiración ya que conlleva una bajada del arousal que induce una mayor relajación y hace que se vaya nutriendo menos la emoción con cogniciones negativas al cambiar el foco de atención a la propia respiración, mejorando la autorregulación (Pérez-Bonet, 2016).

El Mindfulness es una práctica de autorregulación de la atención y de la emoción (Teasdale et al., 2000, citado en Mariño et al., 2017) y el TDAH es precisamente un trastorno que conlleva problemas de autorregulación de pensamientos, de la atención y de las emociones, que además puede ir asociado con estrés, ansiedad y depresión.

A continuación, realizaremos un acercamiento a la regulación emocional en el TDAH, apoyándonos para ello en literatura científica.

Regulación emocional en el TDAH

La regulación emocional tiene una gran importancia en la vida de las personas en general y en el ámbito educativo en particular, donde se encuentra una gran diversidad de alumnado entre el que destaca aquel con TDAH que presentan alteraciones en esta capacidad.

La regulación emocional es la capacidad para reflexionar sobre los sentimientos, incluyendo la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, de modo que se intensifiquen las positivas y se disminuyan las negativas. Dos ejemplos de regulación interpersonal e intrapersonal son los siguientes: por un lado, si un alumno se ve involucrado en un conflicto en el recreo una resolución sin agresividad implicaría la práctica de habilidades de regulación interpersonal; por otro lado, ante una época de exámenes cada alumno utiliza diferentes técnicas de regulación intrapersonal para sobrellevar la situación sin que afecte al rendimiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). La regulación emocional se encuentra ligada a la inteligencia emocional, pues es considerada una habilidad dentro de esta, y estas aptitudes emocionales explican Jiménez y López-Zafra (2009) pueden favorecer la

adaptación social y académica, ya que facilitan el pensamiento e influyen en la motivación intrínseca para realizar las tareas escolares.

Previamente se han tratado las características del TDAH y se ha hecho referencia, entre otras, a la definición más aceptada mundialmente, la establecida en el DSM-5. Si se realiza un análisis de esta definición se puede comprobar la ausencia de referencia al componente emocional, ¿significa esto que no hay déficits en este componente? Anteriormente a la inclusión del TDAH en este manual se pueden encontrar descripciones clínicas de sujetos que no únicamente presentaban los síntomas nucleares sino en los que se describían dificultades en la gestión de emociones. De hecho, ya en la primera descripción científica del TDAH en 1902 por George Still se describían además de sujetos inatentos, hiperactivos e impulsivos, personas con impulsividad emocional y dificultad para regular sus emociones (Alpízar, 2019). Las alusiones en la historia del TDAH al componente emocional no han sido suficientes para incluir el componente como criterio diagnóstico y las investigaciones sobre el TDAH se han ido centrando en los aspectos cognitivos, siendo limitados aquellos destinados a las habilidades relacionadas con la competencia emocional (reconocimiento, regulación y expresión de emociones) (Albert et al., 2008). Pero entre los estudios existentes se encuentra que la desregulación emocional en el TDAH puede explicarse según los aspectos neurobiológicos del trastorno y según las alteraciones en las funciones ejecutivas (Alpízar, 2019).

El estudio neuroanatómico de Carmona (2008) apoya la existencia de disfunciones emocionales en niños con TDAH. Los resultados de esta investigación confirman los datos obtenidos en estudios previos sobre el menor volumen del cerebro y la reducción de sustancia gris en determinadas regiones. Se encontraron reducciones volumétricas no únicamente en áreas cognitivas, sino también en áreas emocionales: corteza orbitofrontal, amígdala, estriado ventral y estructuras temporales mediales. Esta disminución afectaría al funcionamiento de estas zonas, de hecho, la conexión entre el sistema límbico y la corteza prefrontal (específicamente en zonas orbitarias) no es óptima, lo que conlleva alteraciones en la expresión e inhibición de sus impulsos y emociones (Guerrero, 2016).

En un estudio de Shaw et al. (2014) se ratifica la asociación entre la desregulación emocional y el funcionamiento de la neuroanatomía cerebral. Además, en esta investigación surgen dos

hallazgos clave en cuanto a la regulación de las emociones en las personas con TDAH: la desregulación emocional puede ser consecuencia de alteraciones en la atención a aspectos emocionales y esta alteración prevalece a lo largo de la vida. En cuanto al funcionamiento ejecutivo, el modelo más influyente en las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el componente emocional en el TDAH ha sido el de Barkley (2011) quien defiende la desregulación emocional como una característica central del TDAH. Según el doctor las dificultades de regulación emocional en el TDAH provienen de una disfunción primaria en los procesos de control inhibitorio provocando, entre otros, mayor dificultad para mantener la motivación. Las funciones ejecutivas son una forma de autocontrol mediante las que las personas dirigen la atención hacia sí mismas, utilizando la capacidad primaria de inhibición para crear autoconciencia. Dirigiendo los sentidos hacia sí mismas, en especial la vista, se crea una imaginaria visual que a su vez constituye el sistema de la memoria de trabajo no verbal. Las personas también se dirigen el habla hacia sí mismas y desarrollan una voz interior que forma el sistema de trabajo verbal. De esta forma, se utilizan estas cuatro funciones ejecutivas (autoconciencia, inhibición, memoria de trabajo no verbal y memoria de trabajo verbal) para generar la autorregulación de las emociones. En conclusión, el diálogo interior y la visualización de imágenes permiten al individuo crear emociones secundarias que pueden favorecer en el proceso de regulación de las emociones primarias. En este modelo también se señala que la emoción se encarga de generar automotivación en las personas. Así, si un individuo es capaz de gestionar sus emociones también será capaz de motivarse. La investigación de Skirrow et al. (2009) también sugiere que los síntomas del TDAH y la inestabilidad emocional están relacionados entre sí, pudiendo entenderse la desregulación emocional como una característica central del TDAH. En esta investigación se observa inestabilidad del estado de ánimo en forma de irritabilidad, explosión emocional, cambios de ánimo y baja tolerancia a la frustración. Y se indica que, aunque los sujetos con TDAH conocen la necesidad de regular sus emociones, tienen dificultades para lograrlo, precisando herramientas.

Los estudios que han tratado de forma específica el componente emocional en el TDAH defienden que el reconocimiento emocional no debería estar afectado ya que no precisa del funcionamiento ejecutivo, pero la inatención y la impulsividad podrían llegar a dificultar el reconocimiento de ciertos estímulos emocionales como la entonación y las expresiones

faciales. Pero por encima de todo, las investigaciones se refieren a la regulación emocional, concluyendo que tienen importantes dificultades para controlar sus emociones, sobre todo aquellas negativas (Albert et al., 2008). Por su parte, el análisis realizado por López-Martín et al. (2010) indica que las alteraciones emocionales en los individuos con TDAH se manifiestan con unos niveles mucho más elevados de ansiedad, agresividad, depresión, tristeza y enfado que aquellos que no tienen este trastorno. Además, estos niños pueden tener una baja autoestima como consecuencia de las etiquetas a las que están sometidos por parte de sus familias, profesores y compañeros, siendo esta deficiente autoimagen provocadora de alteraciones emocionales tanto externalizantes como internalizantes. Y como consecuencia de las alteraciones externalizantes se suelen encontrar dificultades en las relaciones sociales, ya que son transparentes en el momento de expresar sus emociones hacia los demás (Pérez-Bonet, 2016). Abad-Mas et al., (2013) indican que para intervenir sobre las necesidades emocionales del alumnado con TDAH es necesario tener en cuenta algunas estrategias de intervención como las siguientes: realizar programas de inteligencia emocional y habilidades sociales, entrenar en autocontrol y relajación, desarrollar la autopercepción y enseñar estrategias de afrontamiento. En definitiva, es muy efectivo trabajar la inteligencia emocional con el fin de que sean conscientes y aprendan las emociones básicas que tienen las personas, reconocimiento de dichas emociones en uno mismo asociadas por ejemplo a recuerdos, sensaciones físicas que genera cada una de las emociones, reconocimiento de las emociones en los demás, etc. (Guerrero, 2016).

A continuación, abordaremos la cuestión central del estado de la cuestión de este artículo. Para ello se presenta la relación entre los aspectos tratados anteriormente, se presentan evidencias para respaldar la práctica de Mindfulness como técnica beneficiosa para el alumnado con TDAH.

Mindfulness y TDAH: una práctica ajustada a sus necesidades emocionales

Mindfulness es el término inglés que deriva de la traducción de la palabra “sati” (de la lengua Pali). La lengua Pali es la lengua antigua en la que fueron registradas las enseñanzas budistas.

Actualmente en el siglo XXI están llegando a Occidente con fuerza estas prácticas orientales, pero el Mindfulness no es un descubrimiento actual, existe evidencia de que esta práctica alcanzó la cima hace unos 2500 años con la figura del Buda Shakyamuni (Simón, 2007). Este concepto puede ser definido como una "habilidad que consiste en prestar atención a propósito en el momento presente con actitud curiosa, amable y sin juicios de valor" (Kabat-Zinn, 2003, p.145), se trata de una "capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento. Es la práctica de la autoconsciencia" (Simón, 2007, p.8).

Kabat-Zinn (2004), referente mundial de Mindfulness, propone cultivar las siguientes actitudes fundamentales para la práctica de esta técnica: "no juzgar, paciencia, confianza, mente de principiante, no esforzarse, aceptación y ceder" (p.75). La práctica de Mindfulness presenta dos categorías: formal e informal. La práctica formal consiste en mantener la atención sobre un tipo de anclaje específico que puede ser un objeto externo (un sonido o un objeto) o interno (respiración). La práctica informal hace referencia al uso de las habilidades Mindfulness durante las actividades diarias, por ejemplo, comer prestando atención y siendo consciente (Parra-Delgado et al., 2012).

El objetivo es el entrenamiento de la atención por medio de un anclaje (respiración, movimientos y sensaciones corporales). La práctica incluye ciertas fases: primero se trata de identificar el anclaje y prestarle atención; después la mente presta atención a otros objetos que aparecen y hacen que el sujeto pierda el punto de anclaje; tras esto se es consciente de que se ha perdido la atención en el anclaje y se está prestando atención a otros estímulos y por último se trata de volver de forma amable al punto de anclaje (Huguet y Alda, 2019).

En la actualidad el Mindfulness está muy presente en la sociedad representando una revolución en el ámbito científico. Se han realizado diversas investigaciones que muestran los beneficios de esta práctica en enfermedades, trastornos psicológicos, reducción del estrés y, en definitiva, en un incremento del bienestar general y calidad de vida. Pero es destacable que además de en el contexto clínico también ha empezado a tener presencia en ámbitos no clínicos (deportivo, familiar, empresarial) con resultados exitosos entre los que destaca el contexto educativo (Mañas et al., 2014).

Para poder aplicar Mindfulness en el aula es necesario que previamente los docentes aprendan las técnicas y habilidades necesarias, una competencia clave sería la experiencia directa y en primera persona de la práctica de Mindfulness. Además, es importante que el docente no se convierta en un simple instructor durante las sesiones, tiene que ilustrar y practicar las técnicas junto al alumnado (Modrego et al., 2016). Con la práctica de Mindfulness en el aula se persiguen una serie de objetivos que se engloban dentro del objetivo general de adquirir competencias emocionales básicas.

Entre estos objetivos se encuentran (Perezagua y Peinado, 2015): adquirir habilidades atencionales ante las dificultades de concentración; fomentar, desde edades tempranas, el hábito de trabajo sobre técnicas de manejo del estrés; educar al alumnado sobre su autoresponsabilidad en el proceso de desarrollo de hábitos saludables y fomento de estados emocionales favorables mediante el trabajo con técnicas de autoconocimiento e interiorización; y desarrollar un clima de aula abierto a valorar cuestiones como el silencio, parar, asimilar, reflexionar y de respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

En la investigación llevada a cabo por García-Rubio et al. (2016) se muestra que la implementación de las técnicas de Mindfulness en el contexto educativo tiene un gran potencial para influir de forma positiva en el desarrollo del alumnado. Sus resultados (disminución de problemas de conducta, mejora de las relaciones sociales, aumento de la relajación) contribuyen a la necesidad de diseñar programas de Mindfulness como un medio para promover el desarrollo de competencias socioemocionales y favorecer el ajuste psicosocial en el alumnado de educación primaria.

Una vez expuesto lo anterior, se detalla la conexión entre la práctica de Mindfulness y las características de las personas con TDAH. Los sujetos con TDAH presentan dificultades para mantener la atención y evitar distractores debido a déficits en las funciones ejecutivas. Y aquí se encuentra una de las relaciones entre Mindfulness y TDAH: la atención permite acceder a la experiencia y en las prácticas formales se entrena la facultad de ser consciente de dónde se tiene puesta la atención y reorientarla si se ha ido del ancla atencional, considerándose esta

práctica una de las técnicas que más influye en la mejora de la función ejecutiva. Desde el Mindfulness se trabaja la atención, tanto externa como interna (sensaciones, pensamientos, emociones) con el fin de ser conscientes de lo que está sucediendo (Pérez-Bonet, 2016). Y con la atención interna se relaciona otra de las características de los sujetos con TDAH, su déficit en la regulación emocional, aspecto sobre el cual influye de forma muy directa el Mindfulness. Investigaciones recientes se han interesado por estudiar la Inteligencia Emocional y el Mindfulness encontrando relaciones, pues ambos "se desarrollan con el fin de que el ser humano llegue a su autoconocimiento y al entendimiento de la conciencia" (Ruiz, 2016, p.1423). De hecho, la capacidad de identificar, etiquetar y comprender emociones (Inteligencia Emocional) ha demostrado tener una gran relación con el Mindfulness, mientras que el hecho de tomar consciencia sobre el momento actual favorece el desarrollo de la Inteligencia Emocional (Bresó et al., 2013). La utilización de Mindfulness como técnica se basa en la aceptación de la experiencia presente del mismo modo que la Inteligencia Emocional cuando se refiere a la regulación emocional. Así, ambas a través de la regulación de las emociones tienen como objetivo conseguir el bienestar interior (Ruiz, 2016). Con la práctica de Mindfulness se enseña a prestar atención a los estados emocionales con aceptación, apertura, de forma no evitativa e incluso con actitud curiosa. Se va adquiriendo la capacidad para relacionarse de manera directa con las experiencias, consiguiendo herramientas para gestionar diferentes situaciones, con el objetivo de prevenir alteraciones físicas y emocionales (Bresó et al.2013; Pérez-Bonet, 2016). La observación y la aceptación de los contenidos mentales y sensaciones físicas generados por la práctica de Mindfulness produce una afrontación de las emociones de forma más adaptativa, disminuyendo la reactividad emocional y aumentando la sensación de control personal (Bresó et al., 2013). La práctica de Mindfulness se apoya en bases neurológicas, desarrolla concretamente zonas cerebrales relacionadas con la regulación emocional: contribuye a que se active la corteza prefrontal, haciendo que mejoren las condiciones para que el cerebro controle las estructuras subcorticales (amígdala) encargadas de la activación emocional. Así, cuanto más consciente es el sujeto de sus emociones más capaz será de regularlas. Lo que se persigue es un buen diálogo entre la razón y la emoción (Simón, 2014). Otro aspecto beneficioso del Mindfulness es su influencia en la autoestima que se puede encontrar baja en los niños con TDAH, pues las técnicas de autocompasión pueden resultar beneficiosas en

este sentido, favoreciendo una regulación emocional adaptativa. Enseñar a estos niños (y a todos) a dirigirse hacia sí mismos con aceptación y amabilidad supone una mejora de la autoestima (Pérez-Bonet, 2016). Además de todo lo anterior, en muchos niños se encuentran síntomas de ansiedad y mayor vulnerabilidad al estrés, aspectos para los que la práctica de Mindfulness también puede ser adecuada (Semple et al., 2010). En este sentido Ricard et al. (2015) evaluaron el cerebro de personas mientras realizaban prácticas de Mindfulness y según observaron, una vez que el individuo está en conciencia plena (observando tanto sensaciones externas como internas sin dejarse llevar por ellas) disminuye la actividad cerebral en regiones relacionadas con las emociones (amígdala y corteza insular) y aumenta la capacidad para controlar y amortiguar respuestas fisiológicas básicas ante momentos estresantes que provocan ansiedad.

De la relación entre el Mindfulness y la regulación emocional existen datos empíricos: en un estudio llevado a cabo por Campos et al. (2015), que analizaba la relación entre Mindfulness y el acceso a estrategias de regulación emocional, los participantes contestaron el Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness (FFMQ) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), hallando como resultados que los individuos altos en Mindfulness puntúan menos en el cuestionario DERS, teniendo más estrategias de regulación emocional que aquellos con bajos niveles de Mindfulness. En otra investigación llevada a cabo por Ruiz (2016) se pretendía mostrar la relación entre el Mindfulness y la inteligencia emocional con el objetivo de hacer ver los beneficios de integrar estas dos disciplinas en el ámbito educativo. Para ello utilizó dos instrumentos cuantitativos de recogida de datos: el test KIMS de Mindfulness y el EQ-i de inteligencia emocional, obteniendo que ambos constructos están relacionados. Los resultados de estos estudios muestran cómo el Mindfulness interactúa sobre los mecanismos de regulación emocional.

