

Avances y retos de la educación en Latinoamérica



2023

Volumen 7

Número 2

E-ISSN: 2448-8178

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR GENERAL Y EDITOR EN JEFE

Dr. Fernando Padilla Santamaría *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Ciudad de México, México.*

SUBDIRECTORA Y CO-EDITOR EN JEFE

M. C. Floribel Ferman Cano *Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Ciudad de México, México.

EDITORES EJECUTIVOS

Dr. C. Jorge Héctor Genis Zárate *Centro Médico Nacional del Noreste, Instituto Mexicano del Seguro Social. Nuevo León, México.*

Dr. Luis Angel Moreno Venegas *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Ciudad de México, México.*

EDITOR ASOCIADO

Dr. C. Carlos Alejandro Torner Aguilar *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Ciudad de México, México.*

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Sylvia Aracely Pérez Blanco *Centro de Estudios Universitarios. Nuevo León, México.*

Dr. Carlos Adrián Pérez Martínez *Hospital General Regional No. 72 "Lic. Vicente Santos Guajardo", Instituto Mexicano del Seguro Social. Estado de México, México.*

M. C. Alicia Georgina Siordia Reyes *Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*

Dra. María del Pilar Ibarra Cázares *Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*

M. C. Diana Laura Torres Chacón *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Ciudad de México, México.*

Dra. C. María Adelina Jiménez Arellanes *Hospital de Especialidades, Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*

Lic. Alejandra Pamela Padilla Albor *Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México.*

Ing. Félix Alejandro Godínez Solís *Jetcom Innovative Aviation Services. Ciudad de México, México.*

Lic. Ana Lleyly Domínguez Martínez *Escuela de Enfermería de la Secretaría de Salud. Ciudad de México, México.*

Lic. María Fernanda Rodríguez Zamora *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Hidalgo, México.*

Lic. Francisco Javier Campos Zárate *Universidad Tecnológica de México. Ciudad de México, México.*

Ing. Erick Iturbe García *Universidad Tecnológica de Querétaro. Querétaro, México.*

LL.M. Carlos Manuel Leandro Núñez *Sistema de Transporte Colectivo. Ciudad de México, México.*

Dr. Alfredo Valero Gómez *Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*

Dr. C. Emiliano Tesoro Cruz *Unidad de Investigación en Inmunología e Infectología, Centro Médico Nacional La Raza, Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*

Dr. Eduardo Marín Hernández *Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social. Ciudad de México, México.*

Lic. Alessia Yajaira Camacho Razo *Dance Styles Academia; Salsero Latino Pioneros de la Salsa Caleña en México. Estado de México, México.*

Lic. Ysabel Ferman Cano *Secretaría de Educación de Veracruz. Veracruz, México.*

ASUNTOS JURÍDICOS

LL.M. Carlos Manuel Leandro Núñez *Universidad Tecnológica de México. Ciudad de México, México.*

DISEÑO

Eduardo Padilla Santa María *Instituto Idea. Estado de México, México.*



Contenido



Editoriales

Presentación del número especial: Avances y retos de la educación en Latinoamérica I

Reconocimiento al Coach Jorge Rivera Castañeda III



Artículos Especiales

Análisis de Situación de Salud (ASIS). Rol de la universidad en la comunidad 72

Aguirre ER, Bondar SA, Judis NE.

REVISTA CADENA DE CEREBROS, año 7, No. 2, Julio-Diciembre 2023. "Avances y retos de la educación en Latinoamérica", es una publicación semestral editada por Fernando Padilla Santamaría, Floribel Ferman Cano, Luis Angel Moreno Venegas y Jorge Héctor Genis Zárate, calle Marinas, 298, Col. Villa de las Flores, Coacalco de Berriozábal, Estado de México, C.P. 55710, revistacadenadecerebros@gmail.com. Editor Responsable: Fernando Padilla Santamaría. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-112412465800-203, e-ISSN: 2448-8178, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Fernando Padilla Santamaría, calle Marinas, 298, Col. Villa de las Flores, Coacalco de Berriozábal, Estado de México, C.P. 55710. Fecha de publicación: 29 de mayo de 2024. Fecha de última modificación: 29 de mayo de 2024.

Los contenidos de cada artículo son responsabilidad de los autores. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de esta revista.

Todo el contenido de esta obra se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).



Sobre la experiencia de la Orientación Escolar: un abordaje fenomenológico Rincón WO.	86
El Director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico Ariza-Jiménez JF, Bedoya-Ríos NM.	95
Equidad en la educación: el capitalismo y la privatización de la educación en la pospandemia Rivera JM.	101
Resiliencia docente en bachillerato en el contexto de pandemia en Cabo San Lucas, Baja California Sur (México) Chávez-López MC, Bojórquez-Luque J.	110
Fortalecimiento de la integralidad humana desde la educación artística infantil: una revisión sistemática Cantor OE, Vásquez KM.	119
Incidencia de factores pedagógicos en el rendimiento académico de estudiantes de Educación Media en Olanchito, Yoro, Honduras Martínez RB.	127
Proyecto de vida con sentido en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa La Armonía (Colombia) Sánchez YP, Ceballos VY.	134
Descripción de centros de salud pública en Puebla, México: un paso inicial para medir transferencia tecnológica Borromeo CA, Fernández JA, Columna C.	141

Revista Cadena de Cerebros (*Rev Cadena Cereb*) es un órgano independiente de investigación y divulgación científica y cultural arbitrado por pares. La periodicidad de esta revista es semestral y su publicación es en versión electrónica de acceso totalmente gratuito.

Nuestra misión es aumentar el conocimiento científico en varias disciplinas, además de acercar a la población a las ciencias biológicas, sociales y las artes, así como promover el cuidado de nuestro planeta. Dar la oportunidad a estudiantes de educación media-superior, superior, posgrado e investigadores iniciantes de introducirse en el mundo de la investigación, publicaciones académicas y de divulgación, buscando dar conocimientos teóricos y prácticos acerca de la escritura, envío, revisión y publicación de escritos, tal como se hace en la gran mayoría de revistas académicas de todo el mundo, así como ofrecer experiencia curricular a los autores que logren publicar artículos en esta revista. Brindar un espacio abierto, en donde las personas tienen la oportunidad de publicar escritos con fundamentos sólidos referentes a temas que les interese o en los que tengan cierta experiencia, así como compartir proyectos e ideas referentes a los temas tratados en esta revista.

Nuestra visión es ser una revista de investigación y divulgación científica y cultural reconocida de alcance internacional en donde la población general, las comunidades científicas, educativas y artísticas compartan sus investigaciones, experiencias y conocimientos para enriquecer la educación pública.

INCLUIDA EN:



Agradecimiento Especial a Revisores Externos

LE. Itzel Daniela Barrera Hernández

Universidad Tecnológica de México Campus Ecatepec
Estado de México, México

LE. Osiel García Ordóñez

Universidad Tecnológica de México Campus Ecatepec
Estado de México, México

Dr. Ramiro Gilberto Ruiz García

Western University
Ontario, Canadá

MS. Lorena Edith Cruz Vásquez

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco
Ciudad de México, México

Dra. Lizett Romero Espinoza

Unidad Médica de Alta Especialidad Hospital de Gineco-
Obstetricia No. 3 "Dr. Víctor Manuel Espinosa de los Reyes
Sánchez", Centro Médico Nacional La Raza, Instituto Mexicano
del Seguro Social
Ciudad de México, México

Dra. Alexandra Viridiana Delgado Gaytán

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico
Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

Dra. Graciela Castañeda Muciño

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico
Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

Dr. Pablo Jorge Suárez Munguía

Department of Medicine, University of California
California, E. U. A.

Dr. Ofir Picazo Picazo

Escuela Superior de Medicina, Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México, México

Dr. C. Juan Carlos Núñez Enríquez

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico
Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

M.E. Grecia Cecilia Olivera Bernal

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico
Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

Dr. C. Edgar Gustavo Ramos Martínez

Escuela de Ciencias, Universidad Autónoma Benito Juárez de
Oaxaca
Oaxaca, México

MSc. María Esther Hidalgo Apunte

Área de Estudios Sociales, Ministerio de Educación del Ecuador
Quito, Ecuador

Dr. C. Jorge Ignacio Sandoval Ocaña

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional
Autónoma de México
Ciudad de México, México

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Rivera

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico
Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

Dr. Carlos Alberto Mejías

Universidad Politécnica Territorial de Yaracuy "Arístides Basti-
das"
Yaracuy, Venezuela

Dr. Reynaldo Sucari León

Instituto de Investigación, Universidad Nacional Autónoma de
Huanta
Ayacucho, Perú

Mag. Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San
Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Dr. Miguel Ángel Cerón Terán

Hospital Regional Dr. Leonardo Guzmán de Antofagasta
Antofagasta, Chile

M. en ISC. Alejandra Morales Ramírez

Centro Universitario UAEM Ecatepec, Universidad Autónoma del
Estado de México
Estado de México, México

Agradecimiento Especial a Revisores Externos

M.C. Marcos Fernando Ocaña Sánchez

Facultad de Química Farmacéutica Biológica, Universidad Veracruzana
Veracruz, México

MSc. Gloria Adilía Transmonte Fernández

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"
Falcón, Venezuela

Dra. C. Carmen María Dudamel Colmenarez de Colina

Liceo Bolivariano Egidio Montesinos
Lara, Venezuela

Dra. C. Yamilet López Felipe

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Santa Clara, Cuba

Dr. C. Mikel Moreno Hernández

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Santa Clara, Cuba

M.C. Nicolle Garcia Berti

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas
São Paulo, Brasil

Dr. C. Adrián Sotelo Valencia

Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México

Dr. Zaniru Raúl Marín Martínez

Hospital de la Mujer, Secretaría de Salud
Ciudad de México, México

MSc. Ingrid Ludimila Bastos Lôbo

Universidade do Estado de Minas Gerais
Minas Gerais, Brasil

Dra. María Paz Vintimilla Cazorla

Instituto Oncológico Nacional "Juan Tanca Marengo" - SOLCA
Guayaquil, Ecuador

Dra. Luz Mariana Echeverría Almaraz

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Chiapas, México

Dr. Ramiro José del Río

Hospital de Pediatría Juan P. Garrahan
Buenos Aires, Argentina

Dra. Rebeca Raquel Cruz Hernández

Cuarta Visitaduría, Comisión Nacional de los Derechos Humanos
Ciudad de México, México

Dr. Alejandro Saravia Toledo

Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez
Buenos Aires, Argentina

Lic. Diana Plata Rosas

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México

LLM. Jesús Eduardo Sanabria Moyano

Facultad de Derecho, Universidad Militar Nueva Granada
Bogotá, Colombia

Dra. María de Lourdes Barbosa Cortés

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

Dra. Nélide Soria Rey

Facultad de Ciencias Aplicadas, Universidad Nacional de Pilar
Pilar, Paraguay

COAD. René Moreno Álvarez

Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México
Estado de México, México

Dr. José Luis Pérez Flores

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de San Luis Potosí
San Luis Potosí, México

Dr. Aurelio López Corral

Instituto Nacional de Antropología e Historia
Tlaxcala, México

Dr. Juan Carlos Huicochea Montiel

Hospital de Pediatría "Dr. Silvestre Frenk Freund", Centro Médico Nacional Siglo XXI, Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México, México

Agradecimiento Especial a Revisores Externos

Dra. Lucero Maya Franco

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Ciudad de México, México

Antrop. Andrea García Salazar

Observatorio Nacional de Salud, Instituto Nacional de Salud
Bogotá, Colombia

Dr. Ignacio José Pagano Peralta

Centro Hospitalario Pereira Rossell, Facultad de Medicina, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay

Dr. Johan von Heideken

Karolinska Institutet
Estocolmo, Suecia

Biol. Ana Karen López de la Rosa

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Ciudad de México, México

Lic. José Luis Jácome Bello

Poder Judicial de la Federación
Ciudad de México, México

Lic. Jessica Cuevas Martínez

Suprema Corte de Justicia de la Nación
Ciudad de México, México

de agosto de 2016 se inaugura este sitio web y con él, se hace pública y formalmente la invitación a la población general de países de habla hispana de formar parte de este proyecto.

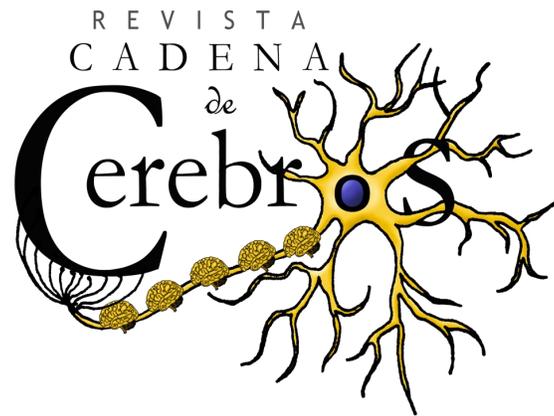
En Revista Cadena de Cerebros no se tratan temas referentes solo a la salud humana, sino también se incluye educación, medio ambiente, tecnología, artes, deportes, entre otras. Al permitir que cualquier persona tenga la oportunidad de publicar artículos en esta revista, dentro de la planeación de este proyecto incluimos una forma de evaluación de artículos usada por casi todas las revistas académicas y de divulgación del mundo llamada "revisión por pares". Para poder garantizar una información verdadera y confiable a los lectores, fue necesario reunir un equipo de expertos en las disciplinas tratadas en esta revista, y así, ofrecer una evaluación de artículos de la mejor calidad y la mayor seguridad para los lectores, por lo que a este proyecto se han sumado voluntariamente investigadores, educadores y artistas de reconocimiento nacional e internacional, con el fin de apoyar la divulgación científica y cultural.

Actualmente, las comunicaciones en redes exigen el involucro de nueva tecnología aplicada a esto, por lo que mucha información (sobre todo científica) queda únicamente en grupos selectos y lo que se da a conocer al público general es a través de revistas de divulgación que, en ocasiones, no interpretan de forma adecuada los resultados de dichas investigaciones, no citan los estudios de referencia y/o aún usan lenguaje "complicado" para comunicar. Aprovechando el crecimiento cada vez mayor de internet en el siglo XXI, el fuerte impacto de los teléfonos inteligentes y las redes sociales, nuestra revista es un medio de comunicación en línea de acceso completamente gratuito y compatible con ordenadores y dispositivos móviles.

La accesibilidad de esta revista permite a cualquier persona (sin importar su profesión, oficio o nivel de estudios) divulgar en lenguaje sencillo sus ideas, opiniones y propuestas sin tener que invertir altos costos de dinero para que estas se difundan o sean aceptadas, además de aprender a fundamentar ideas y dar bases fuertes para nuevos proyectos, tal como se hace en la comunidad científica profesional.

Publicar un artículo en Revista Cadena de Cerebros no tiene costo (ni lo tendrá). El mantenimiento dependerá únicamente de donaciones, espacios publicitarios y eventos organizados por el equipo editorial de esta revista. Los recursos sobrantes, entrarán a una cuenta de ahorro con lo que se pretende hacer crecer este proyecto y además, financiar pláticas, cursos, talleres y concursos organizados e impartidos por el equipo editorial de esta revista y por profesionales externos, buscando que dichas actividades sean de bajo costo o incluso de forma gratuita y abiertas a todo público.

A pesar de que esta revista es muy accesible, estamos conscientes de que en el mundo lamentablemente aún hay comunidades sin acceso a internet (de forma total o parcial), por lo que una de nuestras mayores metas es llevar a Revista Cadena de Cerebros a una edición impresa y disponer de un lugar fijo de edición, para brindar también la forma de envío de artículos por correo postal. De esta forma, cualquier persona tendrá un mayor acceso a los contenidos de esta revista y la misma oportunidad de publicar artículos en este medio.



¿Cómo surge este proyecto?

La divulgación de la información sigue siendo en la actualidad un gran reto para diversas disciplinas, de las cuales destacan las ciencias biológicas y de la salud, las ciencias sociales y las artes. La población general cada vez está más informada y actualizada con respecto a los avances científicos más relevantes de impacto mundial, sin embargo, los descubrimientos, problemáticas e ideas de investigaciones regionales, nacionales e internacionales que afectan o benefician más inmediata y directamente, no se conocen tan bien, ya que uno de los grandes impedimentos es el lenguaje científico - para muchos aún desconocido y difícil de comprender-, además de los costos impuestos por las revistas científicas y de divulgación para suscribirse y/o adquirir artículos o números completos.

La idea original de este proyecto nace en julio de 2015 y ya se encontraba en proceso de inauguración en septiembre de 2015. Inicialmente esta revista estaba dirigida a pacientes de una clínica particular de atención a la salud especializada en Ginecología y Obstetricia -es decir, una población limitada-, por lo que los temas originales abordados en esta revista eran principalmente orientados a la Medicina. Sin embargo, después de evaluar la calidad de la educación en países de habla hispana y del gran impacto de la tecnología sobre todo en la población joven, se decidió retirar el proyecto de la clínica médica para forjarla de manera independiente con los recursos propios de un grupo de estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana (autores intelectuales del proyecto) y así, cortar las cadenas que limitarían el contenido de esta revista y su alcance en la población.

Es por estas razones que gracias a la iniciativa de este equipo de trabajo, en mayo de 2016 se pone en marcha la creación de una revista de divulgación científica y cultural completamente independiente con un contenido fácil de comprender, donde cualquier habitante de países de habla hispana pueda recibir información real y actual, así como tener la oportunidad de compartir sus proyectos, ideas, noticias e investigaciones, que muchas veces son bloqueadas ante las exigencias de que un autor no posee un currículo profesional con amplia experiencia en la disciplina a tratar y muchos de ellos desconocen las formas de redacción impuestas en las revistas científicas profesionales de circulación actual, por lo que el autor que solicita la publicación de sus escritos es rechazado por las editoriales.

Entre una amplia variedad de propuestas de nombres para esta revista, en julio de 2016 se acordó que este proyecto se llamara "Revista Cadena de Cerebros". Este nombre está inspirado en la forma en que las neuronas se enlazan en el sistema nervioso central para formar redes increíblemente grandes, dándonos las capacidades de razonar, aprender, memorizar, etc. Con la expresión "cadena de cerebros" hacemos referencia a las redes neuronales del cerebro, en donde la cadena no es una simple unión lineal de eslabones, sino que cada eslabón se une a su vez con muchos otros, dando lugar a una estructura muy resistente y cada vez más compleja a la cual día con día se le suman más eslabones; en este caso, los eslabones están representados por cerebros, que a su vez, cada cerebro representa a una persona diferente que al leer y compartir información en esta revista, ya forma parte de esta gran red de conocimiento. Finalmente, el 5



Presentación del número especial:
**Avances y retos de la educación
en Latinoamérica**

Presentation of the special issue: Advances and challenges of education in Latin America



Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-ET-72-01

© Presentación del número especial: Avances y retos de la educación en Latinoamérica.
Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): I-II.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-et-72-01>



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

*La Educación es el arma más potente que puedes usar
para cambiar el mundo.*

Nelson Mandela

*La Educación genera Confianza. La Confianza genera Esperanza.
La Esperanza genera Paz.*

Confucio

Debido a los problemas políticos, sociales y sanitarios que se han observado en Latinoamérica durante los últimos años derivados de la pandemia de COVID-19, movilizaciones civiles y cambios de gestiones gubernamentales, la educación (en todos sus niveles) ha presentado modificaciones que han obligado al personal docente a adaptar técnicas de enseñanza para enfrentar estos obstáculos, además de que los estudiantes han lidiado con cambios abruptos en sus actividades académicas, el aprendizaje a distancia, híbrido y con factores estresantes dentro de su núcleo familiar (pérdida de trabajo, inestabilidad económica, problemas de salud, decesos, etc.).

Dado el impacto de dichos problemas para la educación, compartir observaciones, reflexiones, opiniones y experiencias desde diferentes perspectivas que coadyuven a impulsar debates, discusiones, análisis y soluciones para el desarrollo educativo de Latinoamérica, la Dirección General de Revista Cadena de Cerebros tiene el agrado de presentar el número especial (2 del volumen 7) titulado "*Avances y retos de la educación en Latinoamérica*", que se integra por un artículo editorial y 9 aportaciones originales.

Los trabajos presentados en este número son resultado de reflexiones y observaciones en varios escenarios y contextos que dejan al descubierto los principales problemas de la educación en varios países de Latinoamérica.

Se observó una gran participación por parte de múltiples autores y autoras de diversos países de América; no obstante, el porcentaje de rechazo fue del 89.41%. Sin embargo, los trabajos aquí presentados ofrecen perspectivas y opiniones valiosas para el abordaje de múltiples problemáticas en materia de educación, sociología y antropología, así como las lagunas del conocimiento que aún existen.

Para el desarrollo de la planeación, revisión, aprobación y publicación de este número especial, contamos con la participación de dos coordinadores junto con el equipo directivo, a quienes se desea realizar un reconocimiento público y agradecimiento. A continuación, presentamos a las personas responsables que conformaron el equipo de trabajo del número "*Avances y retos de la educación en Latinoamérica*":

COORDINADORES

Dra. Sylvia Aracely Pérez Blanco

Miembro del Comité Editorial
Centro de Estudios Universitarios
(Nuevo León, México)

Dr. Juan Carlos Núñez Enriquez

Investigador Invitado
Instituto Mexicano del Seguro Social
(Ciudad de México, México)

DIRECCIÓN

Dr. Fernando Padilla Santamaría

Director General y Editor en Jefe
Universidad Autónoma Metropolitana
(Ciudad de México, México)

Dra. Floribel Ferman Cano

Subdirectora y Co-Editora en Jefe
Instituto Mexicano del Seguro Social
(Ciudad de México, México)

Dr. Luis Angel Moreno Venegas

Editor Ejecutivo
Instituto de Salud para el Bienestar
(Estado de México, México)



*R*econocimiento al Coach

Jorge Rivera Castañeda

Recognition to Coach Jorge Rivera Castañeda



Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-ET-72-02

© Reconocimiento al Coach Jorge Rivera Castañeda. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): III-VI.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-et-72-02>



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

Desde pequeños somos estudiantes de este, nuestro mundo, y por ende también de nuestra vida, y a lo largo de ese trayecto conocemos a muchas personas que nos ayudan, en mayor o menor medida, a crecer, ser mejores y alcanzar nuestras metas.

Existen personas que nos dan aun más que solo amistad y momentos felices, sino también experiencias, conocimiento y desarrollo de habilidades que, por si solos, nunca hubiéramos podido lograr. Junto con todos los trabajos de este número especial "Avances y Retos de la Educación en Latinoamérica", deseamos reconocer la labor de todo el cuerpo docente, de todos los niveles y ramas y, especialmente, el equipo de Revista Cadena de Cerebros desea realizar este artículo como reconocimiento a la trayectoria y excepcional labor del Coach Jorge Rivera Castañeda, o "Coach Rivera", como es conocido en el ámbito del deporte (futbol americano), exponiendo una semblanza de vida y fotografías, deseando motivarle a seguir cambiando y marcando la vida de más jóvenes apasionados.

SEMBLANZA DEL COACH RIVERA

Inició como entrenador en el club "Cobras" en 1973.

A partir de 1975 se integro como asistente voluntario bajo la férula del Coach Gilberto Chávez en Preparatoria 9 donde se forjo como entrenador.

Colaborando en diferentes categorías, fue nombrado en 1978 coordinador del programa infantil de este plantel, haciéndose cargo de la Coordinación General de este programa.

A partir de 1980, se compondría la organización de 7 categorías infantiles, una juvenil y una intermedia, con niños desde los 6 años a los 20 años, mas un excelente grupo de animación femenil (que fue campeón en 3 ocasiones).

Fundador de la liga universitaria, colaboro en la elaboración de los reglamentos, mismos que fueron copiados más adelante por las diferentes ligas de México.

En 1988 obtuvo por examen de oposición la plaza de ayudante de profesor B en la dirección General del Deporte Universitario.

En 1999 obtuvo el grado de profesor de asignatura "A".

Diseñó y coordinó el Torneo Interfacultades de FBA durante 15 años, así como los torneos de Futbol bandera que en si momento llegaron a contar con 120 equipos de las ramas femenil y varonil.



Club Cobras, año 1972.

A lo largo de los años ha sido encargado de coordinar torneos interprepas de FBA y ser coordinador en diferentes ocasiones del programa infantil en C.U.

Como entrenador ha colaborado en los equipos de la Facultad de Medicina, así como el de la Facultad de Filosofía y Letras.

En liga mayor fue parte del Staff de los equipos Águilas Reales y Guerreros Aztecas.

Por otra parte, ha colaborado en su momento con los equipos de CCH Sur, Preparatoria 2, Preparatoria 5, Preparatoria 9 y actualmente es responsable del equipo representativo del Plantel #8 de la ENP.

Como parte de su formación como entrenador ha recibido numerosos cursos a lo largo de los años destacando las clínicas en las Universidades de Auburn en Alabama, Louisiana y Arkansas en E.U.



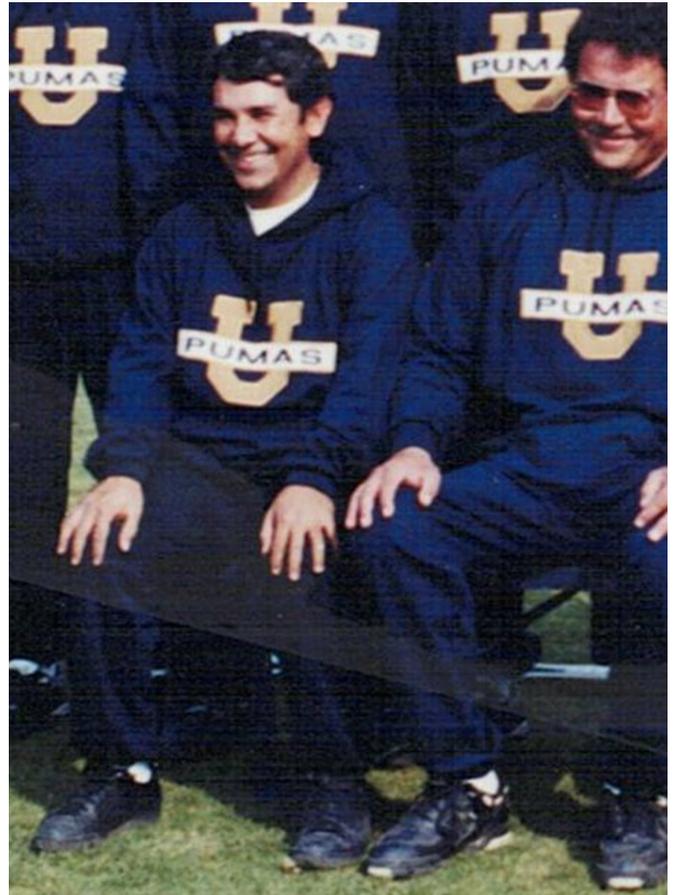
Club Cobras, año 1972.



Prepa 9, jugador #30
(intermedia), año 1977.



Coach Prepa 9 (infantil A), año 1980.



Coach Pumas, liga mayor, acompañado de su amigo Luis García. Año 1995.



Coach Águilas Reales (liga mayor), año 1988.

En México ha trabajado con entrenadores americanos de las universidades de Arizona, Minnesota y Auburn, así como con Sam Rutigliano, Coach de los Browns de Cleveland de la NFL. Ostenta el nivel 5 de certificación como entrenador de FBA otorgado por CONADE y reconocido por la SEP.

Miembro del salón de la fama del FBA de México.

Ha sido parte de 69 equipos campeones. Manteniendo contacto con muchos de sus antiguos jugadores, de los cuales algunos se han dedicado a la enseñanza del deporte.

Invierte parte de sus pocos ratos libres en analizar, gracias a la tecnología las películas de sus juegos e intercambiar ideas.

Vive agradecido con Dios, que le otorgo el mejor trabajo del mundo y con nuestra universidad, lugar en donde le brindaron los recursos para aprender y brindar a nuestros estudiantes las herramientas para triunfar en su camino.

Nota: Este es un homenaje al "Coach Rivera", como es conocido en el ámbito del deporte del futbol americano, ya que ha dejado una huella imborrable presente en muchos de los alumnos del plantel Escuela Nacional Preparatoria No. 8 "Miguel E. Schulz".

A **nálisis de Situación de Salud (ASIS)** **Rol de la universidad en la comunidad**

Health Situation Analysis (HSA). The role of the university in the community

Edit Ramona Aguirre^{1, 2}, Sandra Alina Bondar^{1, 2}, Natalia Evelin Judis^{1, 2}.

1. Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Chaco Austral. Chaco, Argentina.
2. Departamento de Docencia, Carrera de Medicina, Universidad Nacional del Chaco Austral. Chaco, Argentina.



Recibido: 30 de diciembre de 2022.
Aceptado: 5 de mayo de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-01
DOI: 10.5281/zenodo.10901829

Autor(a) responsable de la correspondencia

Edit Ramona Aguirre

aguirreedit4@gmail.com

Comandante Fernández 755, Presidencia Roque Sáenz Peña.
Chaco, Argentina.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Aguirre ER, Bondar SA, Judis NE. Análisis de Situación de Salud (ASIS). Rol de la universidad en la comunidad. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 72-85.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-01>

RESUMEN

Introducción: En este trabajo se presentan resultados de una Beca de Investigación de Posgrado dependiente de la Secretaría de Investigación Ciencia y Técnica de Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS).

Objetivo: Realizar un estudio comparativo entre los Análisis de Situación de Salud (ASIS) llevados a cabo en los Barrios Mitre y San Cayetano de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco (período 2020 – 2021).

Metodología: Obtención de la información a través de cuestionarios cerrados, anónimos acerca del estado actual de los barrios.

Resultados: Barrio San Cayetano se seleccionaron 497 viviendas de las cuales 349 fueron encuestadas con un porcentaje del 70%. El 30%: 148 viviendas no fueron encuestadas. Barrio Mitre se seleccionaron 385 viviendas de las cuales 281 accedieron a responder con un porcentaje del 73% de las familias encuestadas. El 27% corresponde a viviendas donde la encuesta no se pudo llevar a cabo. En ambos Barrios, las viviendas no entrevistadas se deben al ausentismo en el hogar al momento de la entrevista, negativa a responder, casa abandonada, ausencia de adulto mayor en el lugar.

Conclusiones: Eje Familiar: la salud de la familia se refleja en la salud de la comunidad. Sistema sanitario: fortalecer la APS: necesario trabajar las Redes Integradas de Salud, no como un porcentaje de sistemas separados (público- privado- sub) o, número de personas que reciben atenciones a demanda. Eje ECNT: por sus características (permanentes, irreversibles, incapacitantes, prevenibles), requieren un abordaje intersectorial. A través del ASIS nos planteamos lo siguiente, ¿Es necesario un rol desde la Universidad en la comunidad?

Palabras clave: universidad; ASIS; comunidad.

ABSTRACT

Introduction: This paper presents the results of a Postgraduate Research Scholarship dependent on the Science and Technology Research Secretariat of the National University of the Austral Chaco (UNCAUS).

Purpose: Develop a comparative study between the Health Situation Analysis (ASIS) carried out in the Mitre and San Cayetano neighborhoods of Presidencia Roque Sáenz Peña city, Chaco (2020 -2021 period).

Methodology: Obtaining information through closed, anonymous questionnaires about the current state of the neighborhoods.

Results: Barrio San Cayetano, 497 homes were selected, of which 349 were surveyed (70%), 148 homes were not surveyed (30%). Barrio Mitre, 385 homes were selected, of which 281 agreed to respond with a percentage of 73% of the families surveyed. 27% correspond to homes where the survey could not be carried out. In both neighborhoods, the dwellings not interviewed are due to absenteeism in the home at the time of the interview, refusal to respond, abandoned house, absence of an elderly person in the place.

Conclusions. Family axis: the health of the family is reflected in the health of the community. Health system: strengthen health primary attention, it is necessary to work on the Integrated Health Networks, not as a percentage of separate systems (public-private-sub) or number of people who receive care on demand. CNCD axis: due to their characteristics (permanent, irreversible, disabling, preventable), they require an intersectoral approach. Through ASIS we consider the following: Is a role from the University in the community necessary?

Keywords: university; ASIS; community.

INTRODUCCIÓN

En los Barrios San Cayetano y Mitre de la Ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña en la provincia del Chaco (Argentina) se llevó a cabo el Análisis de Situación de Salud (ASIS), con el objetivo de realizar un estudio comparativo entre ambas comunidades, durante el periodo 2020-2021. La finalidad última es poder, a partir de dichos datos planificar intervenciones territoriales con la comunidad y en conjunto al trabajo interdisciplinario de actores sociales.

En el siguiente ASIS se presentan resultados de una Beca de Investigación de Posgrado dependiente de la Secretaría de Investigación Ciencia y Técnica de Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS).

En este trabajo, en la recolección de datos participaron Estudiantes de la Carrera de Medicina de 4º Año de Universidad Nacional del Chaco Austral, también los centros de salud dependientes del Ministerio de Salud Pública del Chaco, colaboración del Municipio a través de los Centro Integrador Comunitario y Docentes de UNCAUS.

Se presenta el análisis de varios ejes de la comunidad: Familiar- Determinantes de salud: abastecimiento de agua, suministro eléctrico, disposición de excretas, disposición de sólidos, Recolección de residuos, residuos líquidos, contaminación ambiental- animales que generan riesgo a la salud- vivienda: tipo, material, condición- cultura sanitaria- características psicosociales- satisfacción de necesidades básicas- ingreso por familia- medio de transporte- cobertura del sistema de salud – raza- ocupación- factores de riesgo- Sistema sanitario- ECNT-.

Se entiende como funciones de la salud pública (FESP) al conjunto de actuaciones que deben ser realizadas con fines concretos, necesarios para la obtención del objetivo central, que es asimismo la finalidad de la salud pública, es decir, mejorar la salud de las poblaciones.

Su importancia en la Argentina: proponer un concepto común de la Salud Pública y sus funciones esenciales, crear un marco para la medición del desempeño de estas y apoyar la evaluación de la práctica de la Salud Pública en cada país. Son: el monitoreo y análisis de la situación de salud, la investigación y control de riesgos, la promoción de la salud, la participación de los ciudadanos, el desa-

rollo de políticas y planificación institucional, la regulación y fiscalización, el acceso equitativo a los servicios de salud, los recursos humanos y capacitación, el mejoramiento de la calidad de servicios de salud, la investigación, la reducción del impacto en emergencias y desastres.

FESP 1: Seguimiento, evaluación y análisis de la situación de salud. Dentro del mismo se encuadra el Análisis de Situación de Salud (ASIS).

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) se define ASIS como “proceso analítico-sintético que permite caracterizar, medir y explicar el perfil de salud-enfermedad de una población, incluyendo los daños o problemas de salud, así como sus determinantes, que facilitan la identificación de necesidades y prioridades en salud, la identificación de intervenciones, y la evaluación de su impacto”¹.

METODOLOGÍA

Este ASIS se llevó a cabo en Presidencia Roque Sáenz Peña, la segunda ciudad más poblada de la provincia del Chaco, Argentina, Cabecera del Departamento Comandante Fernández.

Se seleccionan los barrios San Cayetano y Mitre, donde se llevó a cabo el Análisis de Situación de Salud, con el objetivo de realizar un estudio comparativo entre ambas comunidades.

El barrio Bartolomé Mitre de la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco, ubicada en el sector suroeste de la ciudad, cuyos límites (según lo establece la ordenanza municipal 3033/99 aprobada por el HONORABLE CONSEJO DELIBERANTE de PRESIDENCIA ROQUE SÁENZ PEÑA, CHACO el día 19 de Marzo de 1999) son: al norte la COLECTORA SUR RN 16, al sur la calle 151, al este la calle CAPITAN E. MUÑIZ (112) y al oeste la calle DON ORIONE (120).

El barrio cuenta con alrededor de 44 manzanas con unas 1550 viviendas y una densidad poblacional de 6000 habitantes aproximadamente (según último Censo Nacional del año 2010).

El Barrio San Cayetano, ubicado al sur de dicha localidad entre ruta 16 y 95. Republica Haití 2298- 2200 Sáenz Peña – Chaco.

Para la recolección de datos, en este trabajo, participaron Estudiantes de la Carrera de Medicina de 4° Año de la Universidad Nacional del Chaco Austral, correspondiente al núcleo académico, “Salud Colectiva y Comunitaria”. Participación de Región Sanitaria VII por medio de los centros de salud con dependencia del Ministerio de Salud Pública del Chaco, colaboración del Municipio a través de los Centros Integradores Comunitarios, Docentes de UNCAUS, Becarios de pre y posgrados.

La finalidad última fue poder, a partir de dichos datos, planificar intervenciones territoriales con la comunidad y en conjunto al trabajo interdisciplinario de actores sociales².

En el desarrollo comparativo, se abordan distintos ejes, de los cuales se presentan el análisis de: Abordaje Familiar- Abordaje del sistema sanitario- Abordaje de Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT).

RESULTADOS

Se seleccionaron los barrios San Cayetano y Mitre donde se llevaron a cabo encuestas, anónimas, no obligatorias, casa por casa, visualizando sus resultados en la **Figura 1**.

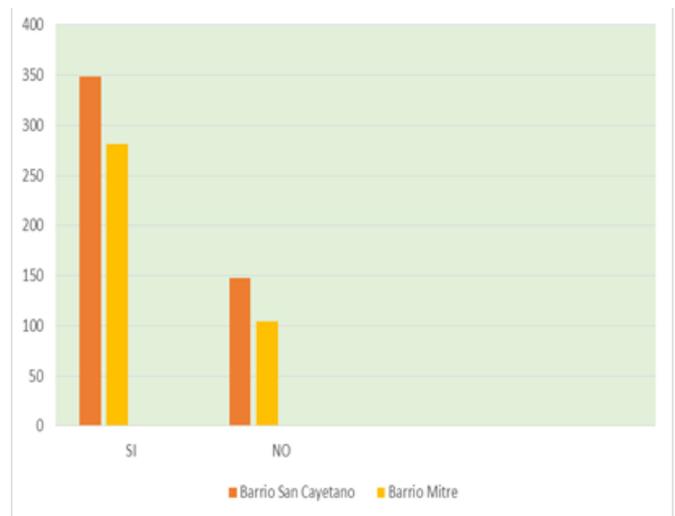


Figura 1. Viviendas encuestadas por Estudiantes de la Carrera de Medicina-UNCAUS- Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco, año 2019. Elaboración propia.

En el Barrio San Cayetano (**Figura 2**), se seleccionaron 497 viviendas de las cuales 349 (**Figura 1**) fueron encuestadas teniendo un porcentaje del 70%. El 30% con una cantidad de 148 (**Figura 1**) viviendas no fueron encuestadas.

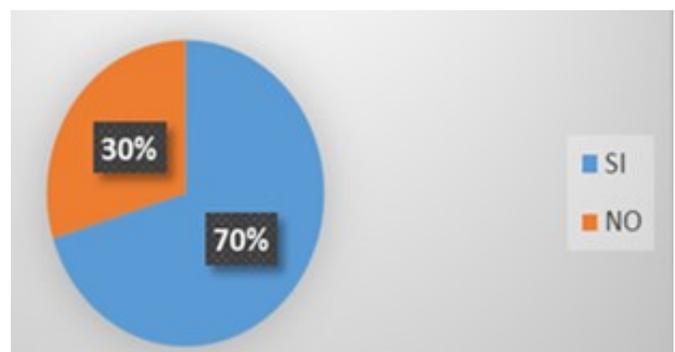


Figura 2. Respuesta a las encuestas Barrio San Cayetano, por estudiantes de 4o año, Carrera de Medicina. UNCAUS, Pcia. Roque Saenz Peña, Chaco, año 2019.

En Barrio Mitre (**Figura 3**), se seleccionaron 385 viviendas, de las cuales 281 (**Figura 1**) accedieron a responder, teniendo un porcentaje del 73% de las familias encuestadas. El 27% (**Figura 1**) corresponde a viviendas donde la encuesta no se pudo llevar a cabo.

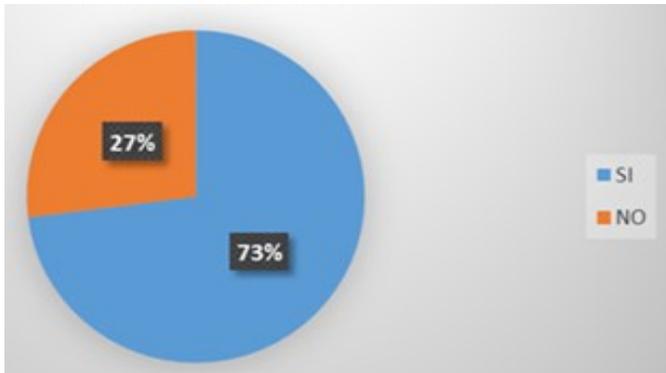


Figura 3. Respuesta a las encuestas, Barrio Mitre por estudiantes de 4o año de la Carrera de Medicina, UNCAUS, Presidencia Roque Saenz Peña, Chaco, año 2019.

En ambos Barrios, las viviendas no entrevistadas se deben al ausentismo en el hogar al momento de la entrevista, negativa a responder, casa abandonada, ausencia de adulto mayor en el lugar.

Abordaje familiar. Uno de los ejes del ASIS es el enfoque familiar, ahora bien, ¿el equipo de salud debería articular los problemas de salud con un enfoque familiar?³

Es necesario abordar los problemas de salud desde un enfoque familiar: la salud de las familias se refleja en la salud de la comunidad. Otra de las razones que queremos destacar es³:

- a) Las personas, en general, viven en familia. Es allí donde las personas nacen, aprenden conductas de salud, enferman, reciben cuidados y, en muchas ocasiones, mueren. La teoría sistémica sostiene, entre otros aspectos, que existe una relación de influencia recíproca entre diferentes subsistemas, de tal forma que este hecho afecta tanto a la salud como a la enfermedad. Si se considera que la familia es un sistema y cada uno de sus miembros constituye un subsistema, se puede llegar a la conclusión de que la familia influye en la salud de sus miembros y a su vez estos se ven influenciados por aquella. La influencia de la familia en la enfermedad ha sido analizada por diversos autores que demuestran que una serie de enfermedades suelen ir precedidas de acontecimientos vitales estresantes en el seno de la familia: los estilos de vida (tabaquismo, obesidad, etc.), el apoyo familiar y la alta implicación de la familia en el cuidado de la salud de sus miembros influyen de forma positiva o negativa en el desarrollo y/o evolución de la enfermedad. De todo esto se desprende que tanto la salud como la enfermedad no son acontecimientos individuales que afectan únicamente a la persona, sino que son acontecimientos colectivos que afectan al conjunto familiar. Por lo tanto, es importante abordar la salud y la

enfermedad en el contexto social más inmediato, es decir la familia ya que, es donde la persona enferma, donde se cuida la salud y donde se previenen enfermedades. Ello significa que, además de la persona sana o enferma, el objetivo de cuidados es todo el grupo familiar.

- b) A pesar de que el tipo de familia ha variado a lo largo de la historia, la familia no tiene intercambio, ya que en ella se nace, crece y se generan hábitos de salud. Además, la familia es la fuente principal de transmisión de las creencias y pautas de comportamientos relacionados con la salud. Por lo tanto, es difícil inclinar, modificar o reforzar hábitos de salud a las personas sin realizar un abordaje familiar.

En cuanto al Eje Familiar se presentan las características de la Estructura Familiar:

Las formas más comunes de clasificación tienen en cuenta Números de integrantes – Vínculos- Origen. Como se observa en figura N°4: En el Barrio Mitre en cuanto al tamaño de las familias prevalece en cuanto al tipo familias de tamaño Pequeño.

En el Barrio San Cayetano en cuanto al tamaño de las familias prevalece en cuanto al tipo familias de tamaño Mediano.

Ontogénesis Familiar: Según sus vínculos, en el barrio Mitre se encuentran como resultado Mayor en cantidad las familias Nuclear (formada por una o más generaciones): padres e hijos.

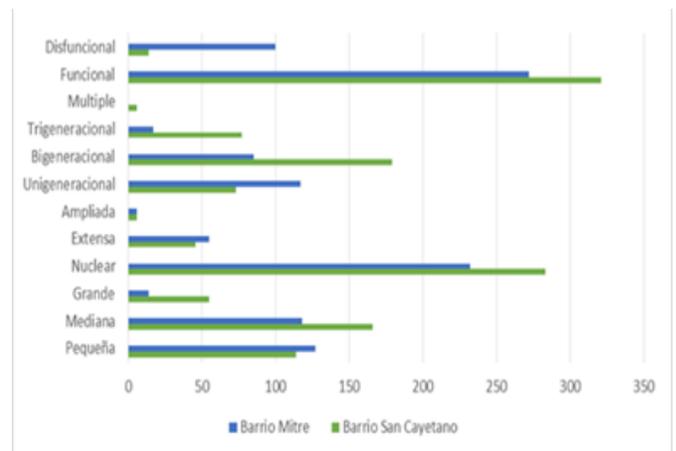


Figura 4. Estructura- ontogénesis familiar de los Barrios Mitre y San Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Tipo Generacional, el Barrio Mitre presenta: Teniendo en cuenta el tamaño que se obtuvo Pequeño para Familia Unigeneracional en el barrio Mitre.

En el Barrio San Cayetano como resultado, teniendo en cuenta el tamaño que se obtuvo Mediano para familias Bigeneracional en el barrio San Cayetano.

En cuanto a Familias Funcionales, el barrio Mitre se obtuvieron 272 familias y, Disfuncionales 100 familias. En el Barrio San Cayetano, Familias Funcionales 321 y, familias Disfuncionales 14 familias. Predominando en ambos barrios las Familias Funcionales. El paso de una etapa a otra del ciclo vital, supone para la familia enfrentarse a una serie de cambios y situaciones de crisis (nacimiento de un hijo, jubilación, etc.). Si es capaz de adaptarse a las nuevas situaciones y seguir cumpliendo con sus funciones y/o tareas, la familia se desarrollará de forma saludable:

- a) El aumento de la esperanza de vida de la población de los países desarrollados ha dado lugar que el número de personas ancianas sea cada vez mayor. El hecho de vivir más años implica tener más probabilidades de padecer enfermedades crónicas, discapacidades y falta de autonomía. En las personas mayores de 75 años, el padecimiento de muchas enfermedades y su progresiva limitación funcional inciden de forma directa en un incremento de demanda sanitaria y en una mayor necesidad de cuidados por parte de sus familias. El coste que genera la atención de personas dependientes en instituciones sanitarias y socio sanitarias públicas es difícil de soportar por los Estados, y en general resulta insuficiente. Esta situación conlleva que, en muchas ocasiones, sea la familia la que se haga cargo de sus familiares ancianos y/o enfermos atendiéndolos en su hogar. Este hecho justifica, una vez más, la necesidad de ofrecer un soporte y ayuda profesional, no únicamente al anciano incapacitado o enfermo, sino al grupo familiar para garantizar la mejor calidad de vida posible.
- b) La salud de la familia se refleja en la salud de la comunidad. Es decir, la buena salud de la comunidad dependerá de la buena salud de las familias que la componen. Por lo tanto, identificar las necesidades comunes que presentan las familias y prestar una atención integral a las mismas tendrá como resultado unas familias y una comunidad más sana.

La familia continúa siendo la principal dispensadora de los cuidados. Para minimizar el impacto de los problemas de salud y dependiendo de la situación de cada una de ellas, el equipo de salud adopta diversos modelos al momento de ofrecer cuidados: la familia como recurso del profesional; la familia como cuidadora apoyada por el equipo de salud; la familia como cliente del sistema sanitario, entre otros³.

Consideramos este, un enfoque necesario, ya que la salud y la enfermedad son acontecimientos colectivos que afectan al conjunto familiar. Pues la misma, es generadora de hábitos de salud. Familias sanas garantizan comunidades sanas. Trabajando desde el Paradigma de la Transformación "Actuar con"⁴.

Abordaje del sistema sanitario. En cuanto al Eje Sistema de Sanitario podemos concluir:

El sistema de salud argentino tiene una estructura mixta, descentralizada, apoyada en mecanismos de protección financiera, solventados fuertemente desde el mundo del trabajo, y donde la prestación de sus servicios descansa en prestadores públicos y privados, segmentados en cuanto a su población natural de atención.

- ◆ A diferencia de otras naciones, el modelo federal nacional brinda total autonomía a las provincias (y en algunos casos, incluso a los municipios), para establecer la estrategia de cuidados de la salud de sus habitantes. Ello implica que las profundas diferencias en la distribución del ingreso se trasladan directamente al cuidado de la salud, a través de la atención de los grupos de por sí más expuestos, que son aquellos que recurren a la cobertura pública como fuente principal de atención.
- ◆ Los planes de cobertura pública así diseñados se implementan a través de gestiones ministeriales descentralizadas por provincia (y por secretarías de salud municipal en Buenos Aires y Córdoba, fundamentalmente), dando lugar a la atención de la población en establecimientos de propiedad subnacional. El Consejo Federal de Salud (COFESA), bajo la órbita del Ministerio Nacional, tiene bajo su responsabilidad coordinar las agendas provinciales.
- ◆ Opera un esquema de protección financiera dependiente de las instituciones de seguridad social. Estas se encuentran a su vez abiertas en tres grupos: el Programa de Asistencia Médica Integral (PAMI), dependiente del Instituto de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados; las veinticuatro Obras Sociales Provinciales (OSPr) dependientes del empleo público de las burocracias de cada provincia, y las aproximadamente trescientas Obras Sociales Nacionales (OSN), dependientes normativamente de la Superintendencia de Servicios de Salud (SSS), que define el contenido y precio del Programa Médico Obligatorio (PMO), organizadas originalmente por rama de actividad económica y actualmente en continuo proceso de cambio a partir de la libertad de opción de sus beneficiarios.
- ◆ La visión incluye un sostenido impulso, aplicación y evaluación de políticas saludables con amplia participación de la sociedad. La Nación, las provincias, los municipios, las sociedades científicas, los colegios profesionales, las asociaciones gremiales, las casas de estudio e investigación y las instituciones de la sociedad civil, acordarán periódicamente compromisos de políticas saludables, estableciendo prioridades, definiendo metas y evaluando su cumplimiento.
- ◆ El sistema nacional de salud contemplará esquemas de incentivos que premiarán resultados y que se encontrarán vinculados a parámetros de calidad y de eficiencia. Estos esquemas resultan fundamentales para una correcta gestión de los recursos humanos como eje imprescindible de la organización de los servicios.
- ◆ Argentina, como país federal, se tienen marcos regulatorios en ámbitos nacionales, provinciales y municipales, con una

manifiesta debilidad desde el punto de vista de su coordinación y articulación. La utilización de las FESP en nuestro país está demandando una mirada más profunda⁵.

El mapa presentado en **Figura 5** corresponde al decreto 315 de la provincia del Chaco, donde se encuentran las 8 (ocho) regiones sanitarias representadas siendo la que corresponde a Presidencia Roque Sáenz Peña –Chaco, la región sanitaria VII. Centro Oeste.

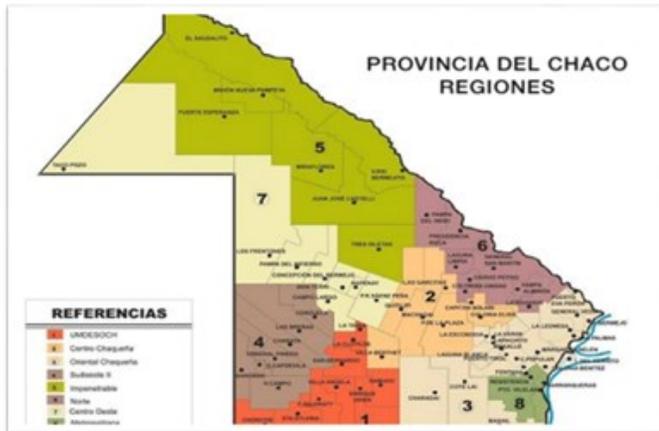


Figura 5. Decreto 315 Provincia del Chaco: Regiones Sanitarias. Ministerio de Salud Pública.

En el Barrio San Cayetano, 224 familias asisten al sistema de salud público, de las cuales 155 familias reciben atención en el (CAPS), que se encuentra dentro del mismo barrio. Comunidad del Barrio Mitre, 180 familias asisten al sistema de salud pública, 129 familias en el centro de salud del mismo y, 152 familias en el Hospital de la Ciudad (**Figura 6**).

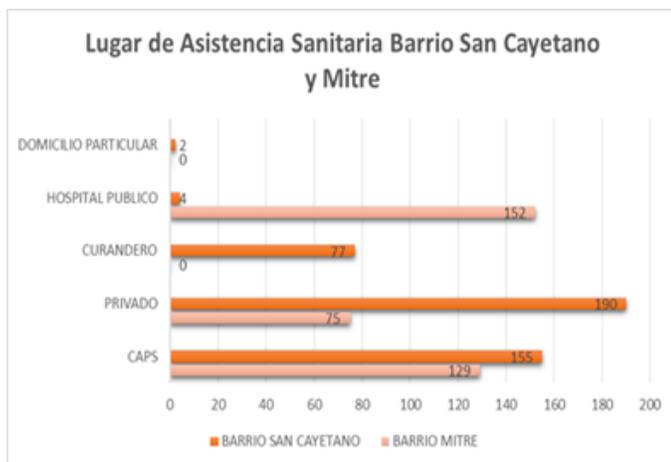


Figura 6. Lugar de asistencia sanitaria de los Barrios Mitre y San Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

Un total de 65 familias tienen la posibilidad de acceso a la entidad privada por medio de obras sociales, 8 familias por medio de

pre pagas, 35 familias afiliadas al Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (más conocido como PAMI) en el Barrio San Cayetano. Un total de 59 familias tienen posibilidad de acceso a la entidad privada por medio de obras sociales, de las cuales 36 familias son beneficiarias de PAMI en el Barrio Mitre.

A través de este análisis nos planteamos lo siguiente: ¿De qué manera perciben los usuarios la demanda de atención en el sistema de salud público? ¿Cómo se podría trabajar intersectorialmente? ¿Cómo se garantiza el Derecho a la salud en el Sector Público Sanitario?

*El derecho a la salud es un derecho inclusivo*⁶. Frecuentemente, asociamos el derecho a la salud con el acceso a la atención sanitaria y la construcción de hospitales. Es cierto, pero el derecho a la salud es algo más. Comprende un amplio conjunto de factores que pueden contribuir a una vida sana⁷.

La Constitución Argentina en su artículo 13 establece la salud como derecho del pueblo y deber del Estado. Destacamos la Atención Primaria de Salud como pilar fundamental para la atención de la comunidad, 660 familias de ambos barrios son beneficiadas con este modelo de atención, sobre todo con las políticas sanitarias que ofrecen los servicios, como, por ejemplo, remediar, programa materno infantil, SIISA, CUS, entre otros. Pero, cuando hablamos de fortalecer la Atención Primaria de Salud, nos referimos a las Redes Integradas de Salud, no como un porcentaje de sistemas separados (público- privado- sub) o, número de personas que reciben atenciones a demanda.

REDES INTEGRADAS DE SERVICIOS DE SALUD OMS: "la gestión y prestación de servicios de salud de forma tal que las personas reciban un continuo de servicios de promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento, gestión de enfermedades, rehabilitación y cuidados paliativos, a través de los diferentes niveles y sitios de atención del sistema de salud, y de acuerdo a sus necesidades a lo largo del curso de vida"⁸.

RED SOCIO SANITARIA: Es la existencia de una red articulada de servicios sociales y de salud realizados por organizaciones no gubernamentales, municipios, sector estatal, etc., dirigidos fundamentalmente a las personas mayores, personas con problemas de salud mental y personas con problemas de salud crónicos que significan diversos grados de pérdida de auto valencia e implican cuidados permanentes en la propia comunidad. Se caracteriza por la aplicación de un modelo de atención social y de salud adaptada, conjuntada, articulada y específica para dar respuesta a las necesidades de los grupos señalados.

Los principales elementos que caracterizan el modelo de atención integral basado en la APS (y que los hacen diferente de los otros modelos de atención) son tres: La centralidad en las personas,

familia y comunidades- La Integralidad de la atención- La continuidad del cuidado⁸.

Abordaje Enfermedades Crónicas No Transmisibles. Las ECNT, por sus características (permanentes, irreversibles, incapacitantes, prevenibles), requieren un abordaje intersectorial⁹. En Barrio Mitre de las 281 familias encuestadas: 90 presentan HTA, 36 DBT, 35 Respiratorias. Con un total de 280 familias que tienen al menos 1 integrante de la familia que padece ECNT. Representando HTA 38%, enfermedades digestivas 15%, DBT 22%, respiratorias 25%.

Si bien en este eje también fue graficado las enfermedades agudas respiratorias, hacemos énfasis en ECNT únicamente.



Figura 7. ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES. Familias Barrio Mitre por Estudiantes de la Carrera de Medicina- 4 año- UNCAUS. Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Elaboración propia.

En el Barrio San Cayetano, de las 349 familias encuestadas: 25 presentan HTA, 10 DBT, 40 respiratorias. Con un total de 122 familias que tienen al menos 1 integrantes que padece ECNT. Representando la HTA el 31%, respiratorios 42%, Enfermedad de Chagas 27% de las familias encuestadas (**Figura 8**).

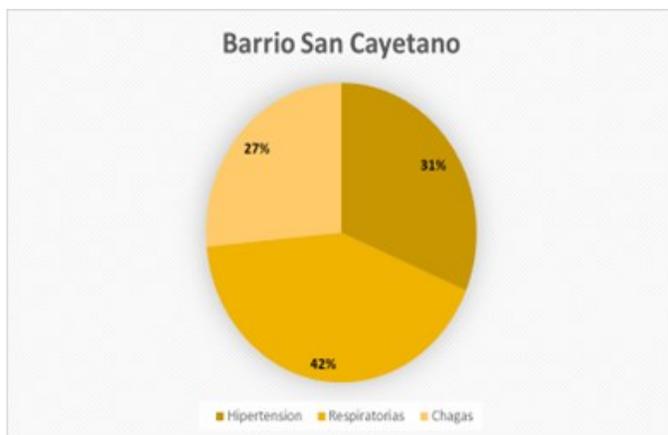


Figura 8. ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES. Familias Barrio San Cayetano por Estudiantes de la Carrera de Medicina- 4 año- UNCAUS. Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Elaboración Propia.

Educación para la salud, tener en cuenta:

1. Relación asistencial, entre los muchos factores que intervienen en ella cabe destacar:
 - a) Técnicas de entrevista clínica
 - b) Actitud del profesional durante la visita.
 - c) Aceptación de las consideraciones y los problemas por parte de la persona.
 - d) Respuesta del profesional frente a determinadas actitudes de la persona.
2. Vivencia de la persona frente a la enfermedad. Las creencias del individuo influirán positiva o negativamente en sus reacciones.
3. Motivación y participación en la modificación de conductas. Es un error basar el cambio de comportamiento solo en la transmisión de información sobre el problema de salud concreto, esto, aumenta los conocimientos, pero no mejora las actitudes.

A partir del ASIS acerca de las ECNT consideramos pilar fundamental la promoción de la salud y prevención de enfermedades en la atención comunitaria desde el primer nivel de atención¹⁰.

Además de estos ejes presentados de nuestra comunidad mencionaremos algunas características socioeconómicas que hacen a aquellos determinantes sociales de la salud, es decir aquellas circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen. Conjunto de factores personales, sociales, políticos y ambientales que determinan el estado de salud de los individuos y las poblaciones¹¹.

Vivienda. 73 familias en el barrio san Cayetano presentan vivienda colectiva (habitantes no familiares: convento, hogar, coto-lengo, cuartel, etc.), siendo en el barrio mitre todas las viviendas de tipo particular (habitantes familiares).

En ambos barrios prevalecen de tipo material, representando 214 flias en el barrio mitre y, 244 flias en el san Cayetano y, 14 familias tienen viviendas de rancho (paredes de adobe, piso de tierra y techo de chapa o paja), en el barrio San Cayetano. Y, en el barrio Mitre 11 familias (**Figura 9**).

Condiciones de la vivienda. El 39% en el barrio san Cayetano representa a viviendas en condición de buena: Buen mantenimiento, ventilación e iluminación. Esto sería 136 casas. El 57% en condición de regular: requiere reparación, buena ventilación e iluminación, un total de 199 y, el 4% (14 viviendas) en condición mala: Insegura (grietas y/o apuntalamiento), mala ventilación e iluminación.

En el barrio mitre el 77% en condiciones de regular (216 viviendas), Buena 13% (37 viviendas) y, el 10% en condición de mala (28 viviendas).

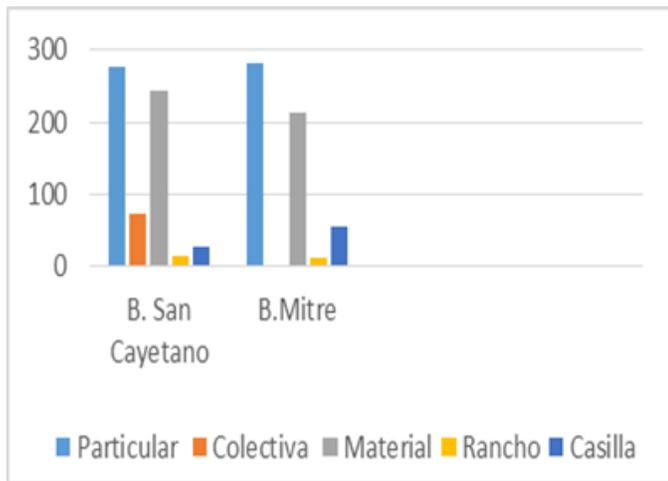


Figura 9. Vivienda tipo-material Barrios Mitre y San Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

Suministro agua. 20 familias cubren la necesidad de agua a través de pozos de agua representando el 7%, 3 familias se abastecen del agua de represas, 3 de lagos y, 3 Flia de lluvia. Y, el 90%, 252 familias disponen de red de agua (**Figura 10**).

Un total de 63 familias se abastece de agua a través de reservas, 14 familias de pozos, 3 familias de lagos y 269 disponen de red de agua de un total de 349 viviendas (**Figura 11**).

Suministro eléctrico. En el barrio mitre de 281 viviendas que accedieron a ser encuestadas, 6 de ellas no tienen suministro eléctrico, 275 sí. Y, en el barrio san Cayetano de 349 viviendas, 11 familias no tienen suministro eléctrico representando el 3%.

Disposición de excretas. Dentro del microambiente 37 familias que representan el 13% de las casas encuestadas posee letrinas, 238 instalados y 6 familias tienen disposición de excretas al aire libre (**Figuras 12 y 13**). Como se observa **Figura 13**, 67 casas presentan letrinas, 38 aire libre y, 244 instalado.

Recolección de residuos. La recolección de residuos en el barrio mitre 3 o más veces pasa el recolector de residuos que cubre a 135 casas, de 1-2 veces por otras manzanas, cubriendo 132 casas y 14 casas que refieren no tener recolección de residuos. No se realiza en 70 casas que representan el 20% de las 349 casas visitadas y encuestadas. 111 familias refieren que pasa el recolector de residuos de 1-2 veces por semana y, 3 o más veces cubriendo 168 casas (**Figuras 14 y 15**).

Cultura Sanitaria Familiar: encuadradas como BUENA (Higiene personal y colectiva buena, aceptan orientaciones médicas), REGULAR (Higiene personal y colectiva no buena, aceptan parcialmente orientaciones médicas), MALA (Higiene personal y colectiva deficiente, no aceptan orientaciones médicas).

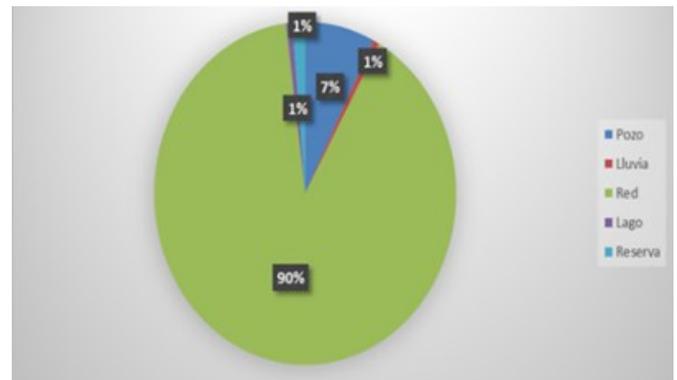


Figura 10. Suministro Agua Barrios Mitre, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

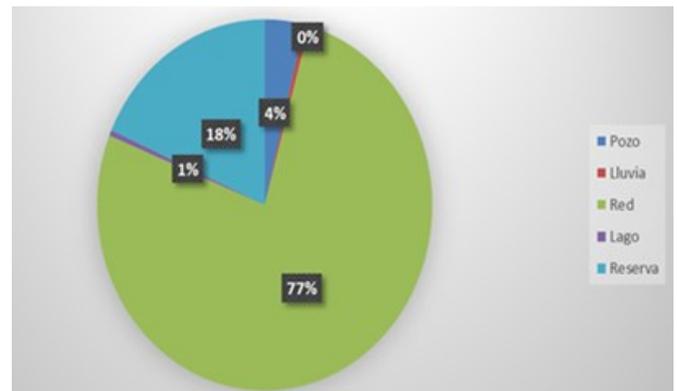


Figura 11. Suministro Agua Barrios San Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña - Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

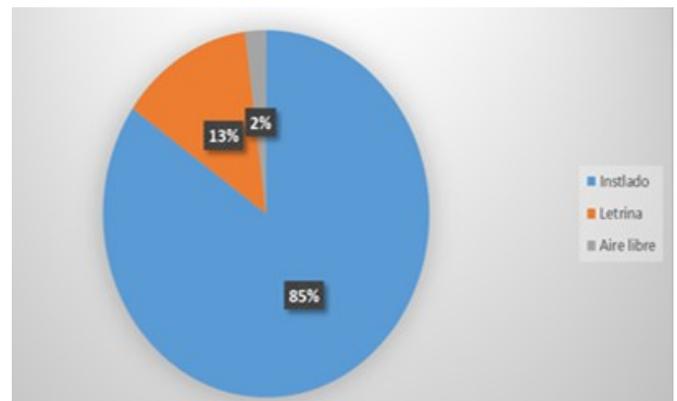


Figura 12. Disposición de excretas Barrio Mitre, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

En el barrio Mitre, como se observa en la **Figura 16**, 59 viviendas presentan una cultura sanitaria de Regular, 6 mala y, 216 Buena.

El barrio San Cayetano presenta una cultura sanitaria de Regular 126 viviendas, 8 viviendas en condición de mala y, 216 buena (**Figura 17**).

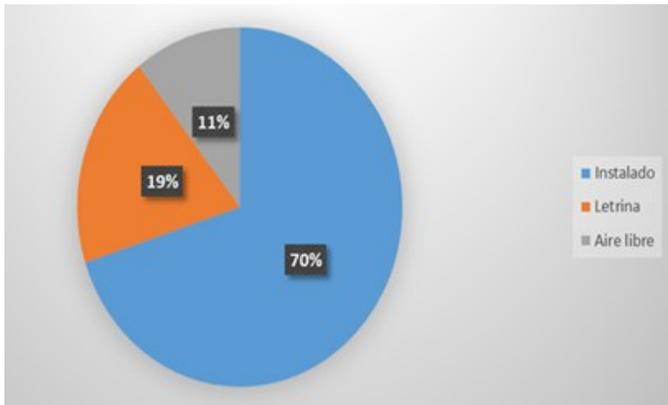


Figura 13. Disposición de excretas Barrio San Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

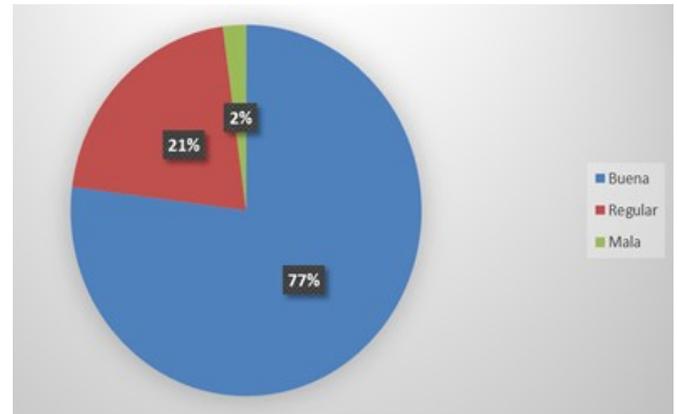


Figura 16. Cultura sanitaria Barrio mitre, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

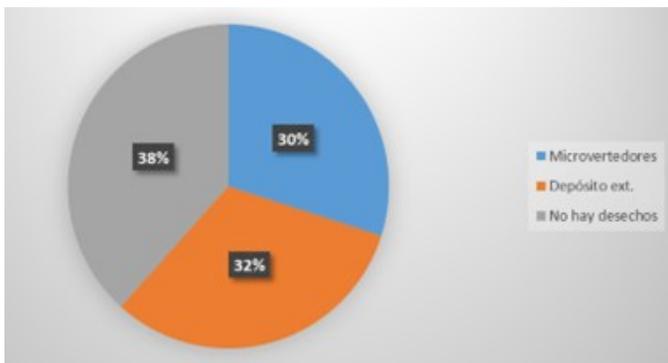


Figura 14. Disposición de sólidos. Barrio mitre, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

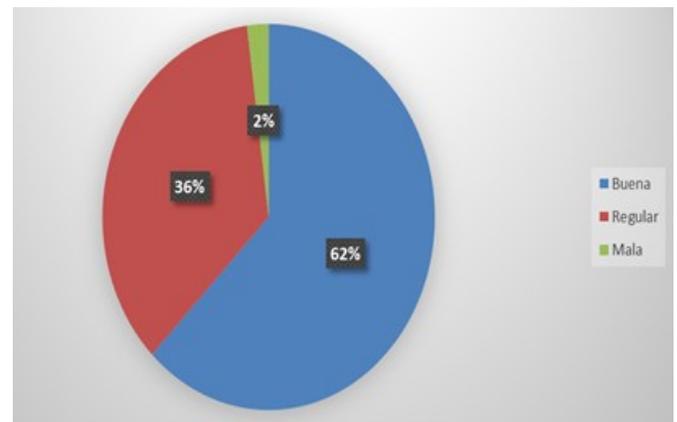


Figura 17. Cultura sanitaria Barrio san Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

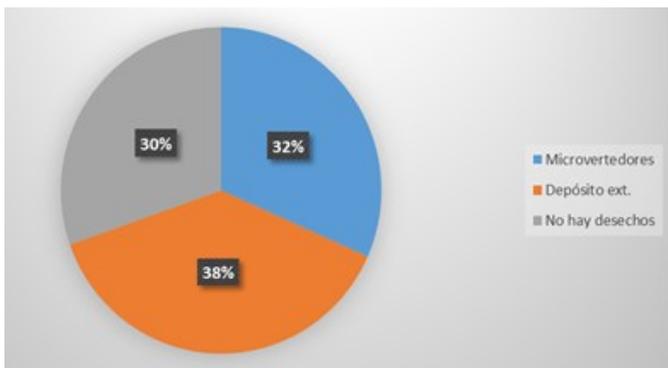


Figura 15. Disposición de sólidos. Barrio San Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

Características Psicosociales. Definidas como BUENA (En la familia todos trabajan o estudian, relación armónica con vecinos, participan en organizaciones). REGULAR (En la familia por lo menos 1 no trabaja ni estudia, tiene conflicto con vecinos y a veces participa en organizaciones). MALA (En la familia por lo menos 1 o más no trabaja ni estudia, tiene conflicto con vecinos por conducta inadecuada, actividades delictivas y no participa en organizaciones).

Como se observa **Figura 18**, en el barrio San Cayetano 126 familias tienen una situación de características psicosociales de regular. En condición de mala, representadas en 14 familias. En el barrio Mitre se observa, 65 familias en condición de regular y, 12 familias en de mala (**Figura 19**).

Ingresos por familias. Destacamos aquí la satisfacción de necesidades básicas NB: hacinamiento, vivienda precaria, niño en edad escolar que no asiste al colegio, sanitario no instalado, jefe de familia con primario incompleto, higiene, recreación). BUENA (Satisfacen necesidades de alimentación, recreación, educación, higiene personal y ambiental). REGULAR (No satisfacen alguna de las necesidades básicas). MALA (Serias dificultades para satisfacer sus necesidades básicas o no satisface ninguna de ellas).

INGRESOS POR FAMILIA/VIVIENDA (DATOS INDEC 2022): MENOR A 40 MIL PESOS MENSUALES (Indigencia)- ENTRE 40 MIL Y 95 MIL PESOS MENSUALES (Pobreza) > A 95 MIL PESOS MENSUALES

Es importante tener presente como los determinantes de salud afectan a cada familia. En el año 2000, todos los entornos para

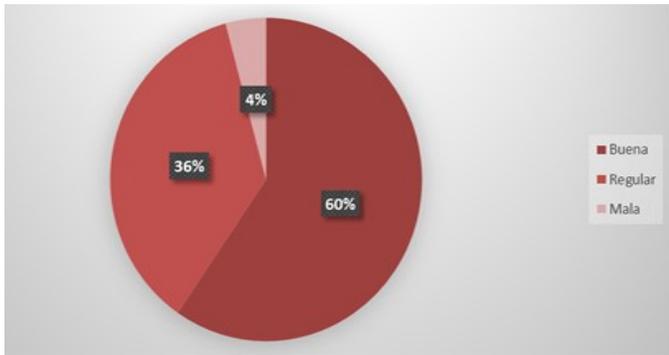


Figura 18. Características psicosociales. Barrio san Cayetano, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

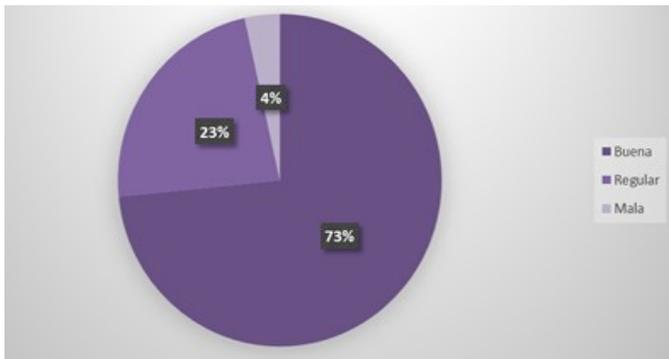


Figura 19. Características psicosociales. Barrio mitre, Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

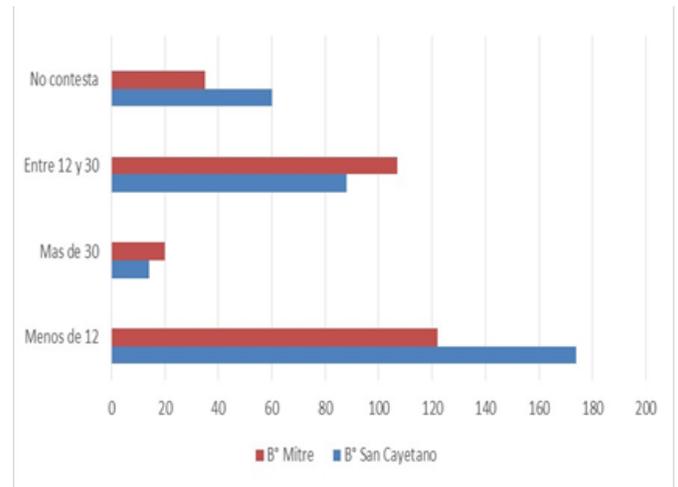


Figura 20. Ingresos por familias. Barrio mitre. Barrio san Cayetano. Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco. Año 2019. Fuente: Elaboración propia.

la vida y las actividades sociales, como las ciudades, las escuelas, los lugares de trabajo, los vecindarios y los hogares, deben proporcionar más oportunidades para promover la salud¹² (Figura 20).

DISCUSIÓN

En cuanto al abordaje sanitario se hace necesario destacar el Derecho, particularmente en el área de salud. Pero ¿Qué es el Derecho a la Salud?

El Derecho a la salud- Organización Mundial de la Salud- Folleto Informativo N° 31- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos- es un derecho inclusivo.

Frecuentemente asociamos el derecho a la salud con el acceso a la atención sanitaria y la construcción de hospitales. Es cierto, pero el derecho a la salud es algo más. Comprende un amplio conjunto de factores que pueden contribuir a una vida sana.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que es el órgano encargado de llevar a cabo un seguimiento del

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los denomina "factores determinantes básicos de la salud". Son los siguientes: Agua potable y condiciones sanitarias adecuadas; Alimentos aptos para el consumo; Nutrición y vivienda adecuadas; Condiciones de trabajo y un medio ambiente salubres; Educación e información sobre cuestiones relacionadas con la salud; Igualdad de género.

El derecho a la salud comprende algunas libertades. Tales libertades incluyen el derecho a no ser sometido a tratamiento médico sin el propio consentimiento, por ejemplo experimentos e investigaciones médicas o esterilización forzada, y a no ser sometido a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes. Es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano. El derecho a la salud incluye el acceso oportuno, aceptable y asequible a servicios de atención de salud de calidad suficiente. No obstante, unos 100 millones de personas de todo el mundo son empujadas cada año a vivir por debajo del umbral de pobreza como consecuencia de los gastos.

Los grupos vulnerables y marginados de las sociedades suelen tener que soportar una proporción excesiva de los problemas sanitarios. La cobertura sanitaria universal es un medio adecuado para promover el derecho a la salud. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas ha señalado que el derecho a la salud abarca los siguientes elementos esenciales e interrelacionados:

- a. Disponibilidad: Se refiere a contar con un número suficiente de establecimientos de salud, recursos humanos (considerando médicos, profesionales, técnicos y personal de salud capacitados) y programas, que incluyan los factores determinantes básicos de la salud, como agua limpia potable y condiciones sanitarias adecuadas.
- b. Accesibilidad: Significa que los establecimientos, bienes y servicios de salud se encuentren accesibles a todos, hacien-

do hincapié en los sectores más vulnerables y marginados de la población. Lo anterior implica:

- **Accesibilidad física:** Los establecimientos, bienes y servicios de salud deberán estar al alcance geográfico de todos los sectores de la población, así mismo los factores determinantes básicos de la salud, como el agua limpia potable deben ser de acceso intradomiciliario o encontrarse a una distancia geográfica razonable, incluso en lo que se refiere a las zonas rurales.
 - **Accesibilidad económica (asequibilidad):** Los pagos por servicios de atención de la salud y servicios relacionados con los factores determinantes básicos de la salud deberán basarse en el principio de la equidad y ser proporcionales a los ingresos financieros de los hogares.
 - **Acceso a la información:** Comprende el derecho del paciente a recibir y solicitar toda la información necesaria sobre su situación y el tratamiento que recibirá. Involucra también el derecho a recibir y difundir información e ideas acerca de las cuestiones relacionadas con la salud. Sin embargo el acceso a la información no debe menoscabar el derecho a la confidencialidad de los datos personales.
- c. **Aceptabilidad:** Todos los establecimientos y servicios de salud deberán respetar la ética médica y los criterios culturalmente aceptados. Además deberán ser sensibles a los requisitos del género y del ciclo de vida. Así mismo el paciente tiene todo el derecho de aceptar o no el diagnóstico y tratamiento que propone el personal sanitario.
- d. **Calidad:** Los establecimientos, servicios, equipamiento e insumos de salud deberán ser también apropiados desde el punto de vista científico y médico, y ser de buena calidad; el personal debe estar capacitado; y debe contar con agua potable y condiciones sanitarias adecuadas. Es parte de la calidad de los servicios de salud, el trato respetuoso, adecuado y oportuno a las personas que demandan atención.

La Constitución Argentina en su artículo 13 establece la salud como derecho del pueblo y deber del Estado. La República Argentina es un Estado Federal; integrada por 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal). Estas 24 unidades político-administrativas son las que tienen, por mandato constitucional, la responsabilidad del cuidado y la protección de la salud de la población.

Como la salud es un derecho constitucional, se puede afirmar que no existen barreras legales que impidan el acceso de los argentinos a los servicios públicos de salud. Por eso es que se considera que éstos brindan una "cobertura universal". La mayoría de los doctrinarios circunscribe el derecho a la salud, como un derecho de la personalidad; es decir, «destinado a proteger el reconocimiento, la integri-

dad y el libre desenvolvimiento de la personalidad humana, tanto en su aspecto físico, como en el moral o intelectual» Borda se detiene en la protección jurídica de la integridad corporal y la salud.

Llambías lo llama «derecho a la integridad física» o «derecho corporal de la persona» (Ver art. Dante D. Gómez Haiss). Como sostiene Suárez: «El derecho a la salud es un derecho «multidimensional» porque su satisfacción implica la consecución de varios estándares de calidad de vida (físico-mental etcétera), es también un derecho de «tendencia expansiva», ya que su contenido no es estático: la evolución del hombre en el tiempo y los adelantos tecnológicos y científicos (en pos del bienestar de los pueblos por cierto), han ido variando de los estándares mínimos que conforman una «existencia digna» para cualquier habitante de una sociedad dada». Además afirma que «el derecho a la salud, abarca no solo «la salud individual», sino también a «la salud colectiva», la salud es un bien de toda la comunidad, un bien social» (Ver art. Dante D. Gómez Haiss).

Libertades (+ derechos civiles): Derechos de libertad o autonomía. Derecho a controlar la propia salud y el propio cuerpo, con inclusión de la libertad sexual y reproductiva, y el derecho a no padecer injerencias, como el derecho a no ser sometido a torturas ni a tratamientos y experimentos médicos no consensuales

Derechos (+ derechos sociales): Sistema de protección de la salud que brinde a las personas oportunidades iguales para disfrutar del más alto nivel posible de salud (derecho inclusivo, factores determinantes de la salud).

Leyes:

- ❖ Ley 22.431 Discapacidad (1981)
- ❖ Ley 23.660 (1989) Obras sociales
- ❖ Ley 23.661 Sistema Nacional del Seguro de Salud (1989)
- ❖ Ley 23.753 Diabetes (1989/2013)
- ❖ Ley 23.798 Lucha contra el SIDA (1990)
- ❖ Ley 24.091 Sistema de Prestaciones Básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las Personas con Discapacidad (1997)
- ❖ Ley 25.415 Hipoacusia (2001)
- ❖ Ley 25.649 Genéricos (2002)
- ❖ Ley 25.673 Salud Sexual y Procreación responsable (2002)
- ❖ Ley 25.871 Migraciones (2004)
- ❖ Ley 25.929 Embarazo, parto y post parto. Prestaciones y derechos (2004)
- ❖ Ley 26.061 Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes
- ❖ Ley 26.130 Régimen para las intervenciones de contracción quirúrgica (2006)
- ❖ Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006)
- ❖ Ley 26.396 Trastornos alimentarios (2008)
- ❖ Ley 26.485 Protección integral a las mujeres (2009)
- ❖ Ley 26.529 Derechos del paciente (2009)

- ❖ Ley 26.588 Enfermedad celiaca (2009)
- ❖ Ley 26.657 Salud mental (2010)
- ❖ Ley 26.682 Medicina prepaga (2011)
- ❖ Ley 26.689 Enfermedades poco frecuentes (2011)
- ❖ Ley 26.743 Identidad de género (2012)
- ❖ Ley 26.862 Reproducción asistida (2013)
- ❖ Ley 26.994- Aprobación del CODIGO CIVIL Y COMERCIAL DE LA NACION. Capítulo 2. Capacidad. Capítulo 3. Derechos y actos personalísimos. Tutela (Sección 2)¹³.

Marcus Pestana Ex-Secretario de Salud del Estado de Minas Gerais, Economista y Diputado Federal afirma que Todas las grandes transformaciones sociales parten necesariamente de un cuerpo de ideas que desafía las bases que sustentan una determinada realidad que obstaculiza avances y da señales de agotamiento. Todo cambio profundo de la realidad implica la construcción de consensos y convergencias que conquisten corazones y mentes, movilizándolo las fuerzas políticas y sociales necesarias para sustentación del proceso de transformación. La práctica, sin una buena teoría, es ciega. La teoría, desvinculada de la acción transformadora, es estéril. La buena teoría cuando se transforma en fuerza social gana la capacidad de revolucionar la vida. La práctica militante, armada con una buena teoría, gana profundidad y dimensión estratégica.

La lucha por la construcción de un sistema público de salud en Brasil de acceso universal, con cobertura integral y calidad, forma parte de los sueños y conquistas de una generación forjadora de los valores de equidad y democracia. El SUS es la expresión, en el campo de la salud, de la aspiración de un país justo y del compromiso con la ciudadanía.

Esa profunda transformación introducida en el sistema público de salud tiene su historia y sus actores. Todo gran conjunto de ideas transformadoras, antes de convertirse en patrimonio colectivo y de diluir las digitales que impregnaron su nacimiento, surge a partir de la reflexión crítica de algunos pocos "intelectuales orgánicos" que organizan el pensamiento, profundizan en el diagnóstico y el conocimiento sobre límites y potencialidades presentes en la realidad, levantan estrategias, proponen desafíos, lanzan las bases del proceso transformador.

En la reforma sanitaria brasileña no fue diferente. El amplio movimiento social, político y comunitario que acompaña la historia del SUS, fue permanentemente alimentado por el trabajo militante y cualificado de un conjunto de intelectuales sanitarios. Uno de los pilares incontestables del éxito relativo del SUS hasta hoy es la solidez de su marco teórico y conceptual. En ese escenario, algunos grandes formuladores e intelectuales se destacan. Eugênio Vilaça Mendes es uno de ellos. Eugênio concentra una rara combinación de cualidades.

Su rigor y calidad intelectual, su inquietud existencial, espíritu público, experiencia acumulada, creatividad, integridad personal,

agudo sentido crítico, compromiso social, espíritu militante, capacidad de trabajo – son algunas de las características que lo convierten en uno de los más importantes pensadores de la salud pública brasileña y uno de sus autores más leídos.

Toda la trayectoria transitada, de la OMS a decenas de municipios brasileños, del Banco Mundial a Ceará y Minas Gerais, de la OPS a la permanente interlocución con el Ministerio de Salud, ha sido marcada por el compromiso permanente de transformar las políticas públicas de salud en herramientas de mejora de la calidad de vida de las personas, especialmente de los más pobres. Con su extremo rigor analítico y su vigorosa capacidad crítica, no contempera frente a las abstracciones sin base en evidencias, retóricas inconsistentes, simplismos teóricos, ufanismos necios o atajos desahortados. Nos alerta permanentemente para que no durmamos sobre los laureles de nuestras provisoria e incompletas victorias en el SUS y continuemos en el trabajo de transformación permanente que la ruptura de paradigma introducida en 1988 nos impone.

En "Las Redes de Atención de Salud", una vez más, Eugênio Vilaça Mendes ofrece su inestimable colaboración para que enfrentemos con audacia nuestra utopía inacabada. Propone una extensa y profunda reflexión sobre la necesidad de superar la fragmentación del sistema, de organizarnos correctamente frente a la presencia hegemónica de las condiciones crónicas, de priorizar definitivamente la cualificación de la atención primaria de salud como base y centro organizador de las redes de atención integral de salud.

Con este libro, Eugênio renueva su compromiso con una salud pública de calidad y reafirma su papel central como intelectual sanitario militante. Ciertamente no es teoría estéril. En cada página las palabras y letras parecen saltar del papel para interpelar la realidad y sus actores en la perspectiva de la permanente y necesaria transformación social.

Espero que todos nosotros, como los gallos de João Cabral de Melo Neto, multipliquemos las semillas aquí lanzadas por Eugênio Vilaça Mendes, tejiendo las nuevas mañanas de nuestro sistema público de salud.

"El mundo necesita un guardián de la salud mundial, un custodio de valores, un protector y defensor de la salud, incluido el derecho a la salud".- Dra. Margaret Chan, Directora General de la OMS⁸.

En cuanto a las ECNT, el Primer Nivel de Atención es el punto clave de contacto con la población, pues constituye un ámbito privilegiado donde se pueden establecer vínculos profundos y duraderos donde se pueden establecer vínculos profundos y duraderos entre el Sistema de Salud y la Comunidad. Ser referente local de salud dentro de la organización social implica estar en permanente contacto con problemas sociales complejos dentro del área de responsabilidad, y es allí donde se deben resolver con calidad el

90% de los problemas de salud. La principal fortaleza de este nivel reside en las personas que allí trabajan.

El centro de salud es una puerta de entrada prioritaria al sistema y tiene bajo su responsabilidad conocer, comprender y dar respuestas a las necesidades y demandas de salud que la población presenta a lo largo de su vida.

La estrategia de Atención Primaria de la Salud apunta a redefinir la orientación del sistema sanitario desde el objeto enfermedad hacia el objeto salud, dando una respuesta integral desde los distintos niveles de atención y anticipándose a la emergencia efectiva de un problema, trabajando con la comunidad desde sus determinantes.

En primer lugar, la identificación y detección de estos pacientes, y posteriormente su seguimiento, implican un trabajo de equipo multidisciplinario, con objetivos comunes, sistema de registro conjunto y actividades organizadas. Para dicha organización es necesario que todo el equipo llegue a acuerdos con el fin de unificar las pautas que hay que seguir y el sistema de evaluación, mediante protocolos de atención. Por otro lado, para mejorar y facilitar el acceso y el cumplimiento de los pacientes, se recomienda la programación de visitas en el centro sanitario y en el domicilio de los pacientes.

En este tipo de atención, caracterizada por unos cuidados que deberán perdurar muchos años en unos individuos cuya calidad de vida ira disminuyendo, adquiere suma importancia la relación asistencial que se establezca. Conviene considerar que la educación y el tratamiento de estos pacientes implicaran un cambio en sus hábitos que deberá mantenerse a lo largo de toda su vida. Nuestro objetivo no es una rehabilitación a corto o mediano plazo (días, meses), como podría ocurrir en determinadas intervenciones quirúrgicas o enfermedades agudas, sino que es a muy largo plazo (años). Por tanto, no se trata de conseguir unos resultados óptimos en las primeras visitas, sino que dichos resultados lleguen a formar parte del propio estilo de vida del paciente y perduren en el tiempo.

Una consideración importante sobre este tema es la de que solo el 30% de los pacientes siguen las instrucciones que se les proporcionan. Esta afirmación nos obliga a reflexionar sobre los objetivos, el contenido y la metodología de las acciones educativas o terapéuticas que impliquen cambios en la modificación de conducta⁹.

La universidad como actor social importante visiona un desafío más fuerte que supone este tipo de metodología es la aplicación de los conocimientos de salud con la participación de la mayor cantidad de actores sociales posible, y definido a través de un enfoque integral.

M. Revere, acerca algunas reflexiones al respecto a las preguntas que debemos realizarnos los actores sociales. Indica que la pregunta correcta no es "¿cómo hacer que la gente participe? sino

¿cómo hacer para levantar las barreras que los servicios de salud han ido generando históricamente para que la población no participe?". Y, en caso que sea posible: se da como ¿Medio o Fin?

REFERENCIAS

1. Funciones esenciales de salud pública: su implementación en Argentina y desafíos hacia salud universal: experiencia federal / Osvaldo Artaza Barrios ... [et al.]; coordinación general de Osvaldo Artaza Barrios. - 1a ed. - Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud - OPS, 2017. p.8. p.9. p.10.
2. Posgrado en salud social y comunitaria. Módulo VII. Salud y participación comunitaria. Ministerio de salud. Presidencia de la Nación.p.23. p.33.
3. Elementos e instrumentos para la práctica profesional de la enfermería comunitaria. Montserrat Roca Roger-Carmen Caja López- Inmaculada Ubeda Bonet- 2011.cap.14. p. 235. P. 131.
4. Marriner-Tomey. 1994. "Modelos y Teorías de Enfermería". Tercera Edición. Editorial Mosby/Doyma. Madrid. España.
5. Posgrado en salud social y comunitaria. Módulo VI. Sistema de Información de salud. Ministerio de salud. Presidencia de la Nación.p.15.
6. Autor: Gómez Haiss, Dante D. Fecha: 13-oct-2017 <https://aldiaargentina.microjuris.com/2018/04/12/la-salud-como-derecho-humano-y-social-de-primer-orden/>.
7. Comité DESC, Statement on the coronavirus disease (COVID-19) pandemic and economic, social and cultural rights, 6 de abril de 2020, U.N. Doc. E/C.12/2020/1.
8. Las Redes de Atención de Salud. © 2011 Organización Panamericana de la Salud – Representación Brasil. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD – REPRESENTACIÓN BRASIL Gerencia de Sistemas de Salud / Unidad Técnica de Servicios de Salud. Sector de Embajadas Norte, Lote 19. CEP: 70800-400 Brasilia/DF – www.apsredes.org
9. Enfermería Comunitaria III. Directoras de la serie: R.M. BLASCO (Prof. Titular de la Escuela Universitaria de Enfermería, Universidad de Barcelona). M.P. MOMPART (Directora de la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia, Universidad de Castellí- La Mancha). 1993. Ediciones Científicas y Técnicas, S.A.
10. Soberanía Sanitaria-diciembre 2018. p.7. - revista de salud.revistasoberaniasanitaria.com.ar
11. Glosario, OMS (1998)
12. Editado por Richard Wilkinson y Michael Marmot. Política de Salud para Todos (Health for All) en Europa: Objetivo 14 – ENTORNOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD
13. Reconocimiento y ejercicio del derecho a la salud en Argentina. Abogada Verónica Gottlieb. Maestría en Gestión de Sistemas y Servicios de Salud. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Nacional de Rosario.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declararon que no tienen conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Este trabajo se encuadra dentro de Beca de Investigación UNCAUS "Posgrado – Convocatoria 2020 otorgada por Res. N° 149/2020 CS" / "Grado - Convocatoria 2021 otorgada por Res. N° 322/2021 CS". Con el título: Estudio comparativo del Análisis de Situación de Salud en los barrios Mitre y San Cayetano de la ciudad de Pcia. R. Sáenz Peña en el período 2020 – 2021 – Carrera de Medicina – 4° Año – Unidad de Aprendizaje "Salud Colectiva y comunitaria".

Código y Denominación del Proyecto de Investigación Acreditado en el que se inserta el Plan de Beca: 118 – Análisis de Situación de Salud en Presidencia Roque Sáenz Peña, provincia de Chaco (Período 2020 – 2022). En la Universidad Nacional del Chaco Austral, Comandante Fernández 755. Código postal, 3700 – Pcia. Roque Sáenz Peña – Chaco.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.



Sobre la experiencia de la Orientación Escolar: un abordaje fenomenológico

About the experience of Educational guidance: a phenomenological approach

William Orlando Rincón Oñate^{1, 2}.

1. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia.
2. Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.



Recibido: 12 de mayo de 2023.
Aceptado: 20 de julio de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-02
DOI: 10.5281/zenodo.11265147

Autor(a) responsable de la correspondencia

William Orlando Rincón Oñate

lizzenka@gmail.com

Calle 72 No. 11-86, Edificio C, piso 2.
Bogotá, Colombia.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Rincón WO. Sobre la experiencia de la Orientación Escolar: un abordaje fenomenológico. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 86-94.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-02>

RESUMEN

Investigaciones a propósito de la Orientación Escolar han venido situando distintas tensiones que logran visibilizarse dentro de las comunidades educativas. Estas tensiones giran en torno a la formación académica de los profesionales y su diálogo en la cultura escolar, a las disyuntivas con la política educativa, a la importancia de la Orientación en el territorio de la diversidad cultural y últimamente entre otras, a las múltiples interrupciones que han exacerbado la convivencia escolar posterior al aislamiento social. Este documento se inserta en los análisis que posibilita la mirada al entramado de roles, experiencias y sujetos a partir de elaboraciones fenomenológicas, para entender de qué manera orientadores y orientadoras revelan pormenores de las estructuras que les configuran y desde las cuales persiguen dar sentido a su labor en la institución educativa. Esta será el observable a tener en cuenta. Algunos datos y reflexiones vienen de proyectos investigativos que se comentarán al interior y que siguen suscitando cuestionamientos al respecto.

Palabras clave: Orientación escolar; subjetividad; fenomenología; experiencia.

ABSTRACT

Some research about Educational Guidance has been showing different visible tensions inside educational communities. These tensions rotate around academic formation and its dialogue in school culture, the dilemmas with educational policy, the importance of orientation in the perimeter of cultural diversity, and later, multiple disruptions that have exacerbated school life after isolation. This document is inserted in the analyses that allow you to analyze at the network of roles, experiences and subjects from the phenomenological elaborations, to understand how guidance counselors reveal details of the structures that configure them and from which they make sense of their work in the educational institution. This will be the observable to take into account. Some data and thoughts come from a research projects that will be discussed internally and that continue to raise questions about it.

Keywords: Educational guidance; subjectivity; phenomenology; experience.

INTRODUCCIÓN NECESARIA

En la segunda mitad del año 2020, el grupo de docentes de la Universidad Pedagógica^a que lideró el Proyecto de Investigación intitulado *Saberes de orientadores escolares sobre su actividad profesional en colegios públicos de Bogotá*, tuvo la oportunidad de concluir el proceso, dejando varios insumos y elementos de análisis que conformaron la elaboración de otras reflexiones en diferentes momentos y formatos. Esta labor concedió, a través de un estudio etnográfico, el acercamiento de los saberes que ostentaron y mostraron Orientadores y Orientadoras de seis colegios públicos en diferentes localidades del distrito.

Un criterio importante en la formulación del proyecto, como se indicó, fue la focalización de 6 docentes activos en la orientación con formaciones de base distintas. Ello fungió como perímetro analítico de contraste con respecto al saber disciplinar.

Para encuadrar el trabajo, fue fundamental volver a los aportes del filósofo e investigador canadiense Maurice Tardif (2014), quién elaboró una taxonomía de aquellos conocimientos, acciones, competencias y habilidades que dinamiza cualquier docente en su labor periódica relacionada con su contexto. Como expresa el autor, tales saberes son plurales, heterogéneos, temporales, diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente¹.

En esta clasificación, aparecen grosso modo los saberes profesionales, los saberes disciplinarios, los saberes curriculares y los que

corresponden a la experiencia. Además, el autor explicita finalmente que estos saberes no tienen una relación o emergencia simétrica de manera frecuente, que su visibilización está sujeta a las dinámicas del entorno y que se integran ulteriormente en el quehacer docente. Esta sinergia reconoce en suma saberes de tipo pedagógico dinámicos y evolutivos en continua actualización gracias a la formación y reflexión de la práctica educativa.

De otra parte, un grupo de estudiantes adelantaron entre el 2022 y el 2023 un proyecto de grado intitulado *La dimensión política del Orientador escolar: un estudio fenomenológico*^b con el que pretendieron dar cuenta de la subjetividad que articula sentidos y que, para el caso, se expresa a través del rol.

Sin duda, un contenido poco sencillo por la escasa bibliografía, por el protagonismo de la descripción densa o por las críticas que endilgan aún a esta perspectiva señalándola de metafísica entre otros variados asuntos. Sin embargo, no deja de ser revelador el hecho de concebir desde la fenomenología una suerte de dilemas que podrían posibilitar la emergencia de la juntura subjetividad y conciencia, no necesariamente a través de las ocupaciones laborales en donde opera de una manera u otra la episteme institucional² que bien podría situar un discurso asociado a unas prácticas habituales, tradicionales en la escuela.

Innegablemente lo anterior sigue alentando variados estudios en el tejido de la crítica que habilitarán otras caracterizaciones de las condiciones con que opera el mundo del empleo – técnico o económico³ - en la enajenación de la subjetividad. Empero, tal complejo puede ser analizado en otros documentos y reflexiones posteriormente.

^a Este equipo de investigación está compuesto por Isabel Cristina Calderón, Oscar Hernández Salamanca y William Orlando Rincón Oñate.

^b Investigación adelantada por Ángela Lara, Nathaly Ospina y Brayan Castro.

En consecuencia, el presente ensayo persigue plantear entradas fenomenológicas sobre el campo de la Orientación Educativa en entornos escolares. Como se leerá adelante, precisar este *topos* es importante en tanto emplaza algo así como un domicilio que da trama y determina sus lindes de manera concreta.

ÁMBITOS

La Orientación está conceptualizada para los docentes como una función a partir del decreto 1278 de 2002⁴ – artículo 4 -. Allí se precisa que tal función comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; entre otras variadas que refieren a actividades deportivas, culturales, de planeación, administración, etcétera; relacionadas con el proceso educativo.

Sumado a esto, de manera previa el artículo 40 del decreto 1860 ya había dejado *orientaciones curriculares* aproximadas que pretenderían encausar la orientación para estudiantes, con el propósito de contribuir al pleno desarrollo de su personalidad, particularmente en cuanto a:

“a) La toma de decisiones personales; b) La identificación de aptitudes e intereses; c) La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; d) La participación en la vida académica, social y comunitaria; e) El desarrollo de valores, y f) Las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994.” (p. 15).

Se conecta con este panorama hacia el 2021, el propósito de contribuir al desarrollo socioemocional^c y al ejercicio de los derechos humanos de la población estudiantil al interior de los establecimientos educativos, a partir de procesos de promoción, prevención, atención y seguimiento, como aparece en el Plan Nacional de Orientación Escolar⁵.

Asimismo, un aspecto de gran relevancia es que el terreno de la Orientación viene adquiriendo una complejidad cada vez mayor, lo cual no debe ser considerado como un antecedente eludible. Esta complejidad parece estar en constante expansión, posiblemente como respuesta a las múltiples y cambiantes solicitudes que demandan hoy las sociedades intrincadas como la nuestra. Dicho de modo diferente y abarcador, las instituciones educativas y sus gramáticas organizativas necesitan leerse y comprenderse desde de otras categorías analíticas que den cuenta de estas transformaciones.

De otro lado, es esencial señalar que la Orientación se inserta en un armazón de dinámicas y relaciones heterogéneas que brindan un ambiente de posibilidad para su desarrollo. En este sentido, las características propias de la cultura escolar consienten procesos de escolarización disímiles de tal manera que logran adaptarse o resistirse en el camino.

En esta urdimbre la reflexión actual logra otra entrada vital comentada anticipadamente. Aquí, anclada al rol, anclada a las responsabilidades, a las determinaciones institucionales, a la inercia del día a día; anclada a este campo problemático, está la subjetividad – del orientador u orientadora - que significa y se significa ya no como una entelequia, un dato metafísico, un supuesto universal o un concepto en el plano de variables frecuentes de las Ciencias Humanas.

Lo anterior no es nimio justamente porque el sujeto en relación va elaborando otras capacidades simbólicas de la realidad que va viviendo hoy al amparo de las tecnologías de la comunicación y la información en ascenso. Aquí en el entretanto, van ordenándose la percepción, la sensibilidad y sus marcos de valoración entre otros aspectos sustantivos.

Hacer esta referencia a la subjetividad, no obstante, trae dificultades, incertidumbres o posibles incredulidades en tanto es un asunto escurridizo. Se expresa que la subjetividad se relaciona con la forma en que cada quien experimenta y da sentido a su entorno y que comprenderla escindida de su contexto no le da perspectiva empírica. Por tanto, la subjetividad no es vista como abstracción sino como construcción social formada históricamente que se objetiva en la toma de decisiones, en la interpretación y la actuación, etcétera de quienes hacen parte de la sociedad y la cultura.

Se verá entonces que la gramática organizativa de la institución, las múltiples referencias que se tienen sobre el mundo y su expresión en las interacciones, propósitos, convicciones, discursos, prácticas, etcétera; permiten que esta construcción de sentido centre la subjetividad, la obliguen o la definan en los acontecimientos al interior de las escuelas.

Si bien este documento no pretende abordar una categorización de la subjetividad, sí precisa la recuperación del sujeto para realizar el estudio fenomenológico anunciado. Hacer referencia a la subjetividad tiene que ver con la capacidad de construir significado y opciones que superen su concepción clásica en tanto receptora de impresiones sensibles acomodándose a estructuras instaladas en la naturaleza humana, tal como sucedía en el contexto del idealismo de fuerte injerencia kantiana.

Guardando las distancias, es curioso y extraordinario el que los hechos cotidianos todavía estén sucediéndose con estos ecos decimonónicos mencionados, sin duda, guardando las distancias.

^c Esta temática considerada de especial sensibilidad se tornará esencial en el estudio de la cultura escolar posterior al aislamiento social como se profundizará en otro documento reflexivo que emerge en el contexto de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa con docentes del magisterio a finales del 2022.

En efecto, pareciese que el sujeto estuviese enmarañado en una suerte de abandono contemplando lo que sucede a través de los medios o las redes sociales - al parecer - esperando que las cadenas de mercado recreen y resuelvan necesidades históricamente consuetudinarias en narrativas ahora inexorables. Se percibirá que este sujeto de manera gradual va acomodándose a inéditas rutinas de control (ahora asumidas autónomamente) que redundan en reconfiguraciones éticas, epistemológicas, estéticas, etcétera.

Empero, otras opciones hay si hace presencia la intención de develar este panorama. Se busca entonces identificar distintas condiciones y alternativas que pudiesen dar pistas de un sujeto que asiente aprehensiones y análisis más heterodoxos, exponiéndose en ámbitos de mayor comprensión.

En esta perspectiva, hacer referencia a la subjetividad versaría sobre la capacidad de construir opciones que localicen el sujeto en el presente de cara a posibles futuros objetivamente posibles, es decir, un sujeto que se desmarca de las rutinas con la capacidad de situarse y de operar sobre lo que acontece.

En esta línea propone el Prof. Zemelman (1997)⁶:

“En primer lugar, diremos que la subjetividad no es solamente un problema posible de distintas teorizaciones, sino, además, constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (p. 21)⁶

Uteriormente, como se leerá a continuación, la subjetividad no se escinde de otra categoría importante para este análisis. En efecto, concebir a un sujeto que piensa y se piensa en la realidad, lleva a considerarlo como un creador de mundos a los que retorna para determinarlos, para apropiarlos. De este modo, surge la experiencia que no concluye en la verificabilidad empírica, tiene una estructura axiológica importante y que, al parecer en sinergia con Tardif, puede empezar a descifrarse en la utilidad que aporta contextualmente.

ENCUADRE

A propósito de lo señalado por Waldenfels (2017), señalar que la fenomenología centra la experiencia, sigue siendo un lugar común que no posibilita precisar las honduras que logra en tratos teóricos y metodológicos⁷. Esto quizá sea incidencia de las múltiples concepciones que se han elaborado en relación con diferentes autores y tradiciones modernos, del trato desdeñable de la fenomenología como disciplina o marco metodológico de estudio debido al uso recurrente descriptivo no causal en su desarrollo, o en últimas de la asidua interpelación que la fenomenología en general ha tenido con la ciencia positiva.

Así, resulta proclive encontrar en Gadamer (*Verdad y método, 1992*)⁸, Husserl (*La filosofía como ciencia estricta, 2014*)⁹ o Merleau Ponty (*Fenomenología de la percepción, 1993*)¹⁰ constantes reflexiones que refieren a maneras distintas de entender la fenomenología no en términos de lo explicativo en tanto no tiene la pretensión de universalizar de manera apodíctica sus hallazgos, entre otros aspectos porque releva la percepción subjetiva extramuros de la causalidad o de la genealogía psicologista experimental.

Sobre esta relación dialéctica con el talante de la ciencia natural del siglo XIX, que se vincula con las dinámicas posteriores, escribe Gadamer (1992)⁸:

“Debemos a la ciencia la liberación de muchos prejuicios y la destrucción de muchas quimeras. Es pretensión de la ciencia cuestionar los prejuicios y conocer así la realidad mejor que hasta ahora. Pero a medida que los métodos de la ciencia se extienden a todo lo existente resulta más dudoso que los presupuestos de la ciencia permitan plantear la cuestión de la verdad en todo su alcance. Nos preguntamos con inquietud si no hay que achacar a los métodos de la ciencia la existencia de tantas cuestiones que demandan una respuesta que aquella rehúsa dar. La ciencia se niega a dar la respuesta desacreditando la pregunta, es decir, tachándola de absurda. Porque sólo tiene sentido para ella lo que se ajusta al método de hallazgo y examen de la verdad” (p. 52)⁸.

Asunto que logra un diálogo cercano con lo expresado por Husserl (1982, p. 25)¹¹ en las primeras líneas de *La idea de la fenomenología* cuando diferencia la ciencia natural de la ciencia filosófica, la primera articulada con los principios lógicos expuestos por su colega contemporáneo Gottlob Frege.

No se trata empero de realizar un exhaustivo estudio de la semántica en el perímetro del pensamiento moderno occidental para señalar palmo a palmo las aportaciones que han incidido o han constituido momentos de la experiencia fenomenológica. Tal objetivo nos llevaría a recuperar insumos eurocéntricos de Hegel, Bacon, Locke o Hume – entre otros – que desbordarían los propósitos del documento. Lo relevante es encontrar que existen adjetivaciones otras de la experiencia superando el fárrago de sensaciones intempestivas que hacen de la contingencia el lugar de acción y reflexión. Al respecto se pueden revisar los análisis de Villanueva (2009)¹² o Rizo (2012)¹³.

Estas disyuntivas exigen de manera previa concretar el alcance de la experiencia a modo de concepto ordenador en el transcurso de la reflexión. Amalgamarla o solaparla en otros argumentos o darla por sobreentendida estimula quizá las incomprendiones o fortalece las referencias afines que históricamente se han hecho.

La experiencia en fenomenología remite a un lugar que se va conformando a partir de la empiria preliminar de la realidad y se va ordenando como conciencia, es decir, parte de los datos sensibles

y va a la estructura que los datos posibilitan para que logren contenido.

Escribe Husserl (1982)⁹:

“En la percepción, por ejemplo, se halla obviamente ante nuestros ojos una cosa; está ella ahí, en medio de las otras cosas, de las vivas, de las muertas, las animadas y las inanimadas; es decir: en mitad de un mundo que, en parte, como las cosas singulares, cae bajo la percepción y, en parte, está también dado en nexos de recuerdos, y desde ahí se extiende hacia lo indeterminado y desconocido” (p. 25)⁹.

Aquí la referencia a lo *desconocido* o lo *indeterminado* no discurre como entelequia o ficción, sino que atañe a aquellos objetos que se constituyen en la conciencia, que, en tanto objetos de la percepción resultan siendo múltiples, plurívocos, posibles y por consiguiente en construcción. Así, quien los percibe establece un puente que fluctúa con la realidad como su contexto, ahora no desde ningún lugar sino amalgamado con sistemas de creencias, valoraciones, voliciones, etcétera.

Lo expresado entonces tiene dos concreciones sobre esta indeterminación. La primera entender que la experiencia no se agota en la percepción, sino que conforma una forma de estar en el mundo¹⁰, esto es, localiza las acciones, interacciones, decisiones, etcétera; en el marco de la realidad concreta en donde el sujeto se sitúa, en otras palabras, este sujeto ingresa a la realidad y hace parte de ella. La segunda dimensionar la imbricación de estas acciones, interacciones, decisiones en una particular forma de existir que pone en juego el sujeto situado.

Se leerá que la experiencia no se instituye sobre consideraciones adjetivadas como manifiestas, indiscutibles, auténticas pretendiendo por tanto diseñar otros ámbitos de comprensión. Hans-Georg Gadamer en su texto *Verdad y Método II*, continuando con esta línea argumental, indica lo siguiente:

“Sin embargo, la pretensión de la ciencia es superar lo aleatorio de la experiencia subjetiva mediante un acontecimiento objetivo, y el lenguaje del simbolismo equívoco mediante la univocidad del concepto. Pero cabe preguntar: ¿hay dentro de la ciencia como tal un límite de lo objetivable basado en la esencia del juicio y de la verdad enunciada?” (p. 55)⁸.

Como se ha venido comentando en varios documentos reflexivos –Alcázar Medina (2005)¹⁴, Ayala Carabayo (2016)¹⁵– resulta irrecusable la confrontación que tuvo esta tradición interpretativa con la línea del positivismo lógico y sus expresiones en la filosofía analítica a partir Frege, Carnap, Russell o Wittgenstein. En esa disyuntiva asuntos esenciales como lo denominado *verdad* o *falsedad* estarían definiéndose entre la apología de un metalenguaje técnico y sofisticado que se logra sumando enunciados y la interpretación que apertura distintas formas de acercarse o distanciarse de ellas.

En articulación con lo anterior, para el primer tercio del siglo XX el conocimiento natural solo comprendía la naturaleza física sujeta a conocimientos y principios universales que luego se corroborarían a través de deducciones correspondientes. Por el dominio de este talante metodológico y ontológico, ello pretendió extrapolarse a lo que Husserl denominó la naturaleza psíquica con implicaciones epistemológicas relevantes¹¹. De esta manera señaló:

“Así progresa el conocimiento natural. Se va adueñando cada vez en mayor medida de lo que efectivamente existe y está dado (ambas cosas, desde un principio y al modo de lo que de suyo se entiende) y sólo hay que investigar con más detenimiento en lo que hace a su alcance y contenido, a sus elementos, relaciones y leyes. Así surgen y crecen las distintas ciencias naturales: las ciencias de la naturaleza (como ciencias de la naturaleza física y de la naturaleza psíquica), las ciencias del espíritu, y, por otra parte, las ciencias matemáticas (las ciencias de los números, de las multiplicidades, de las relaciones, etc.). En estas últimas ciencias no se trata de seres efectivos reales, sino de seres posibles ideales válidos en sí -pero, por lo demás, también desde un principio aproblemáticos -” (p. 19)¹¹.

Lo que manifiesta el autor estrechamente vinculado al talante de esta reflexión, es que existe una realidad que ha estado bajo el lente de la ciencia positiva, regulando, parametrizando, limitando, encajando; entendiéndose como única o primordial. Esta no es una cuestión menor.

Allí puntualmente la experiencia resulta siendo un compendio de actividades contingentes inercialmente perfeccionadas que, si bien pueden generar experticias, no logran exponer fácilmente una estructura. Pero, ¿cómo se relaciona esto con el tema que convoca el análisis en el presente documento?

Verán. En los entornos educativos es usual encontrar que la experiencia está asociada a habilidades que le permiten a un sujeto desenvolverse con mayor destreza incorporándolas gradualmente en el trabajo docente. Su reconocimiento, teniendo en cuenta variables de política, de normatividad, de relacionamientos con la comunidad, etcétera; irá consolidándose históricamente y de allí surgirán quizá otras confianzas o incertidumbres habituando el devenir, esta vez signado por una teleología amparada en las representaciones sociales dominantes que la sociedad apropia y va imponiendo en general dentro de las instituciones.

Lo que se quiere decir, es que la experiencia –para el caso de la Orientación- se va registrando y examinando al amparo de los cánones que, de manera convencional, van haciendo carrera en las instituciones educativas y sus comunidades, desde referentes pragmáticos, eficaces, útiles, etcétera; constriñendo posiblemente apuestas e intenciones distintas que pudiesen manifestar mayor juntura con marcos valóricos y elaboraciones reflexivas disímiles. Tal cuestión dominante conjeturaría que hay una sinergia cumplida o completa entre lo que tiene en mente quien llega a una institución educativa a ejercer el rol de Orientador u Orientadora y las múltiples

circunstancias que allí transitan y se tornan solicitudes para él o ella. En otras palabras, que todo encaja o encajaría como un rompecabezas en donde previamente hay una figura, foto o dibujo anunciado.

Sin embargo, al parecer no sucede perpetuamente de manera tal y la experiencia que se devela en ese instante no es indiferente, la experiencia que emerge repentina muestra que hay marcos de sentido distintos de afecciones cotidianas interactuando. En consecuencia, hablar de experiencia:

“...implicaría que todo saber se funda en un mundo previo de experiencias vividas, donde lo vivido no se reduce a la satisfacción de necesidades, ni tampoco a la inclusión en su orden simbólico, sino al reconocimiento de un régimen de intercambio sustentado en la potencia o, por así decirlo, en la siempre incumplida promesa de sentido. Aproximarse desde aquí a la experiencia educativa a partir de su carácter negativo, provoca toda positividad, prescriptiva – taxonómica y ordenadora – normativa y reguladora que le otorga a la educación – ya sea como un bien heredado con fines prácticos y utilitarios perfectamente explicables y descriptibles o como el legado de un bien moral y epistemológico de un mundo comprensible, comunicativo, racional y lógico— un sentido práctico, uno racional o la suma de ambos”¹⁶.

Así, indagar por la experiencia o centrarla para su estudio, no termina en la concomitancia perceptible trabajo–obligación–reconocimiento, en las distintas instituciones educativas y su cultura escolar. En ese perímetro la experiencia estaría determinada por su facticidad sin exhumar contenidos de la subjetividad en donde se aloja la *estructura de la experiencia*.

Harry Reeder, en tu texto *La praxis fenomenológica de Husserl* (2011), bajo el apartado de *evidencia* señala que el método fenomenológico describe las estructuras de nuestra experiencia¹⁷. Este método, escribe Reeder, más que explicar por qué las cosas aparecen como aparecen, “*procura describir cómo aparecen los fenómenos*” (p. 24)¹⁷. Aquí estas estructuras refieren a las características generales de la evidencia vivida. En palabras del autor:

“...la fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma, y continúa: Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella” (p. 24)¹⁷.

ALGUNOS DATOS EN LAS INVESTIGACIONES Y TRABAJOS COMENTADOS INICIALMENTE

Teniendo en cuenta el hilo argumental de los apartados anteriores para el objeto de esta reflexión, los observables que dejaron realizar análisis y consideraciones puntuales a partir de la fenomenología y sus dilemas, se situaron en algunas orientaciones escolares de

Instituciones educativas públicas en la ciudad de Bogotá como se mencionó en la primera parte del texto. Ello resulta relevante en tanto el alcance de las investigaciones aludidas no desborda un lugar específico y por consiguiente instala aproximaciones categoriales determinadas.

Así, para la conclusión del documento, en este acápite se tomarán algunas palabras de docentes orientadores y orientadoras de IEDs que consientan la revisión de aspectos significativos en el camino. Si bien las transcripciones completas, nombres y aules de sus protagonistas están en los informes del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, aquí se referirán como Orientador u Orientadora 1, 2, 3, etcétera; preservando por distintas razones su identidad.

Un primer asunto, posibilitará un regreso a algunas afirmaciones de gran calado hechas por Durkheim en sus estudios sociológicos y que logran dotar de sentido las imbricaciones entre la escuela y la sociedad¹⁸.

El sociólogo y filósofo francés en su texto *Educación y Sociología* escribía lo siguiente:

“[sic] Sin embargo, y, de hecho, cada sociedad; tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer, que podemos educar a nuestros hijos como lo deseáramos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Estos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas. Que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso; tanto en un como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal” (p. 57)¹⁸.

Este fragmento es relevante pues propone el acoplamiento de la educación y la sociedad a través de la sujeción a normas y principios ordinarios en general. Estos artilugios suponen un proyecto social y cultural en entramados jurídicos, políticos, religiosos, económicos; en suma, superposiciones y formas que posiblemente se mantienen en el presente con otros atributos. Resulta indudable que estamos en otras coordenadas, pero aún sobrevive esta necesidad de localizar modelos, esquemas o propuestas educativas que intensifiquen el *telos* de la educación de cara a consolidar una sociedad contemporánea.

Es evidente que nuestro país dista de la realidad gala, pero en el contexto de la experiencia moderna los aires no solo de Francia, sino de otros países occidentales son notables en la biografía nacional. Quizá estructuras, dispositivos, mecanismos y procesos apropiados han admitido estas injerencias dentro de lo que podría calificarse como *reproductivo*.

Lo que se quiere afirmar aquí es que las comunidades educativas, fruto de apropiaciones progresivas y tradicionales dentro y fuera de la escuela gradualmente han elaborado paradigmas históricos, quizá extrapolados, desde los cuales solicitan a las instituciones educativas misceláneas exhortaciones y reclamaciones que la desbordan, impeliendo a sus protagonistas (para el caso a las Orientaciones escolares) a asumir consuetudinariamente compromisos sin que haya claridad de sus lindes en términos de encargos y tiempos. ¿Cuál sería específicamente la consigna aquí? ¿Se trata solamente de funciones ancladas a imperativos normativos?

Se olvida que el rol lo sostienen sujetos cuya estructura de la experiencia quizá no está en su capacidad y pericia de sortear las adversidades. Aquí tal estructura está ordenando a un sujeto muy contingente que pretende darle sentido a lo que acontece, muchas veces desde una formación académica de base exigua y un piso axiológico que procura respaldar las acciones con un toque muy personal.

Algunos docentes del distrito bogotano han urdido en correspondencia algunas caracterizaciones de la complejidad en que se ha abierto camino la Orientación al amparo de una política que da paso a ambigüedades o a implícitos y al parecer, por esa misma vía, a sobre cargas laborales tramitando problemáticas cosmopolitas¹⁹.

Lo que se colige, es que la escuela trata - de una manera u otra - de resolver vicisitudes complejas fácticas amalgamadas en imperativos de carácter ético devenidos de algún lugar y que se tornan cuestionamientos hacia adentro, desde sectores sociales que esperan frecuentemente impasibles a que todo se resuelva de manera inercial.

A continuación, se configurará un primer campo desde la voz de Orientadoras y Orientadores escolares. Expresa la Orientadora 1 (IED en la localidad de Usme):

"...pero cuando uno está aquí adentro uno sabe que hay unos procesos escolares que se tienen que realizar, por ejemplo se tienen grupos de apoyo a los niños que tienen dificultades académicas y esos grupos por ejemplo los hago yo, entonces trabajo con ellos haciéndoles actividades para reforzar el tema académico, los terceros, por ejemplo, vengan los terceros y les trabajamos todo lo que es suma y resta o lecto escritura del grupo pequeño de los que van más o menos, pero no sólo es acá, llamamos a los papás para que ellos nos ayuden afuera para buscarles afuera de pronto refuerzo escolar o terapias ocupaciones y todo eso, yo digo que no trabajo sólo con los niños sino que involucre siempre a las familias, porque a veces uno trabaja aquí como un cucarrón solito y afuera los papás: "Es que en ese colegio no hay ni orientador", no lo conocen a uno, entonces uno tiene que estar empalmado todo el tiempo con las familias para que sepan todo lo que se hace realmente en el colegio."

En otro punto de la ciudad, comenta la Orientadora 2 (IED en la localidad de Usaquén):

"...Si, digamos que sí. Lo que se busca es un trabajo en equipo ¿sí? Como todo es un poco difícil porque pues buenos los profes tienen sus tradiciones. El primer choque que me pasó acá fue duro porque había profes que me decían a mí: - Y es que usted va a venir acá a enseñarme cómo trabajar cuando llego 25 años trabajando. Me va a sacar de mis clases-. Y yo: -No profes tranquilos, vámonos conociendo. La idea es yo poder aportarles algo también a partir de lo que yo veo desde esa mirada externa-. Entonces sí suele ser un poco complejo".

Quizá se comente que el denominado "trabajo en equipo" también se ha abordado en varias reflexiones e investigaciones. Para el referente de este documento, no obstante, no es protagonista, aunque tampoco es menor entre otras cosas, porque tales empalmes han habilitado la visibilización de las tareas de la Orientación en las instituciones. Posiblemente la relación con otras unidades o protagonistas logra que los procesos redunden y, a la mirada de los espectadores, que sean visibles o como se comenta ahora, significativos.

Un segundo asunto, centrando la deliberación, si bien el tema aquí tiene que ver con el lugar de la Orientación en clave de responderle a la comunidad, de manera semejante el alcance y concreción de esta respuesta reposa en las decisiones que cada orientador u orientadora toma. Léase esto en detalle.

Se explicaba arriba que hay una suerte de prácticas y costumbres instaladas en la sociedad solapadas en sistemas de creencias que van organizando un ángulo de mirada de la realidad. De esa mixtura endémica no se escinden aquellas personas que están en la Orientación Escolar particularmente. En el marco de esta y otras investigaciones se ha encontrado que hay un sustrato valórico sobrellevando los roles de quienes ocupan este lugar y les mueve a mostrar autoridad, experticia, razonamientos perspicaces, objetividad y claridad la mayor parte del tiempo. ¿Es de esta manera?

No deja de ser una disyuntiva relevante identificar cómo dimensiones simbólicas de una y otra parte se entrecruzan e interpelan en ambientes institucionales, aunque no solamente allí - y que, por una suerte o designio social en relación dialéctica con la escuela, lleva a que la Orientación manifieste dominio incluso sobre aspectos en los que puede poner comprometer otros tiempos, la salud o la seguridad²⁰. En este sentido se dirá que es lo que se espera dentro de la IE, dentro de la comunidad, dentro de los muchos sectores sociales.

Comenta una docente distinta (IED en la localidad de Engativá):

"Yo tengo el liderazgo. A veces reconocer eso es difícil y decir ¡No pues tan líder! ¿y porque lo reconozco? Cuando yo llego aquí, existían dos orientadoras que llevaban 18 años una y la otra 10 años y no existía un proyecto de orientación. Llego yo en mi lógica de mi cabeza pues yo necesito estar estructurada y empiezo a decir ¿Qué vamos a

hacer? Porque la orientación no se veía y el trabajo de orientación o sea ¿Qué hace una orientadora? Nada, es la apaga incendios”.

“Y yo me doy a la tarea de buscar al equipo de orientación y construimos un proyecto y adicionalmente busco la estrategia para mostrar el trabajo con coordinadores y profes. Y con orgullo puedo decir que en 2015 que llegó yo a marzo hicimos la primera presentación de la estructura, del diagrama de orientación, de los proyectos sensibles que trabajamos y como desde ahí las opciones se van articulando, inclusive un coordinador que llevaba mucho tiempo ahí dice: “es la primera vez en quince años que el equipo de orientación pide una reunión y que muestra su trabajo”.

Y continúa más adelante:

“Hay algo que yo creo que es una necesidad que ojalá dieran una clase así en la universidad y es el tema de la lectura del cuerpo, la corporalidad, el mirar a la gente, observarla, leer su estado anímico, leer casi que sus pensamientos, inclusive yo le digo a los profes: “a veces los chicos con el silencio dicen más o las familias con su silencio le dicen más” ¡que no! ¡Qué normal! ¡Que estoy bien! Y si usted no tiene en ese momento la capacidad desarrollada pierdes el caso, el chino no vuelve, la familia no vuelve”.

“Entonces yo diría que el liderazgo me sirve en unas y cuando tú me lo preguntas eso es más para equipo, pero para intervención individual si debe ser la capacidad de escucha, de la corporalidad ¡si es que existiera una manera de leerla! Empatía, yo creo que un orientador debe ser tremendamente empático, porque si no sienten que eres un dictador de la orientación; tomar decisiones, por ejemplo, intentar no tomar decisiones que no le corresponden a uno, sino que la gente desarrolle esa capacidad de descubrir su fortaleza”.

Ulteriormente, reflexiona un Orientador de la localidad de Puente Aranda:

“[sic] Ah bueno, entonces en la medida en que uno va practicando va viendo cosas que sabe hacer, es decir...perdón olviden eso. Repito, ah bueno, en medio del ejercicio que estuve haciendo en la formación en contexto tú te vas dando cuenta que hay cosas que se te dan mejor que otras y vas viendo que hay cosas que se dan de una manera particular frente a ciertas situaciones. Yo encontré en formación en contexto, perdón, formación en contexto no solamente fue la experiencia de la universidad hay otras experiencias de cosas que uno hacia antes y de cosas que hacía durante su proceso formativo que lo lleva a esto, o sea, esto no es tan gratuito. Digamos, lo único que lo forma a uno no es la universidad, hay múltiples contextos, entonces en esa interacción en varios contextos. Encontré en mi caso particular tres fortalezas o tres aptitudes o capacidades que yo tenía. La primera eran habilidades comunicativas, yo nací hablando carreta y me servía hablar carreta y esa carreta encarretaba a la gente. En otras palabras, yo hablaba y la gente me escuchaba”.

“Dos, segundo. Otra cosa bien particular que descubrí que tenía era que muchas de las personas que me escuchaban eran niños y adolescentes y lo tercero que yo noté era que yo era bueno no solamente para hablar carreta y que la gente me escuchara sino que la gente

cuando me escuchaba algo le ocurría y la gente salía hacer algo o a dejar de hacer algo distintivo a lo que hacía antes de que yo hablara con ellos”.

Un tercer asunto -muy preliminar y corto- que conformaría un texto de mayor amplitud, estaría en la correlación que pareciera natural entre la Orientación y lo que llamaría aquí el *talante religioso*.

Muchas de las familias en Colombia (aunque al parecer no solamente en este país) vienen generacionalmente aleccionadas o enseñadas a usanza de la tradición católica por razones de una evangelización extendida al amparo de una constitución que dominó gran parte del siglo XX. En esta, grosso modo, se consideraba que la educación pública era organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica, hecho que, como lo señala Helg (1987, p. 28), posibilitó la intervención de la Iglesia en la enseñanza de la religión y la moral sin intervención activa del estado en ello²¹.

El correlato de esto, se dio en la formación axiológica de este *talante* al interior de muchos núcleos domésticos, en la ponderación de valores católicos, en la formación denominada ciudadana, en fin; que amplió su presencia en las instituciones educativas. Si bien, hubo formalmente un quiebre en la constitución del 1991 donde se precisaba que no habría discriminación social o cultural por razones religiosas - garantizando la libertad de culto - se hace habitual en el día a día la circulación de valores como el respeto, la responsabilidad, la justicia que quizá aún estén imbuidos semánticamente de modos, hábitos y rutinas de credo.

En conversaciones informales, actividades académicas, desarrollo de prácticas educativas se encuentran Orientadores u Orientadoras que incorporan en el trabajo diario su creencia en Dios, su don de la caridad, su ayuda al desamparado (consideraciones arraigadas y comprendidas en el armazón antes comentado) que se localizan a modo de clausula para atender las agendas que correspondan.

UN PAR DE ELEMENTOS EN EL CIERRE TRANSITORIO DEL TEXTO

Se mencionó qué los observables concretaban exposiciones y argumentos a propósito de los quehaceres tramitados por orientadores y orientadoras *in situ*, ya que no se hace referencia a sujetos que estén por fuera de la realidad, esto es, entelequias sobre quienes se hacen discursos desde marcos de referencia imbuidos por una teleología en pretensión de objetivarse a través de la política educativa o de imperativos sociales. ¿Un tema de adaptación?

Quienes han abordado, conocido o trabajado desde la fenomenología quizá hayan notado con mayor intensidad que retorna la

pregunta por lo que va haciéndose natural en lo cotidiano. La cuestión estaría en dejar pasar este dato por temas asociados a la displiencia que impone el vértigo de los acontecimientos y que, como sucede en las vivencias y narrativas de las Orientaciones, persigue encontrar sentido desde la contingencia.

Abordar una reflexión con insumos de la fenomenología en hechos o ambientes delimitados solicita la búsqueda de aquello indeterminado que da sustento a las acciones, decisiones y razonamientos. Hablar de indeterminación, ya se señaló - no es hacer referencia a abstracciones escindidas del día a día. Hablar de indeterminación es hacer referencia a la multiplicidad de posibilidades que se localizan diariamente y que un sujeto que está en este entramado pretende resolver con estrategias y herramientas antes estudiadas, antes empleadas; y que en distintos contextos escolares suceden como rutinarias ya que en términos usuales... *funcionan*.

REFERENCIAS

1. Tardif M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A.; 2014.
2. Zemelman H. Horizontes de la razón III. El orden del movimiento. Colombia: Universidad de Manizales; 2011.
3. Touraine A. Crítica de la modernidad. Bogotá: Fondo de Cultura Económica; 2000.
4. Decreto 1278/2002, de 19 de junio, sobre Profesionalización Docente. Diario Oficial 44.840, (junio 20de 2022)
5. Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Orientación Escolar. Colombia: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media; 2021.
6. Zemelman H. Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. México: Universidad Autónoma de México; 1997.
7. Wanderfels B. Fenomenología de la experiencia en Husserl. Areté. Revista de Filosofía. 2017; XXIX(2): 409 – 426. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/arete.201702.008>
8. Gadamer G. Verdad y método II. España: Sigueme S.A.; 2006.
9. Husserl E. La filosofía como ciencia estricta. Buenos Aires: Prometeo; 2014.
10. Merleau-Ponty M. Fenomenología de la percepción. Argentina: Planeta; 1993.
11. Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. México: Fondo de Cultura económica.
12. Villanueva J. El motivo trascendental en Kant y Husserl. Estudios filosóficos. 2009; (39): 55 – 80. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n39/n39a04.pdf>
13. Rizo R. Husserl. Lector de Kant. Apuntes sobre la razón y sus límites. Areté. Revista de Filosofía. 2012; XXIV(2):351-383. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/3782>
14. Alcázar M. La reducción eidética en Husserl y Scheler. Rev. Signo, intencionalidad, verdad: Estudios de Fenomenología 2005: 171-177. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70972/Reducci%C3%B3n%20eid%C3%A9tica%20en%20Husserl%20y%20Scheler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
15. Carabajo R. La formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. Educación XX1. 2016; 19(2):

359-381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811015.pdf>

16. Jiménez MA, Valle Vázquez AM. Lo educativo como experiencia fenomenológica. Praxis & Saber. 2017; 8(18):253-268. DOI: [10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243](https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243)
17. Reeder H. La praxis fenomenológica de Husserl. Bogotá: San Pablo; 2011.
18. Durkheim E. Educación y Sociología. Barcelona: Península; 2003.
19. Mesa V. et al. Padado presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia. Bogotá: Red Distrital de Docentes investigadores; 2018.
20. Mireles O. Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación. México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2014.
21. Helg A. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: CEREC; 1987.

CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declaró que no tiene conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional – CIUP –.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

El Director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico

The School Director in Ibero-America: his battle against time for the exercise of pedagogical leadership

John Fredy Ariza-Jiménez ¹, Nohemy Marcela Bedoya-Ríos ¹

1. Grupo de investigación Conciencia, Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia.



Recibido: 16 de junio de 2023.
Aceptado: 20 de julio de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-03
DOI: 10.5281/zenodo.10921291

Autor(a) responsable de la correspondencia

John Fredy Ariza-Jiménez
jariza83@uan.edu.co
Calle 22 sur # 12D-81. 111821,
Bogotá, Colombia.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Ariza-Jiménez JF, Bedoya-Ríos NM. El Director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 95-100.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-03>

RESUMEN

Se presenta una reflexión en torno a las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico y el acompañamiento en el aula por parte de los directores escolares en el contexto iberoamericano. Se describen una serie de problemáticas que acaparan el tiempo y la energía de los directores escolares; describiéndolas, a partir de estudios relacionados con el tema y originados en múltiples países de la región. La reflexión se orienta hacia el reconocimiento de esas dificultades y hacia la detonación de discusiones que fundamenten nuevas acciones e investigaciones para procurar la mejora y superación de las problemáticas planteadas

Palabras clave: Gestión educativa; liderazgo pedagógico; directores escolares; dificultades de la gestión.

ABSTRACT

A reflection is presented on the difficulties for the exercise of pedagogical leadership and the accompaniment in the classroom by school directors in the Ibero-American context. A series of problems that monopolize the time and energy of school directors are described; describing them, based on studies related to the subject and originating in multiple countries of the region. The reflection is oriented towards the recognition of these difficulties and towards the triggering of discussions that support new actions and research to seek improvement and overcoming the problems raised.

Keywords: Educational management; pedagogical leadership; school directors; management difficulties.

INTRODUCCIÓN

La gestión educativa es una labor de alta responsabilidad, que requiere asumir retos frente a las diversas demandas que existen alrededor de los proyectos educativos; esta responsabilidad se incrementa y, a su vez, se dificulta al tratarse del sector educativo público.

Se espera que los esfuerzos de los directores escolares se enfoquen hacia el fortalecimiento del área misional de la escuela, es decir, la gestión académica y, en el marco de esta, la práctica pedagógica y el seguimiento y mejoramiento académico. Sin embargo, alrededor de esta misionalidad existen múltiples aspectos que deben funcionar coordinados para lograr que la escuela avance. El problema radica en que todos esos aspectos, en el caso de las escuelas públicas en Iberoamérica, se encuentran también bajo la responsabilidad de los directivos docentes, lo cual provoca que estos deban dedicarse a actividades que les desconcentran del aspecto neurálgico de la escuela: lo pedagógico.

Se relacionan algunas de las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico; estas, tienen que ver con las limitaciones de tiempo, las problemáticas convivenciales y la territorialidad del docente. Así las cosas, la presente reflexión tiene el propósito de visualizar las mencionadas dificultades en el contexto iberoamericano, para, de esta manera, describir las raíces del problema e iniciar una discusión que permita en próximos estudios e incitativas, plantear alternativas de solución.

EL DÍA A DÍA DEL DIRECTOR: UNA CARRERA CONTRA EL TIEMPO QUE GENERALMENTE PIERDE

Ser director escolar en Iberoamérica no es tarea sencilla. El ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de los directores escolares debería ser la prioridad de su agenda. A pesar de esto, la realidad indica que los líderes educativos tienen poco tiempo para ello. En el marco de ese liderazgo pedagógico, Leiva et al.¹, exponen que el acompañamiento a los docentes en el aula y la retroalimentación se presentan como una práctica más que pertinente y una acción estra-

tégica; sin embargo, esta labor es poco frecuente. En realidad, en la cotidianidad de la escuela, lo común es que los directores escolares no ingresen a las aulas debido a la falta de tiempo. Esta situación se da por temas ajenos a la voluntad del directivo; la verdad es que su tiempo se ocupa en atender todo lo que sucede en la institución, desde temas de infraestructura hasta manejo de personal, pasando por la gestión de recursos físicos y la implementación de la política pública². A pesar de la planeación, a pesar de la programación de agendas; el día a día del director escolar se convierte en un sinfín de novedades, requerimientos e imprevistos y en una lista de pendientes que crece como una bola de nieve y nunca termina.

Se ha instalado un modelo de gestión educativa centrado en lo administrativo, en las tareas burocráticas, en la fiscalización y en las rendiciones de cuentas. Esto termina desvirtuando la razón de ser y el rol del directivo docente y demandando todo su tiempo y energía. En Chile, particularmente, Campos et al. exponen como se han implementado estas reformas a la luz del Nuevo Management Público -NMP-, un modelo que busca mayor eficiencia y eficacia en la gestión de negocios y que se ha traído del sector privado y trasladado a las políticas de estado³. Este modelo se ha expandido por Iberoamérica, se perfila a la escuela como si de una fábrica se tratará, olvidando que es una comunidad con vida propia y que la educación es una ciencia social cuyo sentido trasciende más allá de resultados e indicadores de orden corporativo.

Todo esto limita el tiempo y las posibilidades de los directores escolares para ejercer un liderazgo pedagógico y los ata cotidianamente a una multitud de trámites administrativos⁴⁻⁷. En el caso de España, apenas un 30% de los directores logran realizar acciones de acompañamiento y retroalimentación al docente en el aula⁸. Al respecto, desde el contexto latinoamericano, Rojas & Carrasco⁹ en su estudio sobre prácticas de liderazgo realizado en Chile, concluyen que:

"a pesar que la noción del liderazgo centrado en los aprendizajes es una función clave para la mejora, estudios internacionales dan cuenta que los líderes escolares invierten 41% del tiempo en la administración, tareas, reuniones y solo el 21% en la supervisión del trabajo docente y resultados de los estudiantes" (p.5)⁹.

A la luz de lo anterior, Alves describe el rol del director escolar como "contradictorio", al situarlo entre su papel como educador y su función administrativa y burocrática¹⁰; es claro que, en Iberoamérica, en esa dualidad, prevalece el segundo rol, por encima del primero. Así, en procura de ejercer su verdadero papel, el director escolar enfrenta una carrera contra el tiempo, la cual, bajo el panorama anteriormente descrito, generalmente pierde.

CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Sumado a lo anterior; existe otra serie de problemáticas que afectan el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte del director escolar y que terminan absorbiendo lo que pueda quedarle de tiempo y energía. Aparece en el escenario la atención a las problemáticas convivenciales. El director escolar tiene responsabilidad directa en la gestión de la convivencia, la participación y la integración de la comunidad; incluso, en la disciplina y seguridad de los Estudiantes¹¹.

Donoso et al.¹² y Moral¹³ resaltan que los directores escolares también deben asumir acciones relacionadas con la convivencia en el marco de la prevención y la atención de situaciones psicosociales y cómo esta responsabilidad les demanda tiempo y los ubica ante un entorno "poco facilitador" para el ejercicio del liderazgo pedagógico. En España, los directores manifiestan tener que dedicar parte de su tiempo a atender dificultades convivenciales internas de los estudiantes; e incluso, problemas familiares que redundan en el rendimiento académico y en el comportamiento al interior de las escuelas¹⁴. Lo anterior, termina convirtiéndose en un círculo vicioso de quejas, castigos, citaciones a las familias y aplicaciones, en muchos casos erróneas, de las acciones pedagógicas plasmadas en los manuales de convivencia¹⁵.

En el mismo sentido, en Brasil, el estudio de Vilardi y Paes de Carvalho¹⁶ y en Chile, la investigación de Rodríguez y Gairín¹⁷ reconocen que los directores deben dedicar un esfuerzo importante a solucionar problemas de orden socioafectivo y convivencial que, generalmente, tienen su raíz en los contextos sociales y familiares vulnerables de los que provienen los Estudiantes; todo esto en detrimento de su tiempo y oportunidades para ejercer un liderazgo pedagógico.

De acuerdo con el estudio de Loya y Ballesteros¹⁸, en el contexto mexicano, la vinculación de las familias al proceso educativo está marcada por los aspectos socioeconómicos y por la propia formación y cultura de cada familia. Este "capital cultural", en palabras de los propios autores influye directamente en la gestión escolar y en el liderazgo que los directores pueden ejercer; así mismo, la gestión del director y su relacionamiento con los estudiantes influye sobre el clima escolar¹⁹. El aspecto convivencial hace parte de la formación integral de los estudiantes y no se puede aislar de la misionalidad de la escuela; es pertinente que los directivos docentes le dediquen un

tiempo prudente a ello; el director escolar este llamado a conectar con su comunidad y sus familias, para lograr que todos aporten asertivamente a la mejora del proceso educativo²⁰.

Garantizar una buena convivencia en las instituciones educativas genera un ambiente de disposición para el aprendizaje y disminuye el rango de tiempo que el directivo docente debe utilizar para solucionar conflictos. La estrategia aquí, consiste en distribuir el liderazgo hacia los docentes y otros actores de la comunidad, tales como docentes orientadores, psicólogos, y padres/madres de familia. Los esfuerzos en este sentido deben ir orientados hacia la promoción de la sana convivencia y hacia la prevención de conflictos.

EL AULA: TERRITORIO DEL DOCENTE

De la mano del escaso tiempo y de las dificultades convivenciales que terminan ocupando la agenda de los directores escolares y alejándolo del acompañamiento pedagógico a sus docentes; existe otra problemática que dificulta el mismo: el aula es territorio exclusivo del docente. En Argentina, esta labor hace parte de las funciones explícitas del cargo de director escolar, a quien se le demanda visitar las aulas y orientar la labor docente²¹. Sin embargo, esta acción no es sencilla de realizar; así lo ratifican Llorent-Bedmar et al. en su estudio sobre liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos -muy comunes en Latinoamérica, por cierto- al exponer cómo la supervisión de la enseñanza está entre las actividades menos realizadas por los directores escolares, definiendo esta acción como "problemática" ya que genera dificultades ante la llamada "libertad de cátedra"²².

Esta realidad también es latente en el contexto español, el estudio de Ritacco-Real et al.²³ expone:

"Me dedico a la asistencia, conflictos, presentación y preparando documentos para el Ministerio (...) no hay tiempo para nada más, no tengo tiempo ni para entrar al salón de clases(...). Eso es impensable dada la reticencia de los docentes a escuchar cómo deben hacer su trabajo en el aula" (p-15)²³.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Leiva et al. cuando sustenta que, en el contexto chileno, la observación de aula y la retroalimentación son funciones propias del cargo del director escolar; sin embargo, son tareas "especialmente difíciles de realizar"²⁴.

Así las cosas, para el directivo docente no es fácil entrar a las aulas para ejercer un acompañamiento pedagógico, en algunas ocasiones porque los docentes lo impiden directamente y en otras, porque si bien se lo permiten, el ejercicio puede crear incomodidades y/o dificultades en el ambiente laboral entre docentes y directivos. Además de lo anterior, el estudio sobre prácticas eficaces de liderazgo en instituciones públicas de Andalucía de García-Garnica describe cómo para los directores esta labor es muy importante,

mientras que para los maestros no lo es tanto²⁵. Los docentes no piensan que el acompañamiento a sus procesos pedagógicos en el aula, por parte de los directivos sea importante o provechoso para mejorar la calidad de los procesos. De esta manera, la autora de la mencionada investigación concluye:

“La dirección tiene poca o ninguna capacidad para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, que quedan al arbitrio de cada docente (...). Esta situación, que es completamente insostenible y no puede garantizar el éxito educativo, proviene de una cultura individualista heredada (...) en la que los aprendizajes están sujetos al voluntarismo de cada profesor, que actúa de forma autónoma y a puertas cerradas en su aula” (p.152)²⁵.

Es necesario que el docente abra su aula y haga a un lado su territorialidad; es imprescindible que los directores escolares sean vistos como lo que son: pares académicos con roles de acompañamiento y orientación pedagógica, a la luz de los acuerdos y del proyecto educativo institucional. Los procesos de retroalimentación de la práctica pedagógica deben dejar de verse como una instancia de evaluación punitiva; nunca deberían concebirse ni utilizarse en ese sentido. Por el contrario, el ejercicio de colaboración, de diálogo pedagógico, de intercambio de experiencias, es en realidad una oportunidad de fortalecimiento de la capacidad de los docentes y directores y un escenario para crear visiones compartidas y estrategias conjuntas para que los aprendizajes mejoren y aumenten²⁶.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Cabrera-Murcia expone que algunos países como Finlandia y Singapur han logrado establecer un modelo organizativo en el cual las tareas administrativas cotidianas, la contratación de talento humano para cubrir novedades, las labores de documentación y secretariado, la compra de recursos y el mantenimiento de la planta física, ocupan el tercer lugar en la agenda de los directores escolares. Iberoamérica debe proponerse lo mismo²⁷. Moral et al. exponen que *“para conseguir un liderazgo efectivo, el director no debe dedicarse de manera exclusiva a la gestión burocrática, por tanto, no puede imperar un estilo de liderazgo administrativo de mero mantenimiento rutinario del sistema para la rendición de cuentas externa”* (p.82)²⁸.

Leiva et al.²⁹ y Chaucono³⁰ destacan la importancia del liderazgo pedagógico de los directores escolares, para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y lo relacionan con prácticas que promueven la mejora de las capacidades, el desarrollo profesional y las motivaciones de los docentes. Atendiendo a ello, la agenda de los directores escolares y la distribución de su tiempo, debe tener la labor pedagógica como eje central; por tanto, la gestión administrativa y financiera, la gestión de la comunidad y la gestión directiva deben actuar como procesos de apoyo a la gestión académica y pedagógica.

A la luz de lo anterior, se defiende la tesis de que los Estados deben garantizar las condiciones para que ello suceda y deben apartarse de las exigencias de resultados y modelos de gestión burocráticos, que terminan agobiando y sobrecargando a los directores escolares, responsabilizándolos de todo y apartándolos de su misión. Es una realidad, en los mejores sistemas educativos, los directores escolares han podido centrar sus esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y no en las acciones burocráticas o administrativas³¹.

Ahumada, et al.³² y Weinstein³³ destacan que en Latinoamérica se ha empezado a avanzar en este tema; esto, por lo menos desde la formación de los directores escolares, la cual se empieza a centrar en el liderazgo pedagógico y en el rol del directivo escolar como un agente de cambio y transformación, con influencia sobre su equipo de trabajo.

Por otro lado; el manejo de las problemáticas convivenciales debe darse a través de la distribución óptima y oportuna de estas tareas, con el apoyo de los mismos docentes y de los equipos de docentes orientadores, psicólogos y/o trabajadores sociales que hagan parte de las escuelas. Esto, debe ir acompañado del ajuste y seguimiento riguroso de los procesos, conductos regulares y rutas de prevención y atención; aspectos que, en muchos casos, no se siguen o aplican, generando que la atención de múltiples situaciones convivenciales y/o psicosociales recaigan sobre el director. Se requiere entonces, formación a nivel emocional y que el director desarrolle para sí y para su equipo, empatía, habilidades para manejar los conflictos y estrategias que favorezcan la confianza y el respeto³⁴. Estos elementos empoderan a las comunidades y terminan potenciando la convivencia en democracia y el sentido de pertenencia³⁵.

Frente a la territorialidad del docente y las dificultades para el acompañamiento y la retroalimentación en el aula Ritacco-Real et al. expresan que los directivos pueden *“crear espacios de resistencia a partir de una reflexión ética de sus experiencias”* (p.17)³⁶; cuestionar la práctica, examinar su situación de manera reflexiva, analizar e identificar las limitaciones del sistema, reconocerse como sujeto con capacidad pedagógica y recuperar su rol activo interactuando con sus equipos. Ese camino es difícil de emprender, pero no imposible; el estudio de García-Garnica permite vislumbrar algunas conclusiones que son un poco esperanzadoras. Los docentes ven como “bastante” o muy “deseable” que los directivos apoyen la búsqueda de la mejora de calidad de la labor docente; esto a través de prácticas de liderazgo como las siguientes: crear un buen ambiente de trabajo, fomentar la colaboración, brindar asesoría, retroalimentar las programaciones y promover el uso de las TIC, entre otras³⁷.

El acompañamiento en el aula es uno de los ejercicios de más alto nivel pedagógico ya que permite contrastar la teoría con la práctica, autoevaluarse y coevaluarse para detectar las oportunidades de mejora y, sobre todo, promueve el diálogo entre pares y la

posibilidad de ver los procesos con otra lente. Desde la esencia de la labor docente es contradictorio cerrarse a la posibilidad de aprender de un par, es contradictorio privarse de conocer otro punto de vista; es incoherente no aceptar la oportunidad del debate pedagógico a la luz del ejercicio de la práctica. Por tales razones es importante crear cambios en la cultura institucional que le permitan al docente abrirse a la retroalimentación profesional sobre su práctica; los docentes están llamados a dejar atrás esa cultura del "aula cerrada".

Reconociendo la realidad abordada en las anteriores líneas, se plantea la necesidad de más estudios investigativos prácticos que presenten, prueben y perfeccionen estrategias para recuperar el rol pedagógico de los directores escolares; más allá de la teoría y de la estadística descriptiva sobre el uso del tiempo del director escolar, se requieren estudios *in situ*, que aporten a la consolidación de prácticas y nuevas formas de organización de la escuela, en pro de recuperar el rol y el liderazgo pedagógico de los directores escolares. Estos estudios deben convertirse en la base para rediseñar políticas de Estado, que garanticen que la gestión de los directores en las escuelas pueda centrarse en lo pedagógico.

REFERENCIAS

- Leiva M, Montecinos C, Aravena F. Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*. 2016; 22(2).
- Ahumada L, Maureira O, Castro S. Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research. *Profesorado*. 2019; 23(2): 211-30. DOI: [10.30827/profesorado.v23i2.9252](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252)
- Campos F, Valdés R, Ascorra P. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad Educ*. 2019; 51: 53-84. DOI: [10.31619/caledu.n51.685](https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685)
- Aravena F, Pineda-Báez C, López-Gorosave G, García-Garduño JM. Novice principals in Latin America and their leadership through metaphors: Chile, Colombia and Mexico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. 2020; 18(3): 71-91. DOI: [10.15366/reice2020.18.3.004](https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004)
- Díaz-Delgado MA, García-Martínez I. Standards for school principals in Mexico and Spain: A comparative study. *Educ Policy Analysis Arch*. 2019; 27. DOI: [10.14507/epaa.27.4565](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565)
- Marín-González F, Alfaro LC. Management and leadership: Approach from an educational cell. *Rev Venezolana Gerencia*. 2021; 26(96): 1041-1057. DOI: [10.52080/rvgluz.26.96.4](https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.4)
- Fernández-Collazos L, Núñez-Lira LA, Morales JN, Rivera-Zamudio J. Generating Leaders for Curriculum Management in Times of Pandemic. *Int J Early Childhood Special Educ*. 2021; 13(2): 468-79. DOI: [10.9756/INTJECSE/V13I2.211083](https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V13I2.211083)
- OCDE. *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. París: OECD Publishing; 2016.
- Rojas J, Carrasco D. Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2021; 29(153). DOI: [10.14507/epaa.29.5673](https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673)
- Alves A. Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. *Acta Scientiarum Educ*. 2022; 44: e55784. DOI: [10.4025/actascieduc.v44i1.55784](https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55784)
- UNESCO. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO; 2014.
- Donoso S, Benavides N, Cancino V, Castro M, López L. Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Rev Bras Educ*. 2012; 17(49): 33-160.
- Moral C. Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordon Revista de Pedagogía*. 2018; 70(1): 73-87. DOI: [10.13042/Bordon.2018.53235](https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235)
- Ritacco-Real M, Garrote-Rojas D, Jiménez-Ríos FJ, Rodríguez-Martínez FM. Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ Sci*. 2022; 12: 422. DOI: [10.3390/educsci12060422](https://doi.org/10.3390/educsci12060422)
- Varela A, Sobrino Á, Naval C, Bernal A. Leadership, values and school community in Latin American Secondary Schools. Perceptions and challenges. *Profesorado*. 2019; 23(2): 59-81. DOI: [10.30827/profesorado.v23i2.8298](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.8298)
- Vilardi L, Paes de Carvalho C. Diretores escolares e o uso dos dados do SIMADE em escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais. *Rev Contemp Educ*. 2019; 14(31): 104-22. DOI: [10.20500/rce.v14i31.30181](https://doi.org/10.20500/rce.v14i31.30181)
- Rodríguez GA, Gairín J. Influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en las prácticas pedagógicas docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *Int J Educ Leadership Manag*. 2017; 5(1): 6. DOI: [10.17583/ijelm.2017.2469](https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469)
- Loya CAE, Ballesteros ACV. An overview of practical experiences in the process of leadership learning of elementary principals in Mexico. *Res Educ Admin Leadership*. 2019; 4(2): 348-73. DOI: [10.30828/real/2019.2.5](https://doi.org/10.30828/real/2019.2.5)
- Figueroa-Gutiérrez V, Silvestre E, Chaljub-Hasbun J. Time allocation of principals and its relationship to school performance. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*. 2020; 50(3): 75-92. DOI: [10.30827/publicaciones.v50i3.21051](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.21051)
- Pinto VRR, Zouain DM, Duarte ALF, de Souza LAV. Evaluating the influence of school principals' transformational leadership on student performance: Analysis of microdata from Prova Brasil. *Educ Policy An Arch*. 2019; 27. DOI: [10.14507/epaa.27.4267](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4267)
- UNESCO. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO; 2014.
- Llorent-Bedmar V, Cobano-Delgado V, Navarro-Granados M. Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Rev Esp Pedagogía*. 2017; 75(268): 541-64. DOI: [10.22550/REP75-3-2017-04](https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04)
- Ritacco-Real M, Garrote-Rojas D, Jiménez-Ríos FJ, Rodríguez-Martínez FM. Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ Sci*. 2022; 12: 422. DOI: [10.3390/educsci12060422](https://doi.org/10.3390/educsci12060422)
- Leiva M, Montecinos C, Aravena F. Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*. 2016; 22(2).
- García-Garnica M. Successful practices of leadership aimed to support the quality of teaching at Andalusian public schools. Principals' and teachers' perceptions. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. 2018; 16(3): 139-56. DOI: [10.15366/reice2018.16.3.008](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008)

26. Flores-Fahara M, Bailey-Moreno J, Mortera-Cavazos LE. Professional learning communities in mexican public schools: Exploring their development. *Educacion XX1*. 2021; 24(2): 283-304. DOI: [10.5944/educxx1.28556](https://doi.org/10.5944/educxx1.28556)
27. Cabrera-Murcia P. How Leadership Should Be Exercised in Early Childhood Education? *Magis*. 2021; 14. DOI: [10.11144/Javeriana.m14.hlsb](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hlsb)
28. Moral C, Amores J, Ritacco M. Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Est Educ*. 2016; 30: 115-43. DOI: [10.15581/004.30.115-143](https://doi.org/10.15581/004.30.115-143)
29. Leiva M, Montecinos C, Aravena F. Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*. 2016; 22(2).
30. Chaucono JC, Mellado ME, Bizama RE, Aravena OA. Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Rev Educ*. 2022. DOI: [10.15517/revedu.v46i2.49655](https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655)
31. Romero C, Krichesky G. The school principal in argentina: A key (yet) invisible actor. a study on regulations, work conditions and professional development of school principals in public schools. *Educ Policy An Arch*. 2019; 27. DOI: [10.14507/epaa.27.3576](https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576)
32. Ahumada L, Maureira O, Castro S. Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research. *Profesorado*. 2019; 23(2): 211-30. DOI: [10.30827/profesorado.v23i2.9252](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252)
33. Weinstein J, Cuellar C, Hernández M, Flessa J. Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva Latinoamericana. *Rev Iberoam Educ*. 2015; 69: 23-46.
34. Moreno E, Cuesta O, Gómez F. Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Proxima*. 2022; 37: 80-98.
35. Ruiz JM, Huaita DM, Vásquez MR, Holguin-Alvarez J. Perception of distributed leadership in Peruvian education. *Rev Venez Gerencia*. 2022; 27(7): 248-65. DOI: [10.52080/rvgluz.27.7.17](https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.17)
36. Ritacco-Real M, Garrote-Rojas D, Jiménez-Ríos FJ, Rodríguez-Martínez FM. Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ Sci*. 2022; 12: 422. DOI: [10.3390/educsci12060422](https://doi.org/10.3390/educsci12060422)
37. García-Garnica M. Successful practices of leadership aimed to support the quality of teaching at Andalusian public schools. Principals' and teachers' perceptions. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. 2018; 16(3): 139-156. DOI: [10.15366/reice2018.16.3.008](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008)

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declararon que no tienen conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Los autores declararon que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.



Equidad en la educación: el capitalismo y la privatización de la educación en la pospandemia

Equity in education: capitalism and privatization of education after the COVID-19 pandemic

José Manuel Rivera Grimaldo¹

1. Extensión Educativa, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. San Luis Potosí, México.



Recibido: 10 de abril de 2023.
Aceptado: 20 de julio de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-04
DOI: 10.5281/zenodo.11238896

Autor(a) responsable de la correspondencia

José Manuel Rivera Grimaldo

matadorrivera@hotmail.com

Agustín Vera No 138, entre Anáhuac y Mariano Ávila,
Colonia Tequisquiapan, C.P. 78250.
San Luis Potosí, México.

© Rivera JM. Equidad en la educación: el capitalismo y la privatización de la educación en la pospandemia. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 101-109.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-04>



RESUMEN

El capitalismo entró en crisis dos veces en lo que va del siglo XXI: primero en 2008 con el tema financiero a raíz de créditos hipotecarios, y después, con la pandemia de COVID que inició en China a finales del 2019. En esa crisis sanitaria el neoliberalismo mostró su ineficiencia y la desigualdad social que provoca. Los países con sistemas de salud privatizados o con una participación débil por parte del Estado tuvieron grandes dificultades para atender las necesidades de atención médica de la población.

La pandemia de COVID-19 también afectó negativamente el acceso equitativo a la educación, y en este proceso el factor tecnológico tuvo un rol fundamental. Por una parte, las instituciones educativas pudieron seguir brindando sus servicios a través de la red de internet y de plataformas que permitían seguir con los procesos de aprendizaje a distancia. Sin embargo, la brecha tecnológica se hizo más evidente debido a las condiciones económicas de la mayoría de la población en los países periféricos.

Esta circunstancia, en el contexto de los efectos del neoliberalismo implementado desde el último cuarto del siglo XX exige una revisión crítica desde la izquierda, en vista de los proyectos de privatización y liberación del mercado que siguen tramitando las élites globales, en particular con el tecnofeudalismo y el new reset del Foro Económico Mundial, proyectos en los que la educación es una de sus prioridades.

Palabras clave: Equidad; educación; capitalismo; pospandemia.

ABSTRACT

Capitalism has entered into a crisis twice so far in the 21st century: one, in 2008 with the financial issue of mortgage loans, the other with the COVID pandemic that started in China at the end of 2019. In the COVID health crisis, neoliberalism showed its inefficiency and the social inequality it provokes. Countries with privatized health systems or weak state had a great deal of difficulty in meeting the health care needs of the population.

The COVID-19 pandemic also negatively affected equitable access to education, and in this process the technological factor played a very important role. On the one hand, educational institutions were able to continue providing their services through the internet and platforms which allowed distance learning processes. However, the technological gap became more evident due to the economic conditions in most of the population in peripheral countries.

This circumstance, in the context of the effects of neoliberalism implemented since the last quarter of the 20th century, calls for a critical review from the left, in view of the privatization and market liberalization projects that the global elites continue to pursue, particularly with techno-feudalism and the new reset of the World Economic Forum, projects in which education is one of their priorities.

Keywords: Equity; education; capitalism; post-pandemic.

INTRODUCCIÓN

En las dos grandes corrientes de la economía-política de la modernidad -el liberalismo y el marxismo- ha predominado un debate acerca del papel del Estado y del sector privado en una sociedad, sobre todo en lo referente a quiénes deben ofrecer los bienes y servicios. En ese sentido la educación institucionalizada no ha estado al margen de esa discusión, siendo el liberalismo el que se opone a que la educación esté controlada por el Estado.

En una sociedad en la que prevalece el libre mercado y el Estado queda relegado del desarrollo económico, la educación institucionalizada también queda incluida en los servicios que serán otorgados por el sector privado, por empresas particulares.

Por su parte, un Estado que intenta no seguir las pautas liberales del libre mercado y que tiene como premisa asegurar el ofrecimiento de ciertos servicios que considera esenciales para el bienestar de la población, tomará el control de la política educativa y tratará de que el acceso a la educación esté garantizado para todos.

Si tomamos como ejemplo el sistema educativo de Estados Unidos —la principal potencia económica del siglo XX— notaremos que se manifestará también ahí el gran debate en el terreno intelectual y en la práctica política. El premio Nobel de economía y uno de los más notorios representantes de la escuela neoliberal de Chicago, Milton Friedman (1980) escribió: “Cuando dominara el mercado privado, la calidad de toda enseñanza mejoraría tanto que incluso la

peor, si bien estaría *relativamente* más baja en la escala, sería mejor en calidad *absoluta*”¹ (cursivas en el original).

En el transcurso de los años, esas ideas no solo se han mantenido, sino que progresaron y han ocupado un lugar preponderante en las políticas públicas de Estados Unidos. En este sentido, la Dra. Diane Ravitch publicó en 2016 una carta abierta a Mark y Priscilla Zuckerberg² -importantes filántropos para causas educativas- en la que critica la privatización de las escuelas públicas en ese país, resaltando que, bajo el pretexto de tener un alto índice de alumnos reprobados y maestros ineficaces, se pretende imponer las escuelas tipo *charters* -las cuales son financiadas con presupuesto público pero administradas como empresas privadas-.

Un nuevo dilema -pero desde la base de lo planteado anteriormente- se ha presentado a partir de la pandemia de COVID-19: se trata de volver a plantear la cuestión del acceso equitativo a la educación introduciendo ahora el factor tecnológico.

Una vez más, se ha observado que, después de un momento difícil a escala mundial, los más ricos del planeta han incrementado sus fortunas. En su informe de enero de 2023, Oxfam indica que, en los dos últimos años, el 1% más rico del planeta incrementó su fortuna a casi dos veces del total que posee el resto de la población.

Los ingresos de la población no son suficientes para acceder a todos los servicios dentro de la sociedad. En el campo educativo, por consiguiente, la población en edad escolar va a seguir teniendo

muchos problemas para ingresar y mantenerse en una institución educativa hasta concluir sus estudios. Solamente un mínimo sector de la población en general seguirá teniendo los medios económicos suficientes para poder estudiar.

El problema no solo queda ahí, las consecuencias derivan en que los jóvenes y adultos, al carecer de una educación universitaria, seguirán luchando de forma desigual para no caer en empleos precarios, lo que también conlleva que sus familias sufrirían con ellos la mala situación económica, repercutiendo en la falta de acceso a otros servicios indispensables como el de la salud.

Es por todo ello que surge la necesidad de analizar -siempre a la luz de los marcos teóricos categoriales- la situación educativa posterior a la pandemia, debido a que no solo el sector educativo sufrió cambios tecnológicos, sino que, por causa del incremento de la acumulación y concentración de la riqueza en manos de los más ricos en el mundo durante la pandemia, el acceso equitativo a los servicios educativos se ha visto en peligro, y la educación misma estaría convirtiéndose en un servicio privado que acentuaría más la desigualdad social y profundizaría las políticas de libre mercado de los Estados capitalistas.

CRISIS CAPITALISTA EN EL PERÍODO DE PANDEMIA

La pandemia de COVID-19 fue, ante todo, un problema de salud mundial; sin embargo, este suceso también provoca en la sociedad consecuencias que no están directamente vinculadas con la salud pública: el desempleo, los conflictos familiares, el desabasto de ciertos productos, entre otras cosas.

Las cifras relacionadas con el tema de salud, *stricto sensu*, tales como el número de defunciones, de contagios, etc. pueden servir para establecer también un panorama económico-político que acompañó a la pandemia y que tendrá la necesidad de un análisis fuera del ámbito médico.

Con datos del 2022, la página web oficial de la Organización Panamericana de Salud (OPS) señala que la Organización Mundial de la Salud (OMS), dio a conocer que, entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2021 el número total de muertes asociadas directa o indirectamente con la pandemia de COVID-19 fue de 14,9 millones (rango de 13,3 a 16,6 millones); en esa misma página indican que las cifras de la pandemia dejan como enseñanza que los países deberían invertir en sistemas de salud con capacidad de dar el servicio requerido durante crisis sanitarias como la de COVID-19³.

Por su parte, el portal de internet "statista" da a conocer que el país con más personas contagiadas fue Estados Unidos, con un poco más de 104 millones de casos confirmados al 27 de enero de 2023⁴. En el inicio de la pandemia, en 2020, el gobierno de Estados

Unidos autorizó una ayuda de 500,000 millones de dólares para hospitales y pequeñas empresas, pues ya en esas fechas -finales de abril de 2020- la crisis económica estaba pronunciándose a pasos acelerados, y el ámbito laboral no era la excepción: 26 millones de personas se quedaron sin empleo⁵.

Con este tipo de datos se puede hacer una crítica al sistema de salud de las naciones que actualmente privilegian la iniciativa privada, dando prioridad a la obtención de beneficios y dejando en último lugar el bien común.

La base de la producción de bienes y de la oferta de servicios sigue siendo la propiedad privada, y aunque parezca obsoleto decirlo, el término exacto es la propiedad privada de los medios de producción. Según el portal de internet magnet-xataca, para junio del 2021 China era el país con más producción basada en la manufactura, aportando el 28.47% del total global, seguida por Estados Unidos (16%), Japón (7.23%) y Alemania (5.78%)⁶. Si se quiere hacer referencia al capital financiero y especulativo en contraposición del capital industrial, debe recordarse que el financiero no es un capital social, es un capital que sigue siendo privado.

La cuestión de la propiedad privada de los medios de producción sigue siendo la base del sistema capitalista, ya que la evolución del capitalismo -por ejemplo, el capitalismo digital- no ha dejado de lado la propiedad de medios necesarios para utilizar -directa o indirectamente- mano de obra e insumos necesarios para tener un producto o servicio final al consumidor.

El portal de internet telesurtv.net señala que, en el transcurso de la pandemia, empresas como Apple vendió 50% más teléfonos iPhone, mientras que Amazon y Microsoft incrementaron sus ganancias en un porcentaje parecido⁷. Por el contrario, la pobreza extrema volvió a profundizarse, y uno de cada diez individuos padece de hambre, sin contar los millones de empleos que se perdieron y otros que quedaron en una situación precaria.

La adquisición de materias primas, la explotación de recursos naturales y la precarización del trabajo -contrataciones vía outsourcing, eliminación de prestaciones laborales, explotación de emigrantes ilegales- siguen estando vigentes en el capitalismo del siglo XXI, y todas esas actividades se realizan bajo el esquema de la propiedad privada. Incluso, los Estados-nación capitalistas siguen manteniendo un orden jurídico *ex profeso* para la acumulación de capital privado. La página web oficial de Industrial Analytics Platform (2021) indica que la industria de la manufactura es clave para que la economía crezca, y que después de su estancamiento de la década de 1990 ahora resurge para nuevos retos económicos y sociales más extensos que los anteriores⁸.

El mismo Karl Marx resaltaba la importancia de la propiedad privada de los medios de producción dentro del sistema capitalista, y distinguía entre dos tipos de propiedad -la general y la de medios

de producción- con lo cual queda al descubierto la ideología burguesa: las relaciones de propiedad son el resultado de un proceso histórico, y añade: "*Todas las relaciones de propiedad han sufrido constantes cambios históricos, continuas transformaciones históricas. La revolución francesa, por ejemplo, abolió la propiedad feudal en provecho de la propiedad burguesa*"⁹.

Además, es en el capitalismo donde se expresa la forma más acabada de producción y apropiación de lo producido basado en la explotación del trabajo ajeno. Por lo tanto, la finalidad del comunismo es la abolición de la propiedad privada, es decir, de ese tipo de propiedad privada que se adueña de los medios de producción y del producto del trabajo de los trabajadores asalariados. Esa propiedad, es la propiedad privada capitalista⁹.

De esta manera, se puede afirmar que, con la crisis sanitaria del COVID-19, el capitalismo mostró —una vez más— ser un sistema económico de una civilización moderna de "muerte"¹⁰. Incluso, en el tema de las vacunas, muchos países, sobre todo en Oceanía, el Caribe y África no tuvieron acceso a las vacunas en el mismo momento que los países desarrollados; y tal como lo registra el sitio oficial de la Organización Mundial de la Salud (2022) el Fondo de Acceso Global para Vacunas (COVAX) recomienda que se proyecte un plan más "ambicioso" para reducir la brecha en la desigualdad existente en el acceso a las vacunas entre países ricos y pobres, y que ha ocasionado pérdida de vidas humanas¹¹.

Sin embargo, la cuestión de la salud pública no es la única deuda pendiente del capitalismo del siglo XXI, también está el tema del factor tecnológico, de la aplicación de herramientas digitales y del Big data en términos generales. En el siguiente apartado, se verá la manera en que este factor afectó no solo la vida económica y social en el escenario del capitalismo, sino también en el campo educativo.

EL FACTOR TECNOLÓGICO EN EL CAPITALISMO POSPANDEMIA

Con el inicio de la pandemia por COVID-19 muchos establecimientos comerciales, así como instituciones públicas y privadas tuvieron que cerrar sus instalaciones físicas y seguir operando a través de internet.

Un caso peculiar fue el de las sucursales bancarias. En México, el diario Milenio reportó en mayo de 2021 que 867 sucursales habían cerrado y que las operaciones bancarias por smartphone se habían incrementado en un 26.5%¹². Por su parte, en marzo del 2022 el diario El País informó que en los últimos cinco años se han cerrado la tercera parte de las oficinas bancarias de ese país¹³.

En términos generales, el comercio digital también se vio favorecido a raíz de la crisis sanitaria del COVID-19. Según información del 2023 del portal de la revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología (CIESAS), la compra y venta en línea en México aumentó 80% el primer año de la pandemia con respecto al 2019¹⁴. Por su cuenta, la página web de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (2021) indica que las ventas registradas en el comercio electrónico alcanzaron los 26.7 billones de dólares, y que el comercio en línea ha sido impulsado a partir de COVID-19¹⁵.

Por supuesto, este cambio en las formas del comercio obedece a diversos factores que se combinaron entre sí en el momento adecuado. Además del surgimiento de la pandemia, uno de esos factores es el avance tecnológico, en especial aquel relacionado con los dispositivos personales y la red de internet.

Según un artículo de Brenda Mireles (2023) publicado en la página web Ejecentral, donde cita a BankMyCell, aumentó en un 40% el número de usuarios de smartphones a nivel mundial, entre 2016 y 2020; y se espera que para 2023 habría siete mil 330 millones de ese tipo de usuarios¹⁶. A este respecto, complementa la información el portal de la Organización de Telecomunicaciones de Iberoamérica (otitelecom), indicando que hay 7,700 millones de suscripciones a teléfonos móviles, cifra que supera los 7,400 millones de habitantes en todo el mundo¹⁷.

Este avance técnico, utilizado por los consumidores principalmente en dispositivos como tabletas, computadoras personales o teléfonos inteligentes representó parte de la solución a la crisis económica que se suscitó durante la pandemia. No solo en el sector educativo se utilizó la herramienta de la telemática, del *streaming*, de aplicaciones o de plataformas que permitían mantener una comunicación a distancia y en tiempo real, también otros sectores, entre ellos la industria musical, la banca múltiple, el comercio al menudeo en supermercados, utilizaron las nuevas tecnologías. Por ejemplo, el sitio oficial de la Dirección General de Comunicación Social de la UNAM (2021) señala que la pandemia de COVID-19 adelantó 10 años el uso de tecnologías digitales¹⁸; también la página web oficial de HP Inc. -anteriormente Hewlett Packard- presenta un buen compendio de las tecnologías que incrementaron su uso durante la pandemia: el código QR en los restaurantes, las videollamadas, o los MOOC (cursos en línea)¹⁹.

Los dos aspectos que hemos presentado hasta aquí - desigualdad social en la crisis sanitaria y el avance de las tecnologías digitales- coadyuvan a delinear un análisis del capitalismo del siglo XXI y sus efectos sobre la sociedad. El sentido de ese análisis parece dirigirse a los mismos problemas que el capitalismo ha manifestado desde que se volvió un sistema económico hegemónico en la modernidad occidental.

Como se mencionó en la introducción de este texto, el campo de la educación -al igual que el de la salud y la tecnología- están en medio de la disputa ideológica y práctica de la economía-política, tanto para los defensores del libre mercado como para los anticapitalistas.

Establecida así la cuestión, el siguiente apartado abordará el tema del acceso equitativo a la educación, sin dejar de tomar en cuenta el papel que juega el factor tecnológico, ya que los partidarios del libre mercado sostienen que dicho factor no favorece el avance de las ideas de un Estado populista. Sin embargo, los hechos muestran que no es así, que existen espacios que pueden ser conquistados por movimientos anticapitalistas usando como herramienta esos mismos avances tecnológicos.

EL ACCESO EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN

Como lo indica en su página web oficial la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la equidad de la educación tiene dos dimensiones: la primera se refiere a que cuestiones de sexo, condición socioeconómica, raza, etc., no sean obstáculo para el desarrollo del potencial educativo; y la segunda, habla sobre un mínimo nivel de conocimientos necesarios -que se sepa leer, escribir y hacer operaciones básicas de matemáticas-²⁰. Por su parte, el portal oficial del Instituto Internacional de Planeamiento de Educación de la UNESCO (2008) señala que la equidad en la educación "*supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características*"²¹.

Lo anterior quiere decir que la condición socioeconómica, la falta de recursos económicos sí es un factor importante a considerar en el tema educativo, y por consiguiente, en la lucha contra las políticas neoliberales que se vienen imponiendo desde el golpe de Estado en Chile contra Salvador Allende en 1973.

Desde esa década, el neoliberalismo se ha caracterizado por la desregulación de mercados, las privatizaciones y la ausencia de programas sociales que el Estado solía brindar a sus ciudadanos²². En el neoliberalismo, el Estado debe gestionar un marco jurídico apropiado para garantizar el desarrollo de las capacidades empresariales del individuo, la propiedad privada y el correcto funcionamiento de lo que ellos llaman libre mercado²². "*Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), este debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal*" (p. 8)²².

Por consiguiente, el campo educativo —junto con otros sectores tales como la salud o las prestaciones laborales— es uno más de los espacios en los que se enfrentan las teoría y praxis de la eco-

nomía política, tanto del capitalismo en su fase neoliberal como de las tendencias de izquierda del siglo XXI.

Si el neoliberalismo, como lo expresa David Harvey (2007) fue impuesto por medio de la violencia y de la acumulación por desposesión (mercantilización de bienes y servicios que habían permanecido fuera de la órbita del mercado), y ha sido representado por dictaduras militares (como la de Chile en 1973 con A. Pinochet), flexibilización del mercado laboral (outsourcing), "doctrinas del shock" —en referencia a la obra de Naomi Klein (2007) donde se explica que las ideas neoliberales se implementaron usando desastres naturales y contingencias sociales como pretexto— y una globalización de los procesos de producción (extracción de materias primas y pauperización de la mano de obra) entonces se obtiene una clara idea de que el sector de la educación institucionalizada también se encuentra inmiscuido en la lógica del libre mercado²².

Desde la Constitución emanada en México por su proceso revolucionario vivido en los primeros años del siglo XX, hasta el gobierno bolivariano del comandante Hugo Chávez en Venezuela a principios del siglo XXI, los gobiernos progresistas de izquierda han usado el poder del Estado para preservar servicios a los ciudadanos menos favorecidos. Uno de esos servicios que garantiza el Estado es la educación.

Según Raus (2020), durante toda la etapa que duró la hegemonía del neoliberalismo globalizado, desde el golpe de Estado militar en Chile que derrocó al presidente Salvador Allende en 1973, y hasta la crisis económica de 2008 (rematada con la crisis sanitaria del COVID-19), esa doctrina económica-política profundizó la desigualdad económica, aumentó las migraciones forzadas y disminuyó los puestos de empleo formal, sobre todo en los países periféricos²³.

En el mismo artículo, Raus (2020)²³, citando un estudio de la CEPAL del 2002, muestra algunos datos de los resultados de la época neoliberal, como por ejemplo: en 1999 el 44% de la población de América Latina vivía en situación de pobreza, y el 18% de ese porcentaje vivía como indigente; eso había significado un retroceso en términos sociales y económicos con respecto a las década de 1960, señala el autor mencionado.

Si la UNESCO —como se mencionó al inicio de este apartado— considera la condición socioeconómica como uno de los factores a tomar en cuenta para la equidad en el acceso a la educación, es evidente que, bajo el capitalismo neoliberal, no está garantizada dicha equidad.

Es al contrario, la doctrina neoliberal establece que el Estado solo debe establecer un marco jurídico necesario para proteger el derecho de propiedad privada, y abstenerse de intervenir en economía, ya que su intervención provocaría una distorsión en la información de indicadores económicos, como los precios, por ejemplo²⁴.

La doctrina liberal de Friedrich Hayek, no obstante, es considerada en la actualidad como socialista por algunos autores defensores del anarquismo de mercado, como el alemán Hans Hermann Hoppe (2005)²⁵, quien fuera discípulo de Murray Rothbard, el cual compartió maestro —Ludwig Mises— con el mismo Hayek. Los liberales clásicos, a los cuales pertenece Hayek, permiten que el Estado intervenga, que haga algunas “correcciones” al mercado cuando sea necesario; sin embargo, como sostiene Walter Block (2016), los anarcocapitalistas propugnan por la completa inhibición del Estado, mencionando que todo debe ser privatizado²⁶.

Por su parte, en el pensamiento de izquierda, el Estado es garante de ciertos derechos sociales, entre ellos el de acceso equitativo a la educación. Como reporta la revista *Contralínea* (2022) en su página web oficial, en México, estudiantes de la UNAM realizaron una huelga en 1999 por el intento del gobierno federal de privatizar la educación. Fue la huelga más larga de la máxima casa de estudios en el país, la policía federal rompió la autonomía de la institución y entró a la Universidad para terminar la revuelta y encarcelar a varios de sus dirigentes²⁷.

Según lo expresa el portal *Open Edition* (2012), en Chile, el movimiento estudiantil de 2011 fue la manifestación popular más grande desde el golpe de Estado de 1973, y fue una protesta dirigida, entre otras cosas, a la privatización de la educación en ese país, cuyo acceso a la educación superior —en ese momento—era uno de los más altos del mundo, y donde el Estado a penas tenía una participación del 15%²⁸.

Tal como lo registra el filósofo y educador peruano Juan Rivera Palomino (2013) en un artículo para la revista *Ideele*, el gobierno de George W. Bush implementó el programa *No Child left Behind*, que en realidad era un intento por privatizar la educación, ya que eliminaba la fuerza de los sindicatos de maestros en los contratos colectivos de trabajo y en la asignación de puestos docentes, y proveía de recursos públicos a las escuelas —llamadas *Charter*— que entraban bajo el programa, las cuales eran administradas de forma privada²⁹.

Como lo cuenta Rivera Palomino (2013) en el artículo antes mencionado para la revista *Ideele*, la Dra. Diane Ravitch fue una de las funcionarias del gobierno que iniciaron el proyecto privatizador, pero al cabo de unos años, la investigadora de la Universidad de New York cambió radicalmente su postura, y ahora es una de las principales críticas del giro que la educación pública estadounidense ha dado hacia el modelo empresarial²⁹.

Según la página web oficial en español de la UNICEF (2018) la pobreza continúa siendo el impedimento más importante para la educación en el mundo, ya que los niños pobres en edad de acudir a la escuela primaria tienen 4 veces más probabilidades de no asistir que los niños de las familias más ricas³⁰. Esto es así en el capitalismo neoliberal porque los procesos de privatización y la reducción de

presupuesto del Estado para el gasto social dejan a la mayoría de la población sin acceso (o con muchas dificultades para acceder) a diversos tipos de servicios.

Este tipo de datos lleva a la conclusión de que la falta de acceso equitativo a la educación está directamente relacionado con el sistema capitalista de libre mercado, ya que la privatización de la educación deja desamparada a la mayoría de la población que no cuenta con los recursos económicos suficientes para continuar con sus estudios.

La privatización de la educación no es solamente una cuestión de intereses económicos, sino también ideológicos. Desde Friedrich Hayek, en su obra *Camino de Servidumbre*, pasando por Milton Friedman, en su obra *Libertad de Elegir*, hasta los actuales representantes del anarcocapitalismo, como Hans Hermann Hoppe y su obra *Economía y Ética de la propiedad privada*, la “batalla de las ideas” siempre ha representado un campo fundamental para la doctrina del libre mercado.

El marxismo del siglo XX (hay que diferenciar “marxismo” de la obra original de Marx), por cuestiones políticas del stalinismo, publicó manuales que interpretaban el factor económico como el único factor que debía resolver el socialismo, y que al ser resuelto, automáticamente solucionaría los demás problemas: racismo, patriarcalismo, etc. Como señala el Dr. Grosfoguel (2022)¹⁰, los estudios poscoloniales ponen a la cultura como el factor determinante en la conformación del sistema-mundo capitalista, pero los nuevos estudios de textos inéditos de Marx y las interpretaciones decoloniales de intelectuales como Enrique Dussel muestran que, aspectos como los estudios culturales, son igual de importantes que las relaciones económicas.

En el siguiente y último apartado se analizará la situación de la educación posterior a la pandemia, situación que conlleva la misma lucha que el siglo pasado: por una parte, un Estado que cuida los derechos sociales, y por la otra, un totalitarismo de mercado donde rige la ley del más fuerte bajo el pretexto de la “libre” competencia. Todo ello, con un nuevo agregado, el capitalismo adaptado a las nuevas tecnologías.

CAPITALISMO POSTPANDEMIA, EL CAPITALISMO DEL SIGLO XXI

Una de esas nuevas tecnologías que viene en apoyo del capitalismo del siglo XXI es el tecnofeudalismo, el cual tiene que ver con los negocios digitales, y por ende, con la educación.

Según el economista Varoufakis (2021), el tecnofeudalismo sería un final del capitalismo apenas percibido como un “murmullo”³¹. Después de haber evolucionado y presentado diversas

facetas —como el Fordismo o el neoliberalismo— el tecnofeudalismo, es decir, el monopolio de las fuentes de datos y del ciberespacio, representaría un nuevo intento del capitalismo para sobrevivir a los cambios del siglo XXI.

Durand (2021) enfatiza en el nuevo carácter que presenta el tecnofeudalismo: invertir en salvaguardar y acrecentar el control sobre las rentas digitales, en vez de seguir invirtiendo en la producción de bienes y servicios³². Si se toma en cuenta que el sector educativo trabaja primordialmente en la transmisión de conocimientos, fuentes de información, análisis de datos, etc., se revela que será uno de los sectores que más estará en el objetivo del tecnofeudalismo. Los espacios digitales se otorgarán a cambio de una renta para poder albergar datos y plataformas con los cuales las instituciones educativas ofrecerán sus servicios.

No es solamente el tecnofeudalismo el que abandera el capitalismo digital pospandemia, también hay que considerar el llamado *new reset*, del que se habló en el Foro Económico Mundial de Davos, Suiza. La página web oficial en español del Foro Económico Mundial indica que la pandemia de COVID-19 ocasionó problemas en el funcionamiento de los sistemas de salud, financieros, energéticos y educativos.

El tecnofeudalismo y el *new reset* son los nuevos planes que surgieron a partir de la pandemia de COVID-19, y abarca sectores como el militar, financiero, tecnológico, político y educativo. El tecnofeudalismo está controlado por las grandes compañías tecnológicas como Amazon, y el *new reset* está organizado por las élites empresariales y políticas (la página web mencionada del Foro Económico Mundial indica que fue el príncipe de Gales el que convocó a los diálogos acerca del *new reset*).

En lo que respecta a la educación, significa que la tecnología tomará un lugar preponderante, el problema es que eso acrecentará más la inequidad en el acceso a la educación, ya que la población en situaciones de pobreza no podrá hacerse de los recursos tecnológicos necesarios, o contará con algunos cuya calidad insuficiente afectará negativamente en sus procesos de aprendizaje y desempeño escolar. Para cuando empezó la pandemia, según la página web de datos del Banco Mundial (2020) el 60% de la población mundial tenía acceso a internet³³.

CONCLUSIONES

La educación es un negocio para el sistema basado en el libre mercado. De hecho, todo es considerado como una mercancía en el sistema capitalista. Precisamente, por su importancia, Karl Marx empezó el primer capítulo de su obra *El Capital* con el análisis de la mercancía.

La doctrina de libre mercado sigue haciendo esfuerzos considerables para que en los países en los que tiene el poder político se implementen acciones de gobierno encaminadas a privatizar sectores que antes estaban a cargo del Estado. La educación siempre ha estado dentro de esas prioridades.

La reproducción ampliada de capital de la que hablaba Karl Marx no solo necesita una base material, sino que también requiere una cultura, una forma de pensar de los individuos que alimente y mantenga las condiciones materiales de dicha reproducción.

Los *Think Tanks* son espacios institucionales, algunos financiados por empresas privadas, y otros son parte integrante de Universidades, pero todos tienen la misión de otorgar bases “científicas”, epistemológicas y un sustento teórico a las acciones de los gobiernos neoliberales y grupos de presión de la sociedad civil afines a ideas conservadoras de ultraderecha.

El avance de las ideas progresistas de izquierda, la conquista de derechos sociales a lo largo del siglo XX, el fin de la hegemonía estadounidense y el inicio de un mundo tripolar (con el ascenso de Rusia y China) ha ocasionado que el capitalismo se vuelva a replantear cómo sobrevivir y seguir imponiendo su lógica. Parte de su estrategia es no dar espacio a que los Estados nacionales se vuelvan más fuertes y controlen servicios como el de la educación. La privatización es su arma fundamental, siempre lo ha sido desde que finalizó la Edad Media y se privatizaron los terrenos comunales y se liberó a las clases bajas para venderse como trabajadores “libres” ante las fábricas de los primeros burgueses.

Como lugar institucional donde se adquieren conocimientos, la escuela, la Universidad y centros de formación son el objetivo de las doctrinas del libre mercado, ya que es a partir de esos lugares donde se puede formar individuos afines a su sistema; sin embargo, también es el lugar desde el cual movimientos antisistémicos y gobiernos progresistas defienden y difunden los derechos sociales.

Desde el capitalismo mercantil, desde el mercado mundial que representó la colonización de América en el siglo XVI, pasando por la *belle époque* de la producción industrial y hasta concluir en la economía digital del siglo XXI, el capitalismo continúa presentando acumulación de riqueza en pocas manos, explotación de recursos naturales que destruyen el planeta y desigualdad social que desemboca principalmente en pobreza material. Lo único diferente es que, en la pospandemia, su forma de explotar al ser humano y a la naturaleza sucede en el espectro digital.

REFERENCIAS

1. Friedman L. Libertad de elegir. España. Grijalbo; 1980.
2. Silvers-Ravitch D. Carta abierta a Mark Zuckerberg y Priscilla Chan. Samuel Grillo (trad.). Redclade. 2006. [Citado 6 de enero 2023]. Recuperado de <https://redclade.org/noticias/carta-abierta-a-mark-zuckerberg-y-priscilla-chan-por-diane-ravitch/>
3. PAHO. El exceso de mortalidad asociada a la pandemia de la COVID-19 fue de 14,9 millones de muertes en 2020 y 2021. PAHO. 2022. [Citado 8 enero 2023]. Recuperado de <https://www.paho.org/es/noticias/5-5-2022-exceso-mortalidad-asociada-pandemia-covid-19-fue-149-millones-muertes-2020-2021>
4. STATISTA. Número de casos confirmados de coronavirus en el mundo a fecha de 10 de marzo de 2023, por país. STATISTA. 2023. [Citado 8 enero 2023]. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1091192/paises-afectados-por-el-coronavirus-de-wuhan-segun-los-casos-confirmados/>
5. Euronews. Plan de rescate estadounidense para ayudar a hospitales y pequeñas empresas. Euronews. 2020. [Citado 11 enero 2023]. Recuperado de <https://es.euronews.com/2020/04/24/plan-de-rescate-estadounidense-para-ayudar-a-hospitales-y-pequenas-empresas>
6. Moharte A. Quién fabrica el mundo: los países con mayor producción industrial, reunidos en un mapa. Magnet.xataka. 2021. [Citado 12 enero 2023]. Recuperado de <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/quien-fabrica-mundo-paises-mayor-produccion-industrial-reunidos-mapa>
7. Tolcachier J. Capitalismo digital, el nuevo rostro del antihumanismo corporativo. Telesurtv. 2021. [Citado 14 enero 2023]. Recuperado de <https://www.telesurtv.net/bloggers/Capitalismo-digital-el-nuevo-rostro-del-antihumanismo-corporativo-20210829-0003.html>
8. Yong L. Por qué el desarrollo industrial es más importante que nunca. Iap.unido. 2021. [Citado 17 enero 2023]. Recuperado de <https://iap.unido.org/es/articulos/por-que-el-desarrollo-industrial-es-mas-importante-que-nunca>
9. Marx K, Engels F. Manifiesto del partido comunista. 2ª edición. México. Quinto Sol; 1994.
10. Grosfoguel R. De la sociología de la descolonización al nuevo imperalismo decolonial. México: Akal; 2022.
11. COVAX pide medidas urgentes para cerrar la brecha en la equidad vacunal. WHO.int. 2022. [Citado 26 enero 2023]. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/20-05-2022-covax-calls-for-urgent-action-to-close-vaccine-equity-gap>
12. Guzmán K. Cierran 867 sucursales de banco y cancelan otro millón de tarjetas. Milenio. 2021. [Citado 30 enero 2023]. Recuperado de <https://www.milenio.com/negocios/cierran-867-sucursales-banco-cancelan-millon-tarjetas>
13. Sobrino R. La banca cierra una de cada tres oficinas en los últimos cinco años. CincoDías.elpaís. 2022. [Citado 2 febrero 2023]. Recuperado de https://cincodias.elpais.com/cincodias/2022/03/21/companias/1647878086_097429.html
14. Martínez, M. El comercio electrónico durante la pandemia de Covid-19. ICHAN.CIESAS. 2023. [Citado 4 febrero 2023]. Recuperado de <https://ichan.ciesas.edu.mx/el-comercio-electronico-durante-la-pandemia-de-covid-19/>
15. UNCTAD. El comercio electrónico mundial alcanza los 26,7 billones de dólares mientras COVID-19 impulsa las ventas en línea. UNCTAD. 2021. [Citado 6 febrero 2023]. Recuperado de <https://unctad.org/es/news/el-comercio-electronico-mundial-alcanza-los-267-billones-de-dolares-mientras-covid-19-impulsa>
16. Mireles B. La generación smartphone. Ejecentral. 2023. [Citado 7 febrero 2023]. Recuperado de <https://www.ejecentral.com.mx/analitica-la-generacion-smartphone/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20datos%20de%20BankMyCell%2C%20de,de%20estos%20dispositivos%2C%20lo%20que>
17. OTITELECOM. En el mundo hay más celulares que humanos. OTITELECOM. 2017. [Citado 7 febrero 2023]. Recuperado de <https://otitelecom.org/telecomunicaciones/mundo-mas-celulares-humanos/>
18. UNAM-DGCS. Pandemia acelera 10 años el uso de tecnologías digitales. DGCS.UNAM. 2021. [Citado 8 febrero 2021]. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_419.html
19. Rodríguez A. Digitalización y el uso de la tecnología en tiempos de COVID-19. HP. [Citado 9 febrero 2023]. Recuperado de <https://www.hp.com/mx-es/shop/tech-takes/tecnologia-en-pandemia-covid-19>
20. Field S, Kuczera M, Pont B. Diez pasos hacia la equidad en educación. OECD. 2008. [Citado 10 febrero 2023]. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
21. UNESCO. Equidad. Learning.portal.iiep.unesco. 2008. [Citado 13 febrero 2023]. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/equidad#:~:text=El%20grado%20de%20justicia%20e,UNESCO>
22. Harvey D. Breve historia del neoliberalismo. España: Akal; 2007
23. Raus D. La desigualdad en la sociedad neoliberal del siglo XXI: de cuestión sociopolítica a autopercepción estigmatizante. Publicaciones.sociales.uba. 2020. [Citado 16 febrero 2023]. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/6201>
24. Hayek F. Camino de Servidumbre. España: Alianza Editorial; 2000.
25. Hoppe HH. Economía y ética de la propiedad privada. 2ª edición. España: Innisfree; 2005.
26. Block W. Defendiendo lo indefendible. 2ª edición. España: Unión Editorial-Innisfree; 2012.
27. Martínez P. Huelga estudiantil en la UNAM: lecciones a 23 años. Contralínea. 2022. [Citado 16 febrero 2023]. Recuperado de <https://contralinea.com.mx/interno/semana/huelga-estudiantil-en-la-unam-lecciones-a-23-anos/>
28. Arrué M. El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. Journals.openedition. 2012. [Citado 17 febrero 2023]. DOI: [10.4000/alhim.4388](https://doi.org/10.4000/alhim.4388)
29. Rivera J. Vida y muerte del sistema educativo empresarial en los Estados Unidos. Revistaidee. 2013. [Citado 20 febrero 2023]. Recuperado de <https://revistaidee.com/idee/content/vida-y-muerte-del-sistema-educativo-empresarial-en-los-estados-unidos>
30. UNICEF. Más de 104 millones de niños y de jóvenes –1 de cada 3– no van a la escuela en los países afectados por guerras o desastres naturales. UNICEF. 2018. [Citado 20 febrero 2023]. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/m%C3%A1s-de-104-millones-de-ni%C3%B1os-y-de-j%C3%B3venes-1-de-cada-3-no-van-la-escuela-en-los>
31. Varoufakis Y. El tecno-feudalismo está tomando el control. Project-syndicate. 2021. [Citado 21 febrero 2023]. Recuperado de <https://www.project-syndicate.org/commentary/techno-feudalism-replacing-market-capitalism-by-yanis-varoufakis-2021-06/spanish>
32. Durand C. Lógica del tecnofeudalismo. Jacobinlat. 2021. [Citado 21 febrero 2023]. Recuperado de <https://jacobinlat.com/2021/07/28/logica-del-tecnofeudalismo/>
33. Banco Mundial. Personas que usan Internet (% de la población). Datos.bancomundial. 2021. [Citado 22 febrero 2023]. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS>

CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declaró que no tiene conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El autor declaró que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

Resiliencia docente en bachillerato en el contexto de pandemia en Cabo San Lucas, Baja California Sur (México)

Teaching resilience in high school in the context of pandemic in Cabo San Lucas, Baja California Sur

Martha Cecilia Chávez-López ¹, Jesús Bojórquez-Luque ^{2, 3}.

1. Área Académica de Educación Media Superior, Centro de Estudios Tecnológicos del Mar. Baja California Sur, México.
2. Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Baja California Sur. Baja California Sur, México.
3. Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Ciudad de México, México.



Recibido: 11 de enero de 2023.
Aceptado: 23 de agosto de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-05
DOI: 10.5281/zenodo.11239273

Autor(a) responsable de la correspondencia

Jesús Bojórquez-Luque

bojorquez@uabcs.mx

Avenida de la Juventud 17, Col. Juárez, C.P. 23469,
Cabo San Lucas. Baja California Sur, México.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Chávez-López MC, Bojórquez-Luque J. Resiliencia docente en bachillerato en el contexto de pandemia en Cabo San Lucas, Baja California Sur (México).

Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 110-118.

<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-05>

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar las estrategias de resiliencia pedagógica de los docentes de bachillerato en el marco de la pandemia del Covid-19. Se aplicó una encuesta del 16 al 22 de diciembre de 2021 a 43 docentes. Los resultados muestran que, al inicio del confinamiento, en la recta final del semestre 2020-A, los docentes echaron mano de diferentes estrategias de manera improvisada, sin embargo, para el siguiente ciclo escolar 2020-2021, se adaptaron a las plataformas virtuales como mediadores digitales. La mayoría de los docentes consideran que después de la pandemia seguirán utilizando las plataformas como complemento a sus actividades. La limitante del estudio fue que sólo se avocó a la resiliencia docente, sin embargo, puede aportar a estudios complementarios donde consideren la resiliencia estudiantil bajo la emergencia sanitaria.

Palabras clave: Resiliencia docente; COVID-19; plataformas digitales; bachillerato.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the pedagogical resilience strategies of high school teachers in the context of the Covid-19 pandemic. A survey was applied from December 16 to 22, 2021 to 43 teachers. The results show that, at the beginning of the confinement, in the final stretch of the 2020-A semester, teachers used different strategies in an improvised manner; however, for the following school year 2020-2021, they adapted to virtual platforms as digital mediators. Most of the teachers consider that after the pandemic they will continue to use the platforms as a complement to their activities. The limitation of the study was that it only focused on teacher resilience; however, it can contribute to complementary studies that consider student resilience under the health emergency.

Keywords: Teaching resilience; COVID-19; digital platforms; high school.

INTRODUCCIÓN

Fue el 31 de diciembre de 2019, que la Comisión Municipal de Salud y Sanidad de Wuhan, China, informó sobre 27 casos de una enfermedad desconocida¹, la cual a partir del 7 de enero 2020 fue identificada como el Síndrome Severo Respiratorio Agudo (SARS-CoV-2)². La emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, trajo como consecuencia cambios en diversos ámbitos en la sociedad, desde un confinamiento estricto, hasta una movilidad restrictiva para evitar la propagación extrema de la enfermedad, la cual causó alrededor de 6.63 millones de muertes. La enfermedad se propagó de manera rápida y en el caso de México, el primer caso fue el 27 de febrero de 2020. Para el 30 de abril, 64 días después, el número de infectados creció de manera acelerada con un total de 19,224 casos confirmados y 1,859 decesos³. En la actualidad, de acuerdo con cifras oficiales, el número de víctimas fue de 330 mil 495 personas, siendo el quinto país con mayor número de muertes⁴.

En el contexto escolar, la pandemia puso a prueba el sistema educativo y cómo éste respondía a la nueva normalidad⁵. En el caso del estado de Baja California Sur, entidad mexicana donde se encuentran los planteles de educación media superior objetos de estudio, el gobierno del estado, en coordinación con el Consejo Estatal de Seguridad en Salud, en aras de minimizar el impacto de la pandemia de Covid-19, realizaron un llamado a confinarse en sus hogares, teniendo como prioridad la suspensión de las labores escolares presenciales en todos los niveles educativos desde el 21 de abril de 2020, con el objetivo de salvaguardar la salud de más de 240 mil estudiantes y sus familias⁶, dando como prioridad la atención del alumnado a distancia, con clases y evaluaciones de manera virtual.

El presente trabajo tiene como objetivo investigar las estrategias de resiliencia de los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California Sur, planteles 04 y 10 de Cabo San Lucas en el marco de la pandemia del Covid-19. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa de carácter descriptiva y exploratoria, basada en la

aplicación de una encuesta para determinar las estrategias de resiliencia docentes para la consecución de las metas académicas a partir del confinamiento y del aprendizaje a distancia.

El trabajo está organizado en un primer apartado de carácter teórico conceptual donde se analiza la resiliencia docente en contextos de la pandemia; en un segundo momento, ofrece una breve caracterización de la localidad de estudio, donde se encuentran las escuelas donde se realizó el estudio a su planta docente; en un tercer apartado se describe la metodología usada para el presente estudio; y, en un cuarto momento, se realiza la discusión de resultados, por último, se presentan las conclusiones a manera de reflexión.

DESARROLLO**Resiliencia en el contexto escolar y la Covid-19**

El concepto de resiliencia se ha aplicado a diversas disciplinas. Si bien, este concepto ha sido muy utilizado en la psicología, este ha sido adoptado por la sociología, pero también en las ciencias políticas y al ámbito educativo⁷. Así, cuando hablamos de resiliencia, se hace referencia a la capacidad del ser humano en enfrentarse de manera exitosa a ambientes de catástrofe o de dificultades de manera inesperada⁸.

Si bien, el fenómeno de la resiliencia era analizado o tratado desde el punto de vista individual o en torno a la personalidad del individuo, estudios más recientes sostienen que esto tiene que ver con una cuestión de muchas aristas, donde el entorno social es fundamental en los logros de adaptación y sobrevivencia. En este sentido, la capacidad de resiliencia depende tanto de factores personales (factores internos del individuo), así como los elementos de riesgo y de protección del entorno⁹. Todos los elementos anteriores, se en-

tre cruzan y dan como resultado la posibilidad de enfrentar factores de riesgo y emergencia por parte de los individuos.

En el caso de la educación, la pandemia puso a prueba la salud mental de los docentes, quienes, a partir del encierro y la incertidumbre de lograr las metas académicas, vieron elevados los casos de ansiedad y depresión, derivados de la gran tensión que generó el aislamiento y la posibilidad de contagio que representaba el riesgo de perder la vida⁸. El gran problema significó, un desbalance en la atención de los problemas de salud mental en los dos principales actores del sistema educativo, donde fueron prioridad los alumnos, y los docentes fueron olvidados en términos de su estado emocional. En este ambiente de adversidad, no hubo prácticas de intervención para la atención de los docentes, siendo inexistentes programas de ayuda¹⁰.

La resiliencia docente, se centró sobre todo en buscar potencializar la respuesta de los mentores ante el contexto pandémico y la forma como respondían de la mejor manera a las necesidades educativas de los alumnos, sin embargo, las instituciones no se avocaron a la resiliencia emocional de los docentes en una coyuntura de aislamiento, de pérdidas de vida de amigos y familiares, y en algunos casos, del contagio que estuvo presente dentro de su familia inmediata, por lo que era fundamental generar ambientes de empatía y de solidaridad¹¹, por parte de directivos y funcionarios educativos, que no vieron al docente como seres humanos que vivieron momentos de necesidades emocionales y afectivas, de ahí que la resiliencia docente no sólo debió centrarse en la manera como los profesores se adaptaron a las exigencias de la mediación digital, sino que ello requiere una reflexión y análisis más integral que englobara lo profesional, lo familiar y lo personal¹².

Sin duda alguna, la mayoría de los docentes buscan materializar una práctica educativa responsable, con crecimiento profesional y en su persona, adaptándose a los cambios que el entorno te exige, siendo resiliente por naturaleza¹². La incorporación de las plataformas virtuales en medio del confinamiento por la pandemia, fue un claro ejemplo de esa capacidad de resiliencia de los docentes, que si bien, fue de carácter urgente, quedó en evidencia "la impronta reacción creativa y resiliente de los docentes para gestionar su propia transformación ante los nuevos requerimientos socioeducativos"¹³, hasta en edades que han sido estigmatizadas por estudios, como en aquellos profesores entre los 45-65 años de edad que supuestamente desdénan las bondades de internet.

La falta de capacitación y recursos, sin duda, es parte de las problemáticas de la brecha tecnológica¹⁴, sin embargo, la exigencia del manejo de las plataformas digitales, trajo como consecuencia la adaptación y resiliencia de los docentes¹⁵ de las escuelas objeto de estudio, que se ubican en la comunidad de Cabo San Lucas, Baja California Sur.

Cabo San Lucas, Baja California Sur. Una breve caracterización

Cabo San Lucas se encuentra en el extremo sur de la península de Baja California, en el estado de Baja California Sur, noroeste de la república mexicana (**Figura 1**). Es la ciudad más poblada del municipio de Los Cabos, el cual desde los años setenta fue objeto de políticas públicas en turismo en los llamados Centros Integralmente Planeados (CIP), por parte del Fondo Nacional de Fomento al Turismo (Fonatur), impulsándose el CIP-Los Cabos, el cual se edificó en la cabecera municipal de San José del Cabo. En el caso de Cabo San Lucas, Fonatur, impulsó el llamado Fideicomiso Ciudad Portuaria Turística Cabo San Lucas, apoyando el turismo náutico al construir una marina para la llegada de yates de lujo¹⁶. A partir de las políticas gubernamentales para el empuje del turismo en ambas ciudades, el corredor turístico de litoral de 33 kilómetros que unen a las dos ciudades, potencializó su crecimiento en infraestructura hotelera con la llegada de hoteles de cadenas de prestigio internacional y que año con año recibe miles de turistas provenientes sobre todo de Estados Unidos y Canadá¹⁷.



Figura 1. Cabo San Lucas, Baja California Sur y los planteles objetos de estudio.

Fuente: Elaboración propia a través de Mapcreator.

El impulso al turismo del gobierno federal en esta zona de Los Cabos, ha sido un gran éxito en términos económicos, pues el CIP Los Cabos se ha convertido en el segundo de mayores ingresos y de inversiones, después de Cancún, vendiéndose en términos mercadológicos como el destino más caro del país¹⁸, aunque con graves rezagos en materia de infraestructura urbana en la zona donde viven la mayoría de los trabajadores de los hoteles, como agua potable, drenaje, pavimentación y déficit en servicios de salud y educativos.

Hasta inicios del siglo XX, la comunidad de Cabo San Lucas era una localidad dedicada a la pesca artesanal y ganadería a pequeña escala. Las políticas públicas en materia de turismo implementadas en los años setenta, hizo que desplazara a la cabecera municipal San José del Cabo en importancia económica, siendo el motor de la

economía sudcaliforniana. Tras su acelerado crecimiento turístico desde los años noventa hasta la actualidad, experimentó un crecimiento poblacional importante con tasas hasta del 12% anual derivado de corrientes migratorias que llegaban a la ciudad atraídos por los empleos asociados al turismo¹⁹, generando una alta demanda en servicios públicos como agua potable, drenaje, pavimentación, educación, salud, etc., los cuales ha sido imposible cubrirlos en su totalidad, presentando Cabo San Lucas grandes rezagos en infraestructura social.

En la década de los veinte del siglo pasado, Cabo San Lucas no llegaba a los 500 habitantes y la comunidad se encontraba semi aislada, el camino rumbo a la capital del territorio de Baja California Sur era sinuoso y tardado. Para comunicarse al macizo continental, sólo era a través de la vía marítima o atravesando la península, viaje que duraba muchos días. Aunque ya en los años 20 existía en la localidad una pequeña fábrica de jabón, dos tiendas y una escuela, será 1927 un año importante, por el establecimiento de la Compañía de Productos Marinos de Cabo San Lucas, una procesadora de atún²⁰, que ampliaría la oferta laboral en el pueblo.

La evolución poblacional y su acelerado despegue fue impulsado por el turismo, pues de tener 859 habitantes en 1960, para 1970 se pasó a 1,534, con una tasa de crecimiento de 1960-1970 de 5.97%. Materializadas las políticas en turismo, para 1980, Cabo San Lucas contaba con 4.233 habitantes, reflejando una tasa de crecimiento en el periodo 1970-1980 de 10.68%. En 1987, la población de Cabo San Lucas era de 13,760 habitantes, representando una tasa de crecimiento de 18.34% en el periodo 1980-1987¹⁶. Para el periodo 1993-2004, la mancha urbana de la ciudad experimentó su mayor crecimiento, surgiendo asentamientos de clase media y baja²¹, con gran demanda de servicios entre ellos el educativo.

En la actualidad, Cabo San Lucas tiene la cantidad de 202,694 habitantes²² a pesar de las emergencias sanitarias (H1N1 y la Covid-19), así como a meteoros como el Huracán Odile de efectos devastadores, la ciudad sigue creciendo y recibiendo una gran cantidad de inmigrantes que pone a prueba la capacidad de los tres órdenes de gobierno de proveer servicios básicos.

En el contexto de la educación media superior, la oferta no ha estado a la par del crecimiento de la población, por lo que año con año, muchos jóvenes se quedaban sin posibilidad de ingresar al sistema de bachillerato público, colocándose algunos en las preparatorias privadas o quienes no tienen recursos optan por realizar una pausa o dejar trancos sus estudios, esto obligó aperturar este 2022 el turno vespertino del Cobach plantel 10²³. En 1987 surge el primer plantel de educación media superior en Cabo San Lucas, el Cobach, en su carácter de extensión del plantel 02 de San José del Cabo, es hasta 1990, que la extensión se convirtió oficialmente en el plantel 04²⁴, operando inicialmente y de manera provisional en la secundaria Moisés Sáenz Garza¹⁶. En la actualidad, en Cabo San Lucas operan cinco bachilleratos públicos: dos Colegios de Bachilleres del Estado

de Baja California Sur (Cobach planteles 04 y 10), un Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR 31), un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS 62) y un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California Sur (CECyTE 05).

METODOLOGÍA

Se aplicó una metodología de corte cualitativa y descriptiva (**Figura 2**), la cual se basó en un primer momento en el análisis de bibliografía especializada para la cuestión teórico conceptual centrada en resiliencia y de manera particular en contexto de la pandemia Covid-19. En un segundo apartado, se hace una caracterización de Cabo San Lucas, Baja California Sur, ciudad de litoral con gran importancia de las actividades turísticas, conformada por una población heterogénea producto de una gran inmigración atraída por la actividad turística.



Figura 2. Metodología
Fuente: Elaboración propia

Para conocer las estrategias utilizadas por la comunidad docente del Colegio de Bachilleres en Cabo San Lucas en sus planteles 04 y 10, los cuales en su conjunto tienen 50 docentes, se aplicó una encuesta del 16 al 22 de diciembre, consistente en 13 reactivos (ver **Tabla 1**), a 43 docentes a través de *Google forms*, de los cuales, 29 fueron hombres y 14 mujeres. Los reactivos se centraron en conocer las herramientas que utilizaron al inicio de la pandemia, la cual se dio en los últimos meses del semestre 2020-A, así como cuál fue su proceso de adaptación a la virtualidad en el inicio y durante el

ciclo escolar 2020-2021 que marcó la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, y la Secretaría de Educación del Estado de Baja California Sur (SEP-BCS). Por último, se pregunta a los docentes, qué elementos de la virtualidad y uso de las plataformas seguiría utilizando una vez concluida la pandemia (Tabla 1).

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La encuesta fue contestada por un total de 43 docentes, muchos de los cuales laboran en los dos planteles. El instrumento fue compartido en los grupos de *WhatsApp* en los cuales se encuentran integrados los profesores de los planteles objeto del estudio. Dicha herramienta, se ha añadido a la cotidianidad en el ámbito educativo²⁵, pues en él se puede establecer comunicación con los pares, así como los alumnos, no sólo para compartir comunicados, sino también para aplicar diversas herramientas para obtener información tanto institucional, como para llevar a cabo investigaciones de la práctica docente o pedagógica.

La primera pregunta de la encuesta implicó conocer el género de quienes participaron en dicha consulta. La encuesta fue contestada por un total de 43 docentes, de los cuales 29 fueron hombres y 14 mujeres, muchos de los cuales laboran en los dos planteles.

Al inicio del confinamiento derivado de la emergencia sanitaria, 60.5% (29 de los encuestados) de la planta docente de ambos planteles no dominaban una plataforma educativa de enseñanza en línea, y sólo 39.5% que ya las manejaban (14 de los encuestados), lo que habla de la brecha tecnológica en los sistemas educativos en el país, tanto de alumnos como docentes²⁶.

Como bien sostiene Lloyd²⁷, para muchos trabajadores de la educación, en todos los niveles educativos, no sólo el de media superior, la Covid-19 los obligó a vivir su primera experiencia en la enseñanza virtual, donde las necesidades de resiliencia se encontraron a su vez con respuestas apresuradas en la capacitación para dominar e incorporar estas herramientas. Esto representó un gran reto de los docentes y de los planteles para cumplir con su cometido de hacer llegar educación de calidad para sus estudiantes.

El inicio del proceso de enseñanza aprendizaje a distancia o en línea, tomó desprevenidos a la mayoría de los docentes, pues los resultados de la encuesta arrojaron una serie de diversas estrategias y herramientas que utilizaron para lograr concluir el semestre 2020-A, lo que evidenció que las instituciones de educación media superior, no estaban preparadas para transitar de manera tersa de la educación presencial tradicional, a la modalidad virtual²⁸, no sólo por la brecha tecnológica entre la comunidad docente, sino también entre los estudiantes.

La utilización de plataformas virtuales por parte de los docentes en tiempos de pandemia, fue fundamental en el proceso de

Tabla 1. Preguntas planteadas en la encuesta (continúa en la siguiente página)

N°	Reactivo	Posibles respuestas	
		Femenino	Masculino
1	Género		
2	Cuando inició el aislamiento de la pandemia, ¿dominabas alguna plataforma educativa para la enseñanza en línea?	Si	No
3	Al inicio de la pandemia, ¿qué herramientas utilizaste para concluir el semestre?	Correo Electrónico	
		<i>WhatsApp</i>	
		<i>Facebook</i>	
		<i>Classroom</i>	
		<i>Zoom</i>	
		Trabajos en Físico	
		Otra plataforma digital	
4	Actualmente, ¿cuál es la herramienta principal que utilizas para el proceso de enseñanza aprendizaje?	Correo electrónico	
		<i>WhatsApp</i>	
		<i>Facebook</i>	
		<i>Classroom</i>	
		<i>Zoom</i>	
		Trabajos en Físico	
		Otra plataforma digital	
5	Si fueron plataformas digitales, ¿cómo fueron incorporadas o aprendidas?	En un curso	
		Enseñada a través de amigos, colegas o familiares	
		De manera autodidacta	
6	De haber aprendido el manejo de la plataforma en el curso, ¿Qué institución te la proporcionó?	Cobach	
		SEMS	
		SEP-BCS	
		Otra institución	
		Lo aprendí sin recurrir a una institución	
7	¿Qué dificultó tu aprendizaje en el manejo de las plataformas digitales?	No tuve dificultad	
		Mi falta de experiencia	
		Los cursos no fueron claros	
		Las plataformas al inicio no me parecieron fáciles	
		Lo tuve que hacer de manera autodidáctica y eso se me dificultó	
8	¿Cómo consideras tu adaptación a los medios digitales en el contexto de pandemia en el proceso de enseñanza aprendizaje?	Excelente	
		Bueno	
		Regular	
		Malo	
9	¿Consideras positiva tu experiencia pedagógica a partir de las plataformas digitales durante la pandemia?	Si	
		No	

Tabla 1. Preguntas planteadas en la encuesta (continuación)

Nº	Reactivo	Posibles respuestas
10	¿Qué nivel de conocimientos han obtenido tus alumnos en el aprendizaje en línea?	Igual que en clases presenciales
		Mayor al de las clases presenciales
		Menor al de las clases Presenciales
11	¿Qué porcentaje de tus alumnos pudieron incorporarse al proceso de aprendizaje en línea?	100%
		90%
		80%
		70%
		60%
		50%
12	De regresar a las clases presenciales por el término de la pandemia, ¿seguirás utilizando la herramienta de las plataformas digitales?	Si
		No
13	¿Cuál es la mayor bondad que podrías aprovechar de las plataformas digitales después de la pandemia?	El pedir y revisar tareas por ese medio
		Para compartir material
		Sesiones virtuales para aclarar dudas, asesorías o clases extra

Fuente: Elaboración propia

enseñanza aprendizaje¹⁵. En ese tenor, dentro de las estrategias o herramientas virtuales de los docentes de Cobach, destacaron, 19 docentes utilizaron *Classroom*, representando el 42.2%; les siguieron *Zoom* y *Whatsapp* con 16.3%, ambos con 7 docentes; como siguiente opción los docentes utilizaron otras plataformas digitales; 4 utilizaron correo electrónico para entrega de trabajos, por último, un docente optó por la entrega de trabajos en físico.

Después de tener su periodo de adaptación, la comunidad docente centró sus esfuerzos principalmente en la plataforma virtual de *Classroom*, la cual se ha convertido en una gran herramienta de enseñanza aprendizaje (*Meet* para clases virtuales)²⁹, pues 37 docentes de los encuestados señalaron a esa herramienta como su principal mediador digital, que representó en 86%, seguido por *Zoom* el cual fue utilizado por 4 docentes, esto para las clases virtuales, no así para alojar sus tareas, los cuales utilizaron *Classroom*, representando el 9.3%, y, por último, dos docentes que mediaban su proceso de enseñanza aprendizaje mediante *WhatsApp*, con un 4.7%.

La popularidad de la herramienta *Meet* para clases virtuales no sólo se ha presentado en educación media superior, sino que diversos estudios sostienen que también en educación superior fue altamente demandada⁵. Finalmente, dichas herramientas, fueron incorporadas en un contexto de una inicial formación en el uso pedagógico de las plataformas digitales³⁰.

En ese tenor de resiliencia e incorporación a las clases en línea, los docentes buscaron diversas formas de asumir las plataformas digitales para el logro de las metas académicas, por lo que el 27 de los profesores encuestados incorporaron las herramientas a través de un curso emergente³¹, representando el 62.8 por ciento de la población encuestada; en cambio 11 docentes aseguraron que la incorporación de las plataformas digitales en su acervo fue de manera autodidacta; y por último, 5 docentes declararon que lo habían aprendido a través de amigos, colegas o familiares, representando el 11.6% de la muestra.

Una de las obligaciones de las instituciones en términos laborales es el brindar la constante capacitación a su personal docente, esto de acuerdo con la Ley Federal del Trabajo que señala en su artículo 153-A que "los patrones tienen la obligación de proporcionar a todos los trabajadores, y éstos a recibir, la capacitación o el adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida, su competencia laboral y su productividad"³², en este contexto, de acuerdo con la pregunta 6 planteada a los docentes, el 72.1% de los encuestados, respondieron que fue el Colegio de Bachilleres quien proporcionó dicha capacitación como parte de su obligación, pero también como preocupación para dar educación a distancia a los alumnos matriculados. Por otro lado, un 25.6% lo asumió de forma autodidacta, mostrando gran capacidad de resiliencia, asumiendo de manera individual la asunción de esta herramienta tecnológica.

En el aprendizaje de toda herramienta tecnológica, hay quienes se les dificulta más, esto derivado de la brecha tecnológica, donde no todos han asumido el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación a su vida diaria. En el caso del aprendizaje de las plataformas digitales en los profesores del Cobach, planteles 04 y 10, el 69.8% de los docentes consideró que no tuvo ninguna dificultad, y sólo el 16% adujo dificultades por su falta de experiencia en el manejo de medios digitales, lo que habla todavía que no se ha conseguido en la totalidad de docentes, la adaptabilidad a los cambios vertiginosos que ofrecen los medios digitales.

En base a su proceso de resiliencia por el confinamiento obligatorio y el aprendizaje en línea, el 34.9% de los docentes consideraron que su adaptación a los medios digitales fue excelente, mientras que el 65.1% le pareció bueno, lo que habla de la capacidad de resiliencia y adaptación a las condicionantes de la pandemia, que superó en muchos sentidos la dificultad ante el poco manejo de las herramientas digitales en gran parte de América Latina³³, producto de la falta de capacitación y recursos asignados a la educación.

Así, la comunidad docente, la mayoría, un 93.3%, valoró que ha sido positiva su experiencia pedagógica a partir de las plataformas digitales, sólo un porcentaje menor de 4.7% no lo consideró positivo. A pesar de las bondades de las plataformas digitales, de la adaptación positiva que realizaron los profesores, consideraron en su mayoría, un 76%, que las clases virtuales, son menos efectivas que las clases presenciales y sólo el 18.8% consideró que fue igual que en las clases presenciales.

Las dificultades en torno a la brecha digital, aunado a las distintas condiciones socioeconómicas del alumnado, provocó que pocas veces se contara con el total de los alumnos en las clases en línea³⁴. Una de las dificultades que observaron los profesores es que muchos alumnos no contaban con recursos para incorporarse a las clases virtuales o algunos simplemente no les motivaba esa mediación de aprendizaje, por lo que el 32% de los docentes consideraron que sólo se incorporaban a sus clases el 80% de sus alumnos, el 27.9% de los profesores encuestados señalaba, que el 90% de los alumnos asistían, y el 20.9% señalaba que sólo el 70% se conectaba a las clases virtuales.

A partir de esta experiencia, los docentes plantean que, de regresar a clases presenciales, las plataformas digitales tienen su lado positivo, por lo que un 85.4% las seguirían utilizando, mientras que 11.6% dijo que no. Complementando con la pregunta anterior, los docentes consideraron que la mayor bondad de las plataformas digitales, de acuerdo con el 46.5% es el de pedir y revisar tareas por ese medio, mientras que el 37.2% consideró como medio ideal para compartir diversos materiales como videos, presentaciones, textos, etc. Esto refuerza lo que Ardini, Barroso y Corzo afirman en un estudio en Argentina en el sentido que "*Google Drive y Class Room* son algunas de las plataformas más valoradas por los estudiantes por ...la organización, la simpleza de su manejo y la posibilidad de entregar los trabajos de forma sencilla"³⁵.

CONCLUSIÓN

El confinamiento provocado por la pandemia de la Covid 19, representó todo un reto a los sistemas educativos de los diversos países, pero mayormente a naciones como México, donde persiste una significativa brecha digital, no sólo en torno a la comunidad estudiantil, sino también en los mismos profesores. Está el caso de Ecuador, donde el mayor reto fue la inversión en la tecnología y el proceso de capacitación en las plataformas virtuales³⁶; en Argentina, este proceso de adaptación de lo presencial a lo virtual significó la manifestación de emociones en torno a la tristeza e impotencia de los docentes en cuanto al aumento de carga de trabajo³⁷; en Perú, uno de los grandes problemas generados en la práctica docente a distancia en medio de la pandemia se manifestó en el gran agotamiento emocional, sentimiento de fracaso e insatisfacción laboral³⁸. En ese sentido, las plataformas virtuales, fueron la vía para seguir el proceso de enseñanza aprendizaje, las que nos proporcionaron esa comunicación educativa básica para el logro de las metas académicas, donde fue posible la interacción profesor y estudiantes³⁹, sin embargo, en ese proceso se puso a prueba la capacidad de resiliencia tanto de profesores, como de estudiantes.

En el caso de los profesores del Cobach en Cabo San Lucas de los planteles 04 y 10, tuvieron una gran capacidad de adaptación a las condiciones de confinamiento y aprendizaje en el marco de la

pandemia de la Covid-19, aceptando el reto de incorporar nuevos recursos tecnológicos basados en plataformas virtuales, tratando de lograr las metas académicas que se habían planteado en un escenario de educación presencial. Habría que señalar también, el gran déficit que las autoridades educativas arrojaron en cuanto a considerar al profesor como un ser humano que tiene necesidades emocionales, las cuales no fueron atendidas durante el confinamiento, pues dichas necesidades sólo fueron cubiertas de manera parcial a los estudiantes.

Las lecciones en torno a enfrentar estos escenarios de incertidumbre, nos dice que los docentes, en esa vocación por el bienestar académico de los estudiantes, hicieron esfuerzos loables al aceptar el reto de aprender las nuevas herramientas tecnológicas e incorporarlas a la labor docente. Sin duda alguna, si bien, la educación virtual implicó el desarrollo de nuevas competencias, la educación presencial es la mejor forma de aprendizaje pues junto con ella se dan procesos de socialización y el desarrollo de competencias socio-emocionales, en ese sentido, las herramientas digitales podrían complementar la labor educativa, potencializando la formación de los estudiantes siendo un medio para pedir tareas, compartir textos y material audiovisual pertinente para complementar los contenidos de las diversas asignaturas.

REFERENCIAS

1. Pintor R, Bojórquez J. El impacto económico de las remesas en el ingreso de las familias mexicanas en la encrucijada del COVID-19. *Huellas Migr.* 2020; 5(10): 11-37. DOI: [10.36677/hmigracion.v5i10.15313](https://doi.org/10.36677/hmigracion.v5i10.15313)
2. Martínez-Taboas A. Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Rev Cari Psicol.* 2020; 4(2): 143-152. DOI: [10.37226/rcp.v4i2.4907](https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907)
3. Suárez V, Suarez M, Oros S, Ronquillo E. Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Rev Clín Esp.* 2020; 220(8): 463-471. DOI: [10.1016/j.rce.2020.05.007](https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007)
4. Statista. Número de personas fallecidas a causa del coronavirus en el mundo a fecha de 25 de noviembre de 2022, por país. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/1095779/numero-de-muertes-causadas-por-el-coronavirus-de-wuhan-por-pais/>
5. Roig-Vila R, Urrea-Solano M, Merma-Molina G. La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Rev Iberoam Educ Dist.* 2021; 24(1): 197-220. DOI: [10.5944/ried.24.1.27519](https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519)
6. Hernández M. Suspenderán el ciclo escolar en Baja California Sur. *El Sudcaliforniano*, 11 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.elsudcaliforniano.com.mx/local/suspenderan-el-ciclo-escolar-en-baja-california-sur-regresoalasesbcs-covid19bcs-coronavirusbcs-5217167.html>
7. Oriol-Bosch A. Resiliencia. *Educ Méd.* 2012; 15(2): 77-78. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n2/colaboracion2.pdf>
8. Cengage. La resiliencia de los educadores en tiempos de pandemia. 2021. Disponible en: <https://latam.cengage.com/la-resiliencia-de-los-educadores-en-tiempos-de-pandemia/>
9. Forján R, Morelato G. Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente.* 2018;

- 21(40): 277-296. DOI: [10.17081/psico.21.40.3075](https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075)
10. Román F, Forés A, Calandri I, Gautreaux R, Antúnez A, Ordehi D, et al. Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *J Neuroeduc*. 2020; 1(1): 76-87. DOI: [10.1344/joned.v1i1.31727](https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727)
 11. Gil G. La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*. 2010; 19: 27-42.
 12. Aguaded M, Pires N. La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*. 2016; 8: 167-179. DOI: [10.15366/tp2016.28.012](https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012)
 13. Camacho N, Cortez C, Carrillo A. La docencia universitaria ante la educación confinada: oportunidades para la resiliencia. *Educere*. 2020; 24(3): 418-437. Disponible en: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1402/1355>
 14. García A. Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. *Rev Esp Educ Comp*. 2021; 38: 211-227. DOI: [10.5944/reec.38.2021.28840](https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28840)
 15. García J, García S. Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19. *Rev Esp Educ Comp*. 2021. 38: 151-173. DOI: [10.5944/reec.38.2021.27816](https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816)
 16. Bojórquez J. Cabo San Lucas. Historia de su urbanización, 1970-2011. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa; 2019.
 17. Bojórquez J, Ángeles M. Expansión turística y acumulación por desposesión: el caso de Cabo San Lucas, Baja California Sur (México). *Cuad Geogr*. 2014; 23(2): 179-202. DOI: [10.15446/rcdg.v23n2.43452](https://doi.org/10.15446/rcdg.v23n2.43452)
 18. Bojórquez J, Ángeles M. Turismo y polarización social en Los Cabos, México. *El proyecto Zona Dorada. Bitácora Urbano Territorial*. 2019; 29(2): 117-126. DOI: [10.15446/bitacora.v29n2.77609](https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n2.77609)
 19. Bojórquez J. Expansión urbana en áreas ejidales en el marco de las reformas al artículo 27 constitucional y el desarrollo turístico en Cabo San Lucas, Baja California Sur (tesis de maestría). La Paz, México: Universidad Autónoma de Baja California Sur; 2013.
 20. Bojórquez J, Ángeles M, Gámez A. El derecho a la ciudad y rescate del espacio público en zonas urbanas turistizadas. Una reflexión para Los Cabos, Baja California Sur (México). *Aposta*. 2019; 80: 109-128.
 21. Bojórquez, J. Evolución y planeación urbana en la ciudad turística de Cabo San Lucas, Baja California Sur (México). *Pasos*. 2014. 12(2): 341-356. DOI: [10.25145/j.pasos.2014.12.024](https://doi.org/10.25145/j.pasos.2014.12.024)
 22. Instituto Nacional de Estadística y Geográfica (INEGI). Panorama sociodemográfico de Baja California Sur. Censo de Población y Vivienda 2020. 2021. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197742.pdf
 23. Lizárraga K. Abren turno vespertino en el Cobach 10 de Cabo San Lucas. 2022. Disponible en: <https://www.elsudcaliforniano.com.mx/local/abren-turno-vespertino-en-el-cobach-10-de-cabo-san-lucas-8958869.html>
 24. Entrevista a María Josefa Rosario Soto Vázquez, trabajadora en los años iniciales de la institución, 5 de mayo 2023.
 25. Pérez D, Sánchez F, Cocón J, Zavaleta P. La Influencia del WhatsApp en la Educación Superior de la UNACAR. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*. 2020; 9(2): 39-48. DOI: [10.37843/rted.v9i2.143](https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.143)
 26. Portillo S, Castellanos L, Reynoso O, Gavotto O. Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*. 2020; 8(3), 1-17. DOI: [10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589](https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589)
 27. Lloyd M. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2020.
 28. Flores M, Navarrete C. Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica. *Dilemas Contemp Educ Política Valores*. 2021; 8(5): 1-20. DOI: [10.46377/dilemas.v8i.2494](https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2494)
 29. Cedeño M, Ponce E, Lucas Y, Perrero V. Classroom y Google Meet, como herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conoc*. 2021; 5(7): 388-405. DOI: [10.23857/pc.v5i7.1525](https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1525)
 30. Reynosa E, Rivera E, Rodríguez D, Bravo R. Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Rev Conrado*. 2020; 16(77): 141-149. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1580/1563>
 31. González M. La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnol Cienc Educ*. 2021; 19: 81-102. DOI: [10.51302/tce.2021.614](https://doi.org/10.51302/tce.2021.614)
 32. Justicia México. Ley Federal del Trabajo. Título Cuarto - Derechos y Obligaciones de los Trabajadores y de los Patrones. Capítulo III Bis. S.f. Disponible en: <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-federal-del-trabajo/titulo-cuarto/capitulo-iii-bis/>
 33. Aguilar F. Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Est Pedag*. 2021; 46(3): 213-223. DOI: [10.4067/S0718-0705202000300213](https://doi.org/10.4067/S0718-0705202000300213)
 34. López V, Manghi D, Melo G, Godoy G, Otarola F, Aranda I, et al. Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Piscoperspectivas*. 2021; 20(3): 1-20. DOI: [10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2434](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2434)
 35. Ardini C, Barroso M, Corzo L. Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. *Rev ComHumanitas*. 2021; 11(2): 98-122. DOI: [10.31207/rch.v11i2.251](https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251)
 36. Pantoja M, Lucero N, Álvarez S, Enríquez J. Educación y pandemia: desafío para los docentes de educación básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, Ecuador. *Conrado*. 2021; 17(81): 307-313.
 37. Vergara G, Fraire V, Manavella A. Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. *Int J Educ Res Innov*. 2021; 15: 568-584. DOI: [10.46661/ijeri.5903](https://doi.org/10.46661/ijeri.5903)
 38. Cortez-Silva D, Campana N, Huayama N, Aranda, J. Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos y Representaciones*. 2021; 9(3): e812. DOI: [10.20511/pyr2021.v9n3.812](https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812)
 39. Hernández, A., Carro, E. y Martínez, I. Plataformas digitales en la educación a distancia en México, una alternativa de estudio en comunicación. *Revista de Educación a Distancia*. 2019; 19(60): 1-27. DOI: [10.6018/red/60/07](https://doi.org/10.6018/red/60/07)

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declararon que no tienen conflictos de intereses.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

FINANCIAMIENTO

Los autores declararon que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.



Fortalecimiento de la integralidad humana desde la educación artística infantil: una revisión sistemática

Strengthening of human integrality from early childhood artistic education: a systematic review

Olga Esperanza Cantor Galindo ^{1, 2}, **Karol Marcela Vásquez Rodríguez** ³.

1. Doctorado en Educación, Universidad Antonio Nariño Sede Sur, Bogotá, Colombia.
2. Área de Educación Básica, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Bogotá, Colombia.
3. Facultad de Terapias Psicosociales, Universidad Antonio Nariño Sede Sur, Bogotá, Colombia.



Recibido: 27 de mayo de 2023.
Aceptado: 23 de agosto de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-06
DOI: 10.5281/zenodo.11239782

Autor(a) responsable de la correspondencia
Olga Esperanza Cantor Galindo
ocantor11@uan.edu.co
Cl. 22 Sur #12D-81, Rafael Uribe Uribe, C.P. 111511, Bogotá,
Cundinamarca, Colombia.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Cantor OE, Vásquez KM. Fortalecimiento de la integralidad humana desde la educación artística infantil: una revisión sistemática. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 119-126.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-06>

RESUMEN

Desde los inicios de la humanidad, el arte y la estética en todas sus manifestaciones, ya sea de manera implícita o explícita, han estado presentes en cada una de las situaciones que de forma individual y colectiva, las personas, en el constante trasegar humano afrontan. Así mismo, diferentes recursos relacionados con expresiones artísticas, se han constituido a lo largo de la historia en medios de intercambio de ideas valiosas para la construcción y transformación de saberes y emociones en diversos contextos. El presente artículo tiene como propósito presentar una revisión de publicaciones relacionadas con la incidencia del arte en el contexto educativo infantil entre los años 2017 y 2022, con el fin de examinar su aporte conceptual y generar nuevas reflexiones frente al papel de la educación artística en los procesos de formación integral y para la vida. Tiene un corte cualitativo a partir de una búsqueda de términos relacionados con educación artística, formación para la vida, formación integral, educación básica primaria e infantil en tesauros UNESCO. En la búsqueda de información se exploraron seis bases de datos mediante la introducción y combinación de las categorías en estudio, para limitar la extracción de los artículos y llegar al registro en la lista de verificación PRISMA 2020 como elemento de valiosa importancia en este proceso, por tratarse de una guía metodológica de presentación de informes diseñada para abordar aspectos relacionados con la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Se mencionan hallazgos notables resultantes de la selección de 13 publicaciones que sitúan la educación artística en un lugar clave para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de formación para la vida en el ser humano desde sus primeros años de escolaridad.

Palabras clave: Educación artística; formación para la vida; formación integral; educación infantil.

ABSTRACT

Since the beginnings of humanity, art and aesthetics in all their manifestations, whether implicitly or explicitly, have been present in each of the situations that people individually and collectively face in the constant human struggle. Likewise, different resources related to artistic expressions have been established throughout history as means of exchanging valuable ideas for the construction and transformation of knowledge and emotions in different contexts. The purpose of this article is to present a review of publications related to the incidence of art in the educational context of children between the years 2017 and 2022, in order to examine its conceptual contribution and generate new reflections on the role of artistic education in the processes of integral formation and for life. It has a qualitative cut from a search for terms related to artistic education, training for life, comprehensive training, basic primary and child education in UNESCO thesauri, in the search for information six databases were explored by introducing and combining the categories under study to limit the extraction of articles and reach registration in the PRISMA 2020 checklist. Notable findings resulting from the selection of 13 publications that place artistic education in a key place for the development and strengthening of skills are mentioned. training for life in the human being from their first years of schooling.

Keywords: Artistic education; training for life; integral formation; child education.

INTRODUCCIÓN

En los escenarios de tipo educativo y social contemporáneos, se evidencian nuevos retos frente a la necesidad de trabajar en la construcción de lenguajes y acciones que favorezcan la aparición de innovadoras y mejores formas de expresión y comunicación para la construcción de saberes, que desde un abordaje integral contribuyan a la transformación social y a la edificación sólida de habilidades para la vida en diferentes contextos. Desde este punto de vista, es menester que los diversos actores inmersos en el campo de la educación fijen su mirada en la búsqueda de estrategias que, a partir del mismo sentido humano, sean foco de motivación para el aprendizaje integral, desde los primeros años de escolaridad.

Con base en la reflexión anterior, vale la pena destacar que la educación artística es uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo, por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad creativa, así como por el valor intrínseco de las obras de arte en la configuración de cualquier tradición cultural. Sus dimensiones fundamentales son: cognitiva, lúdico-expresiva, comunicativa y estética¹, y en este sentido cobra relevancia hacer una exploración de reflexiones y experiencias que han fijado su mirada en la educación artística desde sus múltiples posibilidades, en el avance hacia la integralidad humana.

Estas ideas cobran aún mayor fuerza, si se tienen en cuenta los planteamientos de la agenda 2030 emitida por la UNESCO, espe-

cíficamente en el objetivo de desarrollo sostenible número 4 - Educación de calidad, en su propósito de asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sustentable y mejores estilos de vida, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo²; aspectos posibles de abordar desde procesos artísticos, si se involucran de manera responsable y rigurosa en las prácticas de aula escolares.

También es relevante acotar que, los primeros años de formación escolar son determinantes y marcan la adquisición de esos primeros hábitos y habilidades necesarias para la exploración de un mundo de posibilidades a disposición del ser humano durante toda su vida a nivel cognitivo, sensorial, emocional, comunicativo, ético y espiritual, y es allí donde la educación artística, de acuerdo con los postulados de López (2007), "quiere involucrar a los estudiantes de una forma más activa, para brindarles la oportunidad de ser individuos críticos y competentes en las diferentes situaciones vividas en el presente y el futuro. Las capacidades y actitudes en la educación artística están determinadas por la creatividad, la comunicación, sensibilidad, diferenciación de cualidades, la capacidad de progreso autónomo y permanente, una visión transversal o multidisciplinar y adquisición de criterio" (p. 15)³.

Son justamente dichas apreciaciones, las que motivan a que este trabajo se plantee como objetivo, la revisión de aquellas investigaciones en las que se hace evidente el interés por abordar teorías y experiencias relacionadas con la educación artística en escenarios de educación infantil en los últimos siete años, y cómo ella se ha ido posicionando más allá de una disciplina que se incluye en los currículos escolares por disposiciones de tipo político, como un dispositivo que cumple una valiosa función para aportar a la formación integral de seres humanos, inmersos en un mundo versátil y ávido de acciones en las que el sentido humano logre trascender en favor del crecimiento de los pueblos.

En concordancia con las apreciaciones expuestas hasta este punto, vale la pena mencionar experiencias exitosas relacionadas con la valoración y apropiación de la educación artística en contextos escolares infantiles. Tal es el caso del sistema educativo finlandés, que establece para el docente y las currículas educativas, la formación en artes, para que el alumno reciba una formación más integral cognitiva y emocionalmente hablando. Muestra de ello, es la consolidación de escuelas en las que el arte se constituye en elemento imprescindible en para el entramado de las prácticas educativas. Así pues, estas escuelas trabajan a partir de centros de interés en jornada escolar y adicionalmente en horarios extracurriculares, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de vincularse a las prácticas artísticas de su preferencia mientras fortalecen habilidades básicas para la vida. Los profesores generan desde el arte motivación para el aprendizaje en el aula y fuera de ella, sentido de pertenencia y adquisición de herramientas para afrontar los desafíos del mundo actual.

Entender el arte y la educación artística entonces, en palabras de Garzón (2008), como aquella que “puede llegar a ser la ocasión para vislumbrar las zonas más brillantes y más oscuras de la naturaleza humana, el yo, el otro, el principio de realidad, la imaginación, la composición, la transmutación, el pensamiento mágico”⁴, es una idea que sin duda, conduce a la reflexión para volver la mirada a la revalorización de prácticas artísticas en el aula con propósito y sentido formativo en todo el esplendor de la palabra.

MÉTODO

Es menester en este apartado hacer referencia a los criterios de inclusión. En términos de determinar si un documento debía ser considerado para su análisis en el marco de este estudio, se tuvo en cuenta la búsqueda de artículos de investigación originales en español y en inglés que vincularan teorías y/o hipótesis asociadas a la educación artística en contextos de educación infantil, descartando artículos de opinión, ensayos y editoriales. De manera pues, que se dio aceptación a estudios derivados de experiencias basadas en prácticas artísticas, en su mayoría asociados a trabajos enmarcados en procesos de formación posgradual de docentes de educación artística e infantil. Para la pesquisa de estos trabajos originales, se realizó la

exploración en seis bases de datos, Scopus, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Dialnet, web of science, Redalyc y DOAJ, empleando ecuaciones de búsqueda que relacionaran las palabras clave como se ilustra en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Ecuaciones de búsqueda

Ecuaciones de búsqueda en español	Ecuaciones de búsqueda en inglés
Educación artística AND formación	Arth's education AND training for life
Educación artística AND formación integral	Arth's education AND integral formation
Educación artística AND educación	Arth's education AND child education
Formación integral AND educación infantil	integral formation AND child education
Educación artística OR artes en edu-	Arth's education OR arts in education

La utilización de estas ecuaciones de búsqueda, dio origen a la detección de una cantidad considerable de hallazgos, y así mismo, se procedió a descartar trabajos duplicados o de dudosa originalidad, en algunos casos se hizo necesario acceder al documento completo para la determinación exacta de los criterios de inclusión considerados en este estudio.

La herramienta empleada para realizar el proceso de filtrado, que dio lugar a la selección de 13 artículos considerados como relevantes en relación con los fines de la investigación aquí abordada fue el registro propuesto desde la declaración PRISMA 2020⁵ (**Figura 1**). Es de resaltar, que el rastreo inicial en las bases de datos ya mencionadas originó la identificación inicial de 101 registros, dando lugar a la eliminación de 28 citas duplicadas y el cribado de 73 registros, llegando a la evaluación de 54 artículos para elegibilidad, y con la obtención final de los 13 que se contemplan y describen en este documento por sus aportes en el marco de las categorías de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La descripción de los resultados a nivel general que se ilustran en la **Tabla 2**, es el producto de los procedimientos aplicados en concordancia con la metodología adoptada, y por lo tanto constituyen un insumo significativo para continuar con el respectivo análisis en concordancia con los propósitos de este estudio. Se consideró así pertinente plasmar datos de relevancia como autor y título del trabajo, objetivo, muestra e instrumentos, y por último los principales aportes del estudio en relación con el objetivo de investigación; esto teniendo en cuenta la posibilidad de facilitar las opciones de búsqueda para efectos de consultas futuras.

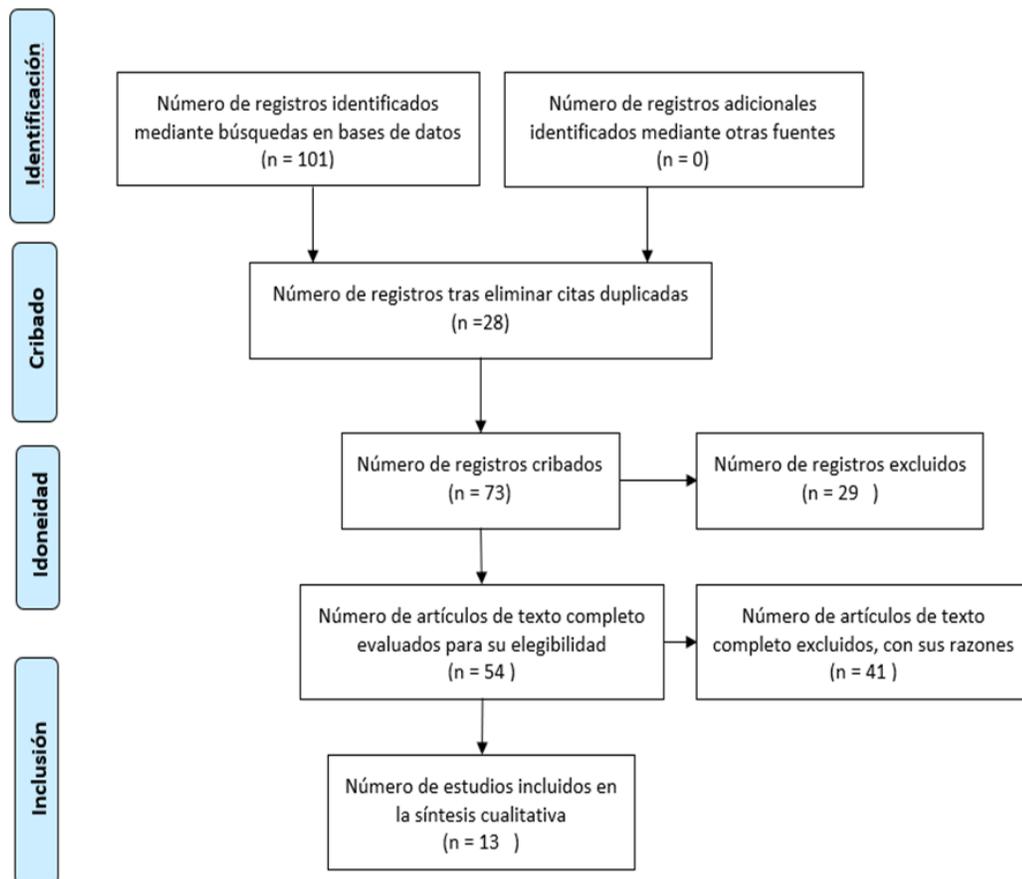


Figura 1. PRISMA 2009⁵ Diagrama de Flujo, Revisión sistemática. Fases de la selección de artículos.

A partir del análisis procedente de la revisión, se observa que, si bien en la totalidad de los estudios seleccionados es evidente el interés hacia temas relacionados con la educación artística y su incidencia en los diferentes ámbitos que permean la existencia del ser humano en términos de lo individual y lo colectivo, algunos de ellos precisan el abordaje específico de alguna forma de expresión de arte, tal es el caso de Benítez (2017), que en sus estudios desde la perspectiva netamente musical en educación infantil, resaltan su valor en las prácticas educativas y sugieren la necesidad de profundizar en estudios que permitan extraer mayor información en términos teóricos y experienciales de las formas de trabajar la música desde las perspectivas de construcción del conocimiento y la transformación social⁶.

Siguiendo la misma línea de enfocar la atención en una forma específica de expresión artística, se presenta el estudio de Balanzá (2020) cuyas reflexiones resultantes de una experiencia artística con tierra, barro y cerámica, destacan la manera como la inclusión de este tipo de estrategias en las prácticas educativas aportan a la creación y vivencia de condiciones favorables para el desarrollo del pensamiento, las habilidades sociales y la autocritica como factor de reconocimiento en lo personal y en lo social⁷.

En un segundo grupo de estudios, por su parte, se fija la atención en la educación infantil desde la exploración de experiencias

artísticas y en este sentido, en la posibilidad de repensar las prácticas educativas teniendo en cuenta la naturaleza humana, esto es, involucrando estrategias para la formación integral teniendo en cuenta las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica⁸, lo que supone una invitación a priorizar el arte como dispositivo para reencontrarse con la humanidad y reconocer aquellas habilidades necesarias para afrontarse al mundo desde los primeros años de escolaridad.

Se observa también un tercer conjunto de investigaciones, cuyo interés se fija en la formación docente como factor determinante para contribuir a la formación de ciudadanos más conscientes, responsables y solidarios ante los desafíos del mundo contemporáneo. Los estudios coinciden en destacar la necesidad de que los pueblos, desde la configuración de las políticas públicas, destinen recursos a la capacitación del profesorado, privilegiando la formación en educación artística desde su vinculación con todas las ramas del saber.

Así pues, hasta este punto se presenta una síntesis de la clasificación realizada por parte de las autoras, de las categorías exploradas en los estudios seleccionados: Grupo 1. Vinculación con alguna forma específica de arte en educación infantil; Grupo 2. Prácticas de educación artística que favorecen la formación integral, y, Grupo 3. Formación docente.

Tabla 2. Descripción de los artículos seleccionados en la revisión (continúa en las siguientes dos páginas).

Publicación	Objetivo	Muestra/instrumentos	Aportes
Benítez MA. (2017) ⁶	Presentar los antecedentes en relación con los beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo de niños durante la primera infancia, haciendo hincapié en las diferencias que conllevan los entrenamientos receptivos en comparación a los activos, extendiendo los efectos al campo de la musicoterapia y el uso de las técnicas con fines terapéuticos.	Revisión sistemática	El conocimiento sobre las implicancias neuroanatomías y funcionales del aprendizaje musical tiene un valor importante para las prácticas educativas, no sólo en lo que atañe a la educación musical, sino también considerando la transferencia hacia otros dominios cognitivos generales y el desarrollo ontogenético.
Carrillo CV. (2017) ⁹	Realizar una revisión bibliográfica de la literatura que, a nivel internacional, analiza el impacto que la educación musical cursada en las enseñanzas obligatorias ha tenido durante esta última década en los estudiantes que la han llevado a cabo.	Revisión bibliográfica	Se requiere realizar estudios que indaguen en la dimensión personal desde el punto de vista de la identidad desde una visión retrospectiva de los ciudadanos para ver qué actividades contribuyen en mayor medida a una implicación activa en actividades de carácter musical a lo largo de la vida. Esta aproximación podría dar pistas sobre la orientación que debería seguir la educación musical cursada en la enseñanza obligatoria para tener un impacto real sobre la sociedad.
Caeiro M, et al. (2018) ¹⁰	Ofrecer un estado de la cuestión que promueva la actualización de una legislación a todas luces obsoleta aportando un marco teórico de reflexión y de opinión conjunto, que ayude también a amplificar los programas curriculares existentes en los grados de educación.	Profesorado de las Facultades de Educación, Escuelas Universitarias de España. Encuesta sobre una especialización en torno a las artes plásticas y visuales en grados y postgrados.	Es el momento para que exista y se contemple una especialidad, curricular en la legislación, que dé respaldo jurídico a las menciones relacionadas con la necesidad de fortalecer desde grados de infantil y primaria procesos de educación artística que promuevan la alfabetización de los niños para la sociedad hipervisual y desarrollar un pensamiento crítico visual.
Mesías JM. (2018) ¹¹	Visibilizar una serie de proyectos de investigación artística financiados por instituciones públicas, con el reto de modificar la formación del profesorado.	Artistas Profesores y estudiantes de facultades de educación.	El artivismo como metodología de formación y acción docente implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte. Los proyectos desarrollados por estos educadores resilientes posibilitan espacios de creación artística para que sus estudiantes establezcan un diálogo multidireccional con la experiencia personal, las preocupaciones comunes y la expresión libre del pensamiento.
Orbeta-Green A, Oyanel-Frugone R. (2018) ¹²	Interrogar sobre las condiciones de posibilidad de la existencia de la educación artística en la formación de profesores de educación básica, a la luz de los planteamientos del autor Michel Foucault (2002, 2008)	49 programas de Educación Básica (educación primaria), pertenecientes a 44 universidades chilenas. Revisión de planes de estudio y mallas curriculares. Profundización en 10 casos - trabajo en terreno.	La formación en educación artística de los futuros docentes en Educación Básica resulta marginal o inexistente, realidad que impacta de manera desfavorable en el lugar en que se sitúa la educación artística en los contextos escolares, habitualmente considerada menos importante que las otras áreas del currículum. Esto es especialmente significativo ya que esta idea devaluada de las artes se reproduce en los imaginarios culturales de la sociedad chilena en general.
Caeiro M. (2019) ¹³	Presentar una recreación de la taxonomía de Bloom pensada desde el educador artístico y aproximarse a las necesidades que presenta un niño que está aprendiendo a través del arte (Lowenfeld, 1961; Sully, 1890).	Revisión y análisis de la taxonomía original de Bloom.	Relacionar lo cognitivo con lo corpóreo y afectivo debería ser algo prioritario para el arte y sus educadores, más cuando científicos y tecnólogos están poniendo en valor de nuevo lo emocional a través de las máquinas y las experiencias neuroemocionales en la educación escolar.
Balanzá R. (2020) ⁷	Desarrollar la expresión artística mediante materiales y técnicas primigenias de nuestra historia, así como la percepción y la sensibilidad estética colectiva e individual, siempre desde un contexto universitario con enfoque a la enseñanza primaria y un alumnado en pleno desarrollo de conocimientos centrados en la exploración, la experimentación y la creación.	78 estudiantes de grado de Maestro de Educación Primaria. Desarrollo de una estrategia educativa.	Las prácticas de trabajo a partir de materiales dúctiles, mutables y con múltiples posibilidades expresivas permiten el desarrollo de la creatividad, conocimientos propios del entorno y fortalecen sentido substancial de lo identitario, relacionando los útiles frecuentes con su sentido original y nuestra evolución histórica y cultural con la memoria de la humanidad.

Tabla 2. Descripción de los artículos seleccionados en la revisión (continuación).

Publicación	Objetivo	Muestra/instrumentos	Aportes
De Castro RM. (2020) ¹⁴	Conocer los modos, las formas y las maneras del aprender artístico de los estudiantes desarrollando un concepto de currículo como historias encarnadas en las experiencias de los estudiantes señalado los tránsitos del aprender vinculados a lo experiencial, la agencia y la importancia de la educación fuera de la escuela.	58 estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo, dentro de la asignatura Didáctica de la Expresión Plástica y Visual. Análisis vertical de las autobiografías. Grupos de discusión. Análisis transversal cruzando relatos personales y colectivos.	Los espacios de aprendizaje artístico para estos estudiantes van más allá de la institución escolar. Sus trayectorias rearticulan dos lógicas de aprendizaje diferenciado entre lo oficial y lo que está fuera de ello; dos espacios que enfatizan no el sentido territorial, sino de significación.
Larraín LHS. (2020) ¹⁵	Abordar la situación de la formación docente de quienes enseñan Artes en educación básica y sus efectos en la implementación de estrategias para promover el desarrollo cultural chileno.	199 profesoras y profesores que enseñan Artes Visuales o Música en 24 comunas de Chile. Cuestionario	Se requiere una educación que no solo fomente el rendimiento académico de los estudiantes y su desarrollo socio-personal, en un clima escolar apropiado y estimulante, sino que también promueva el desarrollo de la sensibilidad, la experiencia estética y contribuya a la formación de ciudadanos más conscientes, solidarios y responsables culturalmente.
Valiente-Barroso CSRV. (2020) ¹⁶	Estudiar la relación entre variables vinculadas con las estrategias y la motivación hacia el aprendizaje, el trabajo personal (tareas para casa) y el estrés cotidiano infantil sobre el rendimiento académico.	519 estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria, vinculados a 9 centros educativos de la comunidad autónoma de Cantabria.	Es importante programar actuaciones educativas dirigidas a ayudar a los alumnos a que sean conscientes de sus pensamientos y focalicen su motivación hacia metas efectivas. Fomentar programas de formación y desarrollo de estrategias de autorregulación personal y motivacional, así como la intervención psicoeducativa en la adquisición de estrategias de afrontamiento para manejar situaciones estresantes. Así como plantear la sensibilización y capacitación docente para dar respuesta a determinados problemas como son la desmotivación y el estrés, que conllevan respuestas que empañan el aprendizaje.
Mediavilla E. (2021) ¹⁷	Estudiar algunas de las características fundamentales de la educación artística contemporánea y la educación corporal, que puedan servir como sustento a iniciativas pedagógicas transformadoras para el trabajo relacionado con el cuerpo en el contexto actual.	Análisis del trabajo de Tamayo (2014) sobre la transición de la Educación Inicial a la Básica	Se invita a un trabajo interdisciplinario en el que, a través de nuevas construcciones desde los ámbitos corporales y artísticos, se pueda apuntalar el desarrollo de seres autónomos, reflexivos y respetuosos, valores fundamentales en la etapa de transición del Nivel Inicial al Básico. Una iniciativa con la que poder abrir nuevos campos de indagación entre la comunidad educativa a través de diálogos alternativos que fomenten discursos cooperativos que ayuden a encontrar nexos de unión y una mejora en la secuencia del sistema educativo.
Sáez Sánchez MB. (2021) ¹⁸	Identificar las relaciones existentes entre el rendimiento psicomotor y la motivación, por un lado, y el rendimiento académico en otros ámbitos de aprendizaje, por otro lado, en educación infantil.	215 estudiantes que cursan el segundo ciclo de educación inicial en colegios de España. Escala de motivación hacia el aprendizaje infantil. Hoja de observación con 33 ítems. Entrevista semiestructurada.	En los primeros años escolares, los niños aprenden a través de aquello que está a su alcance. El cuerpo, y la manipulación y orientación espacio-temporales son fundamentales para la adquisición de conocimientos matemáticos y de otras áreas.
Herraiz-García F, et al. (2022) ¹⁹	Mostrar la confluencia de un proyecto artístico de centro con proyectos externos generados desde entidades culturales que invitan a imaginar modos de aprender colectivos que afectan a la vida tanto dentro como fuera de la comunidad educativa.	Docentes del Centro Educativo Pepa Colomer (España) 4 grupos focales 4 entrevistas	Las instituciones requieren repensar el carácter político de la educación y la necesidad de seguir desarrollando brechas críticas para reescribir lo que podría significar aprender a vivir juntas desde lo imaginativo. Parece que, solo así, podemos empezar a transformar lo impensable. Se plantea la necesidad de vincular la educación reglada con la sociedad y la cultura en la que se inscribe, se reflexiona en torno a las posibilidades y las tensiones de las artes para detonar modos de aprender juntas que traspasan las propias aulas y los contenidos disciplinares

Tabla 2. Descripción de los artículos seleccionados en la revisión (continuación).

Publicación	Objetivo	Muestra/instrumentos	Aportes
Oliver-Barceló M, Ferrer-Ribot M. (2022) ²⁰	Analizar diez currículums iberoamericanos de educación infantil para detectar si presentan un enfoque transformador de la EA, o si predominan otros tipos de justificaciones.	Análisis de contenido Entrevistas	Detección de tres aspectos a mejorar de cara al futuro: potenciar el enfoque transformador en las artes, que frecuentemente se sitúa en otras áreas vinculadas con el medio; mejorar la concreción de los elementos artísticos transformadores en las competencias y resultados de aprendizaje, dado que suelen desaparecer en este nivel y, finalmente, las entrevistadas señalan la necesidad de reforzar la educación artística en la formación inicial docente y el proceso de implementación curricular.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo fue presentar una revisión de publicaciones relacionadas con la incidencia del arte y la educación artística en el contexto educativo infantil entre los años 2017 y 2022, con el fin de examinar su aporte conceptual y generar nuevas reflexiones frente al papel de la educación artística en los procesos de formación integral y para la vida.

Este propósito fue trazado en concordancia con los postulados de Herraiz (2022), al afirmar que después de décadas de trabajo en docencia e investigación, el campo de estudio de la educación artística ha ido transitando por perspectivas críticas y reflexivas, posibilitando su expansión dentro de la vida escolar; y es que, cada vez más, las artes han venido asumiendo un papel que, atravesando lo disciplinar, crece enredado dentro de otras áreas de conocimiento (p.3)¹⁹, y así mismo surgió del interés generado desde la experiencia a nivel pedagógico y social de las autoras, que coinciden en considerar la necesidad explorar y aplicar estrategias para que desde los primeros años de escolaridad se aporte al fortalecimiento de habilidades para la vida.

En función de lo planteado, cobra una gran riqueza en esta exploración, la motivación, factor que de forma recurrente se menciona y se describe en los artículos, fuente de estudio en esta revisión, al coincidir en definirla como aquella que contribuye al fortalecimiento de las capacidades para aprender, y a un proceso humano que establece formas para estudiar, realizar tareas y generar el interés por el descubrimiento de cosas nuevas por y para la vida.

Se concluye de acuerdo con los artículos abordados, una tendencia a relacionar las prácticas de educación artística que se desarrollan en las aulas escolares infantiles, con la motivación de los estudiantes para aprender e involucrarse en sus procesos de una forma agradable y participativa, accediendo así a nuevos saberes mientras cantan, bailan, dibujan, moldean, entre otras acciones de tipo artístico.

En este sentido se comprenden los postulados de Gardner (1997) cuando asevera que el niño canta mientras dibuja, baila mien-

tras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desventaja, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. Este estallido de actividad artística en el umbral de la etapa escolar, constituye a nuestro entender, el hecho (y el enigma) central del desarrollo artístico. Se puede hablar, sin exageración, de un florecimiento de las aptitudes durante este período (P. 177)²¹.

A su vez, es relevante considerar la importancia de la formación docente, con el fin de llegar a unos niveles de reconocimiento y sensibilización en los cuales se avance hacia la comprensión y adopción de estrategias que redunden en los procesos de formación humana integral, entendiendo que las dimensiones del saber no pueden asumirse como islas, y en este sentido dar el valor de la educación artística como dispositivo integrador de posibilidades para aprender, interactuar y crecer en sociedad.

Para finalizar, es importante mencionar el decisivo papel que juega en estos procesos la formación y cualificación de los docentes que se encuentran involucrados directamente en los procesos de educación infantil. Surge entonces la reflexión en torno a lo pedagógico como recurso fundamental en los procesos de formación artística, y en este sentido recordar que si se cuenta con educadores comprometidos con los procesos de aprendizaje desde el arte como estrategia, las acciones de sentir, valorar, expresar y transformar, se fortalecerán en los seres humanos y redundarán en la construcción de un mundo más justo, equitativo y feliz.

REFERENCIAS

1. Castillo S. Vocabulario de Evaluación Educativa. Pearson; 2012.
2. UNESCO. Propuestas para la educación artística orientaciones de política pública. Organización de las Naciones Unidas para la Educa-

- ción, la Ciencia y la Cultura, 7. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delplano 2058, 7511019 Santiago, Chile; 2022.
3. López, F. Introducción. En: Agra M, Balda M, Batlle M, Berrocal M, Cabanellas I, Eslava C, et al. La educación artística en la escuela. Venezuela: Editorial Laboratorio educativo; 2007.
 4. Garzón JD. Discursos y decursos del Arte en la educación. Apuntes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del Arte en la educación artística. (Pensamiento), (Palabra). Y Obra. 2008; 1(1): 45-57. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/46>
 5. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. EQUATOR Network; 2020. Disponible en: <https://www.equator-network.org/reporting-guidelines/prisma/>
 6. Benítez MA. Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. Revista internacional de educación musical. 2017; 5: 61-69.
 7. Balanzá R. Una experiencia artística con tierra, barro y cerámica. Educación artística: revista de investigación. 2020; 11: 25-36.
 8. ACODESI. La Formación Integral y sus Dimensiones. Bogotá, Colombia: Ediciones Kimpres; 2008.
 9. Carrillo CV. Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. Revista electrónica complutense de investigación en educación musical. 2017; 14: 61-74.
 10. Caeiro M, Callejón M, Assaleh M. La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. Educ Art Rev Inv. 2018; 9: 56-80. DOI: [10.7203/eari.9.11337](https://doi.org/10.7203/eari.9.11337)
 11. Mesías JM. Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. Comunicar: Revista científica de comunicación y educación. 2018; 26(57): 19-28.
 12. Orbeta-Green A, Oyanedel-Frugone R. En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. Arte, Individuo y Sociedad. 2018; 30(2): 375-394.
 13. Caeiro M. Recreando la taxonomía de bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. ARTSEDUCA. 2019; (24): 65-84. Disponible en: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4077>
 14. De Castro RM. Narrativas de aprendizaje artístico en la infancia. Arteterapia. 2020; 15: 47-56.
 15. Larraín LHS. Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. Arte, Individuo y Sociedad. 2020; 33(1): 49- 69.
 16. Valiente-Barroso CSRV. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. Rev Complut Educ. 2020; 31(3): 365-374.
 17. Mediavilla E. Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora, Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social. 2021; 15: 23-32.
 18. Sáez MB. Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil. Rev Educ. 2021; (392), 165-190.
 19. Herraiz-García F, De Riba S, Marchena-Ricis L. El potencial de las artes para imaginar otra educación. Aprendiendo de movimientos, posiciones y tránsitos en el caso del I.E. Pepa Colomer. En: Garcés M. (coord.). Ecología de la imaginación. Artnodes; 2022. DOI: [10.7238/artnodes.v0i29.392758](https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.392758)
 20. Oliver-Barceló M, Ferrer-Ribot M. Educación artística y transformación

- social.: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. ARTSEDUCA. 2022; (32): 35-46. DOI: [10.6035/artseduca.6307](https://doi.org/10.6035/artseduca.6307)
21. Gardner H. Arte, Mente y Cerebro. Buenos Aires: Paidós; 1997.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declararon que no tienen conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Las autoras declararon que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.



*I*ncidencia de factores pedagógicos en el rendimiento académico de estudiantes de Educación Media en Olanchito, Yoro, Honduras

Incidence of pedagogical factors on the academic performance of secondary education students in Olanchito, Yoro, Honduras

Roger Bertran Martínez García¹

1. Coordinación de la Licenciatura en Desarrollo Local, Universidad Nacional Autónoma de



Recibido: 16 de junio de 2023.
Aceptado: 23 de agosto de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-07
DOI: 10.5281/zenodo.11247926

Autor(a) responsable de la correspondencia
Roger Bertran Martínez García
rbmartinez@unah.edu.hn
FCV9+GR8, Olanchito, Yoro, Honduras.

© Martínez RB. Incidencia de factores pedagógicos en el rendimiento académico de estudiantes de Educación Media en Olanchito, Yoro, Honduras. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 127-133.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-07>



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

RESUMEN

Según Hurtado, al hablar del desempeño académico, se debe considerar el papel que juegan los docentes, los estudiantes y por supuesto el entorno. En este sentido, el desempeño académico se puede desarrollar tanto en el contexto sociocultural, en el institucional, como en el ambiente de aula, en la cual el docente tiene un rol relevante de acción reflexiva¹.

El objetivo de esta investigación es identificar la incidencia de las estrategias didácticas y de la planificación de clases en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel educativo medio en el sector público en las áreas de español y matemáticas en Olanchito, Yoro, orientada a desarrollar estrategias didácticas innovadoras que incrementen las posibilidades de los estudiantes de ingresar a la Universidad.

Esta investigación se define como no experimental, proyectiva, con enfoque mixto, para lo cual se utilizó como instrumentos de recolección de información, la encuesta semiestructurada y la revisión de bases de datos e información estadística.

Para los estudiantes, la capacidad del docente de explicar un tema de distintas formas es la competencia más apreciada, seguido por la comprensión de las explicaciones del profesor. La investigación refleja que el 14% de los estudiantes respondieron que asignaron profesores en español y matemáticas que no eran de esas áreas. En este contexto, queda claro que cualquier iniciativa que se realice con el fin de mejorar los indicadores en educación en Honduras, deben lograr la participación de todos los niveles educativos, dado que todos tienen responsabilidad con la calidad y el rendimiento académico.

Palabras clave: Rendimiento académico; competencias didácticas; métodos de evaluación; calidad educativa; enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

According to Hurtado, when talking about academic performance, the role played by teachers, students and of course the environment should be considered. In this sense, academic performance can be developed both in the sociocultural context, in the institutional context, and in the classroom environment, in which the teacher has a relevant role of reflective action¹.

The objective of this research is to identify the incidence of didactic strategies and lesson planning on the academic performance of students of the secondary educational level in the public sector in the areas of Spanish and mathematics in Olanchito, Yoro, aimed at developing strategies innovative didactics that increase the possibilities of students to enter the University.

This research is defined as non-experimental, projective, with a mixed approach, for which the semi-structured survey and the review of databases and statistical information were used as data collection instruments.

For students, the teacher's ability to explain a topic in different ways is the most appreciated competence, followed by the understanding of the teacher's explanations. The research shows that 14% of the students answered that they assigned teachers in Spanish and mathematics that were not from those areas. In this context, it is clear that any initiative that is carried out in order to improve education indicators in Honduras must achieve the participation of all educational levels, since everyone has responsibility for quality and academic performance.

Keywords: Academic performance; didactic competences; evaluation methods; educational quality; teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

Aunque el rendimiento académico ha sido medido históricamente de forma cuantitativa, convirtiéndose en el objetivo central de la educación, este no considera en la práctica criterios subjetivos que también pueden influenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para autores como Rodríguez, el rendimiento académico de los estudiantes es un fenómeno en el cual intervienen diversos factores, unos más determinantes que otros².

Según Vargas³ existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre estos factores están los institucionales-pedagógicos que inciden directamente en la enseñanza-aprendizaje. Si bien el rendimiento académico de los estudiantes es un fenómeno multifactorial y por tanto complejo, para este estudio solo se consideran la planificación de clases y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en las clases de español y matemáticas.

El problema del rendimiento académico ha sido un tema recurrente en la agenda gubernamental de Honduras en el siglo XXI, pero en la práctica no ha tenido el mejoramiento esperado. En este sentido en el año 2002, durante la gestión del presidente Ricardo Maduro Joest, se implementó a través de la Secretaría de Educación

Pública el Plan EFA-FTI: Educación para todos. Aunque este plan no abarcaba la educación secundaria, estaba íntimamente relacionada con esta, ya que su objetivo era combatir las debilidades de los niveles preescolar y primario, lograr que todos los niños completen el sexto grado, aumentar el porcentaje de los graduados en la edad apropiada para el sexto grado, mejorar el rendimiento académico en español y matemáticas, reducir las altas tasas de deserción y repetición y la matrícula tardía de los estudiantes de primer grado.

De acuerdo con la Secretaría de Educación de Honduras, "*el desempeño estudiantil ha estado estancado en los últimos años, pero en el año 2018 tuvieron una pequeña mejoría respecto al año 2017 tanto en español (Lectura) como en Matemáticas, pero aún no se logran alcanzar las metas de los planes nacionales*"⁴.

OBJETIVO

Identificar la incidencia de las estrategias didácticas y de la planificación de clases en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel educativo medio en el sector público en las áreas de español y matemáticas en Olanchito, Yoro, orientada a desarrollar estrategias didácticas innovadoras que incrementen las posibilidades de los estudiantes de ingresar a la Universidad.

METODOLOGÍA

Esta investigación se define como no experimental, proyectiva, con enfoque mixto, para lo cual se utilizaron como instrumentos de recolección de información, la encuesta semiestructurada y la revisión y análisis de bases de datos e información estadística; la encuesta fue semiestructurada para poder evacuar las categorías definidas, el resultado se comparó con bases de datos e información estadística tanto de la Secretaría de Educación de Honduras, como de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras- UNAH. El objeto de estudio son las planificaciones de clases y las estrategias didácticas implementadas en las asignaturas de español y matemáticas.

La muestra de este estudio la constituye los colegios públicos de la ciudad de Olanchito, Yoro y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle del Aguán (UNAH-TEC-Aguán). La medición de los factores pedagógicos previamente establecidos como; las planificaciones de clases y las estrategias didácticas implementadas en las asignaturas de español y matemáticas se hizo mediante revisión documental, datos estadísticos y la aplicación de dos encuestas semiestructuradas dirigidas a profesores de educación media de los colegios seleccionados y a una muestra de estudiantes de ingreso 2020 a la UNAH.

RESULTADOS

Percepción de los estudiantes de educación media, respecto a los factores que inciden en su rendimiento académico

Se entrevistaron 84 egresados de la promoción 2019 de 6 colegios públicos de Olanchito, Yoro. De este total 31 estudiantes fueron varones y 53 mujeres.

Para analizar el tema de las competencias docentes, se lanzó una pregunta enfocada a definir la competencia básica más importante desde el punto de vista del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, como puede verse en la **Figura 1**, la capacidad del docente de explicar un tema de distintas formas es la competencia más apreciada por el alumnado, seguido por la comprensión de las explicaciones del profesor.

Del grupo de seis competencias transversales, los estudiantes encuestados consideran que el reforzamiento en los temas vistos por parte del profesor es lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra de las competencias que refleja notoria importancia para los estudiantes, es la preocupación que muestra el profesor por responder todas las dudas que se genera en el proceso. La interacción entre los estudiantes no es considerada una competencia importante en el proceso de aprendizaje, tal como lo muestra la **Figura 2**.



Figura 1. Incidencia de las competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 2. Incidencia de las competencias transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El éxito o fracaso del proceso educativo, está íntimamente ligado a la formación del personal docente, pero más que a la formación es de suma importancia que los profesores sean asignados a las áreas que corresponden de acuerdo con su formación de base. En el caso de Honduras como ya lo señala Ramos y Casas el 35% de los docentes que enseñan español y matemáticas no son especialistas en la materia⁵. En este sentido, el 14% de los estudiantes encuestado respondieron que les asignaron profesores de español y matemáticas que no eran de esas áreas académicas, el 21% desconoce tal situación.

Estrictamente sobre la planificación de clases, tal como lo muestra la **Figura 3**, se preguntó sobre el factor más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto de los 6 ítems consultados, los estudiantes consideran que la calendarización de las fechas de evaluaciones y actividades académicas es el factor más importante, esto tiene sentido si lo relacionamos con la organización y aprovechamiento del tiempo por cada uno de los estudiantes.

En relación con la didáctica, se analizaron 6 factores, lo cual determinó que la ejemplificación sobre los temas vistos es la estrategia didáctica más valorada por los estudiantes, seguido por la utilización por parte del profesor de diferentes tipos de evaluaciones de los contenidos, esto implica que el profesor debe ser innovador y



Figura 3. Incidencia de los factores relacionados a la planificación de clases en el rendimiento académico

proactivo. En concordancia con la **Figura 2** en la que se mostraba que la interacción entre los estudiantes no es un factor de mucha importancia para los estudiantes, en este caso el trabajo grupal queda como última opción con 4% del total de los encuestados, tal como muestra la **Tabla 1**.

Tabla 1. Factores didácticos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría	Frecuencia	F. Relativa	Porcentaje
El profesor utiliza diferentes tipos de evaluación de los contenidos.	18	0.214285714	21%
El profesor da ejemplos sobre los temas vistos.	39	0.464285714	46%
Relación de los contenidos con la vida laboral.	11	0.130952381	13%
Las presentaciones son precisas no tienen exceso de palabras	8	0.095238095	10%
Se realiza trabajo grupal	3	0.035714286	4%
Se invitan a otros docentes o expertos a algunas clases	5	0.05952381	6%
Total	84	1	100%

Específicamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemáticas, el factor que más incide positivamente es el interés y atención por parte del estudiante, en este caso, el alumno asume su responsabilidad como el agente más importante en su proceso formativo y generador de su propio conocimiento, pero esa generación de conocimiento está condicionada entre otros a la capacidad del profesor para transmitir información, este factor es considerado como el segundo más importante en este caso. Muy alejado del segundo lugar, aparece el factor referente a la relación entre estudiante- docente como un factor positivo en este proceso (**Tabla 2**).

En el caso de los estudiantes de las clases de español, igual que en el caso de las clases de matemáticas el factor que más incide positivamente en su desempeño académico es el interés y atención por parte del estudiante con un 39%, seguido de la capacidad del

Tabla 2. Factores que inciden positivamente en el rendimiento académico de estudiantes de matemáticas en el nivel medio.

No.	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1	Los tipos de evaluación de contenidos utilizados	2	2%
2	El interés y atención por parte del estudiante	39	46%
3	La capacidad del profesor para transmitir información de la clase	28	33%
4	El uso efectivo del tiempo en el aula de clases	4	5%
5	La relación estudiante-docente	7	8%
6	El seguimiento de la planificación de clases en tiempo y forma	4	5%
	Total	84	100%

profesor para transmitir información de la clase con un 38%. Con esta pregunta se evaluaron otros factores como; el uso efectivo del tiempo en el aula de clases (7%), la relación estudiante-docente (6%), los tipos de evaluación de los contenidos (6%) y el seguimiento de la planificación de clases en tiempo y forma que en esta encuesta queda en último lugar con un 4% (**Tabla 3**).

La mayoría de los estudiantes encuestados consideran que la relación estudiante-docente debe ser de respeto y amistad, debe haber un trato cordial y de confianza, esto refuerza lo dicho por Vargas³. En este mismo sentido, los encuestados consideran que la característica más importante de un buen docente es su pasión por la profesión.

La mayoría de los estudiantes que recibieron clases de matemáticas en los colegios públicos de Olanchito, se expresan positivamente de sus profesores, para una muestra cito los primeros 5 comentarios que muestra la base de datos:

1. *Excelente persona tanto en lo educativo como en lo personal.*
2. *Un excelente docente muy preparado.*
3. *Para mí fue una buena maestra ya que ella nos explicaba muy bien los ejercicios, nos daba siempre la confianza para preguntar sobre cualquier cosa, siempre tenía una actitud positiva en la clase.*
4. *Muy objetiva, muy entendible.*
5. *Fue excelente maestra que se mostraba motivada para impartir la clase.*

Igual situación se da con los estudiantes que recibieron clases de español, en los mismos colegios públicos de Olanchito, la percepción de los encuestados hacia sus profesores es positiva, lo cual concuerda con el hecho que los estudiantes consideran que el interés y atención por parte de los estudiantes es el factor que más influye en su rendimiento académico, con lo anterior se puede decir

Tabla 3. Factores que inciden positivamente en el rendimiento académico de estudiantes de español en el nivel medio.

No.	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1	Los tipos de evaluación de contenidos utilizados	5	6%
2	El interés y atención por parte del estudiante	33	39%
3	La capacidad del profesor para transmitir información de la clase	32	38%
4	El uso efectivo del tiempo en el aula de clases	6	7%
5	La relación estudiante-docente	5	6%
6	El seguimiento de la planificación de clases en tiempo y forma	3	4%
	Total	84	100%

que el estudiante está consciente de su papel en el proceso formativo, sabe que es un agente de cambio y que es el responsable directo de la construcción de su conocimiento.

Para finalizar con la encuesta aplicada a estudiantes de último año de educación media, se les lanzó la pregunta relacionada a la Prueba de Aptitud Académica de la UNAH (PAA), específicamente se quería conocer ¿Cuál fue su mayor dificultad en esa prueba? Al respecto la mayoría no estaba de acuerdo con el tiempo que se da para resolver cada ítem de la prueba, sin embargo, hay unos comentarios que reflejan con mayor claridad el problema:

1. *Me dificultó mucho los temas que se suponía que había visto pero que realmente no me los habían enseñado y el poco tiempo que nos daban para resolver la prueba me saturaba la mente el trabajar a la carrera.*
2. *El tiempo, ya que en la parte de español había que leer una lectura y luego realizar dichas preguntas sobre ello y es algo difícil comprender tan rápido por la presión que se tiene con el tiempo.*
3. *La parte de español, ya que había muchas respuestas confusas y quizás uno pensaba que era la correcta pero no lo era por eso teníamos que analizar muy bien.*
4. *El tiempo, al desarrollar la prueba todos utilizamos diferentes formas de resolver los ejercicios unos por deducción y otros por análisis, yo suelo realizar los ejercicios de diferentes maneras para comprobar el resultado, pero el tiempo es una limitante.*
5. *El tiempo, ya que tanto en la lectura no te dará tiempo de comprender muy bien y en matemáticas a probar cada factor que dada en dicha prueba.*

Al analizar los comentarios, respecto a las dificultades en la realización de la PAA-UNAH, nos damos cuenta que al estudiante lo que realmente le afecta es la carencia de alguna competencia como la capacidad de análisis de la información y la comprensión lectora.

Percepción de los profesores de educación media del área de matemáticas y español de Olanchito, Yoro, respecto al rendimiento académico

Para desarrollar este apartado se entrevistaron a 22 profesores de las áreas en cuestión, de los cuales 11 de español y 11 de matemáticas, de los 22 profesores encuestados 5 fueron hombres y 17 mujeres.

Del total de los encuestados, solo 17 dieron información sobre su formación académica, de estos 17 profesores, 3 tienen formación de maestría en áreas de Dirección empresarial, Administración y Finanzas. Todos los profesores tienen como formación básica la Licenciatura en Matemáticas o bien la Licenciatura en Letras y Lenguas. En cuanto a la edad de los encuestados la media es 37 años.

Al consultar a la muestra de profesores, sobre la competencia básica que consideran más importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la capacidad del docente de explicar un tema de distintas formas (45%), es la competencia más relevante para este grupo, coincidiendo con la respuesta de los estudiantes, luego hay dos competencias que ocupan el segundo lugar; la motivación del profesor por la labor docente (18%) y la utilización por parte del profesor de las Tecnologías de la Información y Comunicación (18%) (**Figura 4**).

En relación con las competencias transversales, los profesores contestaron que las más importante en el proceso formativo es el ambiente de la clase con un 45% del total, contrario a los estudiantes que consideran que, de este grupo de competencias, la más importante es el reforzamiento en los temas vistos, misma que ocupa la tercera posición en la respuesta de los docentes. En general para el profesor el buen ambiente en el aula y la disposición de entablar una relación constructiva con el estudiante es lo más importante en el proceso de formación, tal como lo muestra la **Figura 5**.

Un aspecto que también fue consultado a los profesores es el hecho de la asignación de clases a profesores que no son del área

**Figura 4.** Competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

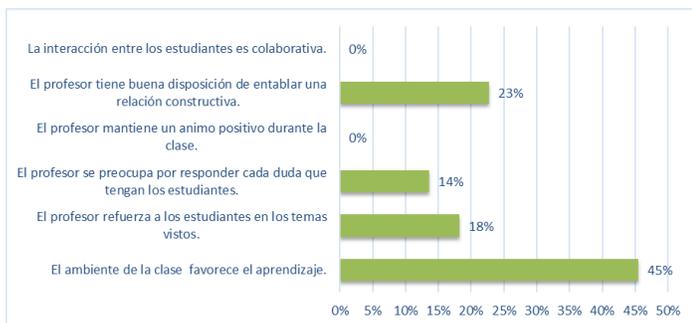


Figura 5. Incidencia de las competencias transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

de estudios, en este sentido 9 de los 22 consultados respondieron que tienen conocimiento de la asignación de clases de español y matemáticas a docentes que no tienen la formación base para impartir estas clases.

La Figura 6, muestra las respuestas de los encuestados, con respecto a los factores relacionados a la planificación de clases. En este sentido para los profesores de español y matemáticas el factor más importante es la distribución adecuada de los temas, luego la comprensión de los objetivos de la asignatura. Según los resultados de esta investigación, tanto la relación entre la clase anterior y la siguiente y la calendarización de las fechas de las evaluaciones y actividades académicas, no tiene relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los profesores, la utilización de diferentes tipos de evaluaciones de los contenidos (36%) es el factor didáctico más importante, para los estudiantes es más importante que el profesor de ejemplos sobre los temas vistos (46%). En este sentido, el segundo factor más importante desde el punto de vista del profesor es la relación de los contenidos con la vida laboral, pero para los estudiantes este factor queda en la posición número 3 tal como lo muestra la Tabla 4. Tanto para estudiantes como docentes, el trabajo grupal y la invitación a otros docentes o expertos a algunas clases no tienen mayor importancia en este proceso.

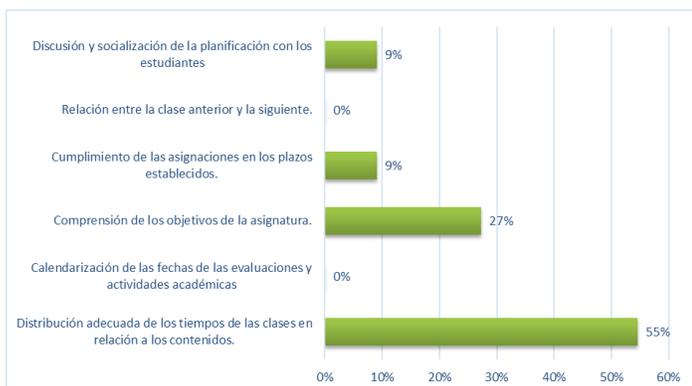


Figura 6. Incidencia de los factores relacionados a la planificación de clases en el rendimiento académico

Al analizar otros factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, los profesores encuestados señalan que la relación estudiante-docente y la capacidad del profesor para transmitir información en la clase, son los más importantes (27%), seguido del seguimiento de la planificación de clases en tiempo y forma (18%). Para el 9% de los encuestados, el interés y atención por parte del estudiante, los tipos de evaluación de contenidos utilizados y el uso efectivo del tiempo en el aula de clases son factores menos importantes (Tabla 5).

Para los profesores, la relación estudiante docente debe ser con disposición y colaboración activa a las indicaciones del profesor, debe ser una relación de respetuosa, pero de confianza para aclarar cualquier duda. El docente debe tratar de conectar con el alumno, en un ambiente de colaboración que permita un aprendizaje constructivo. Una relación en la que haya disciplina, pero a su vez el estudiante pueda hablar con el docente sin temor.

La característica principal de un buen docente tiene que ver con la calidad humana, visto como un profesor con aptitud positiva, accesible, puntual y respetuoso. Para la mayoría de los encuestados la mala base de conocimientos en el área de matemáticas por parte

Tabla 4. Factores didácticos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
El profesor utiliza diferentes tipos de evaluación de los contenidos.	8	36%
El profesor da ejemplos sobre los temas vistos.	2	9%
Relación de los contenidos con la vida laboral.	6	27%
Las presentaciones son precisas no tienen exceso de palabras	4	18%
Se realiza trabajo grupal	2	9%
Se invitan a otros docentes o expertos a algunas clases	0	0%
Total	22	100%

Tabla 5. Otros factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
La capacidad del profesor para transmitir información de la clase	6	27%
Los tipos de evaluación de contenidos utilizados	2	9%
El interés y atención por parte del estudiante	2	9%
El seguimiento de la planificación de clases en tiempo y forma	4	18%
La relación estudiante-docente	6	27%
El uso efectivo del tiempo en el aula de clases	2	9%
Total	22	100%

de los estudiantes es la principal causa del bajo rendimiento académico en las clases de matemáticas. En el caso de español, el bajo rendimiento está relacionado con la falta de motivación por el aprendizaje, lo cual incide en el incumplimiento de sus deberes estudiantiles.

Uno de los mayores obstáculos son las constantes interrupciones en las planificaciones, debido a la entrega de constantes informes y actividades extracurriculares solicitados por la Secretaría de Educación. Otro problema es la cantidad de temas que se deben desarrollar y el poco tiempo para lograrlo comprometiendo con ello la calidad del aprendizaje.

La mayoría de los profesores señalan que una vez al año se les convoca a un proceso de capacitación, aunque cabe señalar que un buen porcentaje dicen que nunca se les ha convocado a capacitaciones. La mayor competencia que consideran tener los encuestados es el dominio de la asignatura que imparte. La evaluación sumativa es la más utilizada por los docentes y la estrategia didáctica que más les funciona al momento de desarrollar los contenidos es ejemplar los temas de clase.

CONCLUSIONES

El problema de las competencias docentes en las diferentes áreas tiene que ver en muchos casos, con que los concursos para plazas docentes están politizados y responde más a interés partidarios y de grupo que en beneficio del estudiantado, se recomienda la creación de Comisiones Autónomas de Concurso Departamentales. En otras palabras, se debe buscar que los concursos sean manejados por una comisión académica externa a la Secretaría de Educación y por ende a la Direcciones Departamentales de Educación, esto debido que hasta ahora los concursos han sido seriamente cuestionados, acusando a los mismos como beneficioso para correligionarios de partidos políticos.

Es necesario que el Estado a través de la Secretaría de Educación y de las Direcciones Departamentales de Educación establezcan un plan de inversión en infraestructura educativa que contemple el acondicionamiento de las aulas actuales y construcción de nuevas de acuerdo con la cantidad de estudiantes matriculados por ciclo, de manera que se evite la sobrecarga de trabajo para el docente y al mismo tiempo que se respete el límite de estudiantes por aula. Asimismo, es importante que el acondicionamiento de las aulas incluya la adquisición de dispositivos tecnológicos orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior requiere un proceso de capacitación constante para los profesores involucrados.

Debe realizarse una revisión periódica del Currículo Nacional Básico, dado que el mismo se debe ajustar al contexto en que se está aplicando. En este sentido se recomienda ajustar los temarios con el tiempo del calendario de clases, ya que mucho de los problemas se

debe a que hay demasiados temas por grados y el tiempo no es suficiente para desarrollarlos de manera efectiva. En estos casos, muchas veces se dejan de desarrollar muchos temas que son básicos para el desarrollo académico de los estudiantes en el siguiente grado.

Además, debe plantearse la necesidad de elaborar planes municipales de educación, los cuales deben trascender los periodos de autoridades municipales y de gobierno central, la educación requiere de políticas públicas estatales y municipales que garanticen el seguimiento de los programas y proyectos independiente de quien este a cargo. Estos planes deben contemplar entre otras, una educación diferenciada por región, dado que en muchos municipios hay presencia de grupos étnicos, tal es el caso de Olanchito donde conviven los Tolupanes, uno de los 8 grupos étnicos reconocidos en Honduras.

REFERENCIAS

1. Hurtado MER. El desempeño docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en las instituciones educativas del Chacacayo en el 2015 [tesis de Maestría]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
2. Rodríguez MLC. Prácticas violentas: de docentes e impacto en rendimiento académico a población estudiantil de trabajo social (Facultad CC y HH-UES,2016) [tesis de licenciatura]. San Salvador: Universidad de El Salvador.
3. Vargas GMG. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Rev Educ.* 2012; 31(1): 43-63.
4. Honduras SdEd. Informe Nacional de Desempeño Académico. Tegucigalpa: Secretaria de Educación de Honduras.
5. Ramos L, Casas L. Enseñanza y evaluación del Álgebra en Honduras: concepciones y prácticas docentes. *Paradigma Rev Inv Educ.* 24;(38).

CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declaró que no tiene conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El autor declaró que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.

PRESENTACIONES PREVIAS

Presentado virtualmente como tesis de posgrado para optar al título de Máster en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos en la Universidad Europea del Atlántico, en noviembre de 2021.

Proyecto de vida con sentido en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa La Armonía (Colombia)

Meaningful life project in high school students of La Armonía School (Colombia)

Yeimi Paola Sánchez López ¹, Vilma Yadira Ceballos Mejía ².

1. Orientación Escolar, Institución Educativa La Armonía. Cundinamarca, Colombia.
2. Área de Ética en Educación Secundaria, Institución Educativa La Armonía. Cundinamarca, Colombia.



Recibido: 16 de junio de 2023.
Aceptado: 23 de agosto de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-08
DOI: 10.5281/zenodo.11249843

Autor(a) responsable de la correspondencia

Yeimi Paola Sánchez López
ypsanchezl@unal.edu.co
Calle 23 No. 20A - 93, Mosquera.
Cundinamarca, Colombia.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Sánchez YP, Ceballos VY. Proyecto de vida con sentido en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa La Armonía (Colombia). Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 134-140.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-08>

RESUMEN

Introducción: La formulación del proyecto de vida en poblaciones con características de vulnerabilidad, agravadas por la contingencia del Covid-19, constituyó un reto para las instituciones educativas. El objetivo de este artículo, es presentar la forma en que se asumió, en la I.E. La Armonía de Mosquera, Cundinamarca, Colombia.

Metodología: Enfoque cualitativo, con implementación de diagnóstico y caracterización psicosocial de la población estudiantil de grados 6, 7 y 8. Revisión de la literatura, para establecer el marco de referencia y formular las estrategias situadas para cada nivel, a partir de las áreas individual, familiar, académica, relacional-social, de servicio y trascendencia.

Resultados: Esquematización de documentos base para el planteamiento del proyecto de vida, partiendo desde lo particular, esto es, la relación del individuo consigo mismo, hasta lo general, la relación del individuo con el entorno macro.

Conclusiones: El trabajo en torno a los planteamientos de proyectos de vida en contextos con condiciones de vulnerabilidad, requiere esfuerzos no solamente a nivel humano, en términos de empatía, sino que, implica la puesta en práctica de una ética de los saberes, que disponga la capacidad intelectual, al servicio del desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes visualizar posibilidades de desarrollo, más allá de las contingencias estructurales y coyunturales, tal como fue la pandemia del Covid-19.

Palabras clave: Proyecto de vida; adolescentes; desarrollo humano; educación; modelo ecológico.

ABSTRACT

Introduction: The formulation of the life project in populations with characteristics of vulnerability, aggravated by the contingency of Covid-19, constituted a challenge for educational institutions. The objective of this article is to present the way it was assumed in the I.E. La Armonía de Mosquera, Cundinamarca, Colombia.

Methodology: Qualitative approach, with implementation of diagnosis and psychosocial characterization of the student population of grades 6, 7 and 8. Literature review, to establish the frame of reference and formulate the strategies for each level, from the individual, family, academic, relational-social, service and transcendence areas.

Results: Outlining of base documents for the approach of the life project, starting from the particular, that is, the relationship of the individual with himself/herself, to the general, the relationship of the individual with the macro environment.

Conclusions: The work around the approaches of life projects in contexts with conditions of vulnerability, requires efforts not only at the human level, in terms of empathy, but, implies the implementation of an ethics of knowledge, which disposes the intellectual capacity, at the service of the development of strategies that allow students to visualize possibilities of development, beyond the structural and conjunctural contingencies, such as the Covid-19 pandemic.

Keywords: Life project; adolescents; human development; education; ecological model.

INTRODUCCIÓN

El Boletín Trimestral de las TIC al finalizar el 2019, planteaba que seis de cada diez colombianos tuvieron acceso móvil a internet en ese periodo¹. Junto a ello, el Ministerio de las Telecomunicaciones (MINTIC) señaló que sólo cerca de 21,7 millones de colombianos tenían acceso a esta tecnología². En este contexto, la situación vivida por la pandemia del Covid-19 y todas sus implicaciones, marcó un antes y un después en los procesos educativos de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo.

Las medidas improvisadas pero emergentes ante esta situación atípica, permitieron visualizar la falta de formación de docentes y estudiantes para implementar la virtualidad y el reto de adaptarse a un modelo educativo altamente desconocido³; reinventar, transformar y reformular las prácticas pedagógicas, pero también el componente humano fue una de las tareas que mayores exigencias impuso en particular a los docentes.

Este panorama durante y después de la pandemia no sólo dejó entrever la desigualdad en el acceso a un sistema de salud, sino también brechas a nivel familiar, económico y educativo, además de otra cantidad de dificultades que afectaron a niños, niñas y adolescentes, y que aún hoy en día tienen consecuencias.

Teniendo en cuenta lo anterior y bajo el reconocimiento de la realidad de las características particulares de la población educativa

de la Institución Educativa La Armonía, ubicada en el Municipio de Mosquera - Cundinamarca (Colombia), que cuenta con cerca de 2200 estudiantes entre educación preescolar y básica media, se elaboró el trabajo de Proyecto de vida con sentido para estudiantes de secundaria de grados sexto a octavo. Esta formulación del proyecto de vida, que abarcó todos los niveles mencionados, se desarrolló en el área de ética, religión y valores, en consonancia con los objetivos de mejoramiento institucional, planteados desde el año 2019.

Las actividades iniciales del proceso con estudiantes de preescolar y primaria, parten del aspecto fundamental de "qué quieren ser cuando sean grandes" como un referente que marca las bases para iniciar con el planteamiento de esas proyecciones de vida.

Para el caso de los últimos tres grados (9º, 10º y 11º), desde la pandemia se inició la estrategia Thesis Paper, para generar un proceso metodológico de la construcción del proyecto de vida con grandes logros desde las áreas de inglés, ética y orientación escolar⁴.

Con esta hoja de ruta, se propuso en el año 2020 diseñar una guía de trabajo anual para grados sexto, séptimo y octavo, que incluyera -de acuerdo con el plan de estudios por cada curso-, las mismas áreas para el proyecto de vida, pero acorde al grupo etario se estima que ha aumentando progresivamente la profundidad de las temáticas y actividades para dar continuidad y trazabilidad al

proceso. Esta guía de trabajo está vigente dentro de los planes de estudio de estos grados. Una de las grandes dificultades que se pretendió abordar con el conjunto de estrategias, fue el aumento significativo de casos que pusieron en evidencia los riesgos para la salud mental de los y las estudiantes atendidos desde orientación escolar, donde se repetía en las atenciones individuales la pérdida del sentido de vida y la pregunta ¿para qué vivir?

Esto fue un punto clave en el cual se manifestó la necesidad de contribuir con la visualización del sentido de vida para los proyectos de las y los estudiantes, como lo plantea Viktor Frankl⁵, y así mismo delimitar los enfoques del humanismo y la logoterapia como puntos de partida para el proceso.

Fundamentación teórica

En la fase de revisión teórica del proyecto, se realizaron las indagaciones que dieron como resultado las bases a nivel de categorías conceptuales y asimismo las perspectivas que dieron sustento al diseño posterior de los esquemas para cada curso, uno de los primeros referentes es Viktor Frankl⁵, quien desde su concepto del sentido de vida, permitió conectar las características que bordean en la dificultad, el obstáculo y la carencia de la población estudiantil, con un horizonte de esperanza y superación, bajo la comprensión de que no es necesariamente en condiciones que se podrían llamar "ideales", en las que los seres humanos pueden materializar sus proyectos de vida, al contrario, desde esta perspectiva, las dificultades funcionan como motor que impulsa las iniciativas de transformaciones individuales y familiares.

Conjuntamente, se realizó un análisis somero desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner⁶ para vislumbrar los diferentes sistemas en los cuales estaría la clave para el desarrollo humano de niños y niñas desde sus realidades. Esto dio el punto de partida para la materialización de los cuestionamientos fundamentales, desde la individualidad (microsistema), ligado directamente al aspecto personal, pasando por el mesosistema, haciendo una revisión y reflexión en torno al componente familiar y comunitario hasta llegar al área de servicio y trascendencia, en la que los cuestionamientos alrededor de las huellas que se pretenden dejar en el planeta, se conectan con el desarrollo de ideas y comprensiones sobre el macrosistema.

Desde el área personal, se encontraron elementos clave como el autoestima, el autoconocimiento y el autoconcepto, como núcleos fundamentales que permiten el sentido de vida en las y los estudiantes⁷ en la construcción de sus proyectos de vida, con base en sus creencias, principios y valores, así como el factor motivacional. Así mismo, se debían generar estrategias dentro del documento guía que aportaran a la autonomía y la autodeterminación (características propias del ser humano) y a su vez al crecimiento personal y familiar desde la asertividad y la resiliencia⁸.

Adicionalmente, aunque en algunos estudios refieren que el factor familiar influye pero no determina el proyecto de vida⁹, se impulsó la reflexión en torno al aporte positivo que potencialmente proviene de la sanación de las relaciones familiares. Junto a lo anterior, familias involucradas constructivamente en los procesos escolares son un factor protector y clave, más aún cuando se tienen en cuenta sus realidades particulares¹⁰.

En el lenguaje común y desde la orientación vocacional propiamente, se suele asociar el proyecto de vida a una carrera profesional¹¹ sin embargo, dentro de la caracterización se encontró que algunos estudiantes lo vislumbran desde una ocupación u oficio, no necesariamente ligada a un proceso educativo posterior a la secundaria.

Además, de acuerdo con los planteamientos de Viktor Frankl¹², existe en el ser humano una dimensión existencial o trascendente que le permite reconstruirse en el mundo y encontrar un propósito. Conjuntamente, cuando se habla de las necesidades vitales de Maslow, en el último nivel se encuentra la autorrealización donde un ejemplo fehaciente podrían ser Eleanor Roosevelt o Mahatma Gandhi, por lo cual es importante situar posibilidades de autorrealización desde el servicio a la humanidad.

Fase de diseño y elaboración del documento guía

La construcción del documento guía para la formulación del proyecto de vida con sentido tuvo en cuenta las áreas: personal; área familiar y relacional; área académica y área de servicio y trascendencia. Estas áreas fueron parte de la revisión de la literatura como un paso elemental para el desarrollo de los documentos guía.

Para esta parte del proceso, se realizaron las búsquedas de los cuestionamientos y herramientas que permitieran profundizar en cada una de las áreas, así, se diseñaron actividades clave para la exploración de los aspectos fundamentales de las historias de vida de los estudiantes, pasando por las relaciones familiares y con su entorno inmediato, para pasar a situar las inquietudes de alcance ambiental, económico y político a nivel planetario. A manera de ejemplo se citan algunas de las preguntas para el abordaje de cada área, que varían sucintamente de acuerdo con el grado escolar, pero manteniendo el mismo formato general.

Área personal. Se diseñaron preguntas encaminadas a fortalecer cuatro Autos: Autoconcepto, Autoconocimiento, Autoaceptación y Autoestima. Así mismo desde el reconocimiento de su historia personal (ej. origen de su nombre, su proceso de gestación, cualidades personales, aspectos por mejorar en su personalidad, gustos, intereses, aptitudes).

Área familiar. Desde la logoterapia, comprendida como el proceso de sanar a través de la búsqueda de sentido, se propone

como una de las técnicas de trabajo, el uso de historias de vida para profundizar las propias experiencias vitales¹³. Por lo anterior, se inicia la actividad con una lectura de sensibilización (ej. narración de una familia en Siria¹⁴). Posteriormente se indaga por la conformación de sus familias, cualidades de cada integrante, actividad de contacto físico con uno de los integrantes de su familia (abrazo) y escribir qué ama el uno del otro, cómo las personas de su familia lo ven en diez años, etc. A partir de la lectura, la intención es reflexionar sobre los roles en el hogar y formas de apoyarse mutuamente; identificar una situación que hayan superado como familia y un logo que los podría identificar.

Área académica. Se inicia con un fragmento de la historia de Malala y frases acerca del poder de la educación¹⁵. Lo anterior para que, encontrando un valor al estudio, puedan darle un sentido a su propia realidad. Así mismo, reconocer que la educación es un derecho y que no todos los niños, niñas y adolescentes, tienen acceso al mismo. Se indaga por sus habilidades escolares, gustos e intereses en esta asignatura, plan de mejoramiento para fortalecer el desempeño académico y proyección profesional. En grado séptimo, por ejemplo, se propone: "Escríbete un mensaje a un niño/a que ha decidido dejar de estudiar porque piensa que el colegio no le sirve para nada en su vida. Cuéntale por qué es importante el colegio, para qué le sirve estudiar y qué cosas puede lograr con el estudio y cuáles oportunidades perdería si desiste de estudiar en este momento".

Área relacional/social. En esta área se entrega una lectura inicial (grado Sexto, adaptación de la fábula "los dos amigos y el oso"; en grado Séptimo y Octavo una historia inconclusa) y se realizan preguntas acerca de la amistad. Se plantean situaciones hipotéticas, y se pide argumentar si ante esos posibles eventos, estaría actuando correctamente un amigo que pide que realice los actos descritos en las historias o se comporta de determinada manera (ej. Te pide que lo encubras cuando hurtó algo de otro compañero del curso; Te escucha cuando te sientes triste y te da buenos consejos; Te pide que le prestes tus trabajos del colegio porque no tuvo tiempo de hacerlos; Se burla de ti delante de otros; entre otros). Lo anterior permite potenciar habilidades para la vida como el pensamiento crítico y la toma de decisiones¹⁶ claves en el desarrollo del proyecto de vida. Adicional a ello, realizar una lista de cinco cosas que van a tener en cuenta para considerar a una persona como un ciudadano constructivo y que contribuya a otros.

Área de servicio y trascendencia. En esta última pero no menos importante área, hay dos fragmentos de lecturas. En primer lugar, la historia de Ryan Hreljac y cómo llevó agua a África siendo un niño¹⁷ y en segundo lugar un fragmento del Laudato Si. Las preguntas están orientadas al papel de cada uno en el mundo para hacer de él un lugar mejor. Su apoyo en casa, su papel en su vecindario y en su país (diferentes sistemas desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner). Se propone, por ejemplo, indicar una problemática que les preocupe de Colombia y cómo quisieran ayudar en esa causa (ej. Pobreza, falta de estudio, acceso a agua potable, situaciones de des-

plazamiento, entre otros). Así mismo, sobre el cuidado del medio ambiente y del entorno, pero desde el reconocimiento y agradecimiento del mismo (ej. Contempla un amanecer o un atardecer por 15 minutos, sólo observa en silencio y escucha ese sonido del silencio. Luego responde ¿Qué ves en las nubes? ¿Qué ves en el cielo? ¿Puedes sentir