Revista Digital de Estudios Organizacionales

ISSN: 2992-7145

AÑO 3, NÚMERO 4

Enero-junio 2024



Revista Digital de Estudios Organizacionales es una publicación semestral, digital, arbitrada y de acceso gratuito, publicada por la Universidad de Xalapa; es un espacio libre para la divulgación de investigaciones científicas relacionadas con los estudios organizacionales, ciencias administrativa, administración pública y gestión política desde una perspectiva multidisciplinar.

UNIVERSIDAD DE XALAPA
Saber / Trascender

Revista Digital de Estudios Organizacionales

+52 228 841 7285 Ext. 7258 https://ux.edu.mx/redeo/ revistaredeo@ux.edu.mx

Año 3, Número 04

Enero-junio 2024

Revista Digital de Estudios Organizacionales es una publicación semestral, digital, arbitrada y de acceso gratuito, publicada por la Universidad de Xalapa; es un espacio libre para la divulgación de investigaciones científicas relacionadas con los estudios organizacionales, ciencias administrativas, administración pública y gestión política desde una perspectiva multidisciplinar.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la posición del Editor de la revista. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista, remitiendo apropiadamente a los datos de la publicación de Revista Digital de Estudios Organizacionales.

Carretera Xalapa-Veracruz Km. 2 No. 341 Col. Acueducto Ánimas 91190, Xalapa-Enriquez, Veracruz. México.

Revista Digital de Estudios Organizacionales

+52 228 841 7285 Ext. 7258 https://ux.edu.mx/redeo/ revistaredeo@ux.edu.mx

Revista Digital de Estudios Organizacionales, año 3, núm. 4, enero-junio 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad de Xalapa, Carretera Xalapa-Veracruz Km. 2, No. 341, Col. Acueducto Ánimas, C. P. 91190, Xalapa de Enríquez, Veracruz, México; teléfono 52 (228) 8 41 7285; correo electrónico: revistaredeo@ux.edu.mx y página web: https://ux.edu.mx/redeo/ Editor responsable: César Augusto García Soberano. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-061411344100-102, ISSN: 2992-7145. Responsable de la última actualización: Rebeca Elizabeth Contreras López, Carretera Xalapa-Veracruz Km. 2, No. 341, Col. Acueducto Ánimas, C. P. 91190, Xalapa de Enríquez, Veracruz, México; fecha de última modificación: junio 2024.

Esta obra está bajo una licencia CC BY-NC 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

UNIVERSIDAD DE XALAPA
Saber / Trascender

Revista Digital de Estudios Organizacionales

+52 228 841 7285 Ext. 7258 https://ux.edu.mx/redeo/ revistaredeo@ux.edu.mx

CONTENIDO

ARTÍCULOS Páginas

La educación pos-pandemia, desde la mirada de los estudios organizacionales

Dra. Rebeca Elizabeth Contreras López.....***07-09***

Impacto de las representaciones sociales para la enseñanza de la lectura y escritura creativa

Eduardo Alejandro Rico-Martínez

Rebeca Elizabeth Contreras-López 10-***26***

Discapacidad intelectual, inclusión educativa y pandemia por COVID-19: crítica a la exclusión normalizada en la gestión de las organizaciones educativas

Norma Patricia Morales Montero

Rubén Darío Jiménez Rosado.....***27-59***

Formación en investigación: la necesidad de un modelo educacional

César Augusto García Soberano

Laura Gissell Salazar Olvera ***60-83***

UNIVERSIDAD DE XALAPA
Saber / Trascender

Revista Digital de Estudios Organizacionales

+52 228 841 7285 Ext. 7258 https://ux.edu.mx/redeo/ revistaredeo@ux.edu.mx

RESEÑAS Páginas

Las relaciones de poder en las organizaciones educativas. Sánchez Buitrago, J.O. y Rojas Oviedo, I.O.T. (2020). Micropolítica de las instituciones educativas, Santa Marta: Universidad de Magdalena. (edición digital)

Rebeca Elizabeth Contreras-López..... ***85-87***

Las trampas de la decisión. Arellano Gault, David (2022). Las trampas de la decisión o cuando los gobiernos y las organizaciones marchan [casi] gustosos al precipicio, Fontamara-UX, México

José Alfredo Zavaleta Betancourt ***88-92***

Diálogos Críticos en Educación: voces y experiencias. Contreras-López, R.E. García-Soberano, C.A. Jiménez-Rosado, R.D. (2024). Diálogos críticos en educación: voces y experiencias, edición digital, Universidad de Xalapa.

Manlio Fabio Casarín León..... ***93-99***

UNIVERSIDAD DE XALAPA
Saber / Trascender

Revista Digital de
Estudios Organizacionales

+52 228 841 7285 Ext. 7258
https://ux.edu.mx/redeo/
revistaredeo@ux.edu.mx

ARTÍCULOS

La educación pos-pandemia, desde la mirada de los estudios organizacionales

A partir de la convicción de que la pandemia de Covid19 significó una sacudida a la forma de vida y visiones del mundo, consideramos que la educación no puede ser ajena a estas transformaciones, lo que hace necesario reflexionar sobre los cambios y desafíos que surgen con motivo y posterior a dicha crisis mundial.

La educación ya era un problema de primer orden antes de la pandemia, sobre todo en países en vías de desarrollo como el nuestro. En los momentos iniciales de la pandemia fue evidente que los cambios a los que nos enfrentamos no sólo eran nuevos, sino que eran extraños para la forma en que normalmente se hacen las cosas, encontramos la escolarización tardía y rezago, interrupción súbita de procesos educativos, la migración inesperada de ambientes de aprendizaje, la abrupta irrupción de la tecnología en los procesos didácticos, los cambios organizacionales en la administración educativa, los desafíos para la comunicación y evaluación, sobre todo en un ambiente de temor e incertidumbre.

En este escenario y desde la mirada de los estudios organizacionales (EO), las instituciones y los actores educativos, muestran sus debilidades y también sus fortalezas, hay que significar que esta situación generó acciones de innovación y resiliencia como sucede en las crisis de alto impacto, aunque con el transcurrir del tiempo también observamos que es necesario preparar a las organizaciones educativas para enfrentar situaciones inesperadas y flexibilizar las decisiones y respuestas a las mismas. También observamos que, aunque hace mucho tiempo hablamos de la tecnología como mediadora de la educación, el atraso en México en este tema es aún significativo, tanto en la parte humana como forma de costumbres y rituales del acto educativo, como en la capacidad de usar significativamente los artefactos creados por el hombre. Más aún en el acceso universal a internet por parte de los millones de habitantes en México, donde el aspecto socioeconómico fue, sin duda, un obstáculo para continuar en el sistema educativo durante la pandemia.

Aunque la pandemia fue un evento global que paralizó al mundo, también nos mostró que por tratarse de un impacto masivo, nadie estaba a salvo del mismo, generó una consciencia planetaria "en cierta forma democrática" que, sin embargo, mostró también las extremas brechas entre los que tienen capacidad económica y los millones que se encuentran marginados y desprotegidos (Sousa, 2020, 23). Lo mismo ocurrió con las organizaciones educativas, las que cuentan con suficiente respaldo económico, rápidamente, adaptaron su infraestructura a

la educación a distancia, pero, las que no tienen ese privilegio, tardaron en adaptar cierta tecnología para enfrentarse al ambiente virtual, además se vivieron experiencias en donde los propios profesores eran ajenos a dicha tecnología.

Respecto de los estudiantes el esquema fue similar, quienes carecen de medios económicos tuvieron dificultades importantes para dar seguimiento a las clases en línea; ello se pone en evidencia en una de las contribuciones de este número que nos muestra las dificultades para los estudiantes y profesores de nivel básico para lograr una comunicación suficiente y cómo ello impactó en sus habilidades de lectura y escritura.

Esas brechas se hacen aún más evidentes cuando hablamos de la discapacidad intelectual y la exclusión normalizada que se vive en las organizaciones educativas y que a raíz de la pandemia por COVID-19, aumenta y visibiliza aún más la escasa inclusión educativa, encontramos un artículo sobre esta temática en este número.

Otro aspecto sustancial es el que tiene que ver con la gobernanza en tiempos de crisis, tanto a nivel interno, como global, donde se hace patente la incapacidad de los gobiernos y los sistemas educativos para enfrentar con suficiencia estos eventos inesperados. Si bien, las crisis nos muestran estas brechas y fracturas, lo cierto es que ya previamente los cambios acelerados, la magnitud de la marginación y desigual distribución de la riqueza, junto a los rezagos educativos, nos enseñan que las capacidades organizacionales y operativas de los que toman decisiones son insuficientes para modificar ese estado de cosas, de ahí que nos parece que desde la perspectiva de los estudios organizacionales podemos adentrarnos en una visión más integral y compleja de los ocurrido durante y posteriormente a la pandemia del covid19, sin dejar de lado además, los aprendizajes organizacionales que nos dejó la misma, sobre lo cual incluimos también un artículo sobre una experiencia en universidades privadas.

Es importante ahondar en las experiencias y aprendizajes que la pandemia nos ha mostrado, porque en ocasiones a causa de los cambios y la aceleración de los tiempos que vivimos, olvidamos reflexionar y comprender lo que se muestra ante nuestros ojos y somos incapaces de concluir y terminar. El tiempo se lo lleva todo consigo porque en ningún lugar llega a la conclusión y a la terminación. Por tanto, la aceleración es la expresión de una ruptura de dique temporal. Ya no existen muros que regulen el flujo del tiempo, que lo articulen o le den ritmo, que puedan contenerlo o sostenerlo, dándole soporte en el doble sentido de demorar y sostener. (Han, 2016, 6). Este número es una invitación a la reflexión y el encuentro con nuestras realidades diversas, dinámicas y complejas.

La educación es un bien público, es un valor atemporal y una aspiración tanto individual como colectiva, esperamos que esto sea una apertura a la discusión y al entendimiento de que las cosas han cambiado y que hay múltiples vías para sacar provecho de los tiempos sin retorno. Por ello, en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se aconsejó que las decisiones en materia educativa, a raíz de la pandemia, consideraran una visión humanista, en un marco de derechos humanos, capaz de entender a la educación como un bien común, ampliar y mantener el derecho a la educación, valorar la profesión docente y la colaboración de los maestros, promover la participación y los derechos de los estudiantes; proteger los espacios sociales que ofrece la escuela, poner tecnologías libres y de código abierto a disposición de los docentes y estudiantes, asegurar la impartición de conocimientos científicos básicos en el plan de estudios, proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública y fomentar la solidaridad mundial para poner fin a los niveles actuales de desigualdad (UNESCO, 2020). Desigualdad y brechas que ya existían pero que a raíz de este suceso se han incrementado, por lo que esa recomendación sigue siendo vigente para los tiempos de post pandemia.

Este número cuenta también con dos reseñas relativas a las relaciones de poder en las organizaciones educativas y las trampas de la decisión que llevan a las organizaciones al "precipicio".

Referencias bibliográficas

Han, Byung-Chul (2016). Por favor cierra los ojos, a la búsqueda de otro tiempo diferente, tr. Raúl Gabas.

Sousa Santos, Boaventura de (2020). La cruel pedagogía del virus, tr. Paula Vasile, Biblioteca Masa Crítica, Buenos Aires: CLACSO.

Rebeca Elizabeth Contreras López

Directora editorial

Impacto de las representaciones sociales para la enseñanza de la lectura y escritura creativa

Recibido: 03 marzo 2024 Aceptado: 08 abril 2024

Eduardo Alejandro Rico-Martínez[1]

Rebeca Elizabeth Contreras-López[2]

Sumario: *I. Introducción, II. Problema de investigación, III. Método, IV. Resultados, V. Conclusiones. Referencias*

Resumen

Durante el periodo de contingencia por la pandemia, las habilidades de lectura y escritura se vieron afectadas por la falta de interacción entre estudiantes. Este estudio tiene como objetivo identificar las contribuciones de las representaciones sociales en la enseñanza de la escritura en estudiantes de cuarto grado de primaria después de la emergencia sanitaria por COVID-19. Se empleó una metodología documental utilizando fuentes primarias y secundarias, y se encontró que el concepto de la teoría de Bourdieu ha sido abordado por diversas disciplinas en diferentes contextos a lo largo del tiempo. Desde el punto de vista organizacional, queda en evidencia la nula preparación del sistema educativo para enfrentar estas situaciones excepcionales. Los resultados concluyen que la educación post pandemia debe enfocarse en el aprendizaje continuo y utilizar la metacognición como una forma de adaptación a los cambios en la realidad educativa. Estos resultados enfatizan la relevancia de concebir la educación como un

[1] Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" en Xalapa. Maestro en Innovación en la Educación Básica por la BENV y estudiante del doctorado en Educación por la Universidad de Xalapa (UX). Ha ejercido la docencia en Educación Primaria durante 11 años y en la actualidad es profesor en la Escuela Primaria Úrsulo Galván. Mexicano. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7365-6750 correo-e: cd21aa004@ux.edu.mx

[2] Investigadora de tiempo completo del Centro de Estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad de la Universidad Veracruzana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Profesora de Posgrado de la Universidad de Xalapa, Directora de la Revista Enfoques Jurídicos. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4201-6006 correo-e: rcontreras@uv.mx

proceso continuo a lo largo de la vida y plantean la pertinencia de investigaciones futuras en esta área.

***Palabras clave**: Representación social, escritura, COVID-19 y educación básica.*

Abstract

During the contingency period due to the pandemic, reading and writing skills were affected by the lack of interaction among students. This study aims to identify the contributions of social representations in teaching writing to fourth-grade primary students after the COVID-19 health emergency. A documentary methodology was employed using primary and secondary sources, and it was found that the concept of Bourdieu's theory has been addressed by various disciplines in different contexts over time. From an organizational standpoint, the lack of preparation of the educational system to face these exceptional situations is evident. The results conclude that post-pandemic education should focus on continuous learning and utilize metacognition as a way to adapt to changes in the educational reality. These findings emphasize the relevance of conceiving education as a lifelong continuous process and suggest the pertinence of future research in this area.

***Keywords**: Social representation, writing, COVID-19 and basic education*

I. Introducción

En este estudio, se aborda la relevante cuestión de cómo las representaciones sociales de los estudiantes de cuarto grado han influido en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura creativa después de la crisis sanitaria de la pandemia de COVID-19. Esta problemática es importante, ya que la educación ha experimentado transformaciones significativas debido al cierre de escuelas y la transición a la educación a distancia, considerando además la incapacidad de las organizaciones educativas para hacer frente a esta transición por la falta de recursos materiales y las percepciones limitadas de profesores y autoridades educativas a la hora de enfrentar la contingencia. Esta investigación busca

entender cómo las percepciones individuales y colectivas de los estudiantes han influido en su capacidad para leer y escribir creativamente en este nuevo contexto.

En el ámbito académico, esta investigación es valiosa porque contribuye a llenar el vacío de conocimiento en torno a cómo las representaciones sociales, particularmente en un enfoque basado en la teoría de Bourdieu, pueden dar forma al proceso educativo de lectura y escritura. El estudio se enmarca en el paradigma constructivista, lo que resalta la importancia de entender cómo los estudiantes construyen sus conocimientos y habilidades en un entorno desafiante como el que hemos vivido.

Los antecedentes presentados sobre la educación básica en México durante la pandemia y la elección de la teoría de representaciones sociales como base teórica, subrayan la necesidad de comprender la complejidad de este contexto educativo. La definición precisa del problema de investigación y las preguntas guía proporcionan un enfoque claro para la investigación. El uso de una metodología cualitativa para explorar las percepciones sociales de los niños y la propuesta de estrategias didácticas innovadoras refuerzan la relevancia de este estudio para abordar las dificultades en el rendimiento de lectura y escritura creativa provocadas por el aislamiento impuesto por la pandemia COVID-19.

Arteaga et at. (2022, p. 130) afirman que los usos de las TIC en las actividades docentes tomaron gran importancia durante la pandemia "los docentes han manifestado una preferencia por el uso de los dispositivos móviles y el uso de Google Meet como plataforma para comunicarse con los padres e impartir clases a sus alumnos". Este estudio busca arrojar luz sobre el impacto de las representaciones sociales en las habilidades de lectura y escritura creativa en el contexto post pandemia, con el objetivo de proponer enfoques pedagógicos más efectivos. Abordando tanto el impacto de las circunstancias excepcionales como la necesidad de una educación inclusiva y eficaz, esta investigación contribuye significativamente al campo académico y a la práctica educativa.

El propósito de esta investigación es analizar la influencia de las representaciones sociales de los estudiantes de cuarto grado en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura creativa después de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Se busca comprender cómo las percepciones individuales y colectivas de los estudiantes han impactado en su capacidad para leer y escribir creativamente en un entorno educativo alterado por la crisis sanitaria.

Los objetivos específicos de este estudio fueron los siguientes: Analizar las representaciones sociales de los estudiantes de cuarto grado con respecto a la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19. Además, examinar cómo las representaciones sociales influyen en las actitudes y enfoques de los estudiantes hacia la lectura y escritura creativa. En este artículo analizamos algunos resultados de la investigación general para reflexionar sobre el impacto de la contingencia COVID-19 en la estructura organizacional de la escuela y, por supuesto, en el aprendizaje de los estudiantes.

II. Problema de investigación

Para lograr los objetivos del estudio, se parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes de cuarto grado la experiencia de educación a distancia durante la pandemia de COVID-19?

A través de la exploración y análisis de estas cuestiones, se busca comprender el papel crucial que desempeñan las representaciones sociales en el proceso educativo de lectura y escritura, y se pretende proporcionar recomendaciones pedagógicas concretas para fomentar el desarrollo de habilidades creativas de los estudiantes de cuarto grado en el entorno educativo actual.

Es importante precisar que las representaciones sociales son una expresión cognitiva, construida con una lógica y lenguaje propios, donde se integra un conjunto de creencias, valores e ideas que permiten a los individuos orientarse en su realidad y generar conocimiento que incide en su pensamiento y en la organización de su cotidianeidad. (Islas, 2016, p. 5) además, Islas afirma que las representaciones sociales de los maestros influyen en las expectativas que tienen sobre el rendimiento de los estudiantes, lo que a su vez impacta en la calidad de la instrucción.

La relevancia del estudio con base en las representaciones sociales la subraya Cano (2021, p. 109), cuando afirma que estas "determinan en gran medida las relaciones interpersonales, la interacción didáctica, su accionar pedagógico y los procesos de formación que recaen sobre ellos".

En el contexto académico existente, varios estudios han abordado la relación entre la educación a distancia, la emergencia sanitaria y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes. Uno de los trabajos relevantes es el estudio de

Suárez-Vaca y Robles-Rodríguez (2021, p. 7), donde afirman que los estudios de representaciones Sociales de maestros son significativos porque refieren a perspectivas que tienen sobre los actores educativos (estudiantes, padres de familia, directivos) y las diferentes políticas que son implementadas en los contextos escolares. Examinó el impacto de la educación a distancia durante la pandemia en la competencia lectora y escritora de estudiantes de educación primaria. Sus hallazgos sugieren que la transición a la educación a distancia afectó negativamente las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

En dicha investigación se analizan específicamente las representaciones sociales de los estudiantes con relación a la educación a distancia y cómo estas percepciones influyen en su desarrollo, en habilidades de lectura y escritura creativa. En nuestra opinión, es necesario ir más allá, al explorar cómo el enfoque constructivista puede ser empleado para diseñar estrategias didácticas que contrarresten los posibles efectos negativos de la educación a distancia, en el desarrollo de estas habilidades.

Roncando, Acosta y Reyes-Gómez (2021, p. 139), por su parte, explican cómo cada persona decide, actúa y define las situaciones cotidianas; para comprenderlas se tiene en cuenta lo que la gente dice, como lo dice y dónde lo dice**,** estos autores se centran en las representaciones sociales de los estudiantes en la educación a distancia durante la pandemia, para establecer cómo estas representaciones influyen en su compromiso con el aprendizaje. Para nosotros, además, es indispensable observar la relación entre las representaciones sociales y las habilidades específicas de lectura y escritura creativa, y cómo ello afecta directamente el desarrollo de competencias comunicativas. Calixto-Flores, por su parte, afirma que las representaciones sociales (2021, p. 5) son diferentes en cada grupo, ya que dependen de múltiples factores, como los papeles que se desempeñan, las experiencias de vida, el nivel de formación escolar.

Al delimitar el objeto de estudio a partir de las representaciones sociales, en el contexto de la educación a distancia y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa, durante la pandemia por COVID-19, nos interesa enfatizar, en este artículo, las dificultades que la estructura organizacional de las escuelas y sobre todo, del sistema educativo tuvieron que solventar para "continuar" con una educación a distancia, para la cual no estaban preparados.

Es necesario precisar que en el estudio de la organización escolar tener en cuenta las relaciones de poder es fundamental, ya que ello implica, en ocasiones, decisiones inciertas y de difícil ejecución ante una crisis tan severa. Al respecto Sánchez y Rojas afirman que,

> el poder y las relaciones de poder pueden generar comportamientos positivos o negativos entre las personas que son actores relevantes del proceso formativo de los estudiantes, creando un clima adverso o favorable para los aprendizajes de los estudiantes y para el buen desempeño profesional de los docentes (Sánchez y Rojas, 2020, p. 8).

Por lo que al hablar de la organización nos referimos a un conglomerado de interrelaciones funcionales y humanas que ocurren en situaciones de incertidumbre y racionalidad limitada (Simon, 1949); ello significa que aún en épocas de cierta "normalidad" ese es el escenario de la toma de decisiones en una organización. En la pandemia esa incertidumbre y falta de información se exacerbó y llevo a tomar medidas emergentes que no fueron probadas previamente y, lo más importante, sin tener las condiciones socioeconómicas y financieras para hacerles frente.

Durante la investigación sobre el impacto de las representaciones sociales las autoridades educativas implementaron una serie de medidas para mantener la comunicación con los estudiantes en un entorno de educación a distancia. Estas medidas incluyeron:

- Plataformas en línea donde los profesores pudieran cargar materiales educativos, asignaciones y recursos para que los estudiantes pudieran acceder desde sus hogares.
- En casos donde el acceso a internet era limitado o inexistente, se organizaron entregas físicas de materiales educativos, como cuadernos de trabajo y algunos ejercicios para reforzar lo aprendido.
- Se programaron sesiones en vivo a través de plataformas de videoconferencia para que los estudiantes pudieran participar en clases virtuales, interactuar con sus compañeros y profesores, y recibir instrucciones directas sobre los contenidos educativos.
- Las autoridades y los profesores mantuvieron una comunicación constante con los estudiantes y sus familias a través de mensajes de texto, correos

electrónicos y aplicaciones de mensajería instantánea para proporcionar actualizaciones sobre las actividades escolares y brindar apoyo académico.

A pesar de estas medidas, surgieron diversas dificultades en la comunicación con los estudiantes durante la investigación. Algunas de las principales dificultades incluyeron:

- No todos los estudiantes tenían acceso a dispositivos electrónicos confiables o conexión a internet, lo que dificultaba su participación en las actividades educativas en línea.
- La desigualdad socioeconómica entre los estudiantes resultó en diferencias significativas en sus condiciones de aprendizaje en el hogar. Algunos estudiantes contaban con recursos y apoyo adecuados, mientras que otros enfrentaban dificultades para acceder a los materiales educativos y recibir orientación académica.
- La falta de interacción directa con sus compañeros y profesores, así como la monotonía del aprendizaje en línea, llevó a una disminución en la motivación y el compromiso de algunos estudiantes con sus estudios.
- Se desarrollaron desafíos en la comunicación asincrónica a través de mensajes y correos electrónicos a veces dificultaba la claridad y la inmediatez en la transmisión de información, lo que podía generar confusiones y malentendidos entre los estudiantes y los profesores.

Para Olson (1992) un elemento común de las organizaciones es que se conforman para favorecer los intereses de sus miembros, tratándose de la administración pública, se espera que el Estado favorezca los intereses de los ciudadanos. En el caso que nos ocupa, el aprendizaje de los estudiantes debería ser el eje de esas decisiones públicas, aunque no siempre ocurre así.

Al observar estas distintas situaciones, surge el interés por indagar cómo afecto a las habilidades de lectura y escritura creativa, esta educación a distancia y falta de interacción social en los niños y niñas de educación básica[3].

[3] Este artículo es una presentación preliminar de los resultados de la tesis doctoral "Análisis de las representaciones sociales para la enseñanza de la lectura y escritura creativa en cuarto grado de primaria en la escuela Úrsulo Galván, Xalapa, Veracruz (2023)", de Eduardo A. Rico Martínez en la Universidad de Xalapa, México.

III. Método

Para abordar la investigación sobre la influencia de las representaciones sociales en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa en estudiantes de cuarto grado, después de la pandemia de COVID-19, se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio piloto. Este enfoque permitió una comprensión profunda y contextualizada de las percepciones de los estudiantes y su impacto en las habilidades de lectura y escritura creativa.

El enfoque cualitativo fue adecuado para explorar las representaciones sociales de los estudiantes y sus implicaciones en la educación. Se utilizaron técnicas de recolección de datos cualitativos, como la observación participante, la investigación acción y la entrevista. Estas técnicas permitieron una inmersión en el contexto de los estudiantes y capturar sus percepciones, actitudes y experiencias de manera profunda y contextual.

El diseño de estudio piloto fue pertinente para probar la viabilidad y eficacia de los instrumentos y métodos de recolección de datos antes de aplicarlos en una escala más amplia. Dado que la investigación aborda una temática específica y poco explorada en el contexto post-pandémico, el estudio piloto permitió detectar posibles problemas en la metodología y ajustarla en consecuencia, garantizando la calidad y confiabilidad de los resultados.

El procedimiento seguido para la recolección de datos fue delimitado a una muestra de 18 estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria Úrsulo Galván. Los participantes fueron seleccionados con la autorización de sus padres. Los participantes tenían edades entre 9 y 10 años. Provienen de diversos contextos socioculturales y económicos, lo que permitió capturar una variedad de representaciones sociales en relación con la educación y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa.

Se utilizaron, además, las siguientes técnicas de recolección de datos:

a) **Observación participante:** Se observaron las dinámicas de estudio y participación de los estudiantes en el proceso de lectura y escritura en el aula.

b) **Investigación acción:** Se llevó a cabo un programa piloto con estrategias didácticas basadas en el enfoque constructivista para mejorar las habilidades de lectura y escritura creativa.
c) **Entrevistas:** Se realizaron entrevistas a profundidad con los estudiantes para explorar sus representaciones sociales sobre la educación a distancia y cómo perciben su impacto en su desarrollo en lectura y escritura.

El análisis cualitativo permitió realizar la interpretación de los datos, incluyendo análisis de contenido y análisis temático. Los datos de las observaciones, las entrevistas y la investigación acción fueron transcritos y analizados en busca de patrones, tendencias y relaciones relevantes.

En este momento se cuenta con resultados y conclusiones preliminares del estudio piloto, identificando las percepciones de los estudiantes, las dificultades encontradas y las posibles mejoras a las estrategias didácticas diseñadas.

En el análisis cualitativo no se pretende establecer relaciones causales, por lo que no se determinan variables de investigación, se trabaja con categorías de análisis que permiten enfocar la atención en aspectos que se consideran relevantes para la recogida de información y análisis e interpretación de los datos (Dalle, Boniolo, Sautu, y Elbert, 2005).

Representaciones Sociales: son las creencias, ideas y conceptos compartidos por los estudiantes acerca de la educación, la lectura y la escritura creativa. Los datos se recaban a través de entrevistas semi-estructuradas y análisis de contenido de diarios de campo.

Habilidades de Lectura y Escritura Creativa: se refieren a la capacidad de los estudiantes para comprender textos y expresarse creativamente por escrito; a través de la observación participante, análisis de diarios de campo y respuestas a un cuestionario en línea, se establecieron elementos aspectos diversos de las habilidades que los estudiantes demostraron.

Es importante señalar algunos aspectos relativo a la forma de operar las técnicas de recolección de datos:

1. **Estudio piloto:** Se llevó a cabo un estudio piloto con la participación de un pequeño grupo de estudiantes para probar y ajustar los procedimientos, instrumentos y estrategias didácticas antes de la implementación completa.
2. **Observación participante:** Se observó y registró el comportamiento y las interacciones de los estudiantes durante actividades de lectura y escritura en el aula. Se integró en el entorno de aprendizaje, tomando notas de campo detalladas y registrando observaciones relevantes.
3. **Entrevistas semi-estructuradas:** Se realizaron entrevistas individuales con los estudiantes para explorar sus representaciones sociales sobre la educación, la lectura y la escritura creativa. Se utilizó una guía de entrevista con preguntas abiertas para fomentar la expresión de ideas y creencias de los estudiantes.
4. **Análisis de contenido de diarios de campo:** Se analizaron los diarios de campo escritos por los estudiantes para identificar temas y patrones en sus reflexiones sobre la educación y las actividades de lectura y escritura. Se realizó un análisis de contenido cualitativo, categorizando y codificando las entradas de los diarios según temas emergentes.
5. **Cuestionario en línea (Google Forms):** Se aplicó un cuestionario en línea a los estudiantes para recopilar información sobre sus representaciones sociales y percepciones sobre su desarrollo en habilidades de lectura y escritura creativa. El cuestionario contenía preguntas de opción múltiple y escalas de respuesta para comprender diferentes aspectos de las categorías de interés.

IV. Resultados

Los hallazgos preliminares de esta investigación revelan la influencia significativa de las representaciones sociales de los estudiantes de cuarto grado en sus habilidades de lectura y escritura creativa, especialmente en el contexto de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19. Estos resultados están en línea con investigaciones previas que han destacado la importancia de las representaciones sociales en la formación de actitudes y comportamientos en el ámbito educativo. Como lo afirma Garay (2021, p. 5) las representaciones sociales tienen un aspecto funcional, porque otorga un sentido a las conductas de los individuos y entender la realidad a partir de sus marcos de referencia, lo cual les permite adaptar y definir un lugar para sí, es decir, una identidad, se constituyen en guía para la acción y orientan las acciones de los maestros y sus relaciones sociales.

Desde el punto de vista organizacional, quedó en evidencia la discrepancia más notable entre esta investigación y estudios anteriores, que radica en el impacto negativo de la educación a distancia en las habilidades lingüísticas y las representaciones sociales, debido sobre todo a decisiones apresuradas y a una falta de infraestructura y conocimiento para lograr la comunicación entre autoridades y docentes y de estos con los estudiantes.

Mientras que algunos estudios sugieren que el aprendizaje en línea puede proporcionar flexibilidad y autonomía. La pandemia COVID-19 generó cambios y disrupciones en amplios sectores de la actividad humana. La educación ha sido uno de los más afectados debido a la imposición administrativa del cierre total de los centros educativos (García, 2021, p. 9). Los hallazgos muestran que la falta de interacción presencial afectó la percepción de la lectura y la escritura como actividades atractivas y enriquecedoras. Esto sugiere que las experiencias de aprendizaje virtual pueden variar significativamente según el contexto y las características de los estudiantes.

Tabla 1

Representaciones Sociales y Habilidades de Lectura/Escritura

Aspecto	Representación de Lectura	Representación de Escritura	Habilidades de Lectura	Habilidades de Escritura
Percepción	Placentera y enriquecedora	Exigente y menos gratificante	Más desarrolladas	Menos desarrolladas
Motivación	Mayor disposición a participar	Menor disposición a participar	Mayor compromiso	Menor compromiso
Experiencia Emocional	Satisfacción y exploración	Frustración y ansiedad	Momentos de logro	Momentos de desafío
Influencia de la Pandemia	Mayor desconexión y menor motivación	Mayor desconexión y menor motivación	Impacto negativo	Impacto negativo

Fuente: Elaboración propia

La relación entre las representaciones sociales y la motivación para la lectura y escritura también se refleja en la literatura existente sobre teorías de motivación de acuerdo con Hevia et at., (2022, p. 10) en México, antes de la pandemia por COVID 19 ya existían múltiples desigualdades educativas y brechas digitales relacionadas. Los resultados destacan la importancia de abordar las representaciones sociales negativas y fomentar una mentalidad positiva hacia las habilidades lingüísticas para mejorar el compromiso y el rendimiento de los estudiantes.

Los resultados de este estudio revelan una fuerte influencia de las representaciones sociales en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa en estudiantes de cuarto grado. Las entrevistas realizadas evidencian cómo las creencias y actitudes de los estudiantes hacia la lectura y la escritura afectan su nivel de compromiso y motivación. Por ejemplo, aquellos estudiantes que perciben la lectura como una actividad aburrida y difícil tienden a evitarla, lo que se refleja en su desempeño en pruebas estandarizadas.

El análisis de los diarios de campo revela que las representaciones sociales influyen en las estrategias de escritura utilizadas por los estudiantes. Aquellos que tienen una representación positiva de la escritura como una forma de expresión personal tienden a utilizar estrategias más creativas y experimentales, mientras que aquellos con representaciones negativas tienden a adoptar enfoques más conservadores y restringidos

Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la práctica educativa. Es esencial que los docentes sean conscientes de cómo las representaciones sociales influyen en las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia la lectura y la escritura. Diseñar estrategias pedagógicas que promuevan una comprensión positiva y valiosa de estas habilidades puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes en participar activamente en actividades de lectura y escritura.

La educación a distancia también requiere una atención especial para mantener la interacción social y la retroalimentación constructiva. Los educadores pueden considerar la implementación de plataformas en línea que fomenten la comunicación y la colaboración entre los estudiantes, así como proporcionar oportunidades para la práctica y la revisión de escritura.

Hallazgos de las Entrevistas: Los estudiantes de cuarto grado expresaron una variedad de representaciones sociales relacionadas con la lectura y escritura. La mayoría de los participantes mencionaron sentirse más cómodos con la lectura en comparación con la escritura. Un estudiante destacó que la lectura les permitía escapar a mundos imaginarios, mientras que la escritura se percibía como una tarea más desafiante y estructurada.

En cuanto a la educación a distancia durante la pandemia, muchos estudiantes mencionaron sentirse desconectados de sus compañeros y maestros, lo que afectó su motivación para participar en actividades de lectura y escritura. Algunos participantes indicaron que la falta de interacción presencial limitó su capacidad para discutir ideas y recibir retroalimentación de manera efectiva. Con ello quedó en evidencia que las organizaciones escolares no están suficientemente preparadas para hacer frente a situaciones de emergencia, como la que ocasionó la pandemia, ya que sus procesos son rígidos y, muchas veces, obsoletos.

Se encontró que las representaciones sociales de los estudiantes de cuarto grado tienen un impacto significativo en sus habilidades de lectura y escritura creativa. Los participantes expresaron una mayor afinidad y comodidad con la lectura, percibiéndola como una actividad placentera que les permitía explorar mundos imaginarios. En contraste, la escritura fue descrita como más desafiante y estructurada, lo que generó cierto grado de ansiedad y resistencia.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación, se identificó que la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 tuvo un efecto adverso en las representaciones sociales y las habilidades lingüísticas de los estudiantes. La falta de interacción presencial con compañeros y maestros resultó en una disminución de la motivación para participar en actividades de lectura y escritura. Los estudiantes informaron sentirse desconectados y menos comprometidos con el proceso de aprendizaje.

Análisis de diarios de campo: Revelaron que los estudiantes experimentaron una variedad de emociones durante las actividades de lectura y escritura. Algunos reportaron sentirse frustrados al enfrentar desafíos en la comprensión de textos, mientras que otros expresaron satisfacción al lograr avances en su escritura creativa. Se observó que la autodisciplina y la autogestión se convirtieron en habilidades importantes para el aprendizaje autónomo durante la educación a distancia.

Los diarios de campo proporcionaron una visión más profunda de las experiencias emocionales de los estudiantes durante las actividades de lectura y escritura. Se observó una variedad de emociones, desde la frustración y la confusión hasta la satisfacción y el logro. Los estudiantes experimentaron momentos de autodisciplina y perseverancia al enfrentar desafíos en la comprensión de textos y la expresión escrita.

Resultados del Cuestionario en línea: Proporcionó información adicional sobre las representaciones sociales y las dificultades percibidas por los estudiantes. El 56 % de participantes señaló que consideró la lectura como una actividad placentera y enriquecedora, mientras que la escritura el 43 % la percibe como más exigente y menos gratificante.

Tabla 2

Representaciones Sociales y Habilidades de Lectura y Escritura

Representaciones Sociales	Lectura (Placentera)	Escritura (Exigente)
Positivas	56%	43%
Negativas	32%	55%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las dificultades específicas en la escritura, los estudiantes mencionaron la falta de interacción directa con los maestros para recibir retroalimentación, así como la ausencia de un ambiente de aula que fomentara la colaboración y la discusión.

Los resultados del cuestionario indicaron que las representaciones sociales de la lectura influyeron en la disposición de los estudiantes a participar en actividades de lectura creativa. Aquellos que percibían la lectura como una actividad placentera y enriquecedora mostraron mayor motivación para participar en ejercicios de escritura. Sin embargo, las dificultades percibidas en la escritura, como la falta de retroalimentación y la ausencia de interacción en el entorno virtual, afectaron negativamente su actitud y compromiso.

Las implicaciones de los resultados de esta investigación son significativas tanto a nivel práctico como teórico, y tienen el potencial de contribuir de manera importante al campo académico y abordar problemas educativos existentes.

V. Conclusiones

Los hallazgos sugieren que las representaciones sociales y las experiencias emocionales desempeñan un papel crucial en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa en el contexto de la educación a distancia. La falta de interacción social y el desafío de mantener la motivación afectaron la percepción de los estudiantes hacia la escritura, lo que resalta la importancia de diseñar estrategias didácticas que aborden estas dificultades.

Este estudio respalda la noción de que las representaciones sociales desempeñan un papel significativo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores que destacan la importancia de las creencias y actitudes en el proceso de aprendizaje.

Los hallazgos sugieren que abordar las representaciones sociales negativas podría ser una estrategia efectiva para mejorar el rendimiento académico. Esto podría lograrse mediante intervenciones pedagógicas que fomenten una visión positiva y significativa de la lectura y la escritura. Investigaciones futuras podrían explorar específicamente cómo diseñar y aplicar tales intervenciones y evaluar su impacto en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa.

Respecto de los aspectos organizacionales que imperaron en la época de pandemia, es evidente que las organizaciones escolares tuvieron reacciones tardías y con recursos insuficientes para afrontar estos momentos excepcionales, ya que se carecía de una base informática y de conocimiento para acometer el reto de la educación a distancia, lo que implica que es necesario abordar contextualmente este período para implementar mecanismos emergentes en caso de crisis y, a la vez, explorar las buenas prácticas que sugieren que estamos subutilizando la tecnología en los intercambios áulicos con estudiantes de educación básica.

El estudio ha proporcionado una comprensión de cómo las representaciones sociales influyen en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura creativa en estudiantes de cuarto grado. Los resultados resaltan la importancia de abordar las

creencias y actitudes de los estudiantes para mejorar su rendimiento académico. Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas significativas para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y sugieren vías prometedoras para investigaciones futuras en este campo.

VII. Referencias

Arteaga, J. M., Zavala, A. E. M., & Reyes, H. C. (2022). Retos de la enseñanza inclusiva a nivel educación primaria durante la contingencia COVID-19. *Campus Virtuales*, *11*(1), 125-135. http://dx.doi.org/10.54988/cv.2022.1.926

Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, *47*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768

Cano, E. H. (2021). Los jóvenes escolares: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros. *Infancias Imágenes*, *20*(1). https://doi.org/10.14483/16579089.16983

Dalle, P. Boniolo, P. Sautu, R. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf

Garay, J. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *8*(2). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2551

García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, *24*(1), 09–32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2022). Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México. *Perfiles Educativos*, 44(176). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60478

Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning: un análisis de contenido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (51). http://dx.doi.org/10.6018/red/51/6

Olson, M. (1992). La lógica de la acción colectiva, México: Limusa.

Roncando, D. L., Acosta, E. A., & Reyes-Gómez, L. (2021). Representaciones sociales sobre la estrategia Aprende en Casa de familias con niños escolarizados en educación básica primaria durante la pandemia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *23*(37), 139-159. https://doi.org/10.19053/01227238.12646

Sánchez Buitrago, J.O. y Rojas Oviedo, I.O.T. (2020). Micropolítica de las instituciones educativas, Santa Marta: Universidad de Magdalena. (edición digital)

Simon, Herbert (1949). El comportamiento administrativo, Madrid: Aguilar.

Suárez-Vaca, M.,& Robles-Rodríguez, E. (2021). Panorama de las Representaciones Sociales. *Educación y ciencia*, (25), e12578. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12578

Discapacidad intelectual, inclusión educativa y pandemia por COVID-19: crítica a la exclusión normalizada en la gestión de las organizaciones educativas

Recibido: 28 febrero 2024 Aceptado: 21 marzo 2024

Norma Patricia Morales Montero[1]

Rubén Darío Jiménez Rosado[2]

Resumen

En el presente artículo, se hace una revisión teórica del transcurrir de los procesos educativos para personas con discapacidad intelectual en el contexto de la pandemia por COVID-19, con el objetivo de analizar las decisiones y omisiones propias de la gestión educativa que abonaron a la exclusión y desamparo de un sector fundamental para el logro de la educación y sociedad inclusivas. Mediante un análisis crítico, se mostrará el proceso de reproducción de la exclusión e invisibilización por los que ha atravesado la educación para personas con discapacidad intelectual y su lucha por el logro de una inclusión plena, responsable de cambios legales e institucionales fundamentales. Se afirma que se operó una normalización biológica, cognitiva, afectiva y funcional del sujeto educativo en contra del reconocimiento de las particularidades en el aprendizaje que operaban como consenso de los sistemas educativos modernos. Esta normalización permanece en la gestión educativa como dogma de su funcionamiento imposibilitando el cambio organizacional hacia la inclusión, subyugando así a la didáctica a una dinámica en el desamparo productora de exclusión. Se plantean una serie de aprendizajes para una gestión educativa inclusiva pospandemia.

Palabras Clave: *Discapacidad Intelectual, Gestión Educativa, Inclusión Educativa, Exclusión, Educación, COVID-19.*

Abstract

In this article, a theoretical review is made of the course of educational processes for people with intellectual disabilities in the context of the

[1] Doctorante en Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Mexicana. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3240-9534 correo-e: npmmontero@gmail.com

[2] Investigador postdoctoral del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología en el Centro de Estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad, Universidad Veracruzana. Mexicano. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2638-5589 correo-e: rdjrosado@gmail.com

COVID-19 pandemic, with the aim of analyzing the decisions and omissions of educational management that contributed to the exclusion and helplessness of a fundamental sector for the achievement of inclusive education and society. Through a critical analysis, the process of reproduction of exclusion and invisibility that education for people with intellectual disabilities has gone through and their struggle to achieve full inclusion, responsible for fundamental legal and institutional changes, will be shown. It is stated that a biological, cognitive, affective and functional normalization of the educational subject occurred against the recognition of the particularities in learning that operated as a consensus of modern educational systems. This normalization remains in educational management as a dogma of its operation, making organizational change towards inclusion impossible, thus subjugating didactics to a dynamic of helplessness that produces exclusion. A series of lessons are proposed for including post-pandemic educational management.

***Key words**: Intellectual Disability, Educational Management, Inclusion, Exclusion, Education, COVID-19.*

Introducción

El 11 de marzo de 2020, el Doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, director de la Organización Mundial de la Salud (OMS), anunciaba que la enfermedad asociada al virus SARS-CoV-2, llamada *Coronavirus Disease* 19, COVID-19, a la sazón del tipo de virus y el año de su identificación, había alcanzado proporciones pandémicas y se declaró una emergencia sanitaria. Como es bien sabido, a nivel mundial se tomaron decisiones políticas y económicas radicales y sin precedentes, a nombre de la salud pública, de las cuáles el confinamiento fue la que más trastocó las dinámicas sociales, de modo tal que se ha convertido en un hito para la investigación social. El 5 de mayo de 2023, el mismo director de la OMS declaraba el fin de la emergencia sanitaria, pero no de la pandemia, lo cual condujo a un proceso de retorno a las actividades colectivas el cual ha tenido distintas peculiaridades y destinos en cada lugar afectado por este suceso.

En el campo de la educación, el confinamiento representó un desafío a nivel curricular, didáctico y evaluativo dado que sistemas educativos completos mudaron, en un abrir y cerrar de ojos, sus procesos a ambientes de aprendizaje mayoritariamente remotos, para los cuales no necesariamente se tenían la

infraestructura y competencias necesarias. Claramente este cambio no puede ser considerado en modo homogéneo, cada país, región, comunidad, sistema y nivel educativo, incluso cada escuela y los rasgos socioeconómicos de sus miembros, así como las habilidades de sus actores, entre otros innumerables factores, condicionaron diferencias en su gestión, no obstante, a nivel general, sí se mostró un enorme retroceso de administración educativa de cara a la inclusión.

La didáctica tomó un papel heroico forzado por la dramática ausencia de estrategias organizacionales que cuidaran los procesos de inclusión educativa por los que durante tantas décadas actores con discapacidad intelectual y organizaciones en defensa de sus derechos han logrado a nivel político y administrativo. Si bien se puede hablar de mayor o menor éxito en el logro de los fines educativos que habían sido planeados antes de la pandemia, la realidad es que a nivel de inclusión las pérdidas, omisiones y atropellos no tienen parangón.

A continuación se muestra el largo camino para el logro de un reconocimiento de derechos e inclusión plenas, ciertamente precario aun, para posteriormente exponer cómo se normalizó, justificó y promovió la exclusión a través de las decisiones y omisiones en materia educativa con respecto a las personas con discapacidad intelectual y proponer la transformación del marco paradigmático imperante en la gestión educativa capaz de aprender de estas experiencias para un cambio organizacional que camine hacia una sociedad y educación inclusivas.

Discapacidad, inclusión y escolarización: un camino sinuoso

En 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), donde los artículos 1º y 2º dicen, "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" y "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición". Es esencial retomar estos principios para entender cómo y cuál ha sido el camino seguido, en cuanto a la atención e inclusión social y educativa, de las personas con discapacidad, hasta la actualidad.

En la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1959, una de las resoluciones ratificadas fue la Declaración de los Derechos del Niño, la cual parte de la Declaración de Ginebra de 1924, donde se retoma el lema "la humanidad debe al niño todo lo mejor que ésta puede darle" (ONU, 1959). Se especifica que toda persona tiene derechos y libertades sin distinción alguna de nacimiento, social,

origen nacional, sexo, raza, color o cualquier otra índole. Considera que los niños, por su falta de madurez mental y física requieren de protección y cuidados especiales. Se detalla que los niños con algún impedimento físico o mental deberán recibir el tratamiento y educación adecuadas a sus necesidades. La educación deberá ser gratuita y obligatoria, por lo menos el nivel básico, y los que tienen la responsabilidad de promover este derecho son la sociedad y las autoridades públicas (ONU, 1959).

En 1960, a través de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se declaró que para que un país tenga un desarrollo económico, social y político, es indispensable contar con una educación adecuada en todos los grados y que, sin importar condición social, sexo, raza o capacidades, se garanticen las mismas oportunidades de acceso a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1961). Es a partir de esta época que comienza a haber cambios en las políticas internacionales, en defensa de los derechos humanos, que promueve la participación activa de las personas con discapacidad en la sociedad.

Para 1971, con la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, se instaura la necesidad de proteger los derechos de las personas desfavorecidas física y mentalmente, así como su rehabilitación, desarrollar sus aptitudes y así fomentar su incorporación a la vida social normal. "El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como la educación, capacitación y la rehabilitación y orientación que le permita desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes" (ONU, 1971).

Las personas con discapacidad comenzaron a ser tomadas en cuenta, porque al exigir el cumplimiento de sus derechos, se reconocen sus intereses y se demanda la atención pertinente a sus necesidades. No se puede negar que este fue un avance hacia la búsqueda de la protección de los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, estas necesidades seguían siendo definidas a partir de la concepción de "normalidad", es decir, sus necesidades no eran comunes, continuaban siendo personas etiquetadas como "anormales".

En la Declaración de los Derechos de los Impedidos, de 1975, se establece el término "impedido" para designar a las personas "incapacitadas", donde se habla de las consecuencias individuales y sociales debido a su "deficiencia" (ONU, 2007). A partir de esta declaración se cambia el término retrasado mental por el de impedido. Parecía que la discapacidad se seguía definiendo aún en función a las "incapacidades" de la persona que lo "padecía" y no en relación a su contexto.

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006, p. 18) declara que "los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad". Y a través del artículo 23 reconoce que:

> El niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (UNICEF, 2006, p. 19)

Asegurar su dignidad y disfrutar de la vida plena implicaba recibir cuidados esenciales que requiera, como sanitarios y de rehabilitación, acceso a la educación, capacitación y preparación para el trabajo, oportunidades de esparcimientos, entre otras cosas. La integración educativa surge de esta evolución, por lo tanto, todo ser humano tiene derecho a la educación, y esta debe ser la estrategia que los sistemas educativos deben adoptar para que los individuos tengan acceso a ella.

En 1990 se aprobó, en Jormtien, Tailandia, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en la que se busca la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad (UNESCO, 1990). El objetivo de la universalización, tal como queda plasmado en la Declaración, es llevar la educación a la mayoría de personas y promover, mediante los procesos educativos, la equidad. En el punto 5 del artículo 3º de dicha Declaración, se afirma que "las necesidades básicas de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo" (UNESCO, 1990, p. 9).

La universalización buscaba alcanzar a las personas impedidas mediante una atención especial en la búsqueda de igualdad. Cuatro años después, en junio de 1994, se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca, España. Aquí se reafirmó la "Educación Para Todos" y se analizaron los cambios que las políticas requerirían para brindar una educación inclusiva, para que las escuelas regulares atendieran a personas con necesidades educativas especiales. Se establece que cada niño, joven, y adulto tiene características, intereses y necesidades diferentes, por lo tanto, los sistemas educativos deben crear estrategias para su acceso, planificar programas de atención pedagógica para atender las necesidades. Es decir, estas debían ser ahora menester de la educación regular (UNESCO, 1994).

Por primera vez aparece la noción de inclusión, y con ella aparece una rectificación con respecto a la atención especial planteada en 1990: la atención no debe ser distinta en sus objetivos sino sensible a las estrategias pedagógicas en contextos regulares en relación con cada necesidad educativa. Sin embargo, estos anhelos no iban de mano de transformaciones administrativas, curriculares y didácticas homogéneas, en su materialización, los sujetos de la educación ¿se convertirían en sujetos activos o esta supuesta inclusión se definiría nuevamente de modo vertical, desde un asistencialismo disfrazado?

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, en el artículo 24, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados que son parte de la convención deberán asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, para "desarrollar su potencial humano, dignidad, autoestima y reforzar los derechos humanos; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; fomentar la participación efectiva en la sociedad" (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008, p. 24).

La noción de inclusión sufre una transformación radical, pues esta misma convención reconoce, en el inciso E, que la discapacidad "es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (PNUD, 2008, p. 11). El componente social rompe con el paradigma de que la discapacidad es un fenómeno natural o individual.

En la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), la inclusión era simplemente una estrategia para integrar a las personas con necesidades educativas especiales a los sistemas educativos, pero en el Convenio de 2006 la inclusión debe buscar algo más que la integración, a saber: (1) desarrollar el potencial humano de las personas con discapacidad; (2) su dignidad; (3) su autoestima; (4) reforzar sus derechos humanos; (5) desarrollar al máximo su personalidad, talentos, creatividad aptitudes mentales y físicas; (6) fomentar la participación efectiva en la sociedad.

Las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009), definen a la educación inclusiva como un proceso que permite responder a la diversidad de necesidades de los educandos, propiciando una mayor participación en los aprendizajes y en las actividades culturales y comunitarias con la misión de eliminar la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esta definición rompe

nuevamente un paradigma, pues ya no refiere al alumno como discapacitado, sino como un educando que necesita diversas estrategias para acceder al conocimiento o propiciar su participación.

Queda claro que la inclusión educativa, precisa de la modificación de contenidos, enfoques y estrategias, pero no como resultado del trabajo didáctico o la voluntad de cada maestro, ni de las estrategias desplegadas por cada estudiante y su entorno para mantenerse escolarizado, sino que es responsabilidad del sistema educativo porque: (1) todos los niños se verán beneficiados, ya que la inclusión trae consigo maneras de enseñar que responden a las diferencias individuales; (2) mediante la inclusión se puede cambiar la mentalidad sobre la diversidad, para sentar las bases de una sociedad justa; y (3) si están todos los niños juntos no es necesario tener un sistema a la par que se especialice en grupos específicos UNESCO, 2009). La inclusión educativa, en estas Directrices, se convierte en una vía de enseñanza respecto de la diversidad, es decir, además de la ampliación que implicaba procurar el desarrollo de aptitudes de distintos tipos en las personas con discapacidad, es también un mecanismo pedagógico de construcción de justicia ciudadana.

Derivado de las normativas internacionales, el Estado Mexicano pretende, por lo menos a nivel normativo y discursivo, eliminar la discriminación hacia las personas con discapacidad, y propiciar la igualdad entre individuos, con la finalidad de lograr su participación plena e igualitaria en la sociedad. (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2014). La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, resguardo de los derechos de todas las personas, en el párrafo quinto del artículo primero establece:

> Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2017, p. 2)

Junto a esto menciona que todas las autoridades deben respetar, proteger y garantizar los derechos humanos conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Pero es importante conocer cómo se llegó a esto, hacer un poco de historia para saber cómo fue la evolución hacia la inclusión de las personas con discapacidad (como ahora se les llama) en las diversas leyes y programas en México.

En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; es a partir de aquí que se reitera el marco de equidad en el que debe darse la educación especial y la inclusión, ya que:

> Su objeto es reglamentar el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. (DOF, 2011, p. 1)

La creación de esta ley de inclusión representaba, al menos como posibilidad, la concatenación de una educación inclusiva con una sociedad en busca de inclusividad y, siendo optimistas, con una agenda democrática en este terreno que, principalmente, incluyera la voz de los discapacitados para mudar del asistencialismo al papel activo de los involucrados, no obstante los cambios positivos no fueron realmente dramáticos y un cambio de régimen de gobierno y en la visión gubernamental y de administración pública labrará otra vía, que ciertamente aviva la esperanza.

En el 2019, con Andrés Manuel López Obrador como presidente de la República, se crea la nueva Ley General de Educación (DOF, 2019), la cual destina todo un capítulo a la educación inclusiva, a saber, capítulo VIII del artículo 61 al 68, en donde la define como:

> Artículo 61. La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. (DOF, 2019, p.23)

En esta definición existe un cambio paradigmático importante, en el cual las personas con discapacidad son tenidas como sujetos políticos plenos, ya que se habla sobre las barreras para el acceso, permanencia y participación, además, en artículos consecutivos, se menciona que la educación inclusiva se asegurará en todos los tipos y todos los niveles, dándole énfasis a los estudiantes excluidos y marginados. Se busca que el logro de los aprendizajes sea a través del respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, con lo cual se superan los visos ortopedistas que han atravesado la historia de la inclusión educativa.

Es importante señalar el cambio lingüístico sobre las discapacidades. En el artículo 64, se afirma que la educación especial está dirigida a estudiantes "con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos"

(DOF, 2019, p. 23), lo que implica el abandono de una visión normativa y patologizante que considera a las discapacidades como desórdenes o enfermedades; en cambio, referirse en los términos del artículo citado, abona a una visión pluralista. Esto es concordante con el reconocimiento de que la decisión de asistir a algún tipo de educación especial está en manos de los tutores, educadores y especialistas, pues ello hace que se aparte de la percepción impositiva a la que debe de acudirse posteriormente a un diagnóstico infalible, cuya naturaleza no tiene sustento en alguna disciplina científica, tal como se verá más adelante.

Este sinuoso camino de la normatividad no implica un desarrollo a nivel organizacional equivalente ni mucho menos que cada etapa normativa haya concretado una dinámica social acorde con ella. Lo que sí nos muestra es el desarrollo de un compromiso gubernamental que condiciona las funciones de las instituciones educativas y los procesos organizacionales en torno a la escolarización.

La presencia de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior (IES) en México comenzó a principios del siglo XXI, como consecuencia de las normativas y discusiones internacionales a favor de sus derechos (Barradas Alarcón, 2014). El Estado mexicano ha realizado propuestas y modificaciones a la Ley a favor de la inclusión de las personas con discapacidad, no obstante, los datos arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2009) y la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (INEGI, 2016), muestran que los principales derechos humanos vulnerados son el trato digno, la accesibilidad, la educación y el trabajo, asignatura pendiente que debe guiar una gobernanza inclusiva de los sistemas educativos y las organizaciones educativas en el nivel superior.

Todo derecho, sin los principios institucionales que aseguren su materialización, son nota muerta. Como afirman Serrano y Vázquez (2012), de la disponibilidad depende que los servicios, procedimientos, mecanismos e instalaciones sean suficientes; de la accesibilidad que éstos atiendan a la no discriminación, la asequibilidad y la accesibilidad física; de la aceptabilidad que sean aceptables por aquellos a quienes están dirigidos; y de la calidad que esos modos de materialización sean adecuados. Es entonces obligación del Estado asegurar estos principios a través de sus instituciones y mecanismos, de modo que si el gobierno actual de México reconoce que más de la mitad de la población con discapacidad vive en situación de pobreza y que la movilidad social es casi nula, es porque la institucionalización ha fallado.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se estableció el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad que otorga un apoyo económico bimestral a personas de hasta 29 años con discapacidades permanentes y hasta 64 años a quienes pertenecen a comunidades indígenas (DOF, 2019), entonces es pertinente decir que esa no puede ser una estrategia única y que la educación debe coadyuvar al logro de una sociedad inclusiva. Por lo tanto, puede decirse que la inclusividad de las personas con discapacidad a través de la educación se dará sí:

- Existen mecanismos de participación accesibles y sensibles a las particularidades mecánicas, fisiológicas, cognitivas, afectivas, temporales, relacionales, lingüísticas y socioculturales relacionadas con las discapacidades.
- Se reconoce la naturaleza relacional y social de toda discapacidad, razón por la cual se procuran procesos educativos horizontales a partir del logro de un nexo de aprendizaje respetuoso, empático y colaborativo.
- Se considera a la educación como un medio de formación que no busca modelar una normalidad a nivel de personalidad o rasgos psicológicos sino la realización de competencias propias de perfiles de egreso que son dinamizados por las particularidades de los aprendientes, sus trayectorias académicas y sus propios intereses educativos y profesionales, razón por la cual los currículos educativos requieren ser flexibilizados, lo cual impacta en la formación continua del profesorado y los actores de los procesos educativos.
- La escuela, en tanto institución, forma parte de un entramado institucional y por sí sola no puede lograr la inclusión social. Las escuelas, en tanto organizaciones particulares, participan en flujos socioeconómico en los cuales deben asumir un papel activo para incidir en otras organizaciones, del ámbito público y privado, transmitiendo, divulgando y promoviendo la inclusión como fin social establecido en la Constitución y propuesto por organismos internacionales relevantes en la defensa de los Derechos Humanos.

Esto es sumamente relevante ya que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), en México hay 6 millones 179 mil 890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país, en donde 53% son mujeres y 47% son hombres. En un análisis más detallado, la ENADID (INEGI, 2016), dividió a la población mexicana en 2 universos, dependiendo al grado de dificultad que experimentan (factores sociales) las personas para realizar actividades de la vida diaria: 1) Personas con discapacidad (grave o severa), y 2) Personas sin discapacidad (no tienen dificultad para realizar

actividades cotidianas); esta última es consideraba debido a que sirve como parámetro de comparación.

La ENADID evalúa o contempla ocho actividades (cotidianas), a saber: caminar, subir o bajar escaleras usando las piernas, ver (aunque use lentes), mover o usar los brazos o manos, aprender, recordar o concentrarse, escuchar (aunque use aparato auditivo), bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse y problemas emocionales o mentales para establecer la discapacidad como criterio estadístico. En el 2014, de los aproximadamente 120 millones de habitantes en México, la prevalencia de personas con discapacidad era del 6%, es decir, 7.1 millones de habitantes no pueden o se les dificulta realizar actividades cotidianas; el 60% de ellos es menor de 30 años. El 21.2%, aproximadamente un millón y medio de personas, tiene dificultades para bañarse, vestirse o comer; emocionales o mentales y hablar o comunicarse (INEGI, 2016).

Las causas o detonantes de la discapacidad son: enfermedades 41.3%, edad avanzada 33.1%, problemas originados durante el nacimiento 10.7%, accidentes 8.8%, la violencia 0.6 y otros factores el 5.5. Es importante resaltar este último dato, pues a diferencia de la encuesta del 2010, la ENADID considera allí los factores ambientales y contextuales, es decir, situaciones físicas, sociales y actitudinales, así como el estilo de vida del individuo. Lo que concuerda con el apartado teórico metodológico de esta encuesta dinámica, pues el INEGI (2016) exalta la importancia de conocer estos datos, mientras más precisos mejor, pues sirven como sustento de muchos programas de prevención, apoyo y atención.

En cuanto a la asistencia escolar, hace una diferencia entre hombre y mujeres, edad y tipo de discapacidad. El mayor porcentaje de población con discapacidad que asisten a la escuela está entre el rango de edades de 6 a años, las mujeres con el 84% y los hombres con el 83%, después le sigue el rango de edad de los 12 a los 14 años, 77.5% de hombres y 77.2% de mujeres asisten a la escuela; el menor porcentaje de asistencia se encuentra en el rango de 19 y 29 años, solo el 15% de los hombres y el 14.6% de las mujeres. También señalan que la asistencia está ligada al tipo de discapacidad.

El nivel educativo predominante de la población con discapacidad de 15 años y más es la primaria: de cada 100 personas, 45 tienen ese nivel. Cabe destacar que una buena proporción de personas de este grupo poblacional no cuentan con algún nivel de instrucción, 23 de cada 100 no tienen escolaridad y sólo 7 cuentan con educación superior, situación contraria a lo que sucede en la población sin discapacidad ni limitación, que de cada 100, 3 no cuentan con escolaridad y 21 poseen educación superior (INEGI, 2016). La inclusión de personas con discapacidad en las IES es una necesidad y deber que no puede esperar, no

obstante, como se verá a continuación, la pandemia abonó a la exclusión y se requieren de modelos formativos que tengan una visión social amplia.

Enfocándonos en la discapacidad intelectual, el censo 2020 del INEGI hace una categorización en la cual habla de "Población con discapacidad y/o problema o condición mental", así se acepta una visión más compleja de la discapacidad en la cual existen dos o más condiciones discapacitantes, pero también problemas o condiciones mentales condicionan discapacidades, con ello ese desesencializa y despatologiza a la discapacidad intelectual o mental. Para el 15 de marzo de 2020 en México residían 126 014 024 personas; la prevalencia de discapacidad junto con las personas que tienen algún problema o condición mental a nivel nacional es de 5.69% (7 168 178). De estas, 5 577 595 (78%) tienen únicamente discapacidad; 723 770 (10%) tienen algún problema o condición mental; 602 295 (8%) además de algún problema o condición mental tienen discapacidad y 264 518 (4%) reportan tener algún problema o condición mental y una limitación (INEGI, 2020).

La tasa de participación económica de las personas con discapacidad y/o con algún problema o condición mental de 15 años y más representa 38% (2.4 millones), cifra que representa poco más de la mitad de la que se observa en las personas sin discapacidad 67% (59 millones) (INEGI, 2020). Este 4% suele tener una baja escolarización en los niveles educativos superiores y poca presencia en las Instituciones de Educación Superior, no como resultado de su condición per se sino por la falta de políticas inclusivas, a continuación, se revisa cómo fue su proceso de escolarización en la pandemia por COVID-19 en todos los niveles.

Educación, pandemia y discapacidad intelectual: la exclusión normalizada

Desde un prejuicio generalizado se suele adjudicar a las discapacidades intelectuales un pronóstico fatal en lo educativo que asume una incapacidad estructurante del sujeto, absolviendo con ello el omiso papel de las políticas e instituciones en los procesos de escolarización, principalmente. Este prejuicio alcanza a ser un estigma inhabilitante, a la sazón, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), en México, publicó en 2009 el *Estudio Sobre Discriminación y Discapacidad Mental e Intelectual*, que tuvo por objetivo medir el nivel de estigma que sufren las personas con discapacidad intelectual en México, así como las experiencias de los familiares; explorar el impacto de la discriminación en el ejercicio de sus derechos y conocer los servicio que hay en México que fomenten los derechos de estas personas (CONAPRED, 2009).

A través de un cuestionario sobre estigma, se exploraron las experiencias y el impacto de la discriminación contra las personas con discapacidad. La muestra fueron 51 personas con discapacidad leve y moderada, 26 mujeres y 25 hombres.

Con un rango de edad entre los 15 y 61 años. La aplicación del cuestionario se basó en que la persona entrevistada leía la pregunta, la contestaba y el investigador (a) leía las preguntas y respuestas en voz alta para confirmar la respuesta del entrevistado. Los resultados que la encuesta arrojó fueron que el 90% de los entrevistados reportaron la experiencia de al menos un acto estigmatizante. La parte cualitativa del estudio se basó en 28 entrevistas, 17 a personas con discapacidad intelectual, 4 a madres y 3 a padres con hijos con discapacidad intelectual.

Las experiencias estigmatizantes no son meros insultos o vituperios prejuiciosos sino que son expresiones que comprenden dispositivos de exclusión de los que participan los sistemas educativos mexicanos, en mayor o menor medida dependiendo del nivel y contexto. A pesar de las transformaciones a nivel de leyes y las promesas de inclusión, a nivel institucional, son pocas las organizaciones educativas que funcionan en pro de una inclusión plena, más bien hay un paradigma asistencialista, que se infiere en sus decisiones.

De acuerdo con Brogna (2009), el paradigma asistencialista se caracteriza por una fuerte vertiente normativa de una supuesta cultura normal, es decir, si bien asume que la discapacidad es más que un problema médico, lo asume como uno cognitivo, funcional o afectivo que debe ser ajustado, intervenido. Parte de una idea de normalidad antropológica en el sujeto de la educación, un educando promedio, el educando normal con el cual todo aquel que no encaja en sus rasgos es tenido como anormal y objeto de ser normalizado. Consideran que las personas con discapacidad, debido a sus particularidades biológicas o cognitivas, deben ser sujetos de asistencia y apoyo social pero no de un reconocimiento de derechos pleno.

Cardarelli y Rosenfeld (2000) definen al asistencialismo como la representación de otros a los que no se les consulta ni se les hace partícipes, porque se asume que se puede decidir por ellos y sobre sus deseos. A partir de aquí se reconocen algunas necesidades de los sujetos, y se tratan de cubrir en términos de asistencia y no en términos de derecho. Este modelo señala a la institucionalización como el mejor procedimiento de cuidado y atención. (Illan, 1996) Sin embargo, al mantener a las personas internadas se les seguía considerando enfermos.

En los años ochentas deviene una nueva concepción de la Educación Especial abordada desde un modelo integrativo, la cual se cuestionaba de los argumentos y justificaciones médico-asistencialistas. La concepción de educación especial debía verse como la combinación de apoyos necesarios, de currículum y enseñanza, para cubrir las necesidades educativas especiales de los alumnos de manera eficaz para poder caminar a la Integración Educativa (Brennan, 1988). Esto

significó un cambio en la atención a las personas con discapacidad, porque se les reconoció el derecho a la educación formal en ambientes regulares o normalizados, en términos generales, a partir de la integración ya no se justifican dos sistemas educativos paralelos.

No obstante, como mencionan Booth y Ainscow (1998), desde el integrativo no se lograron emancipar las actitudes y concepciones segregantes en las escuelas regulares, lo que llevó a una integración física, pero no una integración educativa. El concepto de Integración, en el discurso educativo, se fundamenta en valores éticos, ideológicos, teóricos y legales, que reflejan las modificaciones en los marcos internacionales y nacionales, dados en México a principios de los años noventa. Blanco (1999) dice que la meta final de la integración educativa debía ser alcanzar una calidad educativa para todos, no obstante, en su materialización, la educación especial se trasladó a los centros regulares y el enfoque integrativo terminó como una perspectiva individualizante de la discapacidad, es decir, un problema del individuo en sí (Ainscow, 1995).

El integracionismo está en el centro de las políticas educativas asistenciales asociadas al concepto de Necesidades Educativas Especiales, el cual, como afirma Blanco (1999), implica que los alumnos que se encuentren con barreras que impidan su aprendizaje, por los motivos o causas que sean, deben recibir los apoyos especiales necesarios en un contexto educativo normalizado.

Ciertamente, cuando se planteó la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales debido a una discapacidad, no se pensó en no incluirlos, pues según Jiménez y Villa (1999), la escuela debía reconocer las diferencias individuales de todos, no solo diferenciar a los alumnos con alguna discapacidad de los alumnos regulares, sino que se debía construir poco a poco un nuevo concepto de necesidades educativas especiales, alejado del modelo clasificador, y adoptar un nuevo lenguaje que sirviera para aceptar que la diversidad produciría también cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje. No obstante, ya utilizar el término Necesidades Educativas Especiales implica aceptar las categorías diagnósticas médico-asistencialistas y tradicionales (minusválido, discapacitado) que generan rechazo y segregación (Echeita, 2007).

La educación integradora, significó un gran cambio en la atención a las personas con discapacidad porque se les reconoció el derecho a la educación formal. Sin embargo, como lo mencionan Booth y Ainscow (1998), no se lograron emancipar las actitudes y concepciones segregantes en las escuelas regulares, lo que llevó a una integración física, pero no una integración educativa. La integración debía luchar contra la segregación y marginación de las personas con discapacidad que

se encontraban en escuelas especiales, sin embargo, las reprodujo dentro de los sistemas regulares (Lobato, 2001).

Tras las críticas y grises consecuencias de esta visión, en la actualidad, tal como se mostró con referencia a los cambios legales nacionales e internacionales, se busca una participación plena en los procesos educativos y sociales en general, sin excepción, pero sobre todo, sin asumir que solamente aquel competente o capacitado con respecto a un estado de cosas o dinámica particular es quien debe participar de ella, al contrario, si dicha dinámica no permite la participación de personas en una creciente pluralidad cognitiva, biológica, emocional, funcional, entre otras, entonces debe ser cambiada dado que la diferencia entre cada sujeto solamente es una cuestión de grado, no de naturaleza ni legitima exclusión alguna.

Se busca dejar atrás el asistencialismo y la integración, que a nivel educativo funcionan como currículum oculto jerarquizando sujetos con funciones tutelares y sujetos tutelados, reproduciendo con ello valores, actitudes y experiencias discapacitantes. En concordancia, la Declaración de Salamanca de 1994, sobre las Necesidades Educativas Especiales, Bengt Lindqvist enfatizó:

> Que el desafío ahora era formular las condiciones de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes tienen derecho la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país es el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños. (Echeita, 2007, p. 21)

Esto abrió paso a la Educación Inclusiva, la cual, de acuerdo con Ortiz (2000), acoge a cualquier niño, en cualquier situación que se encuentre, comprometiendo a la escuela a brindarle lo que sea que necesite cada estudiante. A diferencia de la integración educativa, la inclusión propone no solo acomodar a los niños con discapacidad en las escuelas, sino que brinden una educación de calidad a "Todos". Que, de acuerdo a las normativas internacionales, "Todos" significa que no habrá distinción de sexo, raza, discapacidad, religión, etnia, etc.

La Educación Para Todos tiene dos funciones sociales; la primera, es el aprendizaje de las competencias indispensables para el desarrollo y funcionamiento óptimo en la sociedad, y segundo, no debe dejar de mirar hacia atrás, pues los ciudadanos en formación deben reconocer de dónde vienen, pues eso les da identidad individual y colectiva (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Ya no solo se busca que los estudiantes con alguna discapacidad tengan un espacio en la escuela regular, sino que la educación que reciban le sirva para su futura participación en la sociedad en la que vivan. Por eso el término de inclusión social tiene un papel importante aquí, pues es determinante para la educación inclusiva.

Se considera a la inclusión social como la participación de las personas con discapacidad intelectual para ejercer control sobre sus propias vidas. En este proceso intervienen las actitudes y percepciones de terceros, surgidas a partir de las particulares de las personas con dicha condición que, comúnmente, determinan los beneficios que deben recibir o la participación que estos deben tener (Barton, 1998; Verdugo, 2003).

La inclusión social busca eliminar las actitudes de exclusión, pues es la sociedad quien, comúnmente, determina el nivel de participación que las personas con discapacidad deben tener. La inclusión social no niega las características individuales y que muchos casos requieran atención médica o especializada, sin embargo, no solo esto puede determinar su identidad, ni el nivel de participación. Son sus voces y experiencias las que expresan sus verdaderas necesidades y pueden propiciar una participación más efectiva (Barton, 2008).

En un ámbito escolar regular, lo anterior se traduce en la participación en la toma de decisiones para elegir las clases académicas, culturales y deportivas, así como la interacción que tiene con las personas de esos espacios; en la interacción con otros compañeros sin discapacidad intelectual y profesores regulares, es decir, en la interacción con otros miembros de la comunidad escolar. Y fomentar el respeto de la individualidad para impulsar su trayectoria académica. Por lo tanto, la inclusión social no se puede desligar de la inclusión educativa, pues la escuela sirve como laboratorio de la inclusión social. Los desafíos de la inclusión no pueden lograrse como resultado de esfuerzos localizados por parte de los actores educativos, sino que en la administración educativa es requerida una gobernanza inclusiva no idealista ni polarizante que tenga un talante crítico para ir más allá de los visos reproductivos de los procesos curriculares, didácticos y evaluativos en educación.

Estos objetivos, como se ha mostrado, han sido firmados y legislados en gran parte de las naciones, no obstante, en el contexto de la pandemia por COVID-19 fueron francamente olvidados, puestos de lado, en pro de una educación de masas que asume un sujeto educativo normal. Datos expuestos por el *informe Disability Rights During the Pandemic: A Global Report on Findings of the COVID-19 Disability Rights Monitor*, afirman que durante la pandemia de COVID-19 las personas con discapacidad internadas a tiempo completo en instituciones han sido aisladas lo que ha conducido a malas prácticas médicas y de cuidado tales como sobremedicación, sedación, encerramiento y conductas autolesivas (Mladenov y Brennan, 2020).

Williamson, et al. (2021) en un estudio sobre los ingresos hospitalarios en Inglaterra y los decesos por COVID-19 que supuso datos de 17 millones de personas concluyen

que las personas con discapacidad intelectual: "tienen riesgos notablemente mayores de ingreso hospitalario y muerte por covid-19, por encima de los riesgos observados por causas de muerte no relacionadas con el covid". Además que, como afirma Baks, et al. (2021), este segmento poblacional tuvo menos probabilidades de recibir servicios de cuidados intensivos durante la pandemia.

Estos tres estudios, avalados y citados por la OMS (2020), permiten afirmar, como una derivación lógica, que si la inclusión ha tenido un camino sinuoso y los cambios han sido a cuentagotas, es de esperarse que los cambios educativos provocados por la pandemia de COVID-19 hayan significado retrocesos y omisiones en los procesos educativos diseñados y dirigidos a las personas con discapacidad; las investigaciones al respecto respaldan esta afirmación, como se verá a continuación.

En una encuesta realizada a 2.000 familias españolas por el Equipo Estatal de Educación de Plena inclusión España, encontraron que casi el 50% de familias con algún miembro escolarizado en dicho país asegura tener dificultades para acceder a los materiales que les proporcionan los centros educativos en el periodo de pandemia, pero que esa situación se agrava de manera alarmante en el caso de persona con alguna discapacidad, ya que los ingresos de las familias con al menos un miembro con alguna discapacidad es un 25% más baja que la media española, además con un apoyo gubernamental casi nulo que los lleva a asumir el 96% de los apoyos que necesitan (Educación de Plena inclusión, 2020), es por ello que las personas con necesidades educativas especiales escolarizadas durante la pandemia se acentuó como:

> un grupo más vulnerable ante la situación de continuar las clases desde sus hogares, así como ante la recuperación de rutinas educativas e itinerarios formativos. La suspensión de tratamientos específicos de logopedia, fisioterapia, psicología, psiquiatría comporta un importante riesgo de involución o desequilibrio en el proceso educativo. Sufren en mayor grado la brecha económica, social, tecnológica y carecen de los suficientes apoyos de accesibilidad cognitiva y apoyos personales para ser compensada. (Educación de Plena inclusión, 2020, p. 6)

Esta situación es más dramática en América Latina. En el informe sobre el Impacto de la Pandemia por COVID-19 en las personas con discapacidad intelectual y sus familias en América Latina, 2021, presentado por el proyecto de colaboración interinstitucional Inclusion International y la Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE), afirman que los procesos de adecuación o ajuste de las actividades dirigidas a los estudiantes con discapacidad fueron insuficientes y, en la mayoría de casos, no se

dieron, o bien, cuando se dieron, no fueron el resultado de una política de ajuste determinada e incluso de una decisión organizacional sino del propio interés y disponibilidad de los docentes, alumnos y otros actores (CONFE, 2021).

No existen datos oficiales de instituciones gubernamentales sobre el impacto de la pandemia en la educación de personas con discapacidad intelectual, ni de la inclusión en sí, razón por la cual su investigación se dio con organizaciones de y para personas con discapacidad (OPD) de 11 países, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay. De las OPD participantes en el informe, 35.72 % señaló que al 18 de marzo de 2021, no había estrategias gubernamentales para atender la solicitud realizada por la ONU en 2020 a sus miembros, a saber: "la realización de ajustes razonables para las personas con discapacidad" (ONU,2020).

Existen ciertos matices con respecto a si existe orientación para el trabajo educativo remoto, por ejemplo, países como Argentina confirman que las Autoridades Educativas orientaron dicha labor, aunque no de manera homogénea. En el caso particular de México, a través del programa de "Aprende en Casa II" se agregaron contenidos accesibles para personas con discapacidad en su página web, y la SEP proporcionó libros de texto gratuitos en braille, no obstante éstos no estuvieron disponibles en sectores rurales y no fue atendida otra discapacidad (CONFE, 2021). Sobra decir que, a pesar de lo loable de este esfuerzo, las discapacidades atendidas son pocas dentro del amplio universo de las mismas.

Como resultado de las carencias, a nivel material, con respecto a los medios informáticos y su falta de adecuación, la falta de competencias relacionadas con la educación a distancia en personas con discapacidad intelectual y sus cercanos, la suspensión de tratamientos, entre otros factores, aproximadamente una quinta parte de la población encuestada (20.54 %) dejó los estudios por causa de la pandemia; si se considera que más del 50% de las personas con discapacidad intelectual son escolarizadas en instituciones educativas privadas u organizaciones no gubernamentales frente al 39.2% en escuelas públicas (CONFE, 2021), se deja al descubierto lo poco sensibles que han sido las transformaciones en materia de sistemas educativos con respecto a la inclusión

Como se afirma en un reporte publicado por la Universidad Iberoamericana: "las personas con discapacidad que tuvieron acceso a la educación no contaron con programas o recursos adecuados durante la pandemia, pues los que se exhibían en la televisión no contaban con los apoyos y ajustes razonables, como en el caso de estudiantes sordos o ciegos" (Reyes, 2021). Esta afirmación puede extenderse a la sensibilidad que cada acoplamiento educativo requiere en las personas con discapacidad, por ejemplo, la ausencia del carácter experiencial común en la

educación de personas con discapacidad intelectual, los dejó al margen; en su lugar, la adjudicación de un sujeto educativo normal y normativo adquirió un peso relativo mayor en el diseño de materiales didácticos audiovisuales, es decir, se asumió un estudiante con discapacidad promedio a nivel de competencias cognitivas y funcionales y a ese ente formal se dirigió la formación.

En América Latina solo el 18.75% de las OPD reportan que los gobiernos proporcionaron "orientación y apoyo a distancia a familiares y cuidadores para ayudarles a instalar el equipo necesario y apoyar el programa de educación de sus hijos e hijas con discapacidad" (ONU, 2020). Si se asume que las directrices educativas excepcionales durante la pandemia descansaban en el uso generalizado de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), particularmente en Internet y programas de comunicación de al menos una vía, entonces bien puede decirse que el rezago en políticas y acciones gubernamentales para la inclusión tecnológica para las personas con discapacidad intelectual exacerbó su exclusión. Importante es decir que respecto al impacto en el derecho de educación de las personas con discapacidad intelectual, más de la mitad, el 53.73 %, continúa sus estudios mediante clases en línea, el 5.19 % continua de forma presencial y el 4.98 % en modalidad mixta, lo cual indica que hay un esfuerzo por continuar la escolarización que debe acompañarse de estrategias organizacionales para que su éxito no recaiga en la buena voluntad de los actores de los procesos educativos.

Es claro que no hubo decisiones en materia institucional que permitiera afrontar los procesos educativos en pandemia para reducir los impactos negativos en la población con discapacidad intelectual, incluso los propios procesos profilácticos en materia de salud pública para aminorar los contagios fueron nulos con respecto a este segmento, la altísima mortalidad da fe de ello. Hay también un ausente en las investigaciones al respecto, que son las organizaciones educativas, al margen de las organizaciones de autogestión y a grupos de apoyo entre pares establecidos por personas con discapacidad (OPD), que operan, muy a su pesar, a menudo de manera informal o local y son sostenidas por sus propios esfuerzos, quienes no cesaron en sus esfuerzos, las organizaciones educativas como tal no están presentes.

La didáctica se convirtió en heroína forzada, fallando en su intento, sostenida en la ética de docentes y actores educativos implicados de manera principalmente afectiva, pero sin apoyo organizacional, sin una disposición en materia administrativa que dejó a la inclusión excluida de los procesos de gestión organizacional.

¿Cómo comprender desde una postura crítica estas omisiones? Como se ha dicho, responden a paradigmas socioeducativos que no están acoplados o no son sensibles

a los cambios en materia de atención a la discapacidad y a los objetivos inclusivos que han signado la mayoría de pueblos democráticos, además que son omisos a los esfuerzos que desde la sociedad civil se han dado para estos cambios. Como resultado de este anquilosamiento paradigmático, reproducen procesos de exclusión activos de manera latente, sin muchas veces ser conscientes de ellos, pero con nefastas consecuencias. A continuación se expone el modelo social de la discapacidad como un marco para la gestión de organizaciones educativas que puede permitir un camino hacia la inclusión educativa.

El modelo social de la discapacidad como marco para una gestión educativa inclusiva en una realidad pospandemia

Oliver (1990), Barton (1998), Booth y Ainscow (2000) y Brogna (2009) refieren a la discapacidad como un constructo social, y proponen que bajo esa mirada se puede explicar cómo ha sido un "proceso de construcción" a través de la historia, a esto se llama modelo social de la discapacidad. Brogna (2009) menciona que hay tres factores que han recorrido esta historia: la particularidad biológico conductual del sujeto, la organización económica y política, y el componente cultural normativo del grupo o sociedad al que pertenece el sujeto, esto es el modelo de la encrucijada.

Este planteamiento es determinante para el modelo social, pues ve a la discapacidad como un objeto de estudio sociológico por su complejidad social, y cuestiona las prácticas de exclusión e invalidación hacia los sujetos con discapacidad, aquellas que la suponían una peculiaridad individual. Por lo tanto, considera el contexto histórico-social para analizar los mecanismos de exclusión-inclusión, en la atención, educación y participación social, de las personas con discapacidad, determinado por las posturas políticas y económicas dominantes, con base en los significados compartidos de la discapacidad en la sociedad, que al mismo tiempo determinan el valor qué se le da a las particularidades o diferencias (Brogna, 2009).

Al interior del modelo social, la estrategia de la Encrucijada, es útil para entender las representaciones de la discapacidad que el hombre ha hecho, las cuales sirvieron para determinar y justificar "las prácticas de invalidación y exclusión con las que se ha pretendido asociar el problema de la discapacidad ligándolo únicamente con el atributo de un sujeto" (Brogna, 2009, p. 167).

La Encrucijada plantea que hay tres factores que han recorrido esta historia: la particularidad biológico-conductual del sujeto, la organización económica y política, y el componente cultural normativo del grupo o sociedad al que pertenece el sujeto. La particularidad biológica-conductual son los rasgos físicos, funcionales

o conductuales que diferencian a una persona del grupo social al que pertenece; los rasgos son determinados arbitrariamente pues dependen de un modo normal de hacer o de ser, constreñidos por la organización económica y política, y el componente cultural normativo de un periodo histórico, imprimiendo significados más o menos constantes a la discapacidad (Brogna, 2009).

Pues bien, si hoy impera una visión que se centra fuertemente en la particularidad individual, es decir, lo biológico-conductual, dicha representación está en relación con las prácticas y discursos hacia la discapacidad. Las normas son las pautas que organizan el espacio social, lo permitido o prohibido, la dinámica espacial donde alguien está incluído-excluído, que permite o niega bienes y servicios a unos sí y a otros no, constriñendo qué particularidades serán consideras discapacitantes y la atención que se les brindará. Su ejercicio se da por instituciones y organizaciones que se conjuntan en dispositivos de control que condicionan valores y perspectivas que desembocan en los postulados científicos, tecnológicos y religiosos, "transmitidos como parte del habitus dominante, principalmente a través de las instituciones escolares" (Brogna, 2009, p.174).

La visión social es el resultado de cuestionamientos a la normalidad, inconformidades con la arbitrariedad de conceptos como igual y diferente (Brogna, 2009). Se hacen evidentes actitudes de discriminación, segregación y opresión hacia las personas con discapacidad (Barton, 1998, Verdugo, 2003). De acuerdo con Oliver (como se cita en Barton, 1998), los discapacitados experimentan su condición como limitación social. La opresión se va estructurando y legitimando en la sociedad a través de sus normas, costumbres, estructura, etc.

Este modelo toma al sujeto con discapacidad como excluido y vulnerado, de tal forma que la discapacidad se ha convertido en un terreno de lucha por los derechos que le han sido arrebatados. Entonces, la discapacidad tomó una posición social y política, pues implica regular prácticas, luchas por las posibilidades de elección y por los derechos. Hahn (1986) especifica que la discapacidad no surge porque unas personas con "carencias" tratan de adaptarse a una sociedad, sino que surge del fracaso de una sociedad rígidamente estructurada al tratar de ajustarse a unas personas con "carencias".

El modelo social de la discapacidad al eliminar la particularidad de individual, acabaría con la visión que se ha construido desde la exterioridad, como signo de diferencia, para decir que las actitudes, las barreras físicas y sociales, las instituciones y sus prácticas son las que discapacitan a las personas. Al ser la discapacidad un constructo social, cambian las formas de investigar y analizar, moviendo el foco de atención de la persona a las circunstancias que le rodean, es decir, su entorno social. A partir del modelo social derivan otros modelos de

participación e identidad social, no enfocados en modificaciones en el acceso o exigir recursos, sino en la búsqueda por que las personas luchen por sus derecho, ciudadanía y contra la discriminación (Abberley, 1998; Barton, 2001).

De este surge el *Movimiento de Vida Independiente*, liderado por personas con discapacidad física y sensorial, señala que las causas de la discapacidad son elementalmente sociales. La sociedad, tal y como está organizada, es quien oprime y discapacita a las personas. El movimiento demanda el protagonismo de las personas con discapacidad en el desarrollo de servicios, reivindicación de sus derechos y en el desarrollo de investigaciones, basado en cuatro principios, a saber:

> todo vida humana tiene valor; todos, cualquiera que sea su insuficiencia, son capaces de hacer elecciones; las personas que están discapacitadas por la reacción de la sociedad a la insuficiencia física, intelectual y sensorial y a las afecciones emocionales tiene el derecho a ejercer el control de sus vidas; que las personas discapacitadas tienen derecho a la plena participación en la sociedad (Abberley, 1998, p.92)

A la par de este movimiento, se empieza a promover la autodeterminación en el campo de la discapacidad intelectual, para promover el control de las personas sobre sus propias vidas y mejorar sus posibilidades de elección y decisión (Verdugo y Schalock, 2013). Además del desarrollo de los Estudios sobre la Discapacidad (*Disability Studies*), surgido en Inglaterra, estudios sobre la discapacidad desde las personas con discapacidad que nació como campo de investigación y docencia en educación superior, desarrollando estudios académicos sobre la sociedad en la viven las personas con discapacidad y sobre las deficiencias individuales desde las experiencias de personas con esa condición.

Desde esta vía se pretende politizar la discapacidad, de tal forma que se denuncien las privaciones que se le han impuesto a las personas, que por sus particularidades biológicas, se les considera socialmente inaceptables (Barnes y Mercer 2003). Al ver la discapacidad como opresión social, se pueden analizar las cuestiones individualistas, patológicas y sentimentales, en el desarrollo de beneficios, tratamientos y atención, que causan exclusión. Esto sirve para cuestionar hasta qué punto las personas con discapacidad son capaces de ejercer control sobre su propia vida.

No es que las personas con discapacidad no requieran de atención o asistencia médica, lo que denuncia este modelo son las condiciones en que se dan dichos encuentros "la envoltura de su identidad en término médicos, la importancia de

que se escuche su voz, la necesidad de una participación más efectiva en las decisiones que les afecta" (Barton, 2001, p. 10).

Esta visión impacta de manera directa la gestión de las organizaciones educativas, si se tiene en cuenta que en el contexto mexicano, la política educativa llamada Nueva Escuela Mexicana, que propone, entre otros rasgos, la creación de nuevas universidades públicas, el fortalecimiento en la relación con los padres de familia, una capacitación docente constante y sensible a las realidades contextuales, así como la transformación de una educación excluyente en una incluyente, entonces el reto es mucho más que un mero requisito ético, es una exigencia institucional. Con la concreción, el año 2019 de un acuerdo de Cooperación Técnica que busca: identificar los desafíos y oportunidades del enfoque de equidad educativa y apoyar la exploración de mejores técnicas relacionadas con la gestión escolar. Por ello, estos cambios brindan:

> la oportunidad de brindar mayores capacidades, recursos y facultades, a través de la actualización y formación de maestros y directivos, la oportunidad de mejorar su infraestructura con la participación privada y de los padres de familia y comunidad, el ejercicio de trabajo colegiado de los maestros, el cual debe ser dirigido por el liderazgo del directivo, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación[...] a través de la mejora de las organizaciones educativas, la formación, desarrollo y supervisión del personal docente, pues la gestión es un espacio de promoción de participación de los administrados, a través del ejercicio del liderazgo participativo y democrático. (Flores-Flores, 2021, p.21)

Pues bien, esta gestión educativa participativa y democrática en el contexto nacional no puede darse si una inclusión creciente. Pero esto no debe quedarse en una mera formalidad, como afirma Värlander (2012), las personas con discapacidad en tanto cuerpos que existen en constante tensión temporal, funcional, organizativa y ejecutiva con los otros, las normas, las instituciones y el devenir de las organizaciones no son meros obstáculos para un logro u objetivo, sino que las diferencias en cuanto a habilidades, corporalidades y formas de pensar y existir, pueden ser fuentes de valor, económico y de otros tipos. Si tenemos como marco que la gestión educativa no obedece a meros marcos de producción de plusvalía, sino que, como afirma Graffe (2002), busca:

1. Generar y promover el deseo de mejora de las prácticas pedagógicas y de la gestión pedagógica;
2. Diseñar un proyecto de organización escolar a construir en el que participen todos los actores educativos

3. Liderar y promover proyectos de mejoría participativos ascendentes en complejidad
4. Facilitar los marcos teóricos e ideológicos a nivel pedagógico, así como materiales e informáticos para este logro.
5. Conjuntar y dirigir las acciones de los actores educativos hacia la diseminación de los valores necesarios para la consolidación de estos cambios organizacionales.
6. Realizar la evaluación continua de los procesos y darle un papel fundamental para el cambio organizacional.

Entonces, las personas con discapacidad no son meros sujetos asistenciales ni en falta frente al educando "normal", que, precisamente, es normalizado por dispositivos de sometimiento de los que participa la gestión educativa, no como resultado de una normalización gnoseológica a través de diagnósticos y rasgos trascendentales de las personas con discapacidad intelectual. La gestión educativa debe ser consciente de cómo influye activamente en lo que Sempertegui y Masuero (2010) han llamado "discapacitación del diferente", es decir, cómo fomentan pedagógicamente experiencias discapacitantes, para comprometerse con un cambio que vea sus diferencias como vías sumamente valiosas para el logro de los fines de la gestión educativa, considerando que la inclusión social es uno de los mayores logros que se deposita en la educación contemporánea.

Ante esto, además de tener presentes los aspectos sociopolíticos propuestos por el modelo social de la discapacidad en la gestión educativa, es necesario reparar en los apoyos individuales que las personas pueden requerir, y conducir la gestión hacia un enfoque biopsicosocial. La labor pionera en desarrollar dicho enfoque fue la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID), en dos destacadas perspectivas, una socioecológica y una contextual, que asumen que las personas no tienen limitantes sino fortalezas y que en su funcionamiento e interacción con el ambiente podrán mejorar si se les brinda los apoyos oportunos (Verdugo y Schalock, 2013), mejorando con eso la propia definición de calidad o excelencia que guíe a las organizaciones educativas.

El modelo socioecológico explica la discapacidad intelectual como limitaciones individuales dentro de un contexto social, en donde es necesario comprender que la discapacidad intelectual de las personas deviene de factores orgánicos y sociales, y que estos factores provocan las limitaciones funcionales que se reflejan en la falta de habilidades, que pueden restringir el funcionamiento personal como el papel que se desempeña en la sociedad (roles y tareas). Elimina la idea de defectos centrados en las personas, se centra en el rol de los apoyos individualizados que mejoran el funcionamiento personal y "permite la búsqueda

y comprensión de la identidad de la discapacidad cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas, y compromiso en la acción política" (Verdugo y Schalock, 2013, p. 92).

Una gestión escolar inclusiva deberá promover estos valores y renunciar entonces a jerarquizaciones cognitivas, biológicas, afectivas o funcionales. La etiología de la discapacidad intelectual es multifactorial, procesos prenatales, perinatales y postnatales tienen injerencia, entonces para comprender a la discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano es necesario hacer una distinción entre las definiciones operativas y constitutivas. La primera se refiere a un constructo que pueda ser observado y medido, útil para hacer diagnósticos y clasificar, en donde la discapacidad intelectual es "caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa manifestada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años" (Wehmeyer et al., 2008, p.7).

Las definiciones constitutivas se dan en relación con otros constructos, es decir, si se considera a esta condición en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, esto implica que deben considerarse factores multidimensionales y socioecológicos (Verdugo y Schalock, 2013), por lo tanto en la gestión educativa hay que tomar consciencia de qué tipo de definición tiene más peso para el diseño de los procesos pedagógicos o para su propia ausencia, como sucedió en la época de la pandemia por COVID-19.

Por estas razones, una inclusión educativa plena se logrará sí y solamente sí la gestión de las organizaciones educativas pone en su centro axiológico la calidad de vida de quienes le dan vida a su organización, entendida como:

> Un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por los factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica. (Verdugo y Schalock, 2013, p. 446)

Con lo cual este modelo retoma ocho dimensiones, como componentes subjetivos y objetivos que se pueden medir, y buscan tres aspectos fundamentales con respecto a las personas con discapacidad, a saber: independencia, participación social y bienestar.

Tabla 1.

Calidad de vida a partir de (Verdugo y Schalock, 2013)

Dimensión	Definición	Indicadores de evaluación (percepciones, comportamientos)
Bienestar emocional	Se refiere a estar tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso.	Satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos.
Relaciones interpersonales	Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con la gente (vecinos, compañeros, etc.)	Relaciones sociales, tener amigos claramente identificados, relaciones familiares.
Bienestar material	Tener suficiente dinero para comprar lo que necesita y desea tener, tener una vivienda y un lugar de trabajo adecuados.	Vivienda, lugar de trabajo, salario (pensión, ingresos), posesiones, ahorros.
Desarrollo personal	Posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente.	Limitaciones/capacidades, acceso a nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo y habilidades funcionales (competencia personal, conducta adaptativa, comunicación)
Bienestar físico	Tener buena salud, sentirse en buena forma física, tener hábitos alimenticios saludables.	Atención sanitaria, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y de alimentación.
Autodeterminación	Decidir por sí mismo y tener la oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con quién está.	Metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones.

Inclusión social	Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más.	Integración, participación, accesibilidad y apoyos.
Derechos	Ser considerado igual que el resto de la gente, que la traten igual, que respeten su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad, derechos.	Intimidad, respeto, conocimiento, ejercicio de derechos.

Fuente: elaboración propia

El proceso comienza como una evaluación interdisciplinaria precisa y detallada de las necesidades de la persona con discapacidad intelectual, pues de este se hace un programa de apoyo y estrategias individualizadas, que servirán de guía para el desarrollo de los programas. Por ello, la aplicación del concepto de calidad de vida se da en distintas dimensiones del sistema social, a saber: a) Microsistema, que es el contexto social inmediato, como la casa, la familia, grupo de amigos o de trabajo; b) Mesosistema, es el vecindario, comunidad, servicios y organizaciones que afectan al funcionamiento del microsistema; y c) Macrosistema, son los patrones culturales más generales, como tendencias sociopolíticas y sistemas económicos, es decir, otros factores de la sociedad que influyen en los valores, creencias y conceptos personales (Schalock y Verdugo, 2003).

De manera integral, el concepto de calidad de vida, da un marco de referencia para promover el bienestar individual, familiar y desarrollar servicios y apoyos adecuados y efectivos. Es por esto que este modelo ha sido de impacto para el campo educativo, salud, servicios sociales y para las propias familias. Los autores dicen que ese impacto se debe a que utilizan prácticas basadas en evidencias (Verdugo y Schalock, 2013) y es compatible con los anhelos de la gestión educativa en pro de la inclusión.

Conclusiones

La inclusión se plantea como derecho humano, a través de la justicia y equidad, debe formar individuos capaces, para impulsar su participación en la sociedad. Es decir, ya no solo se trata de que todos los individuos ingresen a las escuelas regulares, sino que permanezcan en ellas y reciban educación de calidad. Entonces, si lo que se busca son ciudadanos activos y participativos, ahora ya no solo se puede hablar de alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje

cuando se hace referencia a la inclusión, porque no habría coherencia (Parrilla, 2002).

La inclusión genera sentimientos de pertenencia y bienestar emocional, pero eso debe ser consecuencia del aprendizaje y rendimiento escolar de calidad, potencializando las capacidades de cada individuo. Inclusión es generar una serie de procesos y condiciones que fomenten aprendizajes con significado para todos (Echeita, 2008). Porque a final de cuentas se quiere formar a una ciudadanía activa y esto implica que las personas, todas, se involucren en situaciones que atañan a su comunidad, escuela, familia, trabajo, etc. Para ello, la escuela debe olvidar los requisitos para entrar o procesos de selección y buscar la universalidad en todos los niveles en donde aprender juntos signifique que se hagan modificaciones estructurales, organizacionales y pedagógicas en las escuelas, para dar respuesta a las condiciones personales, sociales o culturales de los alumnos (Blanco, 1999).

El desamparo en que la gestión educativa ha dejado a la didáctica ha agotado sus alcances y ha generado malestar hacia el profesorado, sus técnicas y las capacidades del estudiantado, bien puede decirse que la gestión se ha convertido en un ente discapacitante que irradia ese cáncer a todos los miembros que dan vida a una organización, ante esto se vuelve pertinente tener en cuenta modelos de talante crítico en el abordaje de la educación para personas con discapacidad, abrir la gestión a modelos sociológicos que entiendan la integración y no incurrir en una prolongación de usos y costumbres poco pensados.

Referencias

Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En Barton, L. (Comp.) Discapacidad y Sociedad (pp. 77-96). Madrid: Morata.

Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.

Ainscow, M. (2018). Equidad en la educación: de los discursos a las prácticas. En Brogna, P. (Coordinadora), El derecho a la educación inclusiva: experiencias internacionales. Conferencia llevada a cabo en el Seminario permanente sobre discapacidad 2018, Ciudad de México.

Annahar, N., Widianingsih, I., Paskarina, C., Muhtar, E. (2023). A bibliometric review of inclusive governance concept. Cogent Social Sciences, 9 (1), DOI: 10.1080/23311886.2023.2168839

Barnes, C. y Mercer. G. (2003). Disability. Cambridge: Polity Press

Barton, L. (1998). Sociedad y discapacidad: algunos temas nuevos. En Barton, L. (Comp.) Discapacidad y Sociedad (pp. 19-31). España, Madrid: Morata.

Barton, L. (2001). La discapacidad, el control y la política de la discapacidad. Cooperación educativa. (59-60), 6-16.

Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, (349), 137-152.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, (48), 55-72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. (4), 3, 1-15. Booth, T. y Ainscow, M. (1998). From them to us. An international study of inclusion on education. Londres: Routledge.

Booth, T., Aisncow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Bristol, UK.: CSIE

Brennan, W. (1988). El currículo para niños con necesidades educativas especiales. Madrid: MEC/Siglo XXI.

Brogna, P. (2009). Representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Brogna, P (Comp.). Visiones y Revisiones de la Discapacidad. (Pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.

Cardarelli, G., Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. En Duschatzky, S. Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en las personas con discapacidad intelectual y sus familias en América Latina. México: CONFE.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2009). Estudio sobre discriminación y discapacidad mental e intelectual. México: CONAPRED.

Diario Oficial de la Federación (1942). Ley Orgánica de la Educación. México: DOF. Recuperado de

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf

Diario Oficial de la Federación (1973.) Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. México: DOF. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4- 0bb4884af388/r01.pdf

Diario Oficial de la Federación (1993). Ley General de la Educación. México: DOF Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

Diario Oficial de la Federación (2011) Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México: DOF. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011&print=true

Diario Oficial de la Federación (2016). Ley General de la Educación. México: DOF. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?cod=5439577&fecha=01/06/2016

Diario Oficial de la Federación. (2017). Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos: DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2019). Lay Genera de Educación: DOF. Recuperado dehttps://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o la educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. (6) No. 2. Pp 9-18

Echeita, G., Simón, C., López, M., Urbina, C., (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Schalock, R. L. Y Verdugo, M. A. (Coord.). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. (Pp. 329- 358) España, Salamanca: Amarú. Illan, N. (1996). Didáctica y organización de la educación especial. Málaga: Aljibe.

Educación de Plena Inclusión (2020). El derecho a la educación durante el COVID19. Madrid: Plena Inclusión España.

Flores-Flores, H. (2021), La gestión educativa, disciplina con características propias. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. 1 (8), 1-27.

Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. Revista de Pedagogía, 23 (68), 495-517. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tlng=es.

Hahn, H. (1986). Public support for rehabilitation programs: the analysis of US Disability policy. Disability, Handicap & Society, 1 (2) 121-138.

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (2014). Modelo social de la discapacidad. Directrices para la interpretación del Estado de interdicción en el Distrito Federal.. México, D.F.: Suprema Corte De Justicia De La Nación.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). La discapacidad en México, datos al 2014. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI.

Jiménez, M. P. Y Vila, S. M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe

Lobato, Q. (2001). Diversidad y educación. México: Paidós

Mladenov, T., Brennan, C. (2021). The global COVID-19 Disability Rights Monitor: implementation, findings, disability studies response, Disability & Society, 36:8, 1356-1361, DOI: 10.1080/09687599.2021.1920371

Oliver, M. (1990). La política de la discapacidad. Basingstoke: Macmillan.

Oliver, M. (1998), ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Comp.) Discapacidad y Sociedad (pp. 34-58). España, Madrid: Morata.

Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En Barton, L. Superar las barreras de la discapacidad. (299-313). Morata: Madrid.

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración universal de los derechos humanos. París: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los derechos del niño. En Organización de las Naciones Unidas. Asamblea general de las naciones unidas. Recuperado de http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)&Lang=S&Area=RESOLUTION

Organización de las Naciones Unidas (1971). Declaración de los derechos del retrasado mental. En Organización de las Naciones Unidas. Asamblea general de las naciones unidas. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2856(XXVI)&Lang=S&Area=RESOLUTION

Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración de los derechos de los impedidos. México: ONU. Recuperado de http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En Compendio de la legislación sobre la discapacidad. Marco internacional, interamericano y de América Latina. México: PNUD.

Sempertegui, M., Masuero, F. (2010). La discapacitación social del "diferente". Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. 4 (1), 95-105.

Serrano, S., Vázquez, D. (2012). El enfoque de derechos humanos, México: Flacso-México.

UNESCO (1961) Conferencia General. Francia, París: UNESCO.

UNESCO (1990) Declaración mundial de la educación para todos. Tailandia: UNESCO

UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid, España: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia, París: UNESCO.

UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid, España: UNICEF.

Värlander, S. (2012). Management practice and disability: an embodied perspective. Scandinavian Journal of Disability Research. 14 (2),148-164.

Verdugo, M. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En Verdugo, M.A., Jordán de Urríeles, F.B. (Coords.). Investigación, innovación y cambio: V jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad, (pp. 235-247). Salamanca: Amarú. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7103/concepcion_discapacidad.pdf

Verdugo, M., Schalock, R. (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. España, Salamanca: Amarú.

Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., Verdugo, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. Siglo cero. (39), pp. 5-1.

Williamson, E., McDonald, H., Bhaskaran, K., Walker, A., Bacon, S., Davy, S. et al. (2021). Risks of covid-19 hospital admission and death for people with learning disability: population based cohort study using the OpenSAFELY platform BMJ 2021; 374 :n1592 doi:10.1136/bmj.n1592

Formación en investigación: la necesidad de un modelo educacional

Recibido: 01 marzo 2024 Aceptado: 12 abril 2024

César Augusto García Soberano[1]

Laura Gissell Salazar Olvera[2]

Resumen

El problema de esta investigación consiste en el escaso uso de un modelo educacional en la formación en investigación de las y los estudiantes de posgrado. Pues en ocasiones esta formación se realiza como caja negra, donde no se cuenta con principios pedagógicos que dirijan y coordinen las acciones de los actores educativos hacia lograr el perfil de egreso. En tanto, la pregunta de investigación es ¿cómo influye el modelo educacional Edugestión en el perfil de egreso del posgrado, orientado hacia la formación en investigación? El objetivo es analizar los efectos del modelo educacional Edugestión en el perfil de egreso orientado a la formación en investigación en posgrado. Esta investigación parte de dos evaluaciones, la primera bajo el modelo 3600 y, la segunda desde el enfoque de la evaluación formativa pues en su conjunto se realizaron gráficos y regresión lineal. Se encontró que el modelo educacional Edugestión influye de manera significativa en la formación en investigación de las y los estudiantes de posgrado.

Palabras clave

formación en investigación; modelo educacional; perfil de egreso; evaluación.

Abstract

The problem in this research is the scarce use of an educational model in the research training of postgraduate students. Sometimes this training is carried out as a black box, where there are no pedagogical principles that direct and coordinate the actions of the educational actors to achieve the graduation profile. Therefore, the research question is how does the Edugestión educational model influence the graduate profile of the postgraduate course, oriented towards research training? The objective is to analyze the effects of the Edugestión educational model on the graduate profile oriented towards research training in postgraduate

[1] Investigador tiempo completo en Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Xalapa. Nacionalidad: mexicana. https://orcid.org/0000-0001-6461-6670 Correo-e: cesargs@ux.edu.mx
[2] Investigadora en Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Xalapa. Nacionalidad: mexicana. https://orcid.org/0009-0006-8426-9470 Correo-e: lauragissell27@gmail.com

courses. This research is based on two evaluations, the first under the 3600 model and the second from the formative evaluation approach, since graphs and linear regression were made together. It was found that the Edugestión educational model significantly influences the research training of postgraduate students.

Keywords

research training; educational model; graduate profile; evaluation.

Introducción

La universidad es por excelencia el lugar donde se produce y utiliza conocimiento (Miyahira, 2009; Hewitt y Barrero, 2012) y, en consecuencia, tiene la responsabilidad de formar en investigación (Molina, 2017), con la finalidad de formar el talento humano que realice investigación para fortalecer el conocimiento que tiene la sociedad sobre algún tema en específico, para la toma de decisiones o la construcción de soluciones a problemas y/o necesidades que afecten a una determinada comunidad.

Entre los antecedentes de formación en investigación encontramos señalamientos de la necesidad por instaurar, al interior de las universidades, una cultura investigativa (Perines, 2020), más aún cuando forma parte del Perfil de Egreso (PE) en los posgrados de las universidades. A lo anterior tenemos que agregar que, de acuerdo con Maldonado et al. (2007), en la formación en investigación se ha encontrado que los tutores hacen un escaso acompañamiento a las y los estudiantes de investigación, siendo una razón de esta situación la carencia de horarios específicos para este tipo de educación.

Hewitt y Barrero (2012) concluyen en su investigación que parte del problema de la formación en investigación consiste en apoyarse en cursos de metodología, educación continua y cursos, los cuales carecen de sistematización y solución racional planificada, que carece de un proceso académico con evaluación formativa para recibir retroalimentación, establecer áreas de mejora y emprender acciones de cambio.

Un tema paralelo a la formación en investigación es la evaluación de los aprendizajes establecidos en el PE (Huamán et al., 2020), como parte del compromiso socioeducativo con estudiantes, empleadores y la sociedad, en tanto, la construcción de ciudadanía que coadyuve al bienestar. Sin embargo, una de las

necesidades latentes en la educación superior consiste en implementar un sistema de evaluación que, de alguna manera, asegure el logro del PE en los posgrados con orientación hacia la investigación.

La importancia de estudiar el logro del PE radica en que el estudiante deposita su confianza en el modelo educativo de la universidad, para formar los aprendizajes de un determinado plan y programas de estudio que, al final de todo, se manifestará con la obtención del grado correspondiente. El cual será un medio para desempeñar un determinado trabajo por el cual, posiblemente, obtenga una remuneración para costear su forma de vida.

En este sentido, la evaluación en la educación superior es una actividad clave para retroalimentar a los académicos responsables de la formación sobre el logro, o no, de la propuesta curricular, pedagógica y social (Huamán et al., 2020). Distintas investigaciones coinciden en la ausencia de una evaluación que dé cuenta del logro del PE en educación superior (Carrera et al., 2019; citado en Huamán et al., 2020).

Otro tipo de investigaciones afirman que existe una relación directamente proporcional entre percepción y actitud del estudiante en su formación en investigación. De donde se destaca que, una percepción positiva tiene altas probabilidades de impulsar una actitud favorable para la formación en investigación; por tales razones (Ochoa et al., 2016), proponen que la propuesta de enseñanza-aprendizaje sobre formación en investigación apueste por actividades que promuevan una percepción positiva y actitudes favorables para la investigación.

Las universidades que han decidido participar en la sociedad del conocimiento (Ortíz, et al, 2020), al mismo tiempo, deben transformar en casi todos sus aspectos y componentes, su propuesta pedagógica de frente a la formación en investigación, pero de manera innovadora, con el fin de tener éxito en su fin educativo; es decir, que sus actores educativos, vía la investigación, sean competentes en la gestión del conocimiento (Maldonado et al., 2007). En este orden de ideas, la formación en investigación es un proceso intencionado que requiere planificación, evaluación y estrecha relación con su contexto científico y social.

La formación en investigación constituye una doble estrategia: por un lado, implica trabajar en la enseñanza con el fin de que la práctica docente contribuya al desarrollo de las y los estudiantes, por otro lado, contribuye al aprendizaje del estudiante al formarle un espíritu orientado a la indagación y la búsqueda, con

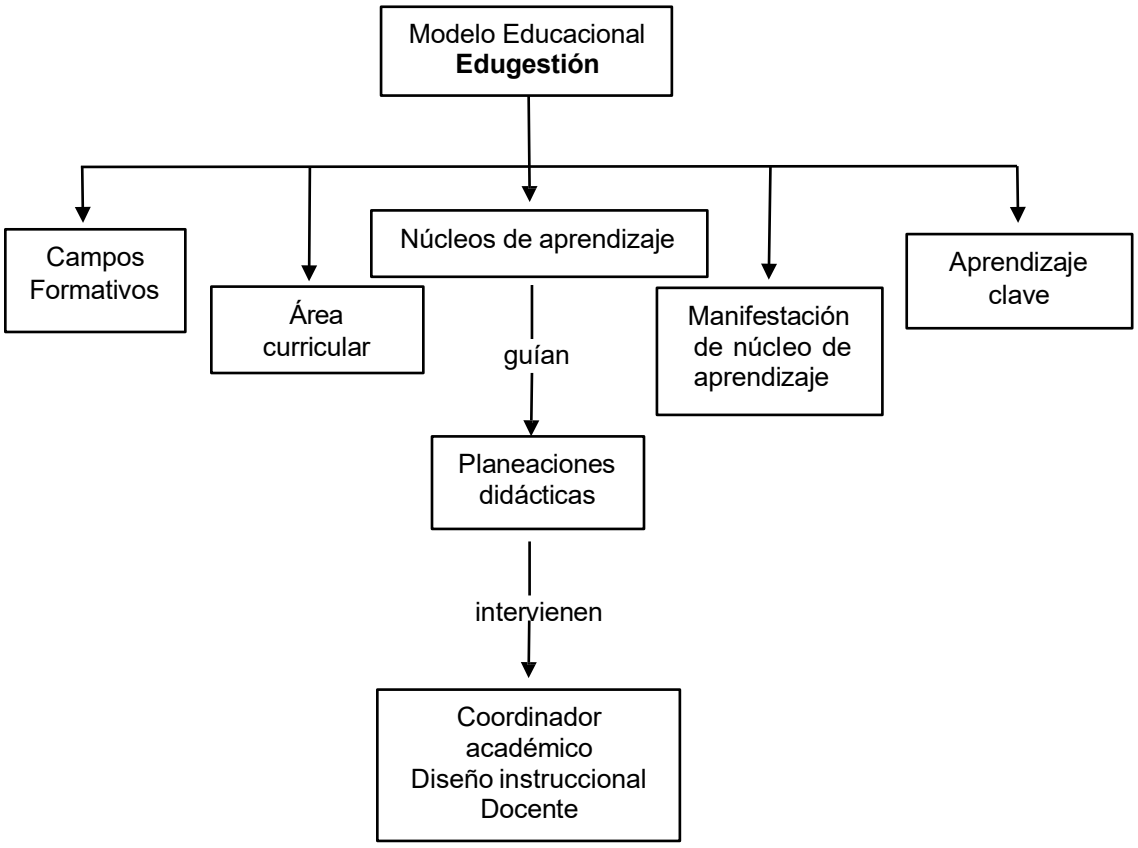
pensamiento crítico y actitud analítica, pues en su conjunto, las y los estudiantes que se formen en investigación podrán dialogar con la realidad social de su contexto, con el fin de impactarla de manera positiva. (Hewitt y Barrero, 2012)

El problema que llama la atención en esta investigación es el escaso uso de un modelo educacional en la formación en investigación de las y los estudiantes de posgrado. Pues en ocasiones esta formación se realiza como caja negra, donde no se cuenta con principios pedagógicos que dirijan y coordinen las acciones de los actores educativos hacia el logro del perfil de egreso. Es decir, nos preocupa que existan universidades que no cuentan con la claridad pedagógica y organizacional de dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje para la formación en investigación, que se declara en el perfil de egreso del plan y programas de estudio. La situación se agrava en casos, donde algunas universidades consideran que por seguir la regla institucional (Meyer y Rowan, 1999) que indica colocar docentes, aulas y un plan de estudios, con permiso de la Secretaria de Educación Pública (SEP), dará como consecuencia que las y los egresados aprendan a investigar. Nada más lejano a la realidad educativa, porque esa regla, por lo general, no tiene relación causal de efectividad para formar el perfil de egreso, cuando se carece de elementos que coordinen e integren acciones de manera coherente de los trabajos pedagógicos y administrativos que permitan alcanzar los fines formativos.

El objetivo de la investigación es analizar los efectos del modelo educacional Edugestión en el perfil de egreso, orientado a la formación en investigación. En tanto, la pregunta de investigación es ¿cómo influye el modelo educacional Edugestión en el perfil de egreso del posgrado, orientado hacia la formación en investigación?

El modelo educacional Edugestión (Ortíz, et al., 2020) implica realizar un diseño curricular orientado al perfil de egreso con campos formativos, áreas, aprendizaje clave, manifestaciones y núcleos de aprendizaje, donde se consideran como eje los aprendizajes clave, los cuales guían las planeaciones didácticas de los docentes, en estas planeaciones interviene un cuerpo colegiado (coordinador académico, diseño instruccional y el docente) con la intención de dar coherencia al proceso educativo. (Figura 1)

Figura 1.
Modelo Edugestión



Elaboración propia

El conjunto de Núcleos de Aprendizaje (NA) o asignaturas que se imparten mantienen coherencia curricular porque en todos se busca formar los aprendizajes señalados en el perfil de egreso, aunque cada docente propone la forma para alcanzarlo (libertad de cátedra), se aprovecha la experiencia profesional, pedagógica y personal del docente, pero cuidando de mantener dirección hacia el perfil de egreso.

Así mismo, se elabora un documento de orientaciones de investigación donde se propone la estructura de investigación, del trabajo escrito; así como conceptos epistémicos, metodológicos y teóricos mínimos, a manera de plataforma para contar con un lenguaje común, no de manera restrictiva sino orientadora.

Cuando ingresan las y los estudiantes se les asigna director(a) de investigación, con el objetivo de guiar el proceso de indagación. Y, al final de cada ciclo escolar se realiza una defensa ante un comité evaluador del avance del trabajo de investigación, situación que se repetirá al final de cada ciclo como evaluación formativa para llegar a la predefensa y, posterior, la defensa de la tesis para obtener el grado doctoral.

Colocar en el centro de la formación y administración educativa del PE implica reducir las desviaciones, en tanto acciones, por parte de los actores educativos. Para tal efecto se acepta la pluralidad y el conflicto como elementos propios de la generación del conocimiento. Es decir, ante el trabajo con el director(a) de tesis, docentes de cada NA y, con el comité evaluador, todos los elementos curriculares, didácticos y de evaluación en su conjunto contribuyen a mantener un lenguaje común, una estructura base del trabajo, pero con opiniones, recomendaciones y críticas distintas que hacen del conflicto y la pluralidad elementos indispensables en la formación en investigación.

Se intenta evitar caer en discusiones de forma no relevantes, así como en ambigüedades sobre el formato de la investigación, para dar paso a discusiones de fondo como lo es la epistemología, el fin de la investigación, las aportaciones, la metodología y la ética de la investigación.

Los elementos curriculares, didácticos y de evaluación utilizados son:

- Plan y programa de estudios diseñados bajo el paradigma de la economía del conocimiento y el campo formativo de Generación del Conocimiento (actores educativos)
- Orientaciones de investigación (director de tesis)
- Perfil de egreso (docente)
- Aprendizajes clave y manifestaciones (actores educativos)
- Rúbrica de evaluación de la manifestación (comité evaluador)
- Evaluación de 360^0 (Alles, 2002) (percepciones de docente y alumno)
- Planeación didáctica (docente, perfil de egreso, trabajo de tesis)
- Gráfica de perfil de egreso (se explica por la brecha y que el aprendizaje no es lineal, sino espiral, pero lo impulsan los cuatro criterios de la evaluación 360)

En esta investigación entendemos el PE como el fin de la organización educativa (universidad), para la cual se diseña una estructura organizacional formal y se espera que los actores, en tanto que individuos y grupos, cooperen para alcanzarlo; sin embargo, la Teoría de la Organización (Hodge, et al., 1998) nos dice que esos individuos y grupos intentarán, de manera constante, reducir sus costos de transacción (Williamson, 1985) al momento de realizar sus actividades, con lo cual, es probable que desvíen su desempeño académico de la dirección hacia el PE, ante lo cual, la universidad debe implementar dispositivos de control para orientar y mantener las conductas y productos orientados a lograr el perfil de egreso. Para esta investigación, se considera a la evaluación como un recurso valioso para mantener la relación entre el desempeño académico de los actores educativos con la formación del PE comprometido en el plan y programas de estudios.

Implementar una evaluación a los actores educativos en el tiempo de formación, desde primer año hasta el egreso del estudiante. La idea es abrir un canal de comunicación entre los actores educativos y el PE; en este caso se opta por un tipo de evaluación de 360^0 (Alles, 2002), la cual contempla auto y coevaluación, con el objetivo de detectar necesidades (capacitación, procesos, sistemas, orientación, asesoría, entre otros) sobre cómo mejorar el desempeño de cada actor educativo para formar el perfil de egreso.

Establecer el PE con fin de retroalimentar el desempeño de los actores educativos hacia el logro de aprendizajes clave. En este sentido, la evaluación de los actores educativos se entiende como un canal de comunicación para cuidar que sus acciones formativas (enseñanza-aprendizaje) se dirijan hacia el PE.

Se propone el concepto de "brecha" (Celis, et al., 2012) para comprender el impacto del desempeño de los actores educativos en la formación del PE. Entendemos que de forma natural existe una diferencia entre el desempeño ideal con el desempeño real. Lo mismo sucede con el PE ideal y el formado, luego entonces consideramos que la mejor forma de entenderlo y explicarlo es a través de la brecha.

Metodología

Esta investigación parte de una evaluación a los docentes y alumnos. Los docentes fueron evaluados bajo el modelo de evaluación de 360^0 y los estudiantes fueron evaluados mediante su desempeño a lo largo de su formación en investigación.

La evaluación 360^0 consiste en emitir un juicio valorativo particular por parte de los actores educativos del equipo de trabajo, que se encuentran en constante interacción con el docente evaluado. Dicho juicio valorativo es sobre una serie de competencias conformadas por comportamientos observables en el desarrollo diario de la práctica docente.

Los actores estuvieron conformados por:

- Alumnado de los núcleos de aprendizaje
- Departamento de diseño instruccional
- Coordinación administrativa
- Coordinación académica
- Autoevaluación

Se establecieron 6 competencias para evaluar al docente, las cuales tienen como fin, definir un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente debe cumplir.

A continuación, se muestran las competencias evaluadas:

- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Habilidad en el uso de la plataforma virtual
- Trabajo en equipo
- Responsabilidad en las retroalimentaciones
- Planeación didáctica
- Asesorar el proceso de aprendizaje

Una competencia debe contener una serie de comportamientos observables, estos comportamientos se van graduando, es decir, en qué grado un individuo posee cierta competencia, en este punto se establecieron cinco grados acomodados de mayor a menor (A, B, C, D, No desarrollado), cada uno de estos grados tiene un valor. Entre cada una de las escalas se encuentra una ponderación entre grados que resulta en la diferencia numérica que hay entre un grado y otro, ejemplo: grado C equivale a 50-74 y grado B equivale a 75- 99. Estas ponderaciones son necesarias para los resultados de la evaluación. (Tabla 1)

Tabla 1.
Escalas de niveles y grados de cada competencia.

Competencias	**Escala de niveles**				
Trabajo en equipo Responsabilidad en las retroalimentaciones Planeación didáctica Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	A (Superior al promedio de desempeño)	B (Por sobre el estándar)	C (Mínimo necesario para el puesto)	D (Insatisfactorio para el puesto)	N/D (No desarrollado)
Asesorar el proceso de aprendizaje Habilidad en el uso de la plataforma virtual.	**Valor de los grados** 100% (100)	75% (75-99)	50% (50-74)	25% (25-49)	0% (0-24)

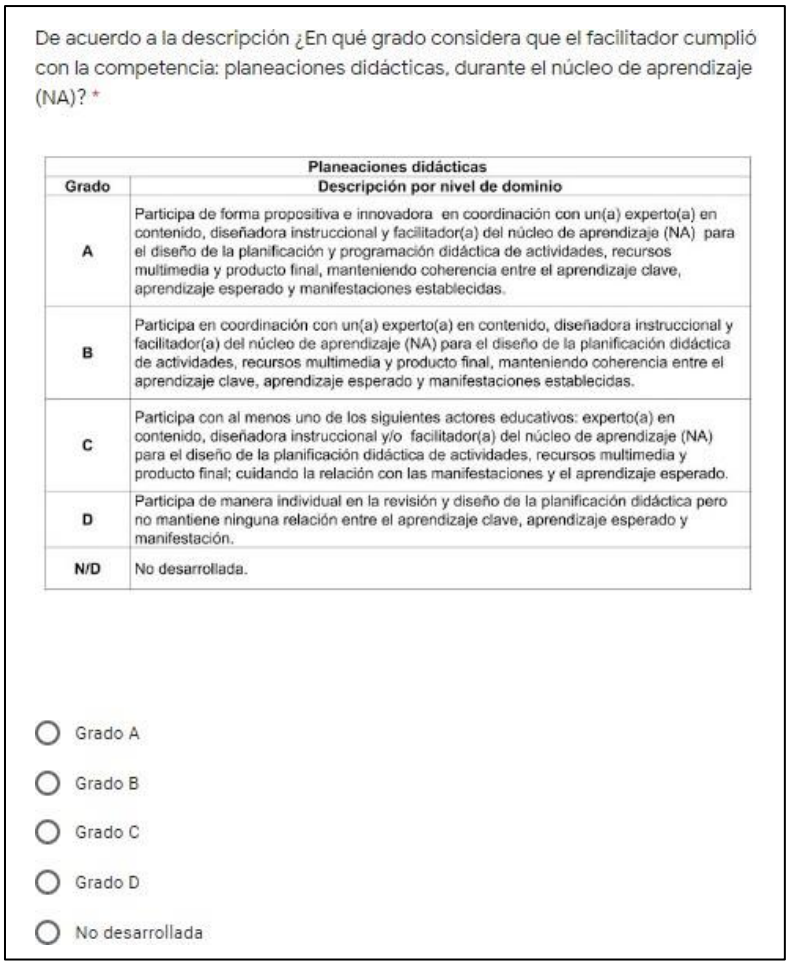
Elaboración propia

Se utilizó el análisis de Regresión Lineal Múltiple (Montero, 2016). Esta técnica estadística se utiliza para modelar la relación entre una variable dependiente (también llamada variable respuesta) y dos o más variables independientes (también conocidas como explicativas). Es una extensión de la regresión lineal simple, que solo involucra una variable independiente. En este caso la técnica estadística busca determinar si hay una relación entre los elementos específicos del modelo educativo y el nivel de competencia alcanzado en el perfil de egreso.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó como medio para recolectar los datos fue una encuesta (Figura 2), se elabora una encuesta por cada actor educativo hacia un docente. Cada una de las encuestas por actor educativo es diferente, incluyen una descripción de aquellas competencias que fueron observadas por el evaluador durante un tiempo determinado, adicionalmente se incluye al final de la encuesta un apartado de comentarios en caso de que el evaluador desee realizar una observación o recomendación.

Figura 2.
Instrumento de evaluación para docentes



De acuerdo a la descripción ¿En qué grado considera que el facilitador cumplió con la competencia: planeaciones didácticas, durante el núcleo de aprendizaje (NA)? *

Planeaciones didácticas	
Grado	**Descripción por nivel de dominio**
A	Participa de forma propositiva e innovadora en coordinación con un(a) experto(a) en contenido, diseñadora instruccional y facilitador(a) del núcleo de aprendizaje (NA) para el diseño de la planificación y programación didáctica de actividades, recursos multimedia y producto final, manteniendo coherencia entre el aprendizaje clave, aprendizaje esperado y manifestaciones establecidas.
B	Participa en coordinación con un(a) experto(a) en contenido, diseñadora instruccional y facilitador(a) del núcleo de aprendizaje (NA) para el diseño de la planificación didáctica de actividades, recursos multimedia y producto final, manteniendo coherencia entre el aprendizaje clave, aprendizaje esperado y manifestaciones establecidas.
C	Participa con al menos uno de los siguientes actores educativos: experto(a) en contenido, diseñadora instruccional y/o facilitador(a) del núcleo de aprendizaje (NA) para el diseño de la planificación didáctica de actividades, recursos multimedia y producto final; cuidando la relación con las manifestaciones y el aprendizaje esperado.
D	Participa de manera individual en la revisión y diseño de la planificación didáctica pero no mantiene ninguna relación entre el aprendizaje clave, aprendizaje esperado y manifestación.
N/D	No desarrollada.

Elaboración propia

Participantes

Se empleó una muestra por conveniencia, la cual estuvo conformada por:

- Alumnos del doctorado en Educación, generaciones 2017-2019 y 2018-2020.
- Docentes del doctorado en Educación.

Variables

Las variables estudiadas fueron las siguientes:

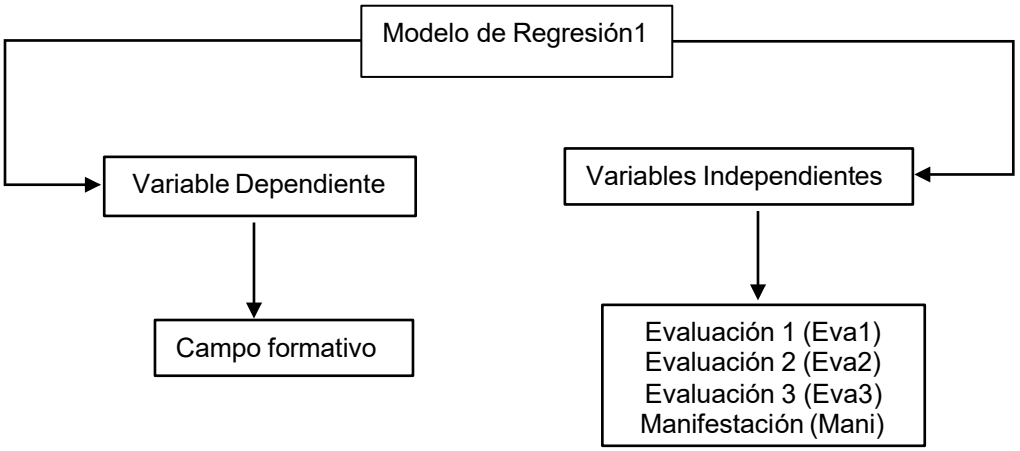
- Evaluación 1: Calificación obtenida en la primera evaluación.

- Evaluación 2: Calificación obtenida en la segunda evaluación.
- Evaluación 3: Calificación obtenida en la tercera evaluación.
- Manifestación final: Calificación en la manifestación final del campo formativo.
- Campo formativo: Puntaje obtenido del campo formativo (Generación del conocimiento).
- Planeación didáctica: Puntaje obtenido en el diseño de la planeación didáctica en coordinación con un experto en contenido, manteniendo coherencia didáctica con los aprendizajes establecidos para el núcleo de aprendizaje.
- Asesorar el proceso de aprendizaje: Puntaje obtenido en la capacidad para asesorar al estudiante sobre su formación en investigación.
- Responsabilidad en las retroalimentaciones: Puntaje obtenido en la capacidad para asumir un sentido del deber y una propensión al cumplimiento de las tareas que la organización ha asignado, con total apego a los estándares de efectividad requerida.
- Trabajo en equipo: Puntaje obtenido en interactuar social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favoreces los procesos de desarrollo de la comunidad.
- Habilidad en el uso de la plataforma virtual:
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje:
- Percepción del estudiante: Puntaje que otorga el estudiante respecto a su formación en investigación.

Procedimiento

La técnica de análisis empleada fue la regresión lineal múltiple para corroborar el efecto de las evaluaciones y la manifestación final en el perfil de egreso, así como comprobar el efecto de las competencias docentes en la percepción del estudiante sobre su formación en investigación. Como primer paso se determinaron las variables (dependiente e independientes) para el modelo 1. (Figura 3)

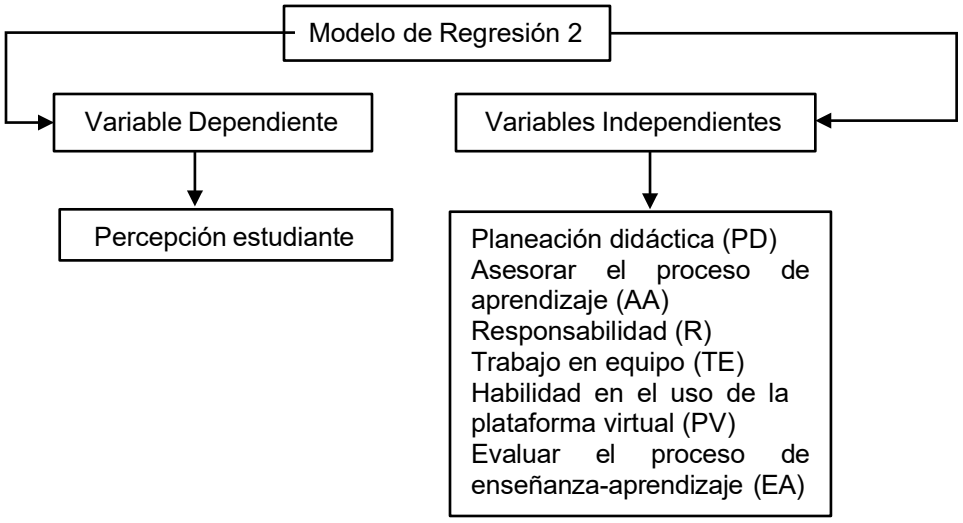
Figura 3.
Variables para el modelo 1



Elaboración propia

Posteriormente se determinaron las variables (dependiente e independientes) para el modelo 2. (Figura 4)

Figura 4.
Variables para el modelo 2



Elaboración propia

Resultados

Regresión Lineal Múltiple

A través del modelo 1, se busca comprobar que las evaluaciones de los estudiantes, así como la manifestación final explican los aprendizajes del campo formativo, durante su proceso de formación en investigación. (Tabla 2).

Tabla 2.
Resumen del modelo 1

Residual standard error: 2.215	
Múltiple R-squared: 0.8803	Adjusted R-squared: 0.8119
F-statistic: 12.87 on 4 and 7 DF	p-value: 0.00242

Elaboración propia

El modelo presenta un error estándar residual relativamente bajo, es decir que el modelo tiene una buena capacidad para ajustarse a los datos. El R^2 múltiple tienen un valor de 0.8803, esto indica que el 88.03% de la variabilidad en la variable dependiente es explicada por el modelo. La estadística F prueba si el modelo en su conjunto tiene una relación significativa con la variable dependiente. Un valor de 12.87 sugiere que el modelo es estadísticamente significativo. Un p-valor de 0.00242, indica que el modelo es estadísticamente significativo, y las variables independientes seleccionadas son efectivas para predecir la variable dependiente.

Mediante este análisis se encontró que el modelo explicativo del campo formativo esta dado por (F-statistic=12.87, $p<0.05$), las variables explicativas que forman parte del modelo son:

Eva1 (t=6.308, p=0.000441), Eva2 (t=6.415, p=0.000362), Eva3 (t=6.236, p=0.000430), Mani (t=6.139, p=0.000473).

Campo formativo = 2537.01 + 3.2287 Eva1 + 3.1319 Eva2 + 3.1438 Eva3 – 732.01 Mani

Confirmamos así la importancia de las variables evaluación 1, 2, 3 y manifestación como variables explicativas sobre el campo formativo. En resumen, estos resultados indican que las variables independientes están contribuyendo al campo formativo.

A través del modelo 2, se busca comprobar cuales, de las 6 competencias antes mencionadas, explican la percepción que el estudiante tiene sobre su formación en investigación. (Tabla 3).

Tabla 3.
Resumen del modelo 2

Residual standard error: 0.07045	
Múltiple R-squared: 0.9948	Adjusted R-squared: 0.9918
F-statistic: 334.1 on 4 and 7 DF	p-value: 4.578e-08

Elaboración propia

El modelo 2, presenta un error estándar residual muy bajo, es decir que el modelo tiene una buena capacidad para ajustarse a los datos. El R^2 múltiple tienen un valor de 0.9948, esto indica que el 99.48% de la variabilidad en la variable dependiente es explicada por el modelo.

En este caso, el valor de la estadística F es 334.1 es un valor muy alto, lo que sugiere que el modelo en su conjunto es altamente significativo. Un p-valor de 4.578e-08, indica que el modelo es estadísticamente significativo, y las variables independientes seleccionadas son efectivas para predecir la variable dependiente.

Se encontró que el modelo explicativo de la perspectiva del estudiante esta dado por (F-statistic=334.1, $p<0.05$), las variables explicativas que forman parte del modelo son:

PD (t=19.90, p=2.02e-07), AA (t=13.10, p=3.52e-06), R (t=18.61, p=3.21e-07), TE (t=12.21, p=5.68e-06), dejando fuera las variables PV y EA.

Percepción Estudiante = 127.98 + 0.3275 PD - 0.3444 AA - 0.394 R + 0.1315 TE

Con esto se confirma la importancia de las variables PD, AA, R y TE como variables explicativas sobre la percepción del estudiante.

Mediante los resultados de los dos modelos realizados, se concluye que la forma de enseñanza de los docentes y las evaluaciones a los estudiantes están contribuyendo de manera estadísticamente significativa al perfil de egreso.

Evaluación docentes y alumnos

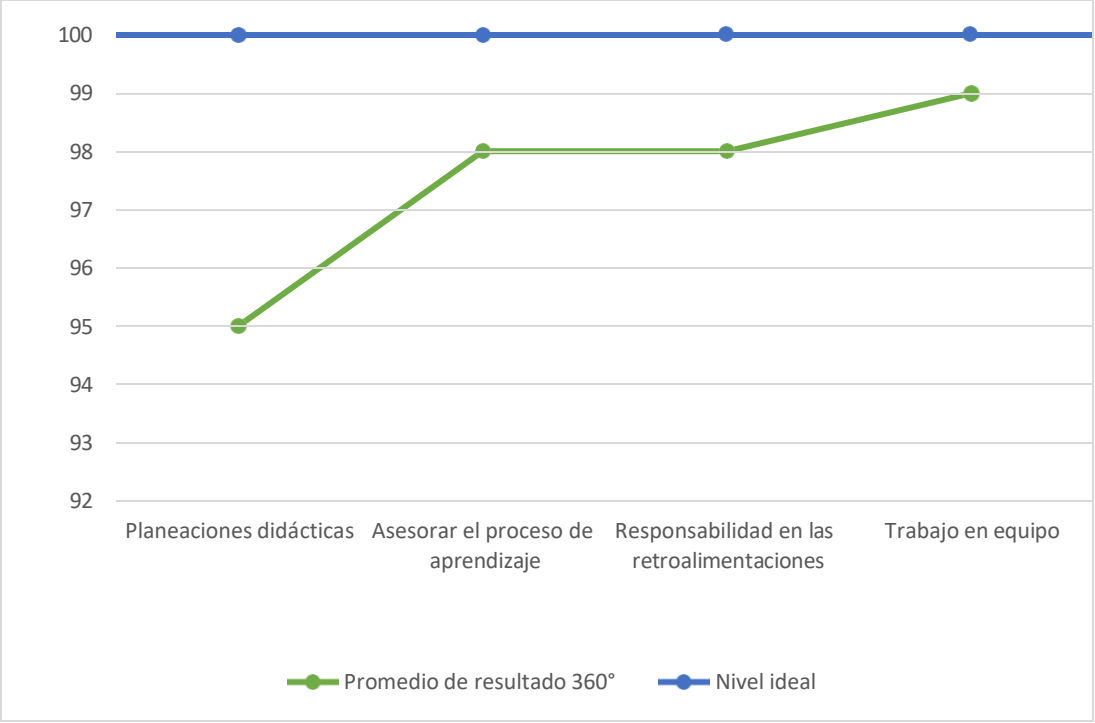
Mediante la evaluación 360^0 realizada a los docentes se tiene una amplia visión sobre su desempeño. Permitiendo conocer en qué grado se encuentran los resultados, para cada una de las competencias que influyen significativamente en la percepción que tiene el estudiante sobre su formación en investigación. Dado los resultados anteriores de la regresión, se observó que 4 competencias evaluadas en los docentes estaban aportando significativamente al perfil de egreso.

La gráfica 1, demuestra las brechas entre el nivel ideal (Grado A equivalente a 100) y los resultados obtenidos en los que prevalece el grado B (equivalente a 75), ninguna de las competencias se encuentra en los grados C (equivalente a 50), D (equivalente a 25) y N/D (equivalente a 0). De esta manera se pueden identificar cuáles son las competencias que no han obtenido un grado ideal y en función de ello tomar decisiones.

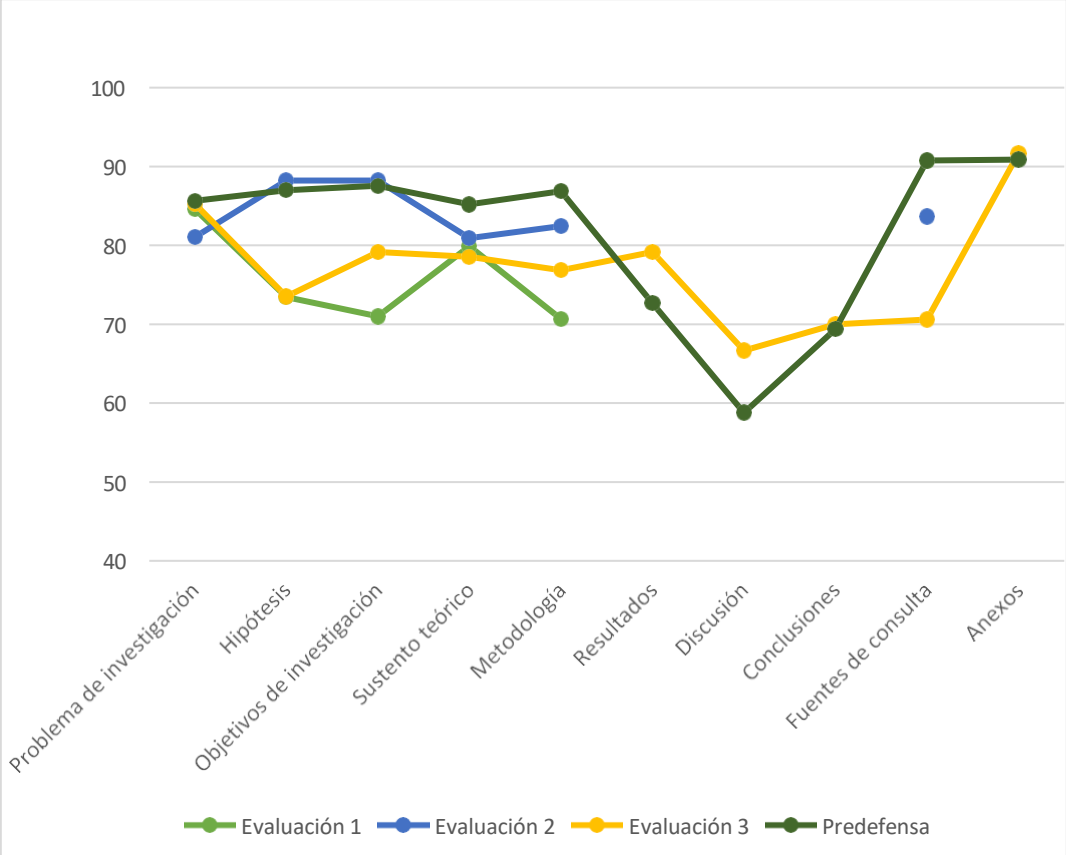
Mediante la evaluación de los estudiantes la gráfica 2, muestra lo importante que es mantener una evaluación en el tiempo, ya que esto ayuda a formar en el estudiante el aprendizaje clave señalado en el perfil de egreso.

Por otro lado, en la gráfica 3 podemos ver que el proceso de aprendizaje en formación en investigación no puede ser lineal, esta gráfica nos muestra el avance de los estudiantes en cada evaluación y finalmente la predefensa.

Gráfica 1.
Competencias docentes

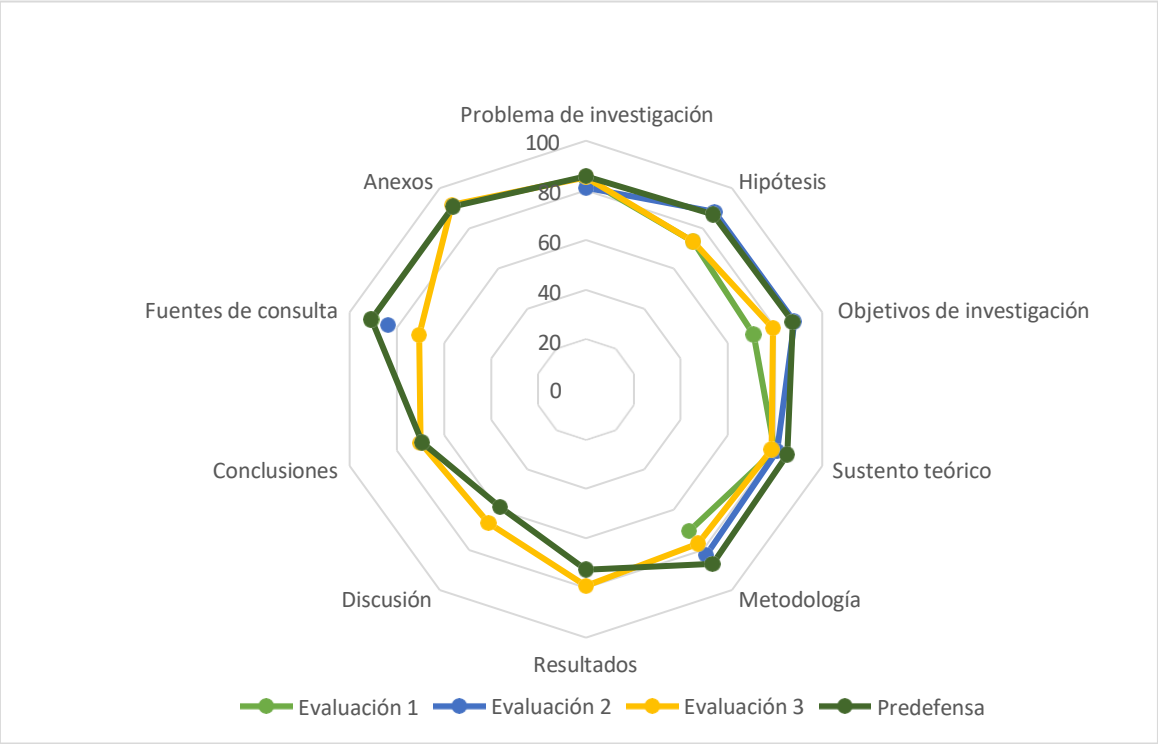


Gráfica 2.
Evaluación a estudiantes



Elaboración propia

Gráfica 3.
Radial de la evaluación a estudiantes



Elaboración propia

Discusiones

La gráfica de líneas (Gráfica 2) muestra que mantener criterios de evaluación en el tiempo alcanza a formar en el estudiante el aprendizaje clave señalado en el perfil de egreso. Esto implica hacer evaluaciones al final de cada semestre con un comité evaluador que, a partir de una rúbrica, evalúa el avance en la manifestación (investigación escrita en la tesis) hasta el punto o media o numeral que se estableció al inicio del ciclo escolar, el cual es evolutivo o incremental en cada semestre; sin embargo, la rúbrica se mantiene igual con el fin de retroalimentar el avance y asignar una calificación. La gráfica muestra que a medida que suceden las evaluaciones el desempeño del estudiante puede variar en la nota que se sustenta en los criterios, pese a que ya fueron evaluados con anterioridad, es decir, en el criterio de problema pudo haber obtenido 80 en el semestre uno, pero en el semestre dos tener 90 o incluso 75.

Esta situación se explica porque el proceso de investigación y redacción del documento no es lineal, así como tampoco es lineal el proceso de formación en investigación, de hecho es interactivo con el contexto, los conocimientos, las experiencias de aprendizaje y la interacción con otros actores educativos (docentes, investigadores, comité), lo cual en su conjunto tiene efectos en la construcción de los aprendizajes clave de la formación en investigación, porque se debe entender que dichos aprendizajes están en un proceso de construcción y reconstrucción, a partir del estudio teórico metodológico de la investigación, la experimentación o desarrollo de la investigación como un elemento dinámico y cambiante, así como la formación del estudiante ante el fenómeno de la investigación.

Todo lo anterior contribuye a movimientos ascendentes y descendentes en el desempeño académico, o proceso de aprendizaje, sobre la formación en investigación. Cabe destacar que pedagógicamente existen elementos para, por un lado, impulsar el proceso de aprendizaje, pero, por otro lado, mantener en una banda armónica el desempeño de las y los estudiantes. Por lo tanto, la gráfica de líneas nos muestra el proceso de aprendizaje con base a criterios que, en su conjunto, conforman un producto tangible, observable y susceptible a la crítica.

La gráfica radial (Gráfica 3) nos muestra que el proceso de formación en investigación es posible entenderlo como una espiral. Debido a que tiene movimiento ascendente, descendente y sigue una dirección. El movimiento ascendente lo entendemos como la formación o adquisición del volumen (información) de aprendizajes que se componen por conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de lo ya conocido en el ámbito de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades, en el contexto de la educación formal (un plan y programas de estudio, clases, un docente, un director de investigación, evaluaciones). El movimiento descendente lo entendemos como regresar "sobre tus pasos" o, mejor dicho, sobre sus aprendizajes para reflexionar la pertinencia, la relación con el contexto, considerar la complejidad, entre otros muchos aspectos, porque este movimiento descendente es tanto como ingresar al nivel filosófico de la investigación donde cuestionas aprendizajes, certezas y conocimientos como parte de una actitud del investigador(a).

El tercer movimiento se refiere a la dirección, el cual entendemos como la asignación de valor a un punto o destino en el espacio tiempo, el perfil de egreso, al cual se orientan los trabajos mientras se suceden de manera continua los otros

dos movimientos (ascendente y descendente). Por lo tanto, la gráfica radial muestra los tres movimientos: ascendente con la adquisición de aprendizajes; descendente con la reflexión de esos aprendizajes y, la dirección hacia el perfil de egreso mediante las defensas del trabajo de investigación.

La gráfica de docentes (Gráfica 1) muestra las competencias docentes relacionadas con la percepción que tiene el estudiante sobre su formación en investigación. Esta percepción se ve influenciada por: la planeación didáctica que se realiza para impartir el NA; la asesoría del docente al estudiante para realizar sus actividades de aprendizaje; la responsabilidad del docente para retroalimentar al estudiante en sus productos de aprendizaje, donde se considera la calidad del mensaje, el tiempo para emitir un juicio y en qué medida cumple con el objetivo del producto a través de justificar y explicar de manera suficiente su opinión; el trabajo en equipo se refiere a la coordinación entre el director de tesis, coordinador académico, docente, estudiante, administración escolar y el comité evaluador de la tesis.

Lo anterior significa que las cuatro competencias docentes correlacionadas con la percepción del estudiante sobre su formación en investigación resultan significativas para su confianza, sobre si ha adquirido los aprendizajes clave señalados en sus NA, los cuales a su vez provienen del perfil de egreso. En este caso, la teoría señala que la percepción positiva tiene altas probabilidades de impulsar una actitud favorable en su proceso de aprendizaje, lo cual influye en su motivación y disposición con el proceso educativo. En este punto los resultados apoyan esa idea pero, también se aporta a la misma teoría o investigaciones al respecto, con las competencias que influyen o están relacionadas con la construcción o formación de la percepción del estudiante (1,2,3,4 competencias), por lo cual las organizaciones de educación, dedicadas a la formación en investigación, tienen la posibilidad de colocar especial atención a esas competencias docentes, que deben tratarse a nivel organizacional; es decir, por el colectivo de los agentes educativos en un trabajo organizado, coordinado y con los controles necesarios para asegurar un desempeño eficiente y, todo lo anterior, orientado a formar el perfil de egreso.

La regresión lineal múltiple (Tabla 2) nos muestra que existe una relación entre las evaluaciones semestrales que hace un comité a los avances de investigación del estudiante. Evaluaciones que utilizan una rúbrica que, por un lado, mantiene consistencia de los criterios examinados y, por otro lado, a medida que avanzan

los cuatrimestres, esos criterios se vuelven más exigentes, en tanto que consideran la complejidad del fenómeno mismo de la investigación, pues aquello se presenta de forma progresiva, en función de su primera evaluación hasta la defensa final para la obtención del grado doctoral.

En este mismo sentido, la evaluación al ser una actividad continua cada fin de semestre cumple con lo expuesto por la teoría de la evaluación formativa (Pérez, 2017), ya que el estudiante recibe comentarios de dos tipos: uno es a partir de la rúbrica donde de manera puntual, acotada y específica se menciona que entra dentro los criterios de evaluación y qué no entra; el segundo se refiere a las aportaciones, sugerencias, rutas alternas e incluso desacuerdos por parte de cada uno de los jurados, quienes tienen una trayectoria en investigación que les posibilita entrar en conflicto con la investigación del estudiante, quien a su vez, obtiene anuencia con la ruta elegida o discrepancias para evaluar y, si es el caso, enriquecer su proceso de formación en investigación.

Por otro lado, el conjunto de evaluaciones semestrales (tres) prepara al estudiante para una evaluación denominada como "predefensa", en la cual el estudiante presenta el total de su investigación, donde probablemente sentirá seguridad, debido a las experiencias anteriores. De igual forma, tendrá un trabajo de investigación enriquecido con los comentarios de las evaluaciones previas, con aprendizajes clave formados en cada uno de los NA, una investigación robusta por la dirección del director(a) de investigación; en definitiva, llega con la formación y la manifestación de aprendizaje del perfil de egreso para presentarse en la evaluación para obtener el grado doctoral.

La gráfica 2 de líneas, que corresponde a las evaluaciones de los y las estudiantes, señala el nivel ideal de cada uno de los componentes de la manifestación propia del aprendizaje clave de su perfil de egreso. Cada evaluación alcanza un puntaje determinado que, si bien no es el ideal, se entiende que está en camino de alcanzarlo, pero la diferencia entre lo ideal y el puntaje que se logró establece una brecha. En este orden de ideas, la brecha representa un espacio que aun no se cubre con el aprendizaje adquirido y por tal motivo, se realizan otras evaluaciones con el fin de mantener continuidad en el trabajo y los aprendizajes, con el objetivo de reflejar en la manifestación, trabajo de tesis, la asimilación, reflexión y apropiación por parte de los y las estudiantes. Es decir, la formación en investigación se entiende como un proceso en espiral donde la continuidad, el incremento de complejidad y el crecimiento o avance son premisas para considerar

en la formación. Por lo tanto, la brecha es un recurso que al graficarse nos ayuda a detectar el área de mejora para cada una de las partes que compone la manifestación, en este caso, el trabajo escrito de investigación.

Conclusiones

Ante la pregunta de investigación se concluye que la formación en investigación implica un proceso racional, con elementos de coordinación mínimos como son la planificación, evaluación y una serie de ajustes pedagógicos (curriculum, didáctica y evaluación), para responder a las necesidades del contexto científico y social, con respecto a formar el perfil de egreso. Para el caso específico de esta investigación el modelo educacional Edugestión presenta un diseño curricular específico para la formación en investigación, que toma como base la economía del conocimiento (García, 2020), lo cual se refleja en el campo formativo (generación del conocimiento), siendo su manifestación principal el trabajo escrito de la investigación (tesis), con lo cual, tanto los aprendizajes como el resto de manifestaciones, son elementos que complementan el aprendizaje, tanto sobre el proceso de la investigación, como la elaboración del manuscrito.

Todo lo anterior, distribuido en los ciclos escolares e impartido en los Núcleos de Aprendizaje (NA), donde a cada docente se le asigna el o los aprendizajes específicos, mediante una charla con la coordinación académica, para después, trabajar con diseño instruccional en la construcción del curso correspondiente. De esta forma, al final de cada ciclo escolar los y las estudiantes debían presentar y defender sus avances de investigación y del manuscrito ante un sínodo, el cual, ayudados por una rúbrica relacionada con el o los aprendizajes clave, servían para retroalimentar los productos de aprendizaje.

Cabe señalar, que la asignacion de una o un director de investigación desde el inicio de la formación es un elemento clave, así como, contar con un documento de orientaciones para la investigación, donde se establece una guía para la estructura del manuscrito como conceptos para la investigación, que concibe el programa académico de manera mínima para dirigir la actividad académica, pero no restrictiva ante las necesidades de cada investigación.

Otro elemento significatvo en Edugestión fue la evaluación 360 aplicada a las y los actores educativos, con el fin de conocer su autopercepción y percepción de la otredad, con el fin de encontrar áreas de oportunidad en el desempeño de cada

actor para considerarlas, tratarlas y, en todo caso, superar aquellas que así lo ameritaban.

De igual forma, la evaluación del aprendizaje, y su respectiva graficación, fue de gran ayuda para realizar un seguimiento del Perfil de Egreso (PE) de las y los estudiantes a lo largo de los ciclos escolares y los NA, para que al final del programa académico las y los actores educativos tuvieran una referencia del aprendizaje logrado en investigación.

Por último, con los datos recabados en las dos generaciones del posgrado dirigido hacia la investigación, contamos con suficiente información para concluir que Edugestión influye de manera positiva en la formación en investigación, porque presenta coherencia, coordinación y congruencia entre su diseño curricular, la didáctica utilizada y el sistema de evaluación. Además, considera una administración académica para estrechar comunicación entre las y los actores educativos, lo cual es importante para una formación en investigación que tiene como objetivo alcanzar el PE.

Esta investigación propone el uso de un modelo educacional para la formación en investigación en el nivel educativo universitario, en específico en posgrado, porque contribuye de manera significativa en el logro de los aprendizajes clave, señalados en el perfil de egreso. La propuesta pedagógica del modelo educacional Edugestión garantiza una lógica de trabajo para que las y los estudiantes adquieran competencias, que les permitan desarrollar de manera profesional la actividad de investigación en el campo social. Dicha lógica implica coordinación de lo que se enseña y aprende, con relación al perfil de egreso por parte de las y los actores educativos, asimismo coherencia en las evaluaciones a lo largo de los ciclos escolares hasta alcanzar el grado académico. Edugestión concilia en su propuesta para la formación en investigación el curriculum, la didáctica, la evaluación y la organización en la consecución del perfil de egreso.

El perfil de egreso define aprendizajes clave y manifestaciones que el estudiante adquiere al finalizar su formación, alineando el currículo, las metodologías de enseñanza y las evaluaciones hacia esos objetivos. Lo anterior asegura un trabajo académico. en forma de espiral, para que las y los estudiantes no solo gestionen información, sino que desarrollen competencias para la investigación que les permitan insertarse en la economía del conocimiento.

La cultura de la evaluación como actividad continua, rigurosa y formativa es necesaria para tomar decisiones sobre las estrategias de formación en investigación, para que no solo se eduque a las y los estudiantes en la obtención de información; el fin de una educación orientada hacia el perfil de egreso para formar investigadores e investigadoras autónomas y reflexivas para problematizar y dar respuesta a los retos propios de nuestra época.

Consideramos que la principal aportación de este trabajo es presentar un modelo educacional específico para formar en investigación, en el área de posgrado, que implica desde el diseño curricular, una didáctica, la comunicación entre actores educativos y la evaluación formativa, como eje principal, para conocer a lo largo del proceso de qué forma los aprendizajes clave y las manifestaciones contribuyen al Perfil de Egreso (PE).

Referencias

Alles, M. (2002). *Desempeño por competencias Evaluación de 360*. Granica.

Celis, M. T., Jiménez, O., y Jaramillo, J. F. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? *Estudios sobre calidad de la educación en Colombia*, 67-98.

García Soberano, C. A. (2020). *Cooperación y divulgación del conocimiento en México. Un fenómeno representado por agentes.* Universidad de Xalapa.

Hewitt, N., y Barrero, F. (2012). La integración de los saberes: Una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. *Psychologia, 6*(1), 137-145. https://doi.org/10.21500/19002386.1176

Hodge, B. J., Anthony, W. P., y Gales, L. M. (1998). *Teoría de la organización*. (5a ed). Prentice Hall.

Huamán Huayta, L.A., Pucuhuaranga, Espinoza, T. N., y Hilario, Flores, N.E. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: Tendencias y desafíos. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691

Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., y Claro, A. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas, 2*(2), 43-56.

Meyer, J. W. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En DiMaggio, P. y Powell, W (Ed.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, México, Fondo de cultura económica.*

Miyahira Arakaki, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Revista Médica Herediana, *20*(3), 119. https://doi.org./10.20453/rmh.v20i3.1010

Molina, R.A.G. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo.

Montero, Granados. R (2016). Modelos de regresión lineal múltiple. *Documentos de Trabajo en Economía Aplicada*. Universidad de Granada. España.

Ochoa, Vigo, K., Bello, Vidal, C., Villanueva, Benites, M. E., Ruiz, Garay, M. I., y Manrique, Borjas, G. A. (2016). Percepción y actitud del universitario de enfermería sobre su formación en investigación. *Revista Médica Herediana, 27*(4), 204. https://doi.org/10.20453/rmh.v27i4.2989

Ortíz Bueno, A., Abad Medina, K. D., Contreras López, R. E., Escobar Boquiño, E., Avalos Organista, M. G., Alarcón Rosas, K. G., Rodríguez Costeño, M. G., Sandoval Rodríguez, A. A., García Contreras, I. A., y García Soberano, C. A. (2020). *Edugestión Modelo Educativo* (1a ed). Universidad de Xalapa.

Pérez, Pino, M., Enrique, Clavero, J. O., Carbó, Ayala, J. E., y González, Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, *9*(3),263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es

Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación universitaria, 13*(4), 139-152. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139

Williamson, O. E. (1985). The Economic Institutions of Capitalism, New York, Free Press.

UNIVERSIDAD DE XALAPA
Saber / Trascender

Revista Digital de
Estudios Organizacionales

+52 228 841 7285 Ext. 7258 https://ux.edu.mx/redeo/ revistaredeo@ux.edu.mx

RESEÑAS

Las relaciones de poder en las organizaciones educativas.

Sánchez Buitrago, J.O. y Rojas Oviedo, I.O.T. (2020). Micropolítica de las instituciones educativas, Santa Marta: Universidad de Magdalena. (edición digital)

Recibido: 11 diciembre 2023 Aceptado: 15 abril 2024

Rebeca Elizabeth Contreras López[1]

Este libro aborda el poder en las organizaciones escolares, desde una perspectiva organizacional. Analiza las relaciones de poder entre los actores (micropolítica) y su conexión con el clima organizacional; de tal suerte que la posibilidad de identificar la actividad política, las relaciones de poder y los conflictos permiten desarrollar los cambios necesarios en los establecimientos educativos, desde la perspectiva de Sánchez y Rojas (2020).

El marco contextual se ubica en Colombia y se enfrenta a la necesidad de romper el mito de que los planes y programas se "ejecutarán fielmente", al respecto, los autores señalan que esa planeación se queda sólo en documentos e intenciones. Lo cual implica, a su vez, cambiar la perspectiva organizacional desde que se analiza la actividad escolar, ya que es necesario superar el enfoque prescriptivo de gestión. Suponen, los autores, que:

> el poder y las relaciones de poder pueden generar comportamientos positivos o negativos entre las personas que son actores relevantes del proceso formativo de los estudiantes, creando un clima adverso o favorable para los aprendizajes de los estudiantes y para el buen desempeño profesional de los docentes (Sánchez y Rojas, 2020, p. 8).

La investigación que sustenta este texto es mixta, combinando enfoques cuantitativo y cualitativo, desde los cuales se estudiaron las realidades "objetivas y subjetivas simultáneamente". Lo objetivo referido a los ambientes físicos y contextuales; lo subjetivo a la forma en que ocurren las interacciones entre personas y grupos. Se utilizó una triangulación múltiple para dar validez a los datos y se ocuparon los programas: Atlas.ti, SPSS y SAS. Los grupos de investigación, y

[1] Investigadora de tiempo completo del Centro de Estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad de la Universidad Veracruzana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Profesora de Posgrado de la Universidad de Xalapa, Directora de la Revista Enfoques Jurídicos. ORCID: 0000-0002-4201-6006 Correo-e: rcontreras@uv.mx

escenario de la investigación, se ubican en la Universidad de Magdalena y la Universidad de Tolima, ambas en Colombia. El reto para los autores fue visibilizar la naturaleza política de las organizaciones educativas, ya que tanto las interacciones políticas, como los conflictos, son parte ineludible de las organizaciones. Asumiendo, además, que los enfoques tradicionales de la organización no son apropiados para explicar a la organización educativa y, menos aún, en Latinoamérica.

Los autores realizan una distinción entre distintos enfoques y modelos teóricos: el enfoque clásico de racionalidad técnica; el de racionalidad psicológica, que es simbólica y cultural; el de racionalidad práctica, que combina lo político e ideológico y, finalmente; el crítico social, basado en el paradigma crítico, la ciencia social crítica y las perspectivas posmodernas, este último enfoque, se asume en este estudio. Realizan a lo largo del texto una serie de explicaciones y esquemas que aclaran el origen y sentido de cada uno de los enfoques.

A la vez se realiza una explicación del modelo teórico de la micropolítica escolar que permite identificar variables de investigación, como el uso del poder formal e informal dentro de la organización que, para Hoyle (1986, citado en Sánchez y Rojas, 2020), se refiere "al lado oscuro de la vida organizativa" (p. 23). Los conceptos claves seleccionados de la teoría de la micropolítica escolar son: poder, disputa ideológica, actividad política, intereses, diversidad de metas, control y conflicto.

El poder, en las organizaciones escolares, emana de las normas, por lo que, en las organizaciones jerárquicas tradicionales, lo que se espera es la obediencia. En la propia investigación los directivos señalan que necesitan que se obedezcan las normas para gobernar. En este libro se distinguen dos tipos de poder: el formal o legítimo y el de la influencia. Asimismo, se identifican como fuentes de poder: la recompensa, la coerción, el poder legítimo y el poder de referencia.

De los componentes básicos del comportamiento organizacional, referido a los individuos, los grupos y la estructura organizacional, en esta investigación los autores se interesan sobre todo por los grupos y sus interacciones, para ello realizan entrevistas, grupos focales y observaciones a directivos y docentes. Colocan su atención tanto a los grupos formales como informales.

Se entiende, además, que el conflicto es la discrepancia entre dos posiciones distintas de algunas personas o grupos. Enfrentan dos concepciones distintas del

conflicto, la tecnocrática-positivista, la cual ve al conflicto como algo patológico; en tanto que la sociocrítica, lo ve no sólo como algo natural de la organización, sino incluso deseable para generar transformaciones necesarias.

Respecto de las dimensiones del clima social escolar se distinguen factores psicológicos y factores sociales. Señalan, Sánchez y Rojas, que estos temas relativos a la política y la manifestación ideológica es poco estudiado en Colombia, ya que se trata de lo que ocurre "por debajo de la mesa". La investigación arroja resultados que llaman la atención, por ejemplo, la negativa reiterada, tanto de docentes como directivos, de la existencia de conflictos en la organización (83%).

En el libro se realiza una extensa presentación de los resultados de la investigación, tanto desde la perspectiva cuantitativa, como cualitativa. Esos resultados permiten a los autores establecer siete tesis:

Tesis 1. Las organizaciones escolares son espacios de micropolítica escolar donde docentes y directivos realizan actividades políticas.

Tesis 2. Los actores ocultan las ideologías políticas y las disputas ideológico-políticas, referidas sobre todo a la gestión académica y pedagógica.

Tesis 3. En las organizaciones escolares se privilegia el poder basado en el liderazgo formal (básicamente del rector).

Tesis 4. Se aplican estrategias de control no deseadas, como dominación, vigilancia y poder disciplinario.

Tesis 5. Docentes y directivos aceptan el conflicto como positivo, aunque actúan con una concepción punitiva de lo mismo.

Tesis 6. Un clima social laboral favorable se basa en el poder del liderazgo, asentado en la influencia y los grupos informales.

Tesis 7. Los intereses políticos, individuales y grupales, se ocultan o minimizan como factores de conflictos escolares.

Es recomendable la consulta de este texto para entender las dinámicas de las organizaciones escolares y sus disputas internas de poder que, seguramente, dará una fotografía más completa de los dilemas organizacionales de la vida escolar.

Las trampas de la decisión.

Arellano Gault, David (2022). Las trampas de la decisión o cuando los gobiernos y las organizaciones marchan [casi] gustosos al precipicio, Fontamara-UX, México.

Recibido: 24 septiembre 2023 Aceptado: 15 abril 2024

José Alfredo Zavaleta Betancourt[1]

La racionalidad falla (Elster, 1985), Citado por Arellano

Desde hace muchos años no leía un libro teórico sobre las organizaciones tan robusto, optimista y claro. Las trampas de la decisión es un texto que atrapa desde las primeras páginas por su fuerza perlocutiva y estilo axiomático; sobre todo, porque ofrece soluciones reflexivas a problemas complejos, que en teoría son muy imbricados.

El título mismo es performativo porque indica, que algo marcha mal en el microcosmos de las organizaciones. Las preguntas básicas mediante las cuales dialoga son: "¿cómo las personas tomamos decisiones?", ¿Qué medios tenemos para comprender "los errores comunes?".

El libro diseña un "modelo teórico", "una foto", "un mapa", mediante lo cual sistematiza los logros científicos acumulados en el campo de los estudios organizacionales modernos, clásicos y contemporáneos. Arellano (2022) utiliza de forma creativa ideas como insumos y textos como materiales que organiza de forma oficiosa para prever, comprender y evitar errores. En efecto, en esta empresa, utiliza autores y textos clásicos de diversas corrientes y escuelas, para investigar las oportunidades de reducción de errores "más" comunes en las decisiones personales o colectivas.

No se trata de una historia de las ideas sobre las organizaciones presentadas por paradigmas, sino, por el contrario, de la construcción de un objeto para su

[1] Investigador tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Mexicano. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8859-1647 Correo-e: zavaletabetancourt@gmail.com

objetivación que piensa en contribuir a la reflexión de cómo confrontar problemas en la vida diaria por medio de una cura estratégica.

En esta lógica, los errores son representados en el libro como "fallas" y son dramatizados discursivamente como "trampa", "marcha a la locura", "resbaladilla al precipicio", "caída libre", nada más sugestivo para quienes desde diferentes posiciones en el espacio social buscan tomar control de su vida individual y colectiva.

En general, el texto es un dispositivo que funciona mediante oposiciones binarias del tipo: irracional/racional; trampa/libertad y sentido/autoengaño, que dan sentido a las figuras y argumentos utilizados en el libro. Estas oposiciones funcionan como códigos binarios que animan al lector a elegir entre seguir haciendo lo mismo, en el autoengaño y la irracionalidad, o bien, decidir liberarse de las trampas propias de los sesgos cognitivos y las dinámicas políticas que no aprenden de los contextos.

El autor propone pensar las consecuencias prácticas de los errores del voluntarismo de los actores sociales y de la tecnocracia política, para reflexionar acerca de la probabilidad de reducción de estos errores en nuestras vidas personales, actividades grupales o políticas públicas. Dice: "…decidir es parte del sueño contemporáneo de las personas y las organizaciones racionales que intentan controlar su destino" (Arellano, 2022, p. 12).

Para tal efecto, Arellano define las decisiones como interacciones, las organizaciones y los gobiernos estatales como sistemas; focaliza la reflexión en los errores identificados por las corrientes más ejemplares de los estudios organizacionales, en la búsqueda de "metaerrores" o "fallas endógenas" de los decisores (Arellano, 2022: 23). Las decisiones son: "parte de un proceso de interacción" (Arellano, 2022, p. 10). Específicamente, sostiene: "La separación decisión/acción es, en realidad, una separación analítica, no es una separación real" (Arellano, 2022, p. 15).

En esta definición "más práctica y menos normativa", la decisión es algo que hacen las personas constreñidas por un contexto social; ese "algo" se institucionaliza con la repetición y se convierte en "un proceso social que conecta a muchas personas" (Arellano, 2022, p. 11). Los errores son "contradicciones" o "accidentes" producidos por malas decisiones individuales o colectivas. Las organizaciones son "cúmulos de organizaciones de grupos, de personas que interactúan" (Arellano,

2022, pp. 77, 286) y los gobiernos un "tipo de sistema complejo". Respecto de este punto, un buen componente del modelo es la descripción del Estado como "estructurado por diferentes organizaciones", "redes flojamente acopladas de organizaciones" (Arellano, 2022, p. 177).

Se observa que los conceptos utilizados por el autor tienen un referente empírico en el espacio social que implican simultaneidad, articulación e incremento de complejidad para la reflexividad de los actores. En estas circunstancias, destaca "el grado de incertidumbre" y "la complejidad" a través del "pensamiento de grupo" (*groupthink*) y el "pensamiento de estado" (*sensemaking*) considerados como dos errores estructurales que pueden llegar a distorsionar las decisiones, dos obstáculos que es necesario vencer si se quiere perdurar organizacionalmente.

Respecto del *groupthink* piensa que se cae en éste cuando no aceptamos errores o no incorporamos nueva información de procesos y tendemos a hacer lo mismo de siempre. Dice:

> Una cohesión tan extrema y forzada que termina produciendo una clausura a pensar alternativas e información nueva y crítica, pero que puede ser discordante respecto del acuerdo inicial. O discordante respecto de la imagen de los líderes o del espíritu de cuerpo inicialmente creado por el grupo…es un proceso paulatino, pero creciente de engaño grupal. Una caída paulatina como en una resbaladilla" (Arellano, 2022, p. 46).

El *sensemaking*, es el "proceso a través del cual las personas inyectan sentido" a su vida diaria o actividad, pero que puede convertirse en una trampa cuando se rutinizan decisiones rígidas que impiden observar la complejidad organizacional porque se simplifica la realidad para administrarla en lugar de observarla en su dinámica iterativa (Arellano, 2022, p. 81). Dice el autor:

> ¿Por qué, las personas que se pretenden racionales construyen grupos y organizaciones que crean condiciones que paradójicamente favorecen el error y las cegueras de interacción, argumentación y actuación? (Arellano, 2022, p. 117).

Asimismo

> El Estado se cree campeón y se hace preso así mismo de una falacia de pensamiento de estado: se ciega por una especie de soberbia política-instrumental (Arellano, 2022, p. 192).

Puede decirse que Arellano propone dos axiomas básicos: 1. A mayor cohesión, mayores posibilidades de errores y 2. A mayor simplificación de lo observado, más "accidentes" o decisiones rígidas. Dado que el autor propone extraer todas las consecuencias prácticas de estos metaerrores, sugiere, para cada caso, sin el sentido normativo de las instrucciones de los manuales y antimanuales, hacer algunas cosas, optimista de que es posible lograr el triunfo de la razón sobre la pasión, mediante el desarrollo de capacidades: aprender de los errores, observar los contextos organizacionales, ser resilientes, aceptar la crítica, pensar otras alternativas en "la arena plural" (Arellano, 2022, p. 144).

Por supuesto, para tal fin, no utiliza un sentido trivial de lo racional, como desprovisto o separado de emociones y pasiones, de tal forma que, el libro analiza, también, las distorsiones de personalidad de los decisores o de las decisiones por orgullo (*hubris*) u otras manías derivadas de la "intoxicación de poder".

Específicamente, las sugerencias derivadas de la reflexión aplicada son: 1. Es mejor aceptar que los errores son intrínsecos a las decisiones e incorporarlos, bajo control, a los planes mediante ciertas "estratagemas" o "antídotos", 2. Es posible aprender de las consecuencias perversas o indeseables de las decisiones y 3. Es deseable y probable ajustar los mecanismos de administración de los errores de implantación de políticas públicas.

Puede observarse que el texto invita a confrontar la incertidumbre y la inestabilidad de las decisiones y a evitarlo, en la medida de lo posible, reduciendo su probabilidad o intensidad mediante la prudencia, la tolerancia a la crítica y la adaptabilidad a las circunstancias.

Ahora bien, dado que los lectores pueden estar cautivados por la promesa de soluciones prácticas es conveniente preguntarnos: ¿Es posible desconectar prácticamente los errores de los aciertos o sucede con ellos lo mismo que acontece con las decisiones y las acciones?, ¿Los cursos de acción referidos como errores o aciertos son flujos densos y homogéneos o la dinámica organizacional requiere de un tipo de observación focalizada en la pluralidad de las disposiciones y las prácticas de los actores organizacionales?, ¿Cómo podría conectarse en el modelo axiomatizado la articulación de justificaciones morales y la legitimidad de las

decisiones en un sentido incremental cuando existe un lazo social de usuarios, clientes y adversarios o competencia, dado que si el modelo separa decisor, organización y estado no hay actores que no participen de por lo menos de dos de las escalas espaciales mediante las cuales el autor construye sus axiomas?

Por supuesto, queda, en el campo de las ciencias sociales la posibilidad de responder la duda de la probabilidad del error de la nueva observación, mediante la idea de que siempre es posible superar la paradoja de empeorar lo que se quiere mejorar, mediante la confianza en la potencia de lo racional para construir gradualmente soluciones flexibles y situadas a los errores más comunes referidos por el texto. Por esto puede decirse que la gran virtud del texto reside en hacernos pensar la necesidad de detenernos a reflexionar y aprender de nuestros errores y, con ello, contribuye a la autocrítica, a la doble observación, a la aplicación de la duda sobre la consistencia de nuestros planes o a observar las matrices de aquello que nos hace cometer los mismos errores en la vida cotidiana.

Diálogos Críticos en Educación: voces y experiencias

Contreras-López, R.E. García-Soberano, C.A. Jiménez-Rosado, R.D. (2024). Diálogos críticos en educación: voces y experiencias, edición digital, Universidad de Xalapa.

Recibido: 04 junio 2024 Aceptado: 07 junio 2024

Manlio Fabio Casarín León[1]

Esta importante obra que nos presentan los Doctores Rebeca Contreras López, César Augusto García Soberano y Rubén Darío Jiménez Rosado consta de 237 páginas, y se divide básicamente en cinco apartados, cuyas denominaciones son: De la actitud crítica a los Estudios Críticos en Educación (ECE); voces de los actores; sentido y percepción de conceptos clave; estudios críticos en educación como línea de investigación, y el último intitulado alcances y perspectivas.

En el primero de ellos, refieren que ser crítico, hacer crítica y actuar críticamente, representan expresiones que en la pragmática del lenguaje apuntan a una valoración, regularmente positiva, de las ideas y acciones de sí mismo o de los otros. Estas frases, así como éstos y otros usos e inflexiones del concepto crítica, regularmente se entienden por su oposición a la pasividad, la obediencia, lo dogmático o lo inercial. En el libro se busca orientar la acción de la investigación hacia criterios que posibiliten la realización de trabajos que logren coherencia entre los elementos epistémicos, metodológicos y empíricos de estudios sociales, y que cumplan precisamente con una visión crítica. El interés se centra específicamente en los fenómenos educativos, por lo que el grupo de investigación que participa en este análisis asume que los Estudios Críticos en Educación (ECE) son parte de los estudios sociales, siendo la intención de este texto develar qué condiciones y características resultan necesarias para denominarlos críticos.

Basándose en un marco teórico sustentado básicamente en los planteamientos de Foucault y la Escuela de Frankfurt, refieren que la crítica es un concepto polémico que no tiene una definición única, que cuenta con características específicas y que trasciende de manera independiente al tiempo, situación, lugar e individuos

[1] Doctor en Derecho Público. Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Catedrático de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8204-2591

involucrados. Sin embargo, señalan que la crítica ha sido objeto de estudio y uso como manera de pensar, como medio de expresión, como forma de actuar, como instrumento de análisis, como ejercicio de poder, pero todas estas formas se orientan a establecer una relación con el ser y su acción, en función de la otredad en un contexto social.

En este sentido, los autores consideran como rasgos fundamentales de la crítica los siguientes:

- Denunciar la dominación que surge de los ejercicios de poder que permiten la heteronomía para reaccionar a la dominación. Ante una visión dominante la crítica ha de demostrar que existen opciones a esa visión.
- Interpelar a cualquier área del conocimiento y rubro cultural humano en los cuales el ejercicio discursivo se centra en la práctica y normativa de las instituciones u organizaciones, en donde se ejerza una jerarquía y forme parte de procesos de subjetivación, sean éstos problemáticos o no.
- Utilizar las herramientas de los ejercicios críticos en la historia moderna del pensamiento y la acción política, así como desarrollar algunas otras que permitan resistir a modos de sujeción alienantes, esto es, ser gobernado y dejarse gobernar.

Hablando de los Estudios Críticos en Educación (ECE), abordan temas como la historicidad de la crítica en la ciencia, básicamente a partir de las propuestas del positivismo lógico y de autores como Marcuse y Bachelard, así como algunos de los más importantes planteamientos contemporáneos de los Estudios Críticos en Educación, sobre todo de publicaciones y paises con tradición angloamericana, a efecto de generar un primer acercamiento a la discusión metodológica de dichos estudios.

Destaco en la presente obra el pluralismo metodológico como el camino elegido por el grupo de investigación, en virtud de que se considera a la realidad social como dinámica, sus relaciones e interacciones generan una complejidad que produce distintos y diferentes niveles, por lo que el estudio de cualquier objeto, relación o subjetividad requiere situarse y contextualizarse, pues las singularidades son multidimensionales y es posible aprehenderlas en cierta proporción, para posicionarse momentáneamente desde la crítica a efecto de conocer y construir una autonomía del pensamiento.

Entender de esta forma la realidad social implica abrir las posibilidades de estudios tanto como sea necesario, siendo imprescindible mantener una coherencia entre la subjetividad, los supuestos epistemológicos y la metodología con los cuales se realizan los mismos. En este sentido, los autores realizan la descripción de la línea de investigación en Estudios Críticos en Educación tomando en cuenta los siguientes elementos:

1. Resulta comprensiva del fenómeno social y hace uso de las herramientas teórico epistémicas y metodológicas de las ciencias sociales.

2. Se reconocen imposibilidades, tales como las generalizaciones y la renuncia al anhelo de un conocimiento objetivo; por lo tanto, resulta necesario un basamento ético y estético que acepte la diferencia y el conflicto, donde el diálogo sea el intermediario. Se trabaja con una verdad situada y temporal, se acepta la pluralidad metodológica como una oportunidad creativa para comprender los fenómenos de la sociedad.

3. Mantiene una actitud de revisión y diálogo constante entre las convicciones filosóficas y los conocimientos científicos con el fin de comprender la complejidad social a través de la complementariedad de saberes y la pluralidad metodológica.

4. Asume que las convicciones filosóficas constriñen situaciones morales, éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, ontológicas y retóricas, mismas que dan forma al proceso de investigación.

5. Esta línea de investigación se concibe desde una práctica histórica y filosófica, además de considerar como asidero metodológico el trabajo analítico y sintético sobre contenidos empíricos.

6. Desde la vía ética se asume el compromiso de no abandonar la crítica para explicar los objetos de estudio y evidenciar así los procesos de dominación.

En el apartado denominado "Voces de los actores", se plasma la opinión de cuatro hombres y 3 mujeres que por su trayectoria personal, académica y profesional poseen un agudo sentido de la crítica, pero al mismo tiempo una perspectiva sensible del fenómeno educativo. A través de las vivencias de las y los entrevistados se van perfilando imágenes claras, tanto de su formación disciplinar como su interés y vocación hacia la educación, además de que se ponen en evidencia una multiplicidad de preocupaciones que permiten un análisis posterior con otras temáticas e interpretaciones diferentes, que siempre enriquecerán el panorama de la educación. Cabe destacar que los perfiles de las y los entrevistados

es diverso, así como sus áreas de investigación y trabajo, pero en su conjunto todas y todos mantienen un vínculo por su cercanía con la educación formal:

- David Arellano Gault
- Luis Montaño Hirose
- José Alfredo Zavaleta Betancourt
- Laura Zamudio González
- Rebeca Elizabeth Contreras López
- Rubén Darío Jiménez Rosado
- Irma Alicia García Contreras

En el capítulo "Estudios Críticos en Educación como línea de investigación", los autores destacan los ejes discursivos que surgen de las voces de los actores entrevistados, a partir del análisis realizado en cada una de dichas entrevistas. Precisan que los significados siguen en construcción, y que se consideran pertinentes como un primer acercamiento a la posibilidad de indagar críticamente el fenómeno educativo, a efecto de sentar las bases de la discusión y la posibilidad de construir metodologías acordes a dicho interés. Dentro de estos significados destacan:

● **Actitud crítica**. Entendida como la respuesta informada y reflexiva ante el orden establecido que busca la desujeción. Es la interpretación crítica como actitud de investigar.

● **Pluralismo metodológico**. Desde una posición pragmática se admite la interacción entre distintas posiciones metodológicas, asumiendo que no es necesaria una aceptación de sus fundamentos para utilizarlas como vías de investigación.

● **Crítica a la educación**. Se refiere a una interpretación reflexionada que tiene como objeto de estudio la educación.

● **Pluralismo epistemológico**. Este pluralismo asume el compromiso por entender el referente epistemológico de los distintos enfoques utilizados en la explicación del objeto de estudio. Con ello se admite la complejidad del fenómeno y sus posibles paradojas.

● **Fijación de creencias**. Procesos intencionados a través de los cuales una idea adquiere la función para guiar las acciones y otorgar certeza.

● **Relación individuo sociedad.** Se trata de la relación dialéctica entre el individuo y la comunidad situada en entornos complejos. Donde el ser humano como individuo es un sujeto único pero incompleto, que se encuentra abierto a posibles conexiones y cambios; en esta interacción la comunidad está siempre en constante evolución y no se percibe como fija, estática ni monolítica, sino como diversa.

● **Gubernamentalización**. Como el acto de administrar las conductas de los individuos en sus conexiones, estando presente en la relación sujeto-poder-verdad.

En este último significado, destaco lo que los autores denominan la Institucionalización crítica de la gubernamentalización (ICG) misma que conciben como el ejercicio del poder a través de la relación entre el marco institucional y gobierno.

De manera específica, hablan de la escuela entendida como una criatura organizacional que no es monolítica ni goza de un orden excepcional, es más bien -siguiendo a Arellano y Del Castillo- una arena de grupos y coaliciones donde interactúan individuos y grupos que toman decisiones y realizan acciones que en su conjunto hacen posible a la organización. Por tanto, la escuela como organización se compone de individuos y grupos que se relacionan con diferentes niveles de autoridad y tipos de liderazgo en busca de alcanzar sus fines, para lo cual establecen relaciones instrumentales en un ambiente dominado por las rutinas y los procesos, donde la negociación es el derrotero, el uso de estrategias, tácticas y recursos políticos componen la cotidianidad, pero en su conjunto generan conflictos que, de manera paradójica, son el motor de la dinámica organizacional.

Partiendo de lo anterior, la institucionalización crítica de la gubernamentalización se refiere a un fenómeno singular que parte de algo que se considera universal como es la sujeción del ser humano, donde intervienen tanto el marco institucional como el gobierno los cuales influyen en la conformación del ejercicio del poder como objeto de estudio, destacándose como categoría epistémica. Cabe destacar que esta categoría tiene como finalidad el cambio de aquello que ejerce la gubernamentalización en la vida del sujeto, la acción de reflexionar y de entender aquello que lo sujeta o dirige.

Asimismo, los autores se refieren a las alternativas de agenciamiento, mismas que tienen un origen político porque al implicar acción y dirección suponen definir aquello que es valioso, es decir, se establecen fines en un contexto y tiempo determinado con actores y circunstancias específicas, donde un grupo de sujetos

acuerdan que esos fines tienen suficiente valor para considerarlos como los adecuados, ya que dan sentido y dirección a las conductas de un grupo de personas para alcanzar ciertos beneficios que compensan el costo de lograrlos. Esta acción y dirección dependen tanto de la actitud crítica del sujeto como de su capacidad de gestión, considerando que ambos elementos están delimitados por un contexto social en un tiempo específico con actores relacionados y en circunstancias específicas.

En voz de los entrevistados y las entrevistadas, el fenómeno educativo presenta distintas Alternativas de Agenciamiento (AA) pero mencionan que una de ellas se refiere a la tensión paradójica entre homogeneidad y heterogeneidad en el proceso formativo que sucede en la escuela. Esta tensión se refiere a que históricamente, salvo algunas excepciones, se ha tratado a todas y todos los estudiantes por igual en lo referente a su formación en la escuela, sin considerar las diferencias entre ellas y ellos a partir de su historicidad, contexto, situaciones e intereses. Afirman que la homogeneidad ha dominado en lo referente a la cobertura del sistema educativo mexicano, debido a la gran demanda del servicio tanto en zonas urbanas como rurales, dejando de lado la heterogeneidad como una visión válida para aplicarse en los procesos de formación que implementa la escuela. Esta tensión paradójica se observa en todos los niveles educativos.

De acuerdo a sus visiones, resulta indispensable la formación de una ética pedagógica en los docentes que les permita reconocer las diferencias y convivir con ellas para interactuar con los y las estudiantes a partir de un conjunto de estrategias reflexivas que busquen la inclusión mediante la interacción de la diversidad, siendo capaz de mediar entre lo cotidiano y afrontar las trayectorias educativas. Un recurso metodológico sería la etnografía para comprender el contexto, situación y perspectiva de las y los educandos. Una segunda Alternativa de Agenciamiento (AA) es el perfil del profesor que se encuentra frente a grupo, pues se considera de valor el vínculo entre investigación y docencia como afluente de comunicación intersubjetiva que lleva a la reflexión sobre la práctica docente, con el fin de tener una dinámica de mejora en el sentido de encontrar relación pedagógica entre los medios que lleven a la formación de los aprendizajes esperados en las y los estudiantes.

Y una tercera Alternativa de Agenciamiento (AA) es la relación entre educación y paz. En este sentido, se afirma que nuestras decisiones, posiciones y relaciones, respecto de este tipo de tensión paradójica presentan una dimensión ética, por lo

tanto, la decisión pedagógica siempre presenta dificultades porque se relaciona con la dirección, procesos, actores y recursos a implementar en la formación de trayectorias educativas para las y los estudiantes, ya que éstas deben ser favorables, en un marco de libertad, sustentada en derechos y responsabilidades, pero sometidas de manera permanente a la crítica.

Al asumir esta última (la crítica) como una herramienta o actitud que permite transitar de un estado de cosas a otro, que se considera "mejor o deseable", surgen discusiones sin fin acerca de lo que se critica o de lo que se propone.

En este sentido algunas de las tensiones que los autores observan son las siguientes:

1. Aquellas generadas entre una visión ideal y la realidad social.
2. La atención a la diferencia es importante en pro de la inclusión, no obstante la atomización puede convertirse en un problema social con consecuencias mayores.
3. La insatisfacción y lucha permanente contra el poder.
4. La crítica puede tener consecuencias negativas en aquellos que se consideran aludidos, incluso llevar a actitudes violentas y poco respetuosas, lo cual conduce en ocasiones a sistemas cerrados.
5. La crítica no debe dirigirse exclusivamente a los modelos educativos sino también a las prácticas educativas, en específico lo que se está formando.
6. La tensión entre ideología y educación existe, ya que es inherente a toda actividad humana.

En términos generales, se trata de una magnífica obra que invita a una reflexión más profunda en torno a la teoría y praxis del fenómeno educativo, en donde el diálogo y la crítica representan poderosas herramientas para comprender su dinámica pero también su problemática y complejidad, en un contexto social que demanda permanentemente respuestas al papel de la escuela como institución educativa, inmersa en el conjunto de organizaciones públicas y privadas con prácticas y marcos regulativos específicos, que busca de manera permanente alcanzar los fines y valores tendientes al desarrollo armónico, integral y en libertad de las personas, privilegiando una formación ética, solidaria, responsable, respetuosa y pacífica en su interacción con los demás actores sociales.