Por otro lado, es evidente que, desde el punto de vista teórico, el Mindfulness se presenta como técnica adecuada a las características del TDAH, pero además existen investigaciones que lo respaldan: según las investigaciones revisadas por Mariño et al. (2017) las intervenciones Mindfulness utilizadas en los diferentes estudios tienen una duración mínima de 8 semanas y un mínimo de 45 minutos por cada sesión. De esta revisión concluyen que los estudios adaptan los programas a las necesidades de los sujetos con TDAH y señalan

especialmente dos: el programa Mymind y el programa MAPs. El programa MAPs desarrollado por Zylowska et al. (2008), aboga por el Mindfulness para mejorar la atención, reducir el estrés y mejorar el estado de ánimo en sujetos con TDAH. Este estudio trata de probar la eficiencia de un programa grupal de entrenamiento en adolescentes y adultos con TDAH, con una intervención durante ocho semanas con una sesión semanal. Obtiene como resultados mejoras en los síntomas de TDAH autoinformados y de rendimiento en pruebas que miden la atención e inhibición cognitiva, así como reducción de ansiedad y síntomas depresivos. Mónica Valero (2020), la primera profesora en implantar el programa Mymind en España, trata el funcionamiento y los resultados obtenidos del mismo en la página web de su proyecto Volando Cometas. Explica que este programa de Bögels et al. (2008), está dirigido a niños y adolescentes con TDAH y a sus padres, con una duración de 8 semanas, recibiendo un entrenamiento por separado. En las formaciones de Volando Cometas toma el protocolo de Mymind como referencia por sus buenos resultados (mejoras en la atención, impulsividad, autocontrol, reducción de estrés y problemas conductuales, mejora en las relaciones personales e incremento del bienestar personal y familiar) y además incluye prácticas de bondad y compasión. En España destaca el programa Mindfulness for Health (M4H) (Huguet y Alda, 2019) que surgió tras los resultados favorables de un primer estudio piloto dando lugar a la puesta en marcha de un estudio más amplio en el que evaluaron la intervención en Mindfulness en una muestra de 120 niños de 7 a 12 años, obteniendo como resultados una reducción no únicamente de los síntomas nucleares sino también de la desregulación emocional, ansiedad e irritabilidad. El programa consiste en una intervención en grupo de ocho sesiones con frecuencia semanal, y una estructura similar: comienza con un repaso de tareas para casa, se realizan actividades de atención plena y finaliza con una reflexión y la explicación de las próximas tareas.

Conclusiones

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la escuela, presentando desregulación emocional como una de sus principales características. Las causas se deben a reducciones volumétricas en áreas emocionales y dificultades en las funciones

ejecutivas, principalmente en la atención y en control inhibitorio, presentando alteraciones emocionales con unos niveles más elevados que aquellos que no tienen este trastorno.

La regulación emocional es importante para la vida en general y académica, y este alumnado presenta la necesidad de manejar estrategias para alcanzar una regulación emocional óptima. Una práctica muy extendida últimamente en la sociedad para la regulación emocional es el Mindfulness, presentándose como adecuado para el tratamiento psicopedagógico respaldado por datos empíricos en los que se demuestra que se reducen las sensaciones de invasión emocional.

De hecho, se presenta como una práctica muy adecuada para las personas con TDAH al presentar beneficios directamente relacionados con sus necesidades: se entrena la facultad de prestar atención, tanto externa como interna, incluyendo esta última las emociones. Se apoya en bases neurológicas, desarrollando concretamente zonas cerebrales relacionadas con la regulación emocional y, además, las técnicas de autocompasión tienen influencia en la autoestima, favoreciendo una respuesta emocional adaptativa.

De todo lo anterior se deduce que, desde el punto de vista teórico, el Mindfulness se presenta como técnica adecuada a las características del TDAH, pero además existen investigaciones que lo respaldan: destacan internacionalmente el programa *Mymind* y el programa *MAPs,* y en España el programa *Mindfulness for Health (M4H),* como programas aplicados a sujetos con TDAH de los que se obtienen claras mejoras en los síntomas nucleares y en la desregulación emocional.

Referencias bibliográficas

Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Herrero, R. y Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología, 57*(1), 193-203. Recuperado de https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/10/Intervenci%C3%83%C2%B3n-psicopedag%C3%83%C2%B3gica-en-TDAH.pdf

Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A y Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, *47*(1), 39-45. Recuperado de
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684995

Alpízar, A. (2019). Desregulacion emocional en población con TDAH: una aproximación teórica. *Revista costarricense de psicología*, *38*(1), 17-36.

DOI: http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.02

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5).* Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Barkley, R. (2011). La importancia de las emociones en el TDAH. *Ponencia presentada en Curso para profesionales,* España: Educación Activa. Recuperado de

http://www.educacionactiva.com/doc/conferencia-7-importancia-emociones-tdah.pdf

Barkley, R. (2015). Emotional dysregulation is a core component of ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (p. 81–115). New York: The Guilford Press. Recuperado de

https://psycnet.apa.org/record/2014-57877-003

Barkley, R., & Murphy, K. (2010). Deficient emotional self-regulation in adults with ADHD: the relative contributions of emotional impulsiveness and ADHD symptoms to adaptive impairments in major life activities. *Journal of ADHD & Related Disorders, 1* (4), 5-28. Recuperado de
http://lyonlab.labsites.cshl.edu/wp-content/uploads/sites/8/2014/04/Lyon-GJ-Journal-of-ADHD-2010.pdf

Bauermeister, J. (2014). *Hiperactivo, impulsivo, distraído, ¿me conoces?: Guía acerca del déficit atencional (TDAH) para padres, maestros y profesionales.* Estados Unidos: Guilford Publications.

Bresó, E., Rubio, M. y Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente, 16*(30), 439-450. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/260677044_La_inteligencia_emocional_y_la_atencion_plena_mindfulness_como_estrategia_para_la_gestion_de_emociones_negativas

Campos, D., Cebolla, A. y Mira, A. (2015). *Mindfulness* como estrategia de regulación emocional: Un estudio de laboratorio. *Ágora de salut, 1*, 127-138.
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.9

Carmona, S. (2008). *Neuroanatomy of attention deficit hiperactivity disorder: voxel-based morphometry and region of interest approaches.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. En línea en https://ddd.uab.cat/record/55190/

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19* (3), 63-69. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754

García-Rubio, C., Luna, T., Castillo, R. y Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 61-74.Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802513

González, A. (2014). *Mindfulness: Guía práctica para educadores.* Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266794224_Mindfulness_guia_practica_para_educadores

Guerrero, R. (2016). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: entre la patología y la normalidad.* Barcelona: Libros Cúpula.

Huguet, A. y Alda, J.A (2019). *Mindfulness for Health (M4H). Programa de mindfulness para niños con TDAH.* Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/informe-hsjd-mindfulness_for_health_-_programa_de_mindfulness_para_ninos_con_tdah.pdf

Isorna, M. (2016). El niño hiperactivo y las polémicas en torno al diagnóstico y al tratamiento del TDAH. Innovación educativa, 26, 181-200. DOI https://doi.org/10.15304/ie.26.2913

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: science and practice*, 10 (2), 144-156. DOI: https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con Plenitud las Crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.

López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A. y Carretié, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Revista de Escritos de Psicología*, *3*(2), 1-22. Recuperado de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092010000100003

Mariño, V.; Sanz, P. y Fernández, M.I. (2017). Efectividad del mindfulness en personas con TDAH: estudio de revisión. *Revista digital REIDOCREA, 6*, 260-273. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48549/6-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mañas, I.; Franco, C., Gil, M.D. y Gil, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R.L, Soriano y P, Cruz, *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp.193-230). Sevilla: Editorial Aconcagua Libros.

Martínez, N. (2017). Una aproximación al TDAH. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad 3*(1), 248-257. Recuperado de

https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4264

Martínez-Segura, M.J. (2008). *Características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).* Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia. Recuperado de

https://www.ampachico.es/wp-content/uploads/2014/11/Caracter%C3%ADsticas-del-TDAH.pdf

Modrego, M., Martínez, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R. y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 87* (30.3), 31-46. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802511

PANDAH. (2016). *Propuestas estratégicas para el abordaje del TDAH en España.* Madrid: Adelphi Targis S.L. ISBN: 978-84-608-4525-6. Recuperado de https://www.ampachico.es/wp-content/uploads/2016/04/PANDAH-PLAN-ESTRATEGICO-PARA-LA-MEJORA-DEL-ABORDAJE-DEL-TDAH-EN-ESPA%C3%91A.pdf

Parra-Delgado, M., Montañés-Rodriguez, J., Montañez-Sánchez, M. y Bartolomé-Gutierrez, R. (2012). Conociendo mindfulness, en *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46. Recuperado de
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202742

Pelaz, A. (2020). TDAH de andar por la consulta. En: AEPap (Ed.), *Congreso de Actualización Pediatría* (pp.4179-422). Madrid: Lúa Ediciones 3.0. Recuperado de
https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/congreso2020/419-422_TDAH.pdf

Pérez-Bonet, G. (2016). Mindfulness: Un complemento esperanzador para la intervención con TDAH. *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 34, 109-131. URI: http://hdl.handle.net/11162/155263

Perezagua, J. y Peinado, C. (2015). *Mindfulness en el aula.* Centro Regional de Formación del profesorado Castilla-La Mancha.

Ricard, M., Lutz, A. y Davidson, R.J. (2015). En el cerebro del meditador: las nuevas técnicas de neuroimagen arrojan luz sobre los cambios cerebrales que producen las prácticas contemplativas. *Investigación y Ciencia, 1*, 19-25. Recuperado de

http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2015_En_el_cerebro_del_meditador_Investigacion_y_Ciencia.pdf

Ruiz. D. (2016). Mindfulness e Inteligencia emocional. *Psicología y educación: Presente y Futuro, 1,* 1422-1431. Recuperado de

https://acipe.es/wp-content/uploads/2017/12/cipe_final_capitulos.pdf

Semple, R.J., Loe, J., Rosa, D., & Miller, L.F. (2010). A Randomized Trial of mindfulness-based cognitive therapy for children; Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies, 19,* 218-229.

DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y

Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion Dysregulation in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Psychiatry, 171*(3), 276–293. Recuperado de https://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.2013.13070966

Simón, V. M. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, XVII (66/67), 5-30. Recuperado de https://psicoterapiabilbao.es/wp-content/uploads/2015/11/Mindfulness_y_neurobiologia.pdf

Simón, V. (2014). *La regulación emocional a través del Mindfulness.* Recuperado el 8 de junio de 2020 de https://www.hermesan.es/blog/budismo-tibetano/meditacion-y-mindfulness/entry/la-regulacion-emocional-a-traves-de-mindfulness

Skirrow, C., McLoughlin, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2009). Behavioral, neurocognitive and treatment overlap between attention-deficit/hyperactivity disorder and mood instability. *Expert Reviews of Neurotherapeutic, 9*(4), 489-503. DOI: https://doi.org/10.1586/ern.09.2

Valero, M. (2020). *Volando cometas.* Recuperado el 10 de junio de 2020 de https://volandocometas.com/mymind-mindfulness-tdah

Zylowska, L., Ackerman, D.L., Young, M.H., Fotrell, J.L., Horton, N.L. Hale, T.S., Patacki, C., & Smalley, S.L. (2008). Mindfulness Meditation Training in Adults and Adolescents with ADHD: A Feasibility Study. *Journal of Attention Disorders, 6,* 737-746. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1018.9197&rep=rep1&type=pdf

Acerca de la autora

Vanessa López Martínez, graduada en Educación Primaria con Mención en Audición y Lenguaje en la Universidad de Murcia. Máster de Educación Especial en la Universidad Internacional de La Rioja y actualmente Mención de Pedagogía Terapéutica en la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Perfil de aspirantes a la escuela normal en Baja California y Puebla

Profile of normal schools's candidates in Baja California and Puebla

Jihan García-Poyato Falcón[1]
Luz del Carmen Montes Pacheco[2]
Graciela Cordero Arroyo[3]
Teresa Eugenia Brito Miranda[4]

Resumen: Los estudios sobre el perfil de los aspirantes a la educación superior son escasos. Se compararon cuantitativamente características familiares, socioeconómicas y académicas de los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales públicas de Baja California y Puebla. Perfil: mujer, soltera, 18 años, egresada de bachillerato general escolarizado. Se identificaron características más favorables en Baja California.

Palabras clave: formación inicial docente, características familiares, características socioeconómicas, características académicas.

Abstract: Studies on the profile of candidates to higher education are limited. It was decided to compare the family, socioeconomic and academic characteristics of candidates for the Bachelor's Degree in Elementary Education in public normal schools of Baja California and Puebla. Profile: woman, single, 18 years old, graduated from a general high school education. More favorable characteristics were identified in the candidates from Baja California.

Key words: initial teacher training, socioeconomic characteristics, familiar characteristics, academic characteristics.

Recepción: 17 de enero 2023

Aceptación: 31 de marzo 2023

Forma de citar: García-Poyato, J., Montes, L., Cordero, G. y Brito, T. (2023). Perfil de aspirantes a la escuela normal en Baja California y Puebla. Voces de la educación 8 (15), pp. 149-174.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna, email: jrgarcia@benejpl.edu.mx
[2] Universidad Iberoamericana Puebla, email: luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx
[3] Universidad Autónoma de Baja California, email: gcordero@uabc.edu.mx
[4] Universidad Iberoamericana Puebla, email: teresa.brito@iberopuebla.mx

Perfil de aspirantes a la escuela normal en Baja California y Puebla

Introducción

En los estudios referidos a los sujetos de la educación el perfil es uno de los objetos comúnmente abordado pues remite a la pregunta "quién es ese sujeto", en función de sus características familiares, socioeconómicas y académicas (Lozano, 2019). Los estudios enfocados en el perfil de los estudiantes son particularmente importantes, pues dan pie a la discusión de "las oportunidades educativas y laborales, la segmentación del sistema educativo, la desigualdad educativa, la permanencia, el egreso, entre otros" (Mancera, 2013, p. 37). Sin embargo, son escasos.

En el reporte de los estados del conocimiento de 2002-2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el capítulo dedicado a las características de los estudiantes, Mancera (2013) analiza 59 textos, de los cuales 33 se refieren al perfil de estudiantes de educación superior. De ellos, en el apartado dedicado a aspirantes y estudiantes de nuevo ingreso, solo reporta un estudio sobre aspirantes de pueblos originarios al subsistema normalista (Carnoy et al., 2002 como se citó en Mancera, 2013) y dos estudios sobre aspirantes a una licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Guzmán y Serrano, 2007; Guzmán y Serrano, 2011 como se citó en Mancera, 2013). En los siguientes años, los sujetos que aspiran a la educación superior en México no han recibido mayor atención (Autora, 2019).

El caso particular de los aspirantes a ingresar a instituciones formadoras de docentes es un objeto de estudio al que no se le ha prestado atención en el país (Autora y Autora, 2019b). Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reconoció que no hay "diagnósticos, estudios e investigaciones sobre las instituciones formadoras de docentes, sus diversos componentes y funcionamiento" (INEE, 2015, p. 48). En consecuencia, no existen estudios antecedentes acerca de los estudiantes y aspirantes a las Escuelas Normales (EN) en los informes oficiales del INEE. Tampoco se encontraron datos acerca de esta población en los documentos publicados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGEsUM).

La escasez de estudios acerca de los aspirantes a las EN tiene implicaciones en la definición de políticas y programas educativos para la población de nuevo ingreso. Al saberse

poco sobre sus características se limita la formulación de estrategias para atraer aspirantes con perfiles académicos y motivacionales afines a la docencia, en vista de evitar una futura deserción; tampoco se cuenta con la información necesaria para una adecuada planeación al interior de cada plantel o para identificar los apoyos estatales requeridos para el acceso o la permanencia, particularmente cuando se trata de atención a poblaciones vulnerables.

Un estudio acerca del perfil de los aspirantes a la Licenciatura de Educación Primaria (LEPRIM) de las EN de Baja California y sus motivaciones (Autora, 2019) es el antecedente de la presente investigación. En dicho trabajo se establecen los fundamentos teóricos y metodológicos que marcan una ruta clara para el abordaje del tema de estudio en otros contextos, específicamente al proporcionar un instrumento de recolección de datos diseñado para el normalismo mexicano.

Al tener la intención de lograr una mejor comprensión del fenómeno en México se consideró importante avanzar en esta línea de investigación y ampliar la muestra de estudio. Para tal fin se conformó un equipo de trabajo integrado por investigadoras de cuatro instituciones de educación superior de dos entidades federativas: Baja California y Puebla, en donde se recopiló información de los aspirantes a la LEPRIM de todas las EN públicas de la generación 2019-2023 para conocer tanto sus características como sus motivaciones. El objetivo del presente artículo es presentar los resultados de la comparación de las características familiares, socioeconómicas y académicas entre los aspirantes de ambos estados del país, de forma descriptiva, como un primer acercamiento al conocimiento de la población de aspirantes a la EN. Se determinó estudiar dichas características al ser parte de los factores inmersos en el acceso a la educación superior (Lozano, 2019).

Contexto del estudio

La educación normal en Baja California y en Puebla. El estado de Baja California fue fundado en 1952. Se caracteriza por su lejanía de la capital del país y su cercanía con California, Estados Unidos, lo que ha representado una ventaja en términos económicos, ya que es una entidad cuya prosperidad se asocia a su fuerte relación con el país vecino del norte. Baja California es un estado donde la migración nacional e internacional es una constante. En este sentido “el carácter fronterizo y multicultural de los intercambios humanos, el cual genera una característica que la diferencia del resto de las regiones, además de tener la posibilidad de acceder a la colaboración internacional” (Velázquez, 2021, p. 17). Puebla, en

contraste, se constituyó como entidad federativa en 1824. En el estado habitan pueblos originarios enclavados en orografías de acceso complicado, lo cual hace más complejo el contexto educativo.

En la Tabla 1 se incluyen datos poblacionales y educativos de cada una de las entidades participantes a fin de comparar características generales. Puede verse que el estado de Puebla tiene el doble de población que Baja California, con casi la mitad de territorio, más población rural, el doble de estudiantes y docentes en el sistema educativo y tres veces más escuelas de Educación Básica. Estas diferencias reflejan la complejidad del sistema educativo en Puebla que dificulta el acceso a la educación, evidenciado por un porcentaje mayor de analfabetismo en relación con Baja California. Estas dificultades se presentan en términos de la calidad en el servicio, principalmente en aquellos lugares de difícil acceso geográfico.

Tabla 1

Características poblacionales y educativas de las dos entidades participantes

Características	**Baja California**	**Puebla**
Población[1]	3,348,898 habitantes	6,183,320 habitantes
Extensión territorial[1]	71,450 km²	34,251 km²
Densidad de población[1]	46.4 hab/km²	179.8 hab/km²
Cantidad de municipios[1]	6	217
Municipios principales[1]	Mexicali (capital), Tijuana y Ensenada	Puebla (capital), Tehuacán, Teziutlán y San Pedro Cholula
Distribución de la población[1]	92% urbana, 8% rural	72% urbana, 28% rural
Sector de actividad que más aporta al Producto Interno Bruto (PIB) estatal[1]	Comercio	Comercio
Aportación al PIB nacional[1]	2.8%	3.2%
Tasa de desocupación[1]	2.22%	2.84%
Escolaridad[1]	9.8 años	8.5 años
Analfabetismo[2]	1.4%	6.4%
Alumnos en el sistema educativo estatal[2]	1,006,952	2,078,123
Matrícula escuela pública en Educación Básica[2]	695,434	1,457,548
Docentes de Educación Básica[2]	32,855	62,979

Escuelas de Educación Básica[2]	3,953	12,997
Alumnos en educación superior[2]	122,766	249,561
Alumnos de licenciatura en Escuelas Normales[2]	1,921 (1.6% del total de alumnos en educación superior)	6,588 (2.6% del total de alumnos en educación superior)
Escuelas Normales[3]	15	29
Escuelas Normales públicas[3]	12	11
Docentes de Escuelas Normales[3]	359	897

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de: 1=INEGI, 2020; 2=SEP, 2019; 3=SIBEN, 2018.

En ambas entidades federativas, la LEPRIM se ofrece en prácticamente todas las EN, por lo que representa la mayor cantidad de aspirantes a la educación normal en ambas entidades (Medrano et al., 2017). La LEPRIM se imparte en seis EN públicas en Baja California y en 10 en Puebla, las cuales fueron incluidas en este estudio.

A la fecha, en Baja California, la LEPRIM se imparte en las tres escuelas urbanas que se encuentran en las ciudades de: Mexicali, Tijuana y Ensenada y es la única licenciatura que se imparte en tres escuelas rurales (dos en Mexicali y una en San Quintín). En Puebla, la educación normalista tiene una tradición centenaria. De las 11 normales públicas, 10 ofrecen la LEPRIM, tres de ellas se ubican en la ciudad de Puebla; 10 operan en la modalidad escolarizada y solo una es rural con internado para estudiantes de género femenino.

Proceso de selección de los aspirantes en el ciclo escolar 2019-2020. Con la finalidad de contextualizar el ingreso de los aspirantes a la EN, se expone a continuación una descripción general del proceso de selección. Cada año se publica una convocatoria estatal abierta para ingresar a las EN del país. En esta convocatoria se difunden los pasos correspondientes al proceso de selección establecidos por la autoridad educativa estatal, los cuales, si bien deben estar basados en las normas federales de control escolar vigentes (SEP, 2018), pueden incorporar algunas precisiones derivadas de las decisiones estatales.

En cuanto a los requisitos para ingresar a las EN en 2019, en Puebla los aspirantes debieron participar en un curso propedéutico que los prepara para el examen de selección y se contó con un periodo denominado “segunda vuelta”, donde los aspirantes que no son admitidos en la primera convocatoria pueden solicitar ingreso en el mismo periodo, ya sea en la EN donde aplicaron la primera vez o en otra. La segunda convocatoria únicamente aplica para aquellas EN que no alcanzaron el límite de matrícula autorizado con la primera

ronda de aspirantes admitidos. Por el contrario, en Baja California se llevó a cabo un curso de inducción, únicamente con los aspirantes admitidos, una vez concluido el proceso de selección. Cabe señalar que en esta entidad, no existe el periodo extraordinario descrito anteriormente.

En ambas entidades se aplicó el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) como parte del proceso de selección de aspirantes a las EN, administrado por el Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL). En el caso del ingreso a las EN, el puntaje mínimo establecido es de 950 puntos, mientras que para el ingreso a las universidades es de 1000 puntos.

En el sexenio pasado el interés por estudiar alguna licenciatura en formación docente se redujo notablemente. Esta contracción ya ha sido explicada en términos del impacto que la Reforma Educativa 2013 tuvo en el interés de los jóvenes por ingresar a las EN (Autora y Autora, 2019b). En el ciclo escolar 2019-2020, primero de este sexenio, se hicieron ajustes a los requisitos de ingreso a las EN respecto a las versiones de los años previos. El cambio más importante fue la eliminación del promedio mínimo de 8 al egreso del bachillerato, aunque siguió vigente en Puebla para aspirantes que no estudiaron el bachillerato en este estado.

Desarrollo

Los estudiantes de educación superior han sido considerados como sujetos relevantes en las políticas educativas mexicanas desde el inicio del siglo XXI, por ejemplo, al plantear modelos educativos centrados en su aprendizaje, definidos por la flexibilidad curricular y la movilidad académica (Guzmán y Serrano, 2011). En la actualidad, estos elementos están presentes en todas las instituciones de este nivel educativo.

En consecuencia, el campo de estudio acerca de los estudiantes poco a poco se ha consolidado. Este tipo de investigaciones generalmente parten de perspectivas teóricas de orden psicológico o sociológico, al retomar características de esta naturaleza para conocer el perfil de los estudiantes.

Es así que el conocer las características de los aspirantes es necesario, pues ya se ha establecido que los factores socioeconómicos y familiares son los que tienen mayor peso en los resultados de los procesos de admisión a las instituciones públicas (Guzmán y Serrano, 2011; Lozano, 2018). En este sentido, es posible afirmar que “las familias representan un rol significativo en el proceso de adquisición del capital humano por la incidencia que poseen

sobre la asignación de los recursos del hogar, sobre el contexto y sobre las experiencias que viven los infantes en su primera etapa de vida" (Barbón et al., 2020, p. 3).

Tanto la escolaridad de los padres como su ocupación son características que se incluyen en estudios sobre movilidad social intergeneracional. Estudios en México, como los de Behrman y Vélez-Grajales (2015) sugieren que, en general, la escolaridad de los hijos es mayor que la de los padres y las ocupaciones son mejores en términos de cualificación. Es así que estas variables son un punto de referencia para explorar diferencias, no solo entre padres e hijos, sino también entre grupos geográficamente diferentes.

En el caso específico de la docencia, el análisis de las características de los aspirantes a la EN es una demanda razonable, pues "tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende en gran medida de quién opta por una carrera docente" (López-Jurado y Gratacós, 2013, p. 126).

Método

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y transversal. Participaron 1,605 aspirantes de todas las EN que ofertan la LEPRIM en ambas entidades; seis en Baja California (719 aspirantes) y 10 en Puebla (886 aspirantes), lo que representa 93% y 92% del total de aspirantes que aplicaron al proceso respectivamente.

Se realizó un estudio tipo encuesta en el que se aplicó el Cuestionario de los Factores que influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (CFAMDOC), cuyas evidencias de validez se generaron a través de un proceso mixto que incluyó el jueceo de expertos, la aplicación piloto y el análisis factorial confirmatorio (Autora, 2019). Este instrumento se conforma con 123 reactivos organizados en tres apartados: cuestionario contextual, escala de factores motivacionales y narrativa autobiográfica. En este artículo se reportan algunas variables que integran el primer apartado, divididas en cuatro secciones: datos generales, características familiares, características socioeconómicas y características académicas.

La recolección de datos se realizó de formas distintas en cada una de las entidades. En Baja California, el CFAMDOC se aplicó con el apoyo de la autoridad educativa estatal y a través de la gestión de los directores de las seis EN participantes. El instrumento se aplicó entre el 29 de marzo y el 30 de mayo de 2019, de manera digital por medio de la plataforma *Lime Survey*. Mientras que en Puebla se solicitó la autorización de los directivos para la

aplicación del instrumento en lápiz y papel entre el 4 de mayo y el 20 de julio de 2019, de acuerdo con la fecha del curso propedéutico, dada la carencia o problemas con los servicios de internet que tienen las EN.

Tanto a las autoridades educativas estatales e institucionales como a los participantes de ambas entidades, se les aseguró la confidencialidad de la información proporcionada en la encuesta, así como el uso académico de la misma. Al concluir el estudio se entregó a los directores un reporte técnico con los resultados correspondientes.

Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo en el programa SPSS versión 21. Se realizaron comparaciones entre las respuestas de los aspirantes por entidad federativa, con prueba *t* ($p<0.05$) para las variables continuas y con tabla de contingencia para las variables discretas (chi-cuadrada, $p<0.05$). Además, se calculó el Índice Socioeconómico (ISEC) con la intención de agrupar algunas variables y determinar su valor en conjunto.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan a continuación en tablas con los datos estadísticos correspondientes a las características generales, familiares, socioeconómicas y académicas de los aspirantes de Baja California y Puebla. En cada caso se incluye la discusión teórica pertinente. En general, se encontraron características comunes en los dos grupos analizados, por lo que es posible afirmar que se trata de poblaciones semejantes y solamente se destacan las principales diferencias entre los aspirantes.

Características generales. En ambos grupos la mayoría de los participantes son mujeres (BC=77%, Puebla=78%); semejanza que replica la tendencia observada en la matrícula de las EN mexicanas (Álvarez et al., 2015; Medrano et al., 2017), así como en el personal docente en servicio (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2020). También este resultado coincide con las poblaciones de aspirantes analizadas en trabajos antecedentes (Autora, Autora y Luna, 2018; Autora y Autora, 2019a). Las EN se reconocen como una oportunidad de acceso a la educación superior para mujeres que han llegado a este nivel educativo a pesar de los diversos obstáculos económicos o de permanencia educativa y logro escolar que pudieron haber enfrentado a lo largo de su vida escolar (Juárez y Rodríguez, 2016).

En la Tabla 2 se presenta la edad de los aspirantes. Se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los aspirantes de Baja California ($\underline{x}$=19.66, DE=3.98) y

los de Puebla ($\underline{x}$=18.60, DE=2.23), siendo estos últimos más jóvenes (t=6.39, p<0.05). En Baja California se presentaron aspirantes mayores a 30 años, mientras que en Puebla personas de esa edad no conformaron el grupo de aspirantes. MEJOREDU (2020) señala que el 75% de los estudiantes normalistas tiene una edad entre 18 y 21 años, datos que coinciden con la edad identificada en los aspirantes analizados en este estudio.

Tabla 2

Comparación de las características generales de los aspirantes: edad

Variable	Grupos		Resultados estadísticos	
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Estadístico *t* / Chi-cuadrada de Pearson	Diferencia de medias
Datos generales				
Edad	19.66 (3.98)	18.60 (2.23)	6.39*	1.06
Edad por rangos				
De 16 a 19 años	70%	83%		
De 20 a 23 años	18%	45%		
De 25 a 27 años	5%	3%		
De 28 a 31 años	4%	1%	48.71*	-
De 32 a 35 años	1%	0%		
De 36 a 39 años	1%	0%		
De 40 a 43 años	1%	0%		

Nota: *p<0.05

Otra característica general identificada fue el estado civil. Más de 90% de los aspirantes reportó ser soltero, 90% en Baja California y 92.9% en Puebla. Este dato coincide con lo reportado por Reyes (2017) acerca de los estudiantes de nuevo ingreso a la formación normalista. A pesar de que en ambos estados el porcentaje es parecido, se encontró diferencia estadísticamente significativa en esta variable (X^2(1)=16.04, p<0.05), pues en Baja California en el porcentaje restante se presentan aspirantes casados (4.2%), en unión libre (5.1%), divorciados y viudos (0.2%). Esto puede obedecer al hecho de que, como se vio, en Baja California hay aspirantes de mayor edad que en Puebla.

Características familiares. En este apartado se presentan los resultados acerca de los estudios y ocupación de los padres de los aspirantes.

Estudios de los padres. La escolaridad de las madres es mayor en Baja California que en Puebla. Se encontraron diferencias significativas en los estudios de la madre ($X^2(9)=33.05$, $p<0.05$), tal como puede verse en la Tabla 3. En Baja California hay mayores porcentajes de madres con secundaria, preparatoria y licenciatura, mientras que en Puebla la mayoría terminó la primaria. En un trabajo con estudiantes de docencia, inscritos en 2013 y 2014 en cuatro instituciones del Estado de México, Juárez (2019) reportó que 30% de las madres tenían primaria concluida y 60% la secundaria.

Tabla 3

Comparación de las características familiares de los aspirantes: estudios de la madre

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Características familiares			
Estudios de la mamá			
No estudió	4%	4%	
Primaria	19%	29%	
Secundaria	35%	32%	
Preparatoria	18%	14%	
Carrera técnica	8%	7%	33.05*
Licenciatura	13%	10%	
Maestría	3%	3%	
Doctorado	0%	0%	
No sé	0%	1%	
No contestó	0%	0%	

Nota: *$p<0.05$

La escolaridad de los padres tiene un comportamiento similar a la de las madres (ver Tabla 4). Su escolaridad es mayor en Baja California que en Puebla ($X^2(10)=43.70$, $p<0.05$),

en los mismos niveles educativos; esto es, hay más padres que estudiaron secundaria, preparatoria y licenciatura. La mayoría de los padres en Baja California terminó la secundaria, mientras que en Puebla, la mayoría solamente terminó la primaria.

Tabla 4

Comparación de las características familiares de los aspirantes: estudios del padre

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Características familiares			
Estudios del papá			
No estudió	3%	4%	
Primaria	17%	29%	
Secundaria	32%	27%	
Preparatoria	20%	17%	
Carrera técnica	6%	4%	43.70*
Licenciatura	11%	9%	
Maestría	4%	2%	
Doctorado	1%	0%	
No sé	1%	2%	
No contestó	0%	0%	

Nota: *p<0.05

En el Estado de México, Juárez (2019) reporta que la mayoría de los padres de familia (50%) estudiaron hasta la secundaria y 20% concluyeron una licenciatura. Mientras que en las EN del área metropolitana de Ciudad de México, la mayoría de los padres (ambos) de los estudiantes de primer ingreso de dos generaciones cuentan con nueve años de escolaridad (Reyes, 2017), nivel que se ubica por debajo de la escolaridad promedio de esa zona geográfica.

Si bien es cierto que la escolaridad de los padres de aspirantes a las EN y de estudiantes de programas relacionados con la docencia es variable en cada generación y en diversos lugares del país, para estos grupos las mayorías fluctúan entre primaria y secundaria (Lozano, 2019). Pero en el caso de los dos estados que se comparan aquí, se puede afirmar que la escolaridad de madres y padres en Baja California es mayor que en Puebla. Las diferencias encontradas son plausibles a la luz de algunos indicadores educativos reportados por INEGI (2020): el grado promedio de escolaridad es mayor en Baja California que en Puebla (9.8 años contra 8.5) y el analfabetismo es mucho menor (1.4% contra 6.4%, de acuerdo con la SEP, 2019). A partir de los datos contextuales de cada entidad, es posible entender estas diferencias a razón de la población multiétnica que se presenta en mayor medida en Puebla y la movilidad migratoria constante en Baja California, pues "las desigualdades educativas en México presentan ciertos patrones geográficos en el territorio nacional" (Lozano, 2019, 118).

Es alentador que los hijos pretendan acceder a estudios de Educación Superior a través de las EN, lo que puede dar oportunidad para igualar esta condición en su generación, pues la esperanza de escolaridad de ambos estados es de 14.5 años, 0.5 arriba del nivel nacional (SEP, 2019). Dado que en esta investigación los porcentajes de padres y madres con licenciatura fluctúan entre 9 y 13%, la mayoría de los aspirantes que logren ser admitidos conformará la primera generación en la familia con estudios de educación superior.

Ocupación de los padres. Con respecto a la ocupación de las madres (ver Tabla 5) también se encontraron diferencias significativas ($X^2(13)=89.55$, $p<0.05$). Si bien en ambos grupos se reporta que la mayoría es población inactiva o sin salario, en Puebla es mayor ese porcentaje (47%), lo mismo que quienes desempeñan actividades elementales. Dos ocupaciones más marcan las diferencias en estos grupos, en actividades primarias y como profesionistas. En otro estudio, la variable ocupación se mide a partir de las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una actividad laboral (Juárez, 2019), reportando que 60% de madres se dedican a actividades domésticas y 30% desempeñan una actividad que requiere certificación de un centro de instrucción formal.

Tabla 5

Comparación de las características familiares de los aspirantes: ocupación de la madre

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Características familiares			
Ocupación de la mamá			
No tengo	0%	0%	
No sé	3%	1%	
Falleció	1%	1%	
Inactivo o sin salario	36%	47%	
Trabajador en actividades elementales	15%	22%	
Trabajador primario	7%	2%	
Operador de maquinaria	6%	2%	89.55*
Trabajador artesanal	0%	0%	
Trabajador en servicios personales	5%	4%	
Comerciante	6%	6%	
Auxiliar administrativo	6%	4%	
Profesionista	14%	10%	
Funcionario, director o jefe	1%	1%	
No contestó	0%	0%	

Nota: *p<0.05

Sobre la ocupación de los padres (ver Tabla 6) también se encontraron diferencias significativas ($X^2(10)=48.97$, $p<0.05$). En Puebla hay más padres que son inactivos o no

cuentan con salario, más trabajadores artesanales, menos profesionistas, menos funcionarios y menos auxiliares técnicos que en Baja California.

Tabla 6

Comparación de las características familiares de los aspirantes: ocupación del padre

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Características familiares			
Ocupación del papá			
No tengo	3%	4%	
No sé	6%	4%	
Falleció	4%	3%	
Inactivo o sin salario	2%	4%	
Trabajador en actividades elementales	7%	8%	
Trabajador primario	18%	17%	
Operador de maquinaria	12%	12%	48.97*
Trabajador artesanal	12%	18%	
Trabajador en servicios personales	5%	5%	
Comerciante	9%	11%	
Auxiliar administrativo	5%	3%	
Profesionista	14%	8%	
Funcionario, director o jefe	3%	1%	
No contestó	0%	1%	

Nota: *p<0.05

Estos resultados coinciden con los de Juárez (2019), quien reportó que 50% padres de familia se reconocen como empleados que realizan actividades vinculadas a sectores industriales o de servicios. Así como con Minor y colaboradores (2019), que estudiaron el perfil de ingreso de estudiantes de una EN rural de Tlaxcala y reportaron que 69% de los

padres (sin distinción de género) “se dedican al campo, 25% son obreros, empleados, albañiles y sólo un 6% de los padres se desempeña en una profesión” (p. 7).

Mientras que Reyes (2017) reporta para estudiantes de primer ingreso en dos EN de la Ciudad de México (CDMX) que “las actividades laborales que desempeñan los padres [y madres] de estos estudiantes, mayoritariamente se refiere a subgerente/ subdirector de área, empleado no profesional, vendedor, trabaja por cuenta propia no profesional, jefe de oficina/sección/área y en menor medida, empleado profesional” (p. 6). Lo que muestra que tienen un grado de calificación para el trabajo más alto que los padres de los aspirantes de este estudio.

Si se toman en cuenta los criterios del estudio de Juárez (2019), dejando de lado el comercio, podría afirmarse que hay más madres y padres que desempeñan actividades laborales que requieren una certificación de un centro formal de instrucción, como auxiliar administrativo, profesionistas y funcionario, director o jefe en las familias de los aspirantes de Baja California, con respecto de los de Puebla. De manera general, tomando en cuenta los estudios revisados aquí, la mayoría de los padres y madres de los aspirantes y de los estudiantes relacionados con la docencia, en la CDMX, Estado de México, Tlaxcala, Baja California y Puebla, desempeñan funciones que no requieren dicha certificación. Por lo que el ingreso de sus hijos a una institución de educación superior sugiere que es posible revertir ese patrón familiar.

Familiares docentes. Algunos estudios han documentado que tener familiares docentes es un factor que influye en la elección vocacional de esa profesión (Jiménez et al., 2018; Reyes, 2017; Yañez et al., 2017). En ambas entidades federativas, 67% de los aspirantes declaró tener o haber tenido algún familiar dedicado a la docencia. Este porcentaje coincide con otros estudios en los que se midió la variable en grupos similares, pues la mayoría de los aspirantes y estudiantes de docencia tienen un familiar que se dedica a esta labor. Los porcentajes reportados van de 57 a 76% (Cota et al., 2017; Autora y Autora, 2019a; Autora et al., 2018; López et al., 2019).

En la Tabla 7 se presentan los resultados sobre el tipo de parentesco ($X^2(6)=17.63$, $p<0.05$); tanto en Baja California como en Puebla predominan tíos y primos, a los que le siguen padres/madres y hermanos/as. Este resultado es distinto al presentado por Juárez (2019), quien únicamente identificó la presencia de madres profesoras.

Tabla 7

Comparación de las características familiares de los aspirantes: familiares profesores

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Características familiares			
Parentesco de los familiares profesores			
Papá/mamá	19%	18%	
Hermanos (as)	10%	14%	
Tíos/primos	61%	63%	
Abuelos (as)	4%	3%	17.63*
Esposo (a)	2%	0%	
Otro (familia política)	2%	1%	
Otro (sin especificar)	1%	1%	

Nota: *p<0.05

Características socioeconómicas del hogar. Las variables analizadas fueron la posesión de dispositivos electrónicos, espacio para estudiar, servicio de internet y el medio por el cual se acercaron a la convocatoria de la EN, así como la ocupación laboral de los aspirantes y el ISEC.

Se preguntó si los aspirantes contaban con un espacio exclusivo para estudiar en casa. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($X^2(1)=75.28$, $p<0.05$), con un porcentaje mayor en Baja California (64%) frente al 42% reportado en Puebla. Estos resultados son cercanos a los presentados por Reyes (2017), quien reportó que un poco más de la mitad de estudiantes de primer ingreso en cinco EN de la CDMX contaban con un espacio privado en casa para el estudio.

Asimismo resultó con diferencia estadísticamente significativa ($X^2(1)=108.66$, $p<0.05$) el servicio de internet en casa. Una cantidad mayor de aspirantes de Baja California (77%) cuenta con Internet, superando la media nacional reportada por INEGI (2020) de 56.4%; mientras que los aspirantes encuestados en Puebla se ubicaron ligeramente debajo de dicho porcentaje (52%). En ambos casos se superó el resultado reportado por Minor y otros

(2019), quienes señalaron que solamente 14% de los estudiantes normalistas tenían este servicio en casa.

En la posesión de dispositivos electrónicos (ver Tabla 8) resultó que más de 40% de los aspirantes en ambos estados cuenta con una computadora portátil ($X^2(1)=10.17$, $p<0.05$) y 90% con celular inteligente (sin diferencia significativa entre los estados), dispositivos que les permiten realizar actividades académicas desde casa. Estos resultados coinciden con los expuestos por la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2020).

Tabla 8

Comparación de las características socioeconómicas de los aspirantes: dispositivos electrónicos

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Dispositivos electrónicos			
Computadora portátil	48%	40%	10.17*
Celular inteligente	91%	90%	0.56
Computadora personal	26%	17%	20.20*
Tableta	11%	11%	0.002

Nota: *$p<0.05$

En general se ha documentado que las familias de los estudiantes normalistas pertenecen a los niveles menos favorecidos en el ámbito económico (Álvarez et al., 2015; Autora y Autora, 2019a; Jiménez et al., 2018). El ISEC promedio de los aspirantes en Baja California ($\underline{x}$=.25, DE=.91) es más favorable que en Puebla ($\underline{x}$=-.21, DE=1.03), con una diferencia estadísticamente significativa ($t(1580)=9.29$, $p<0.05$). Esta variable fue construida con la combinación de distintos reactivos que brindaron información sobre las características socioeconómicas de los aspirantes y sus familias. Los puntajes menores a cero representan características desfavorables, de tal manera, los puntajes más alejados del cero en sentido positivo significan condiciones favorables.

Con la intención de valorar la situación económica de las familias de los aspirantes se les preguntó si desempeñan algún trabajo ($X^2(5)=25.83$, $p<0.05$). Aunque la mayoría respondió que no trabajaban, es necesario prestar atención a aquellos que sí lo hacen y dicen hacerlo más de 20 horas semanales (BC=15%, Puebla=9.5%); pues de ser admitidos a la EN, difícilmente podrían continuar laborando debido a la carga académica que implica la LEPRIM. Asimismo, se encontró que más de 80% de los aspirantes que declararon trabajar lo hacían en áreas no relacionadas con la docencia.

Características académicas. Las variables relacionadas con el desempeño escolar previo fueron seleccionadas para describir los antecedentes académicos de los aspirantes. Hay diferencias entre los promedios de bachillerato de los estudiantes de ambas entidades. El promedio declarado por los aspirantes de Puebla es de 8.43 (DE=0.78) mientras que el declarado por los de Baja California es de 8.2 (DE=0.75). Estos datos parecen ser más altos que el reportado en otro estudio (8.08) con calificaciones oficiales de bachillerato de estudiantes normalistas de primeros semestres de diversas licenciaturas de una EN pública de Puebla que no ofrece la LEPRIM (López et al., 2019).

En otro estudio sobre estudiantes de LEPRIM de primeros semestres de Sonora y Baja California (Autora et al., 2018) el promedio oficial es de 8.8, es decir, es mayor al declarado por los aspirantes de Baja California y Puebla en este estudio. Juárez (2019) afirma que la profesión docente es elegida por alumnos con bajo promedio académico, argumentando que 60% de los estudiantes solicitaron ingreso a la carrera docente con un promedio menor o igual a ocho.

La mayoría de los aspirantes de los estados que se comparan cursaron el bachillerato en la modalidad escolarizada, 95% de Baja California y 93% de Puebla. En cuanto al tipo de bachillerato cursado en ambos estados se encontró diferencia estadísticamente significativa ($X^2(5)=314.08$, $p<0.05$), siendo mayor el bachillerato general en Baja California (60%) que en Puebla (49%); seguida del bachillerato tecnológico, también en ambos estados, aunque en proporción mayor en Baja California (32%) que en Puebla (15%). En tercer lugar, el bachillerato técnico profesional, aunque en distintas proporciones, 8% en Baja California mientras que en Puebla es considerablemente menor (3%). Cabe hacer notar que en Puebla 31% dijo haber cursado otra modalidad, lo que en Baja California no sucede (ver Tabla 9).

Respecto a la matrícula en distintos tipos de bachillerato, la SEP (2019) reporta que en el ciclo escolar 2018-2019, en Puebla 84% del total de estudiantes cursaron el bachillerato general, mientras que en Baja California 51% lo cursó. Mientras que el bachillerato tecnológico en Puebla solo es 10% mientras que en Baja California es de 43% (SEP, 2019). Como puede verse, estas tendencias no se presentaron en los resultados de este estudio.

Tabla 9

Comparación de las características académicas de los aspirantes: bachillerato

Variable	Grupos		Resultados estadísticos
	Baja California (n=719)	**Puebla** (n=886)	Chi-cuadrada de Pearson
Características académicas			
Tipo de bachillerato			
General	60%	49%	
Tecnológico	32%	15%	
Profesional técnico	8%	3%	314.08*
No sé	0%	1%	
No contestó	0%	2%	
Otro	0%	31%	

Nota: *p<0.05

En la puntuación obtenida en el EXANI-II no hay diferencia estadísticamente significativa en los aspirantes de ambos estados. En Puebla el promedio del puntaje fue de 992 (DE=90.5) mientras que en Baja California fue de 976.28 (DE=93.24), ambos por encima del requisito que, como ya se mencionó, es de 950 puntos. En relación con este punto de corte establecido para el examen de ingreso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar a los aspirantes de ambos estados ($X^2(2)=35.76$, $p<0.05$): 60% de Baja California y 49% de Puebla, con un puntaje igual o mayor a 950 puntos.

Conclusiones

A partir del análisis realizado se determinaron diferencias y semejanzas entre ambas poblaciones de aspirantes, con las cuales es posible puntualizar el perfil común de los sujetos

estudiados en esta investigación. En general, el aspirante a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California y Puebla es mujer, con una edad entre 18 y 19 años, soltera, egresada de bachillerato general escolarizado con promedio general menor a 8.5, cuyos padres cuentan con estudios de educación básica.

No hay diferencias en el género, estado civil, familiares docentes y resultado del EXANI II. Mientras que en sus características familiares, sobre la ocupación de los padres, dejando de lado el comercio, en Baja California una cantidad mayor desempeña funciones que requieren certificación formal; en consecuencia, su escolaridad es mayor. Esta tendencia puede revertirse en ambas entidades en la medida que haya más acceso a la educación superior.

En ambos grupos, la mayoría de los aspirantes que logren ser admitidos será la primera generación con estudios de educación superior en sus familias. Lo anterior se vincula con el ISEC identificado en los aspirantes, como indicador de sus características socioeconómicas, donde se observa que ambas poblaciones pertenecen a grupos sociales menos favorecidos; si bien el nivel de los aspirantes de Baja California es más favorable, en general las familias de los aspirantes muestran condiciones socioeconómicas bajas. Jiménez y colaboradores (2018) relacionan el factor económico con la elección de la carrera normalista, de tal manera que se "presenta al magisterio como una profesión que interpela mayormente a la población de bajos recursos económicos" (Juárez, 2019, p. 5), al considerarse una vía para obtener un empleo estable rápidamente.

En cuanto a las características académicas, el promedio de egreso de bachillerato es mayor en Puebla. En ambos estados es poco superior a 8 en una escala sobre 10 y los aspirantes provienen de bachillerato general. Esta información debe tomarse en cuenta para promover el ingreso de aspirantes con mejor desempeño académico durante el bachillerato, lo que puede permitirles un mejor desempeño en sus estudios superiores.

Los hallazgos descritos pueden relacionarse con el contexto de las entidades federativas donde se llevó a cabo el estudio. En Baja California el nivel socioeconómico y educativo promedio es mayor que en Puebla, situación que coincide con las características reportadas en este estudio. Sin embargo, en general se encontraron características homogéneas, lo que permite inferir que las EN atraen a un tipo de población semejante en los dos estados estudiados. Por ejemplo, es evidente que el normalismo, al menos en Baja

California y Puebla, es una opción de movilidad social para las familias con menor escolaridad y nivel socioeconómico, tanto en la oferta urbana como rural. Lo anterior cobra mayor relevancia al comprender que "la escuela no actúa como una estructura aislada, pues al mismo tiempo los estudiantes están inmersos en otras estructuras y espacios de interacción" (Pogliaghi y Meneses, 2018, p. 174).

Este estudio proporcionó datos útiles para la generación de políticas institucionales para el acompañamiento y la tutoría de los aspirantes seleccionados, pues los directores contaban con información precisa para facilitar la toma de decisiones. Por ejemplo, dado que en esta generación de aspirantes no se sostuvo el requisito de promedio mínimo para el ingreso a las EN, se considera que enfrentan un reto mayor al tener que desarrollar programas compensatorios que les permitan subsanar las debilidades identificadas en las características de sus aspirantes. Este tipo de estudios "permiten ir delineado algunas reflexiones sobre los retos que enfrenta la institución para lograr que los estudiantes no solo accedan a la educación superior sino su permanencia y egreso oportuno" (Lozano, 2019, p. 113).

Se considera oportuno ampliar la aplicación del CFAMDOC a otras regiones del país para conformar un perfil nacional del aspirante normalista, basado en la evidencia que arroja un estudio de esta naturaleza. A partir de ello sería posible incorporar una línea estratégica a nivel federal para la atención a estudiantes a través de programas específicos para superar la inequidad educativa visible en las poblaciones analizadas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A., Bueno, G., y Medina, L. (16-20 de noviembre de 2015). Origen social de estudiantes de la licenciatura en educación primaria de tres escuelas normales en Sonora [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1372.pdf

Autora (2019). [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California].

Autora y Autora (2019a). Revista de Sociología de la Educación-RASE, 12(2), 157-175.

Autora y Autora (2019b). Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(103), 1-26.

Autora, Autora y Luna, E. (20-23 de marzo de 2018). II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Barbón, O., Ruiz, M., Martínez, L. y Narváez, C. (2020). El ingreso familiar promedio, el salario de los docentes, el gasto en libros y el tipo de institución educativa en la inversión en educación media en Ecuador. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, VII(3), 1-20. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2337

Behrman, J. R. y Vélez-Grajales, V. (2015). Patrones de movilidad intergeneracional para escolaridad, ocupación y riqueza en el hogar: el caso de México. En R. Vélez-Grajales., J. E. Huerta y R. M. Campos (Eds). México, ¿el motor inmóvil? (299-346). Centro de Estudios Espinosa Yglesias. https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A9xico-el-motor-inm%C3%B3vil.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos. Autor. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf

Cota, J.G., Mejía, J.C., y Rodríguez, C.K. (20-24 de noviembre de 2017). Variables asociadas a la conformación de la identidad y vocación docente en estudiantes de la escuela normal [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0536.pdf

Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. Revista de la Educación Superior, XL(1). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S1A2ES.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. INEE

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). Información por entidad. https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/default.aspx

Jiménez, E., Muñoz, V. y Albarrán, J. (20-23 de marzo de 2018). Factores que inciden en la elección de la licenciatura en educación preescolar: un estudio de caso [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Aguascalientes, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P184.pdf

Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional

Latinoamericana, 53(2), 1-15. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/797/1780

Juárez, O. C. (18-22 de noviembre de 2019). Trayectorias socioeconómicas y académicas de los individuos interpelados por la profesión docente [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0107.pdf

López-Jurado, M. y Gratacós, G. (junio, 2013) Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. Estudios sobre la educación, 24. https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/indez.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/2027/1892

López, I., Mendoza, C. y López, B. (18-22 de noviembre de 2019). La elección de la profesión docente. Los estudiantes de nuevo ingreso de la escuela Normal [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco Guerrero, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3806.pdf

Lozano, M. (2019). Quiénes son nuestros estudiantes. Una experiencia. Voces de la educación, 4(7), 112-124. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/138

Mancera, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En C. L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. F. Galaz, Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011 (37 – 62). México, D. F.: COMIE y ANUEIS. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Acad%C3%A9micos....pdf

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf

Minor, N., Mendoza, I.M., y Castellanos, A.I. (9-12 de abril de 2019). Perfiles de ingreso a la educación normal rural [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California, México. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P757.pdf

Pogliaghi, L. y Meneses, M. (2018). ¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa. Voces de la educación, 3(5), 170-178. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/100

Reyes, M. T. (20-24 de noviembre de 2017). Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal. Generaciones: 2014 y 2015 [Ponencia]. l XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0754.pdf

SEP (2018). Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018). SEP. http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2019). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional (2018-2019). https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

Sistema de Información Básica de SIBEN (2018). Estadísticas 2017-2018. DGESPE. https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas

Velázquez, E. (2021). Las representaciones de los estudiantes de pedagogía en torno a la formación docente inicial en una Universidad Pública en contexto de Frontera. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, IX(Especial), 1-28. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2908/2913

Yañez, A. I., Gerardo, L. P. y Ramírez, M. (20-24 de noviembre de 2017). Factores que influyen en la elección de la docencia en educación física [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1499.pdf

Acerca de los autores

Jihan García-Poyato Falcón, licenciada en Educación Primaria y Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); Maestra y Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC). Cuenta con una Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente en educación superior desde 2004 en la BENEPJPL y desde 2009 en la UABC. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en nivel candidato desde 2021. Su línea de investigación es la formación docente, recientemente se ha enfocado en las trayectorias estudiantiles, con un proyecto acerca de las motivaciones para ser profesor.

Luz del Carmen Montes Pacheco, doctora en Educación por el programa interinstitucional del SUJ, en Ibero Puebla. Maestra en Calidad de la Educación (UDLAP). Ing. en Alimentos (UAM). Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación en Ibero Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1; del COMIE y de la Redmiie. Experiencia docente en posgrados en Educación y Ciencias Sociales, en formación docente y licenciaturas en educación, ingenierías y nutrición. Directora de tesis de maestría y doctorado en Educación.

Graciela Cordero Arroyo, licenciada en Pedagogía por la UNAM, Maestra en Educación por la Universidad de Harvard y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, con especialidad en formación de profesores. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999, nivel 2, y del COMIE. Fue Asesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana de 1988 a 2003. Fue directora del IIDE de 2003 a 2011. Es Editora fundadora de la Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE. Fue presidenta del Observatorio Internacional de la Profesión Docente que gestiona la Universidad de Barcelona de 2018 a 2022. Es responsable técnico del proyecto: Modelo de Formación en Línea para Profesores de Educación Básica (FELPEB) a partir del aseguramiento de la transferencia del aprendizaje docente en aula. Convocatoria Conacyt Ciencia Básica. Sus líneas de investigación son formación inicial y continua del profesorado y políticas docentes.

Teresa Eugenia Brito Miranda, doctora en Educación y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Puebla. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Profesora de tiempo completo durante 20 años en la Universidad Iberoamericana Puebla en el área de Educación. Es tutora en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Ibero Puebla. Miembro del COMIE y del Seminario de Investigación en Convivencia Escolar (Universidad Iberoamericana León y UNAM). Acreedora del Reconocimiento COMIE a tesis de posgrado sobre educación 2017-2018 en la categoría tesis doctoral.

Vulnerabilidad social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales
The impact of social vulnerability on the educational path of today's youth.

Gabriela Dueñas[1]

Camila M. De Benedetti[2]

Resumen: El trabajo enfatiza finalmente en que al preguntar y preguntarse desde "adolescencias situadas" por los deseos, los futuros, las prácticas y sus sentidos, se habilitan senderos no sólo para desarmar discursos sociales y de las disciplinas instituidas que reproducen identidades patologizadas, tuteladas y exclusiones diversas, sino también para promover movimientos subjetivos en y entre las/os propias/os protagonistas, y los adultos a cargo de su acompañamiento tanto del campo de la salud/salud mental como del de la educación, al interrogar(se / nos) por trayectorias supuestamente predefinidas, cuestión esta que supone no solo un desafío para la Psicología y la Psiquiatría sino también todo un reto para la Pedagogía en sus versiones paradigmáticas hegemónicas.

Palabras claves: vulnerabilidad social - vulnerabilidad escolar- juventudes - proyecto de vida. sentido de la educación - trabajo – salud / salud mental.

Summary: This work emphasizes ultimately, that in asking oneself and asking from the perspective of "situated adolescences" by the hopes, the future, the practices and their meanings, paths are enabled, not only to debunk the social discourse and institutionalized disciplines that reproduce supervised pathological identities and many types of exclusions, but also, to promote subjective movements in and among the protagonists themselves and the adults in charge of their accompaniment in both the area of mental health and education, by asking (themselves and us), for supposedly predefined paths, which present a challenge not only for the disciplines of Psychology and Psychiatry, but also a mayor challenge for the hegemonic paradigmatic versions of Pedagogy .
Keywords: social vulnerability- educational vulnerability- youth- life project-meaning of education-work- health/ mental health.

Recepción: 12 de enero 2023
Aceptación: 31 de marzo 2023
Forma de citar: Dueñas, G. y Benedetti, C. (2023). Vulnerabilidad social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales. Voces de la educación 8 (15), pp. 175-189.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Instituto Universitario de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo", email: duegab@hotmail.com
[2] Instituto Universitario de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo", email: camiladb88@gmail.com

Vulnerabilidad social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales

Según distintos estudios que viene publicando la CEPAL la vulnerabilidad parece ser un rasgo dominante propio del nuevo patrón de desarrollo de sociedades como las nuestras[i]. Esto es lo que convierte a este concepto en un interesante analizador de diversas problemáticas sociales de fines del milenio, complementario a los tradicionales enfoques de pobreza y de distribución del ingreso.

Siguiendo a Pizarro (2001) los términos "vulnerabilidad" y "grupos vulnerables" se vienen utilizando con mucha frecuencia en círculos intelectuales y gubernamentales de América Latina. Los fuertes impactos sociales provocados por los programas de ajuste tienen responsabilidad en la incorporación de esta nueva terminología. Sin embargo, no se observa gran precisión conceptual cuando se hace referencia a la vulnerabilidad social y la mayoría de las veces se la confunde con pobreza.

> El **concepto de vulnerabilidad social** tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económicosocial de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.
>
> Por su parte, el **concepto de pobreza**, al expresar una condición de necesidad resultante sólo de la insuficiencia de ingresos, se encuentra limitado para comprender el multifacético mundo de los desamparados.

Como se desprende de las definiciones precedentes, el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la "indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés" (Chambers, 1989 en Pizarro, 2001) provocados por eventos socioeconómicos extremos, entrega una visión más integral no solo sobre las condiciones de vida de los sectores de la población identificados por la escases de sus ingresos efectivos como pobre, sino que permite también ampliar el foco de análisis, incluyendo a otros que se encuentran en situación de riesgo cierto de pobreza, al mismo tiempo que considera para esto, y entre otras variables, la

disponibilidad de recursos y las estrategias con las que cuentan las propias familias, escuelas, comunidades y las/os sujetos en ellas inscriptas/os para enfrentar los impactos que las afectan.

Por este motivo, constatar y valorar los recursos y capacidades que tienen los sectores de la población más desprotegidos en vez de insistir exclusivamente en la escasez de ingresos, como lo hace el enfoque de pobreza, puede resultar interesante desde el punto de vista interpretativo de la educación y de la salud / salud mental, entre otros.

Ahondando en esto último, resulta oportuno en este espacio advertir también que la perspectiva que ofrece el concepto de vulnerabilidad social permite a la vez, visibilizar la importancia de considerar que la capacidad de enfrentar situaciones críticas aparece ligada al impacto negativo en la salud/salud mental de los sujetos que genera no sólo la preocupación por el desempleo sino también la inseguridad que sienten aquéllos que sí lo tienen, pero cuyo puesto de trabajo les ofrece escasa o ninguna estabilidad, protección o un ingreso insuficiente para protegerse de futuras crisis.

Esta circunstancias por su parte, y en relación al tema que aquí nos ocupa, termina haciendo mella en el ámbito educativo, las escuelas, uno de los principales espacios sociales contemporáneos en los que como nunca antes en la historia nuestras infancias y adolescencias se encuentran institucionalizadas gran parte de sus vidas, motivo por el cual allí se ponen en juego los diversos aspectos y variables que interactúan de manera altamente significativa durante sus complejos procesos de subjetivación que, como bien se sabe desde el campo de la salud mental, tienen lugar en tiempos tempranos de la vida.

De ahí la importancia de considerar desde la perspectiva integral que nos ofrece el concepto de “vulnerabilidad social” el entramado que existe entre educación, salud/salud mental y procesos de constitución subjetiva de niñas/os y adolescentes.

Trayectorias escolares en contextos de vulnerabilidad social.

En efecto, no sólo el desempleo sino también las condiciones de precariedad e inestabilidad laboral que niñas/os y adolescentes observan que padecen las/los adultos a cargo de su cuidado y educación[ii] tienen serias consecuencias en los procesos de escolarización, marcando de manera particular las trayectorias educativas de amplios sectores estudiantiles, incluidos aquellos de clases medias, teniendo en cuenta -entre otras cuestiones- que en los tiempos que corren ya no parece ser cierto aquella promesa que indicaba que del nivel educativo que se alcance dependía el acceso digno y justo al mundo laboral. Al respecto, cabe recordar que sin embargo, aún hoy se insiste en sostener -por ejemplo- que el nivel secundario es el que se ocupa de preparar a las/os jóvenes para el mundo del trabajo.

Ahondando en esta línea, y si bien es cierto que una certificación de estudios secundarios, o incluso terciarios/universitarios, suele continuar funcionando como una especie de "paracaídas", hace tiempo que, para muchas/os jóvenes, los referidos han dejado de ser percibidos como una "garantía" a futuro de movilidad social ascendente, tal como –reiteramos- continua sosteniendo en sus discursos el mundo adulto.

Cabe señalar a propósito de las condiciones de escolarización que se vienen describiendo, que hoy las mismas se ven agravadas o han quedado al desnudo por los efectos que produjo la Pandemia de Covid.

Ante esta circunstancia, como es de esperar, se exacerba el clásico conflicto inter-generacional propio de la adolescencia viéndose atravesado por profundos sentimientos de falta de confianza y descreimiento de las/os más jóvenes hacia las/os adultos.

Llegar a ser como sus adultas/os, familiares, conocidas/os o docentes, ya no es una meta ni una referencia para muchas/os jóvenes.

Ante la falta de "balizas", **reina la incertidumbre** entre ellas y ellos, en una especie de fenómeno "en espejo" de lo que les sucede a sus adultas/os.

En relación a esto último, cabe recordar que, si bien es cierto que una cuota óptima de incertidumbre resulta ser una variable saludable a tener en cuenta en cualquier proyecto de vida que se encare, y que su percepción en términos de problema a resolver o pregunta sin una respuesta certera por anticipado resulta constituirse en un buen motivo que motoriza a

las/os sujetos a investigar, conocer, pensar, estudiar, etc., tampoco es menos cierto que si esa sensación de incertidumbre invade todos los ámbitos de la vida de las personas de manera intensa y persistente, ésta suele transformarse en una condición de inestabilidad e inseguridad incompatible con el despliegue de una vida saludable. Circunstancia ésta que, como bien se sabe, da lugar a diversas manifestaciones de sufrimiento subjetivo, entre las cuales se puede hacer referencias a estados depresivos, ataques de pánico, angustia intensa, violencia, dificultades de aprendizaje, aislamiento, o inhibiciones, comportamientos autoagresivos, baja autoestima, etc. sólo por mencionar algunas expresiones, hoy tan frecuentes, que habilitan a referirnos a ellas en términos de "malestares" o "patologías epocales".

Por su parte, las mencionadas condiciones de vulnerabilidad profundizan los desacuerdos entre las familias y las escuelas, poniendo en riesgo la clásica alianza que se requiere entre las/os adultos a cargo de su cuidado y de su educación, problemática sobre la que se viene ahondado en otras publicaciones (Dueñas, 2011).

Por último, resulta necesario en este análisis no olvidar de poner en agenda de manera prioritaria una cuestión no menor que está afectando seriamente las condiciones de escolarización actuales y a las que en este trabajo, por falta de espacio, sólo se hará mención a continuación en términos de las dificultades del sistema educativo para actualizarse al ritmo de las demandas del S.XXI. En efecto, frente a la revolución exponencial que supone la llegada de las nuevas Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TICs), cuestión que quedó claramente al desnudo durante la Pandemia y aún persiste, las condiciones en las que hoy continúan escolarizándose nuestras infancias y adolescencias pueden calificarse mínimamente de precarias.

La salud/ salud mental de nuestras infancias y adolescencias "en jaque" ante las actuales condiciones de vulnerabilidad social que atraviesan sus trayectorias escolares.

Si la perspectiva de considerar el concepto de "vulnerabilidad social " nos ofrece, entre otras posibilidades, la de ampliar nuestra comprensión de modo más integral acerca de la condición de desamparo que padecen grandes sectores de la población, más allá de aquellos

que se identifican como “pobres” considerando para esto y de manera exclusiva la escases de sus ingresos, y en su lugar nos permite tener en cuenta en nuestros análisis los recursos con los que cuentan, y las estrategias a las que apelan las personas para garantizarse una vida digna y hacerle frente a los diversos problemas con los que las crisis económicas las interpelan, no será tarea difícil articular el referido concepto con el de salud/salud mental e inferir luego sus efectos sobre los procesos de subjetivación de niñas/os y adolescentes que, proviniendo de diversos sectores socio económicos, transitan su escolaridad en condiciones de altos niveles de incertidumbre, inestabilidad e inseguridad.

Para esto resulta oportuno traer a consideración los siguientes conceptos cuyos desarrollos resultan afines a los nuevos paradigmas a los que se nos convoca a nivel mundial[iii]:

- **Acerca del concepto de Salud/Salud Mental:**

Al respecto Floreal Ferrara define a la Salud como *“la capacidad individual y social de modificar las condiciones que limitan la vida” (p.53).* Profundizando en esta dirección Ferrara plantea que la salud es un proceso, y agrega *que, “como el río de Heráclito, nunca es la misma" (p.54)* asociándola a aquello que está ocurriendo en el contexto en el que se inscribe la historia de vida de las/os sujetos. De esta manera nos convoca a una lectura que se acerca a entender el proceso salud enfermedad desde lo colectivo a partir del cual la enfermedad no puede ser leída desde la perspectiva unicausal, focalizándose de manera excluyente en las/os individuas/os, tal como lo plantean y se insiste desde ciertas perspectivas de fuerte sesgo positivista. En síntesis, la salud es un producto histórico-social y es sinónimo de articulación con las/os otras/os, con la historia y con el contexto.[iv]

En la misma línea, cabe señalar que durante la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud ocurrida en 1978, un evento de trascendencia histórica convocado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se definía a la SALUD como un derecho humano fundamental cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además del de la salud. (Alma Ata, 1978)

Por su parte, resulta oportuno y pertinente recordar que Vicente Galli (1987) al definir a la SALUD como “El balance entre el individuo y los otros, su ambiente, la historia y la

producción de futuro, que se desarrolla en la totalidad del escenario social con sus múltiples intereses y movimientos" (p.25) explicita una dimensión altamente significativa ligada a la salud/salud mental cuando refiere a "la producción de futuro" que conduce a su necesaria articulación con otros conceptos que se vienen anticipando desde la perspectiva que ofrece la noción de "vulnerabilidad social" ligados a las posibilidades que el actual contexto les ofrece a las/os jóvenes de construir sus proyectos de vida, el acceso a un trabajo digno y el sentido de la educación en relación a esto último.

- **Acerca de la noción de Trabajo:**

Desde un enfoque integral de la Salud /Salud Mental que parte de una perspectiva de derechos que contempla la interdependencia existente entre ellos**,** se considera al "trabajo" como un derecho humano clave cuya vulneración impacta de lleno sobre otro derecho humano fundamental que es el derecho a la salud. Esto es así en la medida que bien se lo puede definir como un organizador fundamental de la vida psíquica y comunitaria tanto por el sustento económico que proporciona, como por la dignificación y la posibilidad efectiva de inclusión social derivado del intercambio social con otras/os que supone o requiere la producción de un bien o de un servicio.

Como se infiere de lo dicho, situados en un presente inestable, inseguro, y/o en condiciones de desamparo, y sin posibilidades de vislumbrar un horizonte probable de independencia económica, autonomía, dignidad e inclusión social no estarían dadas las mínimas condiciones contextuales saludables como para poder proyectarse a futuro, con lo cual, de manera particular las/os jóvenes que se encuentran tramitando su salida de la adolescencia, se encuentran hoy en serios problemas[v].

- **El Sentido de la educación para las infancias y adolescencias actuales**

Como señala Margulis (2003): "la "juventud" es una "creación" relativamente reciente y la escuela está inscripta en ese proceso de "creación de juventud" como sujeto social. Entonces, preguntarnos acerca de los procesos subjetivos promovidos en los jóvenes que conforman y atraviesan ese territorio, implica revisar procesos de significación social de adolescencias situadas. Al respecto, y cómo se anticipó, si bien desde su creación como sistema educativo, la idea de la educación y la escuela estuvieron anudadas fuertemente a la

ilusión de progreso y ascenso social en el conjunto de las sociedades modernas, sobre todo en la primera mitad del siglo XX, el clivaje de esta institución –junto con otras instituciones tradicionales– es una marca de época significativa que nos interpela acerca del lugar que las/os adolescente le asignan a la escuela y el nuevo sentido otorgado al progreso.(Zaldùa,2016).

Ahondando en esta dirección y a modo ilustrativo, relevamientos recientes realizados entre estudiantes de escuelas secundaria de Ciudad de Buenos Aires y del conourbano bonaerense como el ya citado estudio publicado por M.E Lenta, M.P. Paowlowicz y R Moschela en Zaldùa, G (2016) parecen indicar que, como señala Duschatzky (1999), no sólo el pasaje por la escuela continúa siendo significativo para los estudiantes sino que se sigue articulando con una idea de progreso, aunque ya no entendido como ascenso social sino como posibilidad de despegue de la fatalidad de origen. Más que enfatizar un mejor trabajo que el de sus padres en términos de lugar social, las/os adolescentes consultados en el referido estudio enlazan al pasaje por la escuela como instancia que da herramientas para el futuro y un trabajo, aunque no necesariamente mejor.

No obstante, al indagar sobre los aspectos que los estudiantes cuestionan de su propia escuela, en los resultados del referido estudio se observaron indicadores de problemáticas de diversa índole que las/os jóvenes señalaron, entre otros, en relación a aspectos vinculados con la precariedad de recursos didácticos, entre los que destacan la falta de conectividad y de la infraestructura edilicia escolar.

Pero la/os estudiantes indicaron también aspectos que ponen en tensión los discursos hegemónicos que vinculan a las/os adolescentes con el desinterés por el estudio e incluso la escasa consciencia sobre el propio derecho a la educación, al referirse a sus escuelas como espacios donde muchos docentes se ausentan, existe alta rotación de cargos, las tareas no se exigen y la violencia social se expresa sin un abordaje alternativo desde el mundo adulto.

A través de los resultados, se puede observar de qué modo el contexto de vulnerabilidad social en la que está inserta la escuela irrumpe en ella brindando una educación que también precariza, al afectar el despliegue del ejercicio de las tareas docentes, los programas educativos y que se expresa en la laxitud de normas, valores y límites que

claramente perciben las/os estudiantes, y como es de esperar, termina impactando en su dimensión subjetiva.

Estos aspectos señalados por estudiantes interrogan críticamente los procesos de escolarización en escuelas medias entrando en sintonía con el planteo de G. Kessler (2004) a partir del término "escolaridad de baja intensidad".

El autor se refiere a aquellas trayectorias que se caracterizan por el "desenganche" de las actividades escolares en territorios donde las instituciones en crisis no pueden salir de la lógica reproductiva de la vulnerabilidad social.

Desde la perspectiva de este trabajo, y siguiendo con esto a Flavia Terigi (2007) se considera necesario advertir que no son sólo se trata de las condiciones del presente las que generan para los chicos y las chicas alto nivel de desafiliación con respecto al proyecto escolar. También lo son las oportunidades "a futuro" que ofrece el sistema, ligadas a la referida promesa de preparación para acceder al mundo del trabajo y la movilidad social ascendente, estrechamente asociada al "sentido de la educación".

Al respecto, tiene sentido identificar la marcada incertidumbre e inseguridad en las que hoy se inscriben las posibilidades de las/os jóvenes de construir un proyecto de vida**,** dado que se requiere reconocer las condiciones de producción de estas condiciones de "desenganche escolar" que hoy se observa en tantas/os estudiantes para encontrar formas de activar relaciones intensas de las/os adolescentes y jóvenes con la escuela.

A propósito de este tema, Silvia Bleichmar señalaba que en nuestro país[vi] estamos comenzando a tener generaciones enteras que tienen tiempo por delante, pero no futuro (Bleichmar, 2005); o tienen futuro en términos de la perspectiva que se han construido respecto de lo que tienen por delante.

El desafío que se abre a la escuela es entonces proponer un futuro, claro que con categorías que tienen que ser distintas de las históricas. Evidentemente, no es aquel futuro de la escuela de principios y aún mediados del siglo XX. Se hace necesario preguntarnos cuál es el futuro que la escuela media está en condiciones de proponer y de sostener como proyecto para sus alumnas y alumnos. (Terigi, 2007).

Acerca del impacto de la profunda incertidumbre que hace obstáculo en la construcción de un proyecto de vida en la salud/salud mental de las infancias y adolescencias

Retomando con lo que se anticipaba acerca de la perspectiva que ofrece el concepto de "vulnerabilidad social" como un potente analizador que permite visibilizar, entre otras cuestiones, la marcada **incertidumbre** que sienten numerosas/os jóvenes en relación a su futuro, enlazada a los cuestionamientos respecto de lo que les ofrece el sistema educativo en las actuales condiciones, y el sentido de la educación "en jaque" ante la falta de garantías de promover y propiciar el acceso justo y digno al mundo laboral con su consecuente promesa de movilidad social ascendente, a esta altura del recorrido que se propone en este artículo, se puede advertir el alcances e implicancias que tiene la marca del contexto socioeconómico en el que se inscriben sus trayectorias singulares y colectivas, en sus oportunidades, deseos y apuestas.

Considerar a los procesos de constitución subjetiva que tienen lugar durante las infancias y adolescencias como eventos situados y colectivos supone no solo un desafío para la Psicología y la Psiquiatría sino también todo un reto para la Pedagogía en sus versiones paradigmáticas hegemónicas.

Representaciones sociales estigmatizantes instaladas por los medios de Comunicación acerca de las adolescencias y juventudes

Antes de avanzar sobre las notas de cierre de este trabajo, resulta importante por último poner a consideración otra arista de la problemática que se viene describiendo ligada al discurso sobre los/as jóvenes como desinteresados/as, peligrosos/as es reproducido sin discusión por los medios hegemónicos bajo la consigna de que solo les interesa divertirse o bien padecen de diversas deficiencias neurocognitivas innatas que trastornan su desarrollo "normal". Las referencias a sus compromisos, si se expresan, se manifiestan en torno a la individualidad, ya sea en términos de condiciones mentales patológicas de origen biológico, o bien, asociándolas simplemente a una especie de falta de compromiso social vinculadas a su edad.

Pensar en los distintos modos de ser jóvenes en un contexto de vulnerabilidad social es realmente complejo. Como se anticipó, diferentes realidades, modos de ser / pertenecer se conjugan dentro de un marco de incertidumbre que la pandemia dejó al descubierto.

Los medios de comunicación en lugar de ir a buscarlos, de escucharlos, de conocer sus realidades solo se hicieron eco de jóvenes de clase alta, con un contexto acomodado, a quienes seguramente la pandemia les modificó su vida y eso los/as afecta, pero que no por esto dejaron de pertenecer a un rango socio economico que tiene resueltas las necesidades básicas y más.

En tanto, a los/as jóvenes con realidades complicadas, con problemas socio económicos ligados a lo que se describe desde la perspectiva de la vulnerabilidad social, que tienen que lidiar con situaciones de inestabilidad, inseguridad, incertidumbre, violencia, precariedad escolar etc. no se los ha escuchado, no se los ha ido a buscar.

De manera permanente, los medios de comunicación redundan en generalidades, como si todos/as los/as jóvenes estuvieran en las mismas condiciones.

En efecto, como dice Saitout (2007) "los medios ocupan un espacio privilegiado en la construcción del sentido social, porque no son cualquier empresa, sino aquella cuya materia específica es la materia significante: producen sentido. No producen automóviles, no producen zapatos, no trabajan con petróleo, sino que producen sentido" (p. 12).

A través de mecanismos de focalización, de deshistorización y rehistorización, de descontextualización o recontextualización, los medios construyen lo que se llama la información sobre la realidad (Saitout, 2013).

Esto no es sin consecuencias en relación al tema que aquí nos ocupa.

Resulta necesario al respecto, advertir que los discursos mediáticos hegemónicos al invisibilizar las múltiples realidades que atraviesan los/as jóvenes en un contexto latinoamericano caracterizado por la vulnerabilidad social que vino generando el avance

neoliberal que en los últimos años azotó y profundizó las desigualdades sociales en la región, impiden considerar entre otras cuestiones, el impacto significativo que estas circunstancias vienen teniendo en la producción de subjetividades de las nuevas generaciones afectando su salud/ salud mental y precarizando sus condiciones de educabilidad.

Por lo expuesto, desde aquí se considera importante continuar abordando esta temática. Dejar de lado las investigaciones que hablan de jóvenes de forma general, de jóvenes que son nombrados desde los medios hegemónicos sin hacer oír sus voces, o desde una postura adultocéntrica que postula aquello que los/as jóvenes deben hacer.

Reflexiones finales:

Como bien advierten M.E Lenta, M.P. Paowlowicz y R Moschela en Zaldùa, G (2016): "Psicosocialmente, la adolescencia tiene la potencia de ser un tiempo abierto a la resignificación y a la producción de distintos procesos de recomposición psíquica entre los que Bleichmar (2005) destaca los modos de concreción de la sexualidad y la reformulación de ideales, lo que implica nuevos procesos identitarios" (p.34).

Estos procesos están ligados a las condiciones históricas en las que acontecen, en las que el vínculo intergeneracional y las significaciones sobre el territorio se conforman como coordenadas clave.

En un momento histórico en el que se naturaliza la precariedad de la vida, se exacerba la vulneración de derechos y se vive el clivaje de instituciones tradicionales –como la familia y la escuela–, se interrogan los soportes subjetivos que referencian el porvenir. En ese marco, los sentimientos de impotencia y zozobra frente a la representación del tiempo futuro pueden producir descreimiento en la posibilidad de la conquista del espacio social.

Ahondando en el tema, no pocos estudios provenientes del campo de la salud mental coinciden en advertir que el sentimiento de debilidad para enfrentar un sistema social injusto y la amenaza de no encontrar reconocimiento del otro social pueden retornar generando modos de respuestas fallidas como acciones agresivas contra sí y los otros, e inhibición expresada en la renuncia al futuro.

Tal como se anticipó, “se constituye así una representación doblemente problemática de esta etapa vital que convierte a los jóvenes en el “enemigo” del orden social: la de los adolescentes excluidos asociados a la violencia y delincuencia; y la de los sectores medios siempre pasibles de “caer” o “desviarse”, lo cual no se justifica por “todas las oportunidades que tienen” (Zaldúa, G. 2016)

Comprender estas circunstancias, considerando para esto los aportes al campo de la salud como los citados F. Ferrara, V. Galli, y las declaraciones de Alma Ata, evitando negar las complejidades y sufrimientos que hoy supone el tránsito hacia la adultez en estos contextos, sin dudas contribuiría a adecuar las intervenciones que desde el campo de la salud/ salud mental se realizan sobre las infancias y adolescencias actuales incluyendo aportes inter y transdiciplinarios a las clásica lecturas “psi”, centradas en los individuos y sus condiciones de vida “particulares”, para dar lugar a una comprensión de carácter integral, que a la vez permitiría reconsiderar la importancia de los abordajes de sus problemáticas desde un enfoque de carácter comunitario.

Preguntar y preguntarse desde adolescencias situadas por los deseos, los futuros, las prácticas y sus sentidos, habilita senderos no sólo para desarmar discursos sociales y de las disciplinas instituidos que reproducen identidades patologizadas, tuteladas y exclusiones diversas, sino también para promover movimientos subjetivos en y entre las/os propias/os protagonistas y los adultos a cargo de su acompañamiento tanto del campo de la salud/salud mental como del de la educación, al interrogar(se / nos) por trayectorias supuestamente predefinidas.(Dueñas, 2011,2013).

Referencias bibliográficas:

- Bleichmar, S. “Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate”, en el ciclo de charlas organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2005) [en línea]. Disponible en: < https://silviableichmar.com/subjetividad-en-riesgo-herramientas-para-el-rescate-gobierno-de-la-ciudad-de-buenos-aires-2005/>
- Castel, R. (2004). Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social. Topia. Buenos Aires
- Dueñas, G. (2011). ¿Niños en Síndromes?. Noveduc. Buenos Aires.

- Dueñas, G. (2013). Niños en peligro. La escuela no es un hospital. Noveduc. Buenos Aires.

- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidos. Buenos Aires.

- Ferrara, F. (1987). Teoría Social y Salud, Catálogos. Buenos Aires.

- Galli, V. Entrevista (1987) [en línea]. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/anm/oral/salud-mental-y-ddhh

- Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. Paidós. Buenos Aires.

- Margulis, M. (2003). Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de las jóvenes de Buenos Aires. Biblos. Buenos Aires.

- Pizarro, R. (2001). "La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina". Estudios Estadísticos, CEPAL. Chile [en línea]. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf

- Saintout, F. (2007). "Sociedad de la información y culturas juveniles: modos de vivir las restricciones y las posibilidades" [en línea]. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/464>

- Saintout, F. (2013). Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Argentina.

- Sidun, A. & Rigo, M. (2022). "Representaciones mediáticas sobre la juventud en contexto de pandemia". En Revista Argentina de Estudios de Juventud, Nro 16, Universidad Nacional de La Plata [en línea]. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/371/3713083002/>

- Terigi, F. (2007), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En La escuela secundaria en el mundo de hoy conferencia dictada en el marco del III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes, Fundación Santillana en Buenos Aires [en línea]. Disponible en: < https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf >

- Zaldúa, G. (2016), Intervenciones en Psicología Social Comunitaria. Teseo. Buenos Aires.

Acerca de las autoras:

Gabriela Dueñas, profesora Titular en Grado, Posgrado y Extensión en varias Universidades Nacionales en Argentina. Actualmente se desempeña como Consultora Nivel I de la Dirección Ejecutiva de la Agencia Nacional de Discapacidad - ANDIS-, a cargo de Programas de alto nivel de complejidad vinculados al área de salud mental y educación. Evaluadora de distintos artículos en Revistas Científicas en Psicología y de proyectos de investigación en distintas Universidades. Miembro de Tribunal Evaluador en diferentes Tesis de Grado y Posgrado. Miembro de diversas Redes Institucionales y Comités Académicos ligados a problemáticas de Salud Mental, Educación, Derechos Humanos, y Discapacidad. Docente capacitadora del Instituto de Capacitación Pública – INAP- Autora y compiladora de diversos libros y publicaciones nacionales e internacionales vinculados a temáticas de su especialidad ligada a Salud Mental, Educación, Discapacidad, Derechos e Infancias.

Camila De Benedetti, licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA, 2019), maestrando en " Sociedad, Ciencia y Tecnología" Universidad Nacional de Quilmes (desde 2021. Responsable de capacitación y de comunicación en salud en el Hospital B. Houssey de Vicente López. Pcia de Bs AS. Correctora de estilo en varias editoriales.

---

[i] Refiriendo a sociedades latinoamericanas.

[ii] Por su parte, las/os docentes a cargo de su acompañamiento y contención, además de llevar adelante sus tareas especificas de conducir los procesos de enseñanza de contenidos curriculares, deben considerarse también en condiciones de vulnerabilidad social atentos a la precariedad de sus condiciones laborales.

[iii] Nuevos paradigmas que en Argentina recoge la Ley Nacional de Salud Mental 26657, sancionada en 2010.

[iv] Pero F. Ferrara plantea también plantea una discusión que puede ser interesante, oponiendo la idea de conflicto a la de equilibrio que propone la OMS. Es decir que nos convoca a pensar que no es el conflicto lo que define lo patológico, sino que justamente sería la evitación vía negación de los conflictos y que por lo tanto no lucha por resolverlos, lo que certifica la enfermedad.

[v] La inclusión socio-laboral y el recibimiento de una compensación digna por la participación en procesos productivos aparecen como derechos relevantes. Sin embargo, en el contexto actual de precarización creciente de los derechos laborales que mantiene a amplios sectores de la población con trabajo no registrados, tercerizados o desempleados, las políticas sociales de inclusión socio-laboral producen ciudadanías parciales.

[vi] Refiriéndose a Argentina.

La Pandemia: el sentir de los estudiantes de educación superior

The pandemic: the feelings of higher education students

Mónica Lozano Medina[1]

Resumen: El objetivo de este estudio es mostrar el sentir de los estudiantes de licenciatura durante la contingencia sanitaria. Se realizó un estudio cualitativo a través de la narrativa de 35 estudiantes. Los principales resultados muestran que éstos se enfrentaron a diversos sentimientos y retos en su aprendizaje a lo largo de casi dos años de confinamiento.

Palabras clave: enseñanza remota, enseñanza híbrida, estudiantes, educación superior.

Abstract: The objective of this study is to show the feelings of undergraduate students during the health contingency. A qualitative study was carried out, through the narrative of 35 students. The main results show that they faced various feelings and challenges in their learning throughout almost two years of confinement.

Keywords: remote teaching, hybrid teaching, higher, education students.

Recepción: 03 de enero 2023

Aceptación: 31 de marzo 2023

Forma de citar: Lozano, M. (2023). La Pandemia: el sentir de los estudiantes de educación superior. Voces de la educación 8 (15), pp. 190-208.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Pedagógica Nacional, email: monicalozano1@gmail.com

La pandemia: el sentir de los estudiantes de educación superior

1. Introducción.

La llegada del Covid-19 a México en marzo del 2020, dio como consecuencia no solo atender un problema de salud, sino que cambio y transformo la vida de todos, que ante el cierre de los sectores económicos, educativos, de recreación, entre otros, planteó una forma distinta de relacionarse, de socializar, de estudiar, de aprender, así que se establecieron políticas tanto institucionales, estatales, como federal para afrontar el encierro y continuar con la formación de todos los estudiantes en todos los niveles educativos.

En este sentido, en México como el resto del mundo se dieron a la tarea de establecer estrategias destinadas a garantizar la continuidad educativa en todas las instituciones apostando el uso de las tecnologías de información y comunicación: radio, televisión, internet y con ello el uso de dispositivos tecnológicos como celular inteligente, Tablet, laptop que serían necesarios contar tanto para el caso de los docentes como de los estudiantes.

Sin embargo, las cifras que reporta la Encuesta Nacional sobre la disponibilidad y Uso de Tecnología de la Información en los Hogares (INEGI, 2019)[2], nos lleva a plantear que la llamada educación a distancia, se tornaría una falacia. Algunos de los hallazgos nos permiten sostener que 43% de la población carecía de computadora y el 56.4% de conexión a internet. Con respecto a la televisión y telefonía; los resultados muestran que la media nacional fue del 92.5% respectivamente, sin embargo, el estrato bajo, está por debajo de la media porcentual nacional en un 9.5% en tenencia de televisión y un 12.6% en equipamiento telefónico. Si bien, se reconoce un aumento en la utilización del celular inteligente, pasando de 83.8% en 2018 a un 88.1% en el 2019, la conexión a internet se da principalmente vía datos en un 90.6%. Es decir, no basta contar con un dispositivo que posibilite la conexión, sino que esta sea posible.

Estos resultados, nos van llevando a distinguir las grandes dificultades que se tienen para iniciar una educación emergente a distancia, en las que son requeridas los dispositivos

[2] Se elige este año de estudio para mostrar la condición de infraestructura y acceso que se tenía antes de la contingencia sanitaria en el país.

digitales y la conexión de internet, que posibilite al equipo docente, por una parte, contar con la infraestructura requerida, tener la capacitación y conocimiento de cómo realizar una adecuación a los contenidos como fueron mostrando diversas investigaciones. Así Acuña et.al (2022) concluyen entre otras que, si bien los docentes contaban con los dispositivos y el conocimiento de las herramientas tecnológicas, se enfrentaron con un desconocimiento en el diseño de instruccional, elaboración de exámenes en línea, y elaboración de estrategias de trabajo colaborativo, considerando situaciones didácticas que permitieran a los estudiantes adquirir y apropiarse del conocimiento. Y por otra parte, el estudiantado se enfrentó a modificar el uso de las tecnologías utilizadas en general para el ocio y la recreación, a utilizar sus dispositivos tecnológicos para realizar su trabajo de formación de manera remota, ya sea para entregas de trabajos, tomar evidencias vía fotografías, entre otras, así como contar con acceso a internet, causas que denotaban una gran dificultad para su proceso formativo (Manrique et. al, 2021).

Es así como a partir de estas reflexiones surge este estudio cualitativo en un grupo de estudiantes de la licenciatura en pedagogía, en donde a través de la narrativa, expresaron su sentir desde el inicio de su formación durante la pandemia hasta sus experiencias en la modalidad híbrida.

Para lograr lo anterior, en un primer momento se establecerán de manera general algunos referentes contextuales sobre la tenencia y acceso a internet antes de la pandemia, que posibilite la comprensión de la complejidad de incorporar una modalidad a distancia en nuestro país, así como los referentes teóricos que den cuenta de las diferencias entre las diversas modalidades educativas, que se fueron planteando durante la contingencia sanitaria, logrando con ello, dar un sentido a las expresiones que nos muestran los estudiantes entre pasar de lo presencial hasta lo híbrido. En un segundo momento, se estable la metodología que se siguió, en donde la narrativa de los estudiantes sobre su experiencia vivida es el marco fundamental de este estudio. Para finalizar con la presentación de resultados y conclusiones generales.

2. Fundamentación teórica del estudio

En este apartado, se muestra de manera panorámica, algunos datos sobre e algunas reflexiones sobre las modalidades educativas y sus características que posibiliten la comprensión de las voces de los estudiantes con relación a las situaciones didácticas desde lo presencial hasta lo híbrido.

Una característica fundamental de nuestro Sistema Educativo Nacional es la presencialidad en todos sus niveles educativos, así que 36,635,816 estudiantes considerando a todos los niveles educativos tuvieron que enfrentar su formación académica de forma distinta a la presencialidad. (SEP, 2020). La llegada del Covid-19 a nuestro país, nos enfrentó a un cambio radical: pasar de una educación presencial, calendarizada, con tiempos establecidos para impartir cada una de las asignaturas - con un promedio semanales de 30 horas-, a una educación a distancia sin establecer, en ese momento, líneas generales con las cuales las instituciones, los directores, profesores, estudiantes y padres de familia, pudiera comprender la operación de dicho mandato.

Es así como, la confusión sobre las modalidades que dieron continuidad en la contingencia sanitaria se desdibujó, ya que se fueron utilizando términos sobre las modalidades educativas, sin emitir una reflexión de lo que implica cada una de ellas, así la utilización de una infraestructura, la disponibilidad de herramientas tecnológicas y el acceso al internet se le denominó sin más educación a distancia. Y posteriormente y con las restricciones del retorno a clases educación mixta o híbrida. Esta forma de concebir lo distante daba a entender que solo la utilización de la televisión, la radio, las plataformas o aplicaciones tecnológicas.

Bajo esta postura, la Comisión Nacional para la Mejora Continua (Mejoredu) manifestó que lo que se debía realizarse durante la contingencia sanitaria, era diversificar la educación en línea como se puede identificar en la siguiente cita:

> (...) se sugiere diversificar la oferta de educación en línea con base en la diferenciación de acceso a internet, los tipos de dispositivos disponibles y las condiciones de uso. En este sentido, es importante considerar las diferencias entre e-learning (aprendizaje en línea/aprendizaje electrónico) y m-learning o

> mobile learning (aprendizaje electrónico móvil), en cuanto a sus posibilidades y limitaciones pedagógicas, tipos de plataformas, interactividad e idoneidad de contenidos; así como aprovechar al máximo los canales de comunicación, las plataformas y redes sociales que ya son familiares en diferentes contextos. (Mejoredu,2020, p.6)

En este sentido, la invitación de esta sugerencia, desatiende que cada una de las modalidades educativas conlleva una concepción educativa, un diseño curricular específico, de un planteamiento claro de las funciones que el equipo docente requiere llevar a cabo en su proceso de enseñanza, así como, la concepción y estrategias de aprendizaje que hace que los estudiantes juegan un papel predominante en su formación. Así que, no es solo se debía adecuar los contenidos de las asignaturas a las nuevas exigencias de la continuidad de la formación diversificando las herramientas tecnológicas.

En un primer momento, las estrategias que desde la política educativa de nuestro país sugirió para la continuidad de la escolarización, fue que solo la utilización de recursos tecnológicos: WhatsApp, redes sociales, TV, o diversas aplicaciones para realizar videoconferencias se consideraba como educación a distancia, sin embargo, siguiendo a Martínez (2009), enseñar a distancia es una revisión minuciosa de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, considerar los retos de los espacios y tiempos, revisar las reglas tanto del docente como del estudiante, establecer con claridad el diseño instruccional a seguir, todo con la finalidad de lograr, un ambiente que facilite el aprendizaje. Es decir, no se estaba haciendo una educación a distancia.

Así, se plantea ante la impronta del cierre de instituciones educativas, la educación remota de emergencia, dado que se tuvieron que adaptar en un plazo de tiempo muy corto las estrategias didácticas para poder seguir impartiendo clase. El objetivo principal fue trasladar los cursos que se impartían presencialmente a un aula virtual remota, y se le denominó de esta forma, dado que

> la transformación de la enseñanza (…) careció de los atributos que (…) se han identificado como fundamentales para cursos a distancia o en línea de

> calidad. Por lo tanto, se propuso este término para diferenciar estas prácticas improvisadas de alguna manera ante la contingencia. (CUAIEED, 2021, s/p)

Es de esta manera, que se reconoce bajo este término, que la utilización de lo "distante", no implica un modelo de educación a distancia virtual, ya que ello, requiere de un diseño y planeación minuciosa y reflexiva, en donde la decisión por parte del estudiante es igualmente realizar su formación bajo esta modalidad.

En un segundo momento, la educación híbrida se postuló como una estrategia para la continuidad del proceso educativo. Lo cual llevo a diversas conceptualizaciones, ejemplo de ello, se puede identificar en las siguientes definiciones.

La primera de ellas es la propuesta de Rama (2021), en la que reconoce que no es una modalidad semipresencial o mixta, en donde se combina una enseñanza presencial con apoyo de plataformas, sino que, es "… una modalidad totalmente virtual pero que diferencia entre formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, con diversidad de grados de utilización según los objetivos de aprendizaje y los contenidos" (p. 120).

La Universidad Veracruzana (UV) por ejemplo considero institucionalmente como educación híbrida, como "… un método instruccional que combina en el proceso de enseñanza-aprendizaje el modelo presencial con la educación en línea, brindando la oportunidad al alumno de acceder a la información de la mejor manera posible …" (UV, s/a).

Con estas dos construcciones sobre lo hibrido, identificamos la gran complejidad en la comprensión que se le hizo a un regreso seguro a partir de la educación híbrida, ya que para unos, como vimos con Rama (2021) lo hibrido está en una modalidad virtual que utiliza la comunicación e interrelación del proceso educativo bajo la sincrónica y asincronía de los aprendizajes, mientras que el ejemplo presentado por la institución educativa, lo considera como un método instruccional en donde se vive lo presencial con la educación en línea. Así de claro y así de confuso.

La educación híbrida, por lo tanto, se puede comprender como en una relación entre lo presencial y lo virtual entendido, la primera como aquella que se da cara a cara de manera presencial o de manera sincrónica utilizando para ello, aplicaciones específicas tecnológicas

y en línea de manera asincrónica. Lo que conlleva una comunicación entre el docente y estudiante en una sinergia ente la mediación del aprendizaje presencial y virtual.

Otra característica de lo híbrido nos lleva a plantear la necesidad de consolidar el uso de aulas híbridas, las cuales dan la coyuntura de que el estudiantado construya sus conocimientos en vivo y también de manera digital, lo que conlleva a la simbiosis entre la mediación del aprendizaje a distancia y el que se produce de manera presencial (Jaluf y Perrulli, 2022). Lo anterior, nos lleva a plantear la relevancia de que el aula híbrida cuente con la infraestructura requerida (acceso a internet, ancho de banda, dispositivo, TV, etc.), es decir, en el aula virtual la comunicación entre el docente y el estudiando se brinda de manera simultanea ente clases presenciales y virtuales.

Así mismo, conlleva una planeación y diseño metodológico en donde el docente realice una situación didáctica clara de cómo se llevará el proceso didáctico y de comunicación entre estudiantes que pueden estar de manera presencial y en un aula virtual simultáneamente.

Es así, que entendemos por una situación didáctica en este trabajo como "… un medio creado por el docente para que el estudiante logre resolver problemas que le permitan pasar de su conocimiento previo- empírico a un conocimiento elaborado-científico. Es decir, hacer una transposición didáctica" (Castillo y Popayán, 2017, p. 541).

En consecuencia, la construcción de una situación didáctica requiere de una reflexión por parte del docente para proponer una serie de actividades secuenciadas que permitan establecer una comunicación y clima de aprendizaje construida intencionalmente, que posibilite establecer una serie de interrogantes que el docente propone para que el estudiante recupere nociones, a partir de diversas operaciones intelectuales como hallar relaciones, recoger información, abstraer, explicar, entre otras, que da como consecuencia construir el conocimiento por parte del estudiantado (Chavarría, 2006).

De esta manera, que para crear una situación didáctica se requiere identificar el contexto, la modalidad educativa, la asignatura y el contenido específico de cada una de ellas, las estrategias didácticas que se realizaran, y por supuesto la infraestructura con la que se cuenta.

3. Metodología

Con el propósito de develar las narraciones de los estudiantes se requiere identificar en un primer momento el contexto institucional que ubique las experiencias expresadas por parte del estudiantado, posteriormente se presenta las características de la población y la metodología.

El estudio se ubica en una institución de educación superior pública especializada en el campo de la educación, en la que se oferta la licenciatura en pedagogía. Antes de la pandemia la Universidad vivió un paro administrativo a tres semanas de iniciado el semestre en enero del 2020, lo que originó que, al cierre por la contingencia sanitaria en marzo, los estudiantes que forman parte de esta investigación se encontraban iniciando sus estudios de segundo semestre de la carrera[3] (enero - mayo de 2020).

Para el siguiente ciclo escolar (agosto – noviembre 2020) la institución estableció el *Plan de Contingencia Académica a través de las Tecnologías de información, Comunicación y Conocimiento del Aprendizaje Digital,* el cual consistió en proporcionar a toda la comunidad tanto estudiantil como docentes dos tipos de aulas: las primeras aulas virtuales provisionales mediante la plataforma de classroom, Moodle, y teams, de esta forma los docentes podrían mantener comunicación directa con sus estudiantes, y las segundas, fueron las aulas virtuales donde el cuerpo docente pudiesen realizar reuniones a distancia o tele juntas (Gaceta Nacional Universitaria, 2021, p. 26). Mismas aulas que se mantuvieron hasta el ciclo escolar 2022-1 (enero a mayo), en donde se estableció la modalidad mixta, hibrida y su cierre en el semestre de agosto noviembre (2022-2), en la que se regresa nuevamente a la modalidad presencial.

Algunas características para la modalidad mixta hibrida[4] se construyeron bajo las siguientes consideraciones: los grupos de más de 16 estudiantes deben de dividirse en 2 bloques -en los grupos de pedagogía se cuenta con una capacidad máxima de 45 estudiantes-; se tendrá en la misma semana una clase presencial y otra virtual; la asistencia por parte de los estudiantes es totalmente voluntaria; con respecto a la infraestructura se cuenta con acceso a internet en toda la institución, se cuenta con solo 12 salones con TV inteligente. Lo cual no

[3] La duración de la oferta educativa en la Universidad es de 8 semestres lectivos, es decir, de 4 años.
[4] Es relevante señalar que la modalidad mixta hibrida, a pesar de contar con un marco normativo, cada una de las ofertas educativas que se tienen en la institución tuvieron resistencias y tensiones en su implementación.

garantizaba que el aula dispusiera de equipamiento técnico integrado (ordenador, cámara de video y sistema de audio) fundamentales para la modalidad establecida.

Se selecciona a los estudiantes de 6 semestre de la licenciatura en pedagogía, teniendo como característica que solo cursaron de manera presencial el primer semestre de la carrera, vivieron un paro administrativo comenzando el segundo semestre y regresaron dos años después a un semestre denominado mixto hibrido.

3.1 La estrategia metodológica.

Se utilizó el enfoque cualitativo de la narrativa que nos permite conocer opiniones y sentimientos, estados de ánimo, de esta forma, identificar hechos, actores, tiempo y espacios (Ricoeur, 1996), se buscó que su narrativa fuera descriptiva- explicativa sobre los momentos formativos que vivieron durante la contingencia sanitaria: la educación remota emergente y por último su retorno seguro, la educación híbrida. El instrumento se aplicó en el mes de marzo del 2022 y constó en la realización de una redacción solicitando a modo de respuesta su experiencia de lo presencial a lo hibrido. Así se concretaron 35 narrativas.

El análisis de la narrativas y la ruta metodológica se llevo a cabo a través de que se centró en examinar las narrativas a través de las similitudes o diferencias entre los relatos que fueron manifestado diversas experiencias vividas durante la formación del estudiantado, identificando así en un primer momento las pre-concepciones de la trama narrativa identificando los hechos qué, cómo y por qué , las temporalidades, cuándo, y las espacialidades dónde, lo que brindó "… información sobre los acontecimientos, las acciones y las experiencias, lo que posibilita procesos de significación acerca de la manera cómo la narración de los acontecimientos refleja las realidades" (Arias y Alvarado, 2015, p. 176):

- Modificando hábitos en donde se expresa como en un inicio de la contingencia sanitaria, y las estrategias implementadas desde el gobierno, fueron creando un sentido de perdida en la formación.
- La improvisación del proceso educativo plantea como las voces del estudiantado manifiesta que la modalidad a distancia fue un proceso caótico y sin sentido.

- *La depresión*, la escuela como espacio de socialización y seguro, el proceso educativo se continuo, sin embargo, las vivencias de los estudiantes manifestaban tristeza, muerte y una nostalgia por retronar a un espacio escolar.
- Experiencias y aprendizajes con las tecnologías, en donde se expresa lo vivido antes el uso de las tecnologías utilizadas en su proceso formativo.

4. Resultados

En este apartado presentamos algunos de los hallazgos encontrados, describiendo las experiencias vividas mostrando así algunas de las narrativas que nos muestran la voz los estudiantes con lo vivido, en su proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de diversas categorías de análisis. Para ello, se muestra lo señalado por los estudiantes identificando su voz en cursiva.

4.1 Modificando hábitos.

Los estudiantes van mostrando sus sentimientos de pérdida de levantarse temprano, *aunque llegar a la Universidad llevará dos horas de camino* (S. 15*)*, o de incertidumbre

> *Las clases en línea se me hacían algo nuevo y confuso, pero a la vez me fue gustando la modalidad virtual, ya que las ventajas que tenía este modelo eran bastantes, entre ellas no batallar en el transporte público, levantarse más tarde, hacer otras actividades, aunque poco a poco esto se fue complicado debido a la saturación de tareas y trabajos, ya que se pensaba que al estar en casa los estudiantes teníamos más tiempo para realizar más cosas, cuando esto es una falacia* (S.2).

Para otros, la inserción a una nueva forma de interrelacionarse con el docente y el estudiantado, a través de la llamada educación a distancia cuando se tenía solo un semestre de haber iniciado su carrera profesional, los llevó reflexionar sobre las formas de comunicarse y de establecer la relación entre docentes y estudiantes.

> *Para iniciar debo recalcar que mi estancia en clases presenciales sólo fue de un semestre, posteriormente a este semestre comenzó la pandemia por Covid, ante esto personalmente me enfrente a un nuevo reto, adaptarme a la nueva modalidad en "línea". Inicialmente fue un trabajo complicado porque como alumnos estábamos(sic) o estamos acostumbrados a tener al profesor en un salón de clases y*

> *debido a la situación se necesitaba que los alumnos fueran muy autodidactas desde casa, lo cual yo no lo tenía bien desarrollado, agregado a esto los profesores sólo nos atiborraban de tareas* (S.30).

Es así como el cambio de la presencialidad a lo "distante" modificaron las situaciones didácticas, en donde los docentes contaba con una planeación de cómo enseñar y aprender desde la presencialidad, y ahora habría que terminar un ciclo escolar a pesar de la falta de infraestructura tecnológica y acceso a internet lo cual complejizaron las formas de enseñar y aprender, ya que,

> *no contaba con un espacio para tomar clases y tampoco con los dispositivos ni un internet estable ya que solo contaba con mi celular y el internet que teníamos era muy lento y no tenía paquetes que nos beneficiara* (S. 29).

Así que el primer proceso de inserción a una vivencia utilizando las tecnologías de información, llevó al estudiantado a extrañar un proceso educativo en donde la comunicación es esencialmente cara a cara, sin importar como lo muestran algunas de sus narrativas, un traslado de dos o más horas de su casa a la institución.

4.2 La improvisación del proceso formativo.

La educación a distancia como se nombró desde las instancias gubernamentales en un inicio de la contingencia sanitaria en nuestro país, dejó a los estudiantes en un incertidumbre sobre cómo llevarían su proceso formativo, teniendo así sentimientos de disgusto y molestia ante lo que estaba sucediendo, su voz se centró en aquellas situaciones didácticas que se tornaron improvisadas, en donde los tiempos, contenidos, formas de interrelacionares docente - estudiante, se iban construyendo, como se podía … *esta modalidad remota me disgustaba, en una primera instancia, me parecía deficiente y muchas veces me daba la impresión de que se asemejaba más a la improvisación que a un sistema verdaderamente planeado….* (S28).

Para otros, estas primeras experiencias los llevaron preguntarse sobre que aprenderían, ya que, … *mi temor era tener un desabasto de contenidos, ya que los tiempos y asignaturas en*

el programa de estudios es muy riguroso, por lo que perder los contenidos lo que implicaba (…) dañaría fuertemente mi formación (S.26).

Otras se expresaban como *una experiencia caótica, llena de incertidumbres y llena de más preguntas que respuestas. Cuando entré a la carrera nunca me imaginé que un poco más de la mitad de ella me la pasaría en mi casa* … (S.3).

De esta manera, que las vivencias experimentadas, en los primeros semestres de su formación, no contaron con un diseño claro de cómo se llevaría su proceso educativo, de esta forma, aun cuando la institución en un momento implementó aulas virtuales, y diversas formas de capacitación a los docentes, el caos permanecía, si bien algunos estudiantes reconocían que los docentes tenían algún conocimiento de diversas plataformas, también manifestaron que las condiciones se fueron complejizando, a pesar de que ya se contaba con plataformas que facilitaban la interrelación con los docentes y entre compañeros, *la comunicación era mucho más complicada, dependíamos si teníamos o no un buen dispositivo electrónico, si la calidad del internet era buena o los datos móviles alcanzaban* (S.9).

4.3 La depresión, la escuela como espacio de socialización y seguro.

Las narraciones que nos comparten los estudiantes van mostrando que a pesar de que se dieran las condiciones para "impartir" las asignaturas, la tristeza y situaciones didácticas que ponían los docentes en juego para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje rebasan lo vivido por los sujetos;

> *(…) fue difícil precisamente porque los semestres que había estado en presencial eran un escape para mí de todo lo que pasaba en casa, pero con la pandemia los problemas en casa fueron aún mayores y con más violencia* (S.20).

De tal forma que, ante la decisión de una continuidad escolar, y lo vivido por algunos estudiantes, ponen en entredicho, que la educación no se detenía.

Igualmente, los estudiantes rememoran aquello que se había perdido, buscando encontrar lo que era su vida estudiantil, *Extraño el contacto físico, una buena charla sentados en la cafetería, un intercambio de opiniones entre fumadores, el trayecto a casa…* (S.3).

Surgiendo así preguntas para buscar respuestas ante lo no hecho o no aprendido. *¿y si hubiera comenzado desde el paro administrativo? Hubiera contactado a mis profesores desde el inicio, hubiera distribuido mejor mis tiempos; hubiera hecho algo y no solo quejarme* (S.8).

El encierro de más de dos años trajo como consecuencia la desmotivación para continuar con los estudios siendo, así otra manifestación de su depresión, como se identifica en la siguiente narración,

> *me distraigo con mucha facilidad, no tener en mi casa un lugar dedicado solo para tomar mis clases y hacer la tarea (…) así que por diversos factores tanto emocionales como económicos me encuentro desmotivada y sin interés hacia la licenciatura. Se que es un problema mío* (S.22).

Ante estas tristezas, las narrativas de los estudiantes también nos señalan cómo estudiar con la muerte o la enfermedad de los familiares y amigos y hacer tareas, asistir a la videollamada. Así que, planear e impartir un curso en estas condiciones, rebasan por todo, una intención de diseñar situaciones didácticas acordes a alguna modalidad educativa, en donde a pesar de establecer una comunicación del proceso didáctico, los problemas socioemocionales rebasan cualquier programación.

4.4 Experiencias y aprendizajes con las tecnologías.

Las narrativas sobre las experiencias con el uso de las tecnologías se vieron afectadas de diversas formas entre los estudiantes, dado que el acceso y uso del internet y los dispositivos con los que contaban no eran los suficientes para llevar su proceso educativo, ejemplo de esto se muestra en las siguientes vivencias.

En ellas, se encuentran aquellos estudiantes que cuentan con dispositivos digitales adecuados, pero que las condiciones de acceso a internet no fueron las más adecuadas:

> *En mi caso he tenido la fortuna de contar con buenas herramientas digitales para seguir en mis clases en línea, pero a veces factores externos a mi lo impiden, por ejemplo, en varias ocasiones me he quedado sin luz o sin internet porque el poste de*

luz fallo o por que las empresas están haciendo ajustes y son factores que no puedo controlar y no dependen de mí (S. 5).

Otros centraron sus experiencias con las tecnologías, como un problema de tenencia de dispositivos, que les permitiera llevar a cabo su formación:

Durante este periodo pude notar diversas situaciones entre los alumnos y alumnas de mis grupos. Variaban entre que la señal no era buena, entre que el internet no cooperaba, que los dispositivos electrónicos no eran del todo modernos y las aplicaciones no eran compatibles o provocaban inconvenientes para su uso. Además de esto resultaba otro problema el hecho de que aun siendo jóvenes universitarios no se contaban con los medios tecnológicos para adaptar este plan de escuela en línea por la cuestión de los problemas económicos por la pandemia y que no todos contaban con internet, computadora, celular u otros medios de comunicación o interacción (S. 32).

La inserción y cambio de la presencialidad a una modalidad remota, no solo cambio las formas de interactuar, sino que para algunos reflejó dificultades para organizar los tiempos de escuela, trabajo y cuidado familiar. La narrativa de este estudiante (S. 26) muestra la transición de la presencialidad en donde la organización del tiempo para el estudio era clara, pasando al descontrol de quedarse en casa y contar con un solo dispositivo hasta lograr identificar un aprendizaje importante en la formación disciplinaria.

En ese entonces, mi horario de la universidad era el intermedio, todo se acomodaba, salía de trabajar y me iba directo a la universidad. En la salida, el regreso a casa, ver las tareas de mi hija y después, ver las mías

en donde las herramientas utilizadas para el estudio eran *... El único aparato que usábamos para los trabajos era una fotocopiadora, la computadora se usaba muy poco. Tuve que realizar mi Facebook por estar en contacto con mis compañeros de clase y usar el WhatsApp*.

Solo tenía una computadora, la tuvo que usar mi hija, mientras yo usaba mi teléfono celular. Supervisar a mi niña, enseñarle a manejar lo básico en el manejo de la

computadora. Aquí yo creo que ya estaba aplicando lo que ya estaba aprendiendo en la universidad: darle ese acompañamiento en sus clases.

Igualmente encontramos otras expresiones de los estudiantes con respecto al aprendizaje alcanzado,- más allá de los contenidos disciplinares-, que permitieron la experiencia de una enseñanza y aprendizaje en línea *(…) la modalidad en línea me ha traído más beneficios de los que pude haber pensado en un pasado* (S.25).

Con relación a la modalidad híbrida los estudiantes mostraron más optimismo que desafíos *Este nuevo cambio o la nueva modalidad híbrida conlleva dificultades, pero considero que solo será momentáneo, nos iremos adaptando… [retornar* para convivir]. (…) *me gusta la idea de que al menos una vez cada quince días poder ir a la escuela y convivir un poco con amigos de la universidad que no conozco en persona* (S15).

Hay que tener claro, que nos enfrentábamos ante una nueva forma de retornar a clase, en donde en este periodo en nuestro país (enero – febrero 2022) se tenían dos consideraciones importantes. La primera, se vivía una ola más de contagios y en segundo se había iniciado ya la primera dosis de vacunación para jóvenes mayores de 18 años. Pese a ello, los estudiantes mostraban aun temor. *Realmente ya no pienso tanto en el enfrentamiento que tenga el tener otra modalidad que es híbrida, son más fuertes mis preocupaciones, mis miedos y mi incertidumbre al solo tener los cuidados necesarios para no contagiar a nadie y mantener con una sana distancia el cuidado de todos* (S.23).

Sin embargo, y pese a estos temores, los estudiantes retornarían el regreso a la Universidad entusiasmados para conocer a docentes y compañeros que solo conocían a distancia, reconociendo igualmente una oportunidad más de aprendizajes:

> *… esta nueva modalidad, en mi opinión es buena, ya que, como pedagogos, las prácticas son importantes para nuestro desarrollo académico, ya que es enriquecedor para nosotros aplicar las cosas previamente aprendidas, en campo, en lo que no estoy de acuerdo es la organización que se está teniendo… pues es posible que las diferentes sesiones que se tenga con la mitad del grupo sean poco enriquecedoras* (S. 28).

El modelo mixto es algo que no me quedaba claro, ya que yo tenía otra concepción de este, pero conforme se han ido presentando los profesores he entendido aún más a que se refiere este modelo. Estoy en la incertidumbre por saber la organización, y sobre todo que cuando se llegue a ir a clases mixtas la adaptación al mismo, sobre todo por los tiempos y la manera en que cada profesor y profesora van a llevar a cabo este modelo (S2).

Discusión y Conclusiones

Se perdió la cotidianidad, no más levantarse temprano, tomar el transporte, no más ver a los compañeros y docentes, es así como se pasó de un proceso formativo presencial a uno virtual, en muchas ocasiones sin que se perdiera las formas propias de las clases presenciales: sincronización de espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios establecidos, contenidos por aprender. Así es como se vivió, así es como lo sintieron este grupo de estudiantes de licenciatura en pedagogía, en los que enfrentaron temores, obstáculos, retos. Así que el proceso educativo que gestionamos docentes y estudiantes tuvo que reconocer, que más allá de las situaciones didácticas que uno pensará, la realidad nos rebasaba.

El estudio, nos permitió profundizar en este grupo de estudiantes de una licenciatura que conlleva el estudio del fenómeno educativos a plantear que esta enseñanza remota los llevo a utilizar dispositivos compartidos con los miembros de su familia, dificultando su aprendizaje, pero a la vez, este proceso formativo era una experiencia que les posibilitó identificar las fortalezas y debilidades para la planeación de una modalidad tanto virtual como híbrida.

Con respecto a las secuencias didácticas que llevaron los docentes, se identifica que en ocasiones fueron improvisadas y que, por más que los docentes pensaran en como llevar a cabo el proceso formativo, las desesperanzas, las tristezas y las pérdidas de familiares complejizaron la atención y la motivación para continuar sus estudios.

Cabe recordar que la experiencia híbrida que se planeó en la institución como una estrategia de retorno seguro tomando en cuenta: la no asistencia del personal docente vulnerable, las dimensiones de las aulas para el aforo de 16 estudiantes por aula, teniendo así una sana

distancia, contar con equipamiento tecnológico y conectividad, la planeación y el diseño de las secuencias didácticas se complejizaron por diversas razones, la primera dividir en bloques de 16 estudiantes para asistir a la institución en donde el número de estudiantes para esta licenciatura varía entre 40 y 45 estudiantes. En segundo lugar, la asistencia voluntaria por parte de docentes y estudiantes, así como la poca infraestructura para contar con aulas hibridas. En tercer lugar, pesar de los buenos deseos de los profesores, estos en muchas ocasiones no contaban con información del contexto de los estudiantes y las dificultades tecnológicas a las cuales se enfrentaron.

Sin embargo, desde las voces de los estudiantes y pese a como se organizaría fue un motivo de esperanza y de nuevos aprendizajes formativos.

Así que, ahora nos queda admitir que ante una situación como la vivida, el regreso a la presencialidad nos lleva a reflexionar sobre nuevos retos, cómo reavivar el interés profesional por parte de los estudiantes, o más bien, aceptar que hay que reconstruir nuevos sentidos de formación, de relaciones, y cómo interrelacionarlos a nuestro campo educativo, a nuestra práctica docente.

Referencias

Acuña M., L., Cuevas, O., y Angulo, J. (2022). Disponibilidad y conocimientos tecnológicos de docentes universitarios de matemáticas en tiempos de la covid-19. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 14(1), 52 - 65. https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2136

Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, *8*(2), 171-181. https://bit.ly/3vsSnY1

Castillo, V.A. y Popayán, Y. (2017) Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales. *Educere*, 21 (70), 539 - 555. https://bit.ly/3WZloXf

Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*,1(2) 1-10. https://bit.ly/3CgNLbh

CUAIEED, 2021, *Glosario de modalidades educativas. Educación remota de emergencia*. https://bit.ly/3IdUOVX

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019) *Encuesta Nacional sobre la disponibilidad y Uso de Tecnología de la Información en los Hogares (ENDUTIH)* 2019. México. https://bit.ly/3WBOHze

Gaceta Nacional Universitaria (enero-mayo 2021). U PN. *2020: El año que nos cambió experiencias de las ies.* 2(9), 26 - 27. https://bit.ly/3Z3rszy

Jaluf, M. L., y Perrulli, C. D. (2022). Experiencia con aulas hibridad para la enseñanza superior de Costos y Gestión. *Revista Del Instituto Internacional De Costos*, (21), 101–112. https://bit.ly/3jF3lHt

Manrique, K. A., Arcos, G., Cabrera, S., y Bonilla, M. A. (2021). La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria,18*(35), 6 - 17. https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.408

Martínez, A. C. (2009). El diseño instructivo en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura, 9*(10), 104-111. https://bit.ly/3C9xBQY

Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). (2020) 10 *sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. https://bit.ly/3IcnA9u

Rama, C. (2021). *L*a nueva educación híbrida. *Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.* https://bit.ly/3WCH7En

Ricoeur, O. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

SEP, (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: SEP. https://bit.ly/3WC51Qy

Universidad Veracruzana (UV). (s/a) *Aulas híbridas*. https://bit.ly/3WPgH1U

Acerca de la autora

Mónica Lozano Medina, licenciada, Maestría y Doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ha participado en diversos Congresos Educativos como: el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso de Administración Escolar, Simposium de Docencia Universitaria. Sus líneas de Investigación son sobre políticas educativas en evaluación de la educación superior, trabajo docente y estudiantes. Integrante de la Red de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Evaluadora del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE); y Co-cordinadora del Seminario de Educación media superior y educación superior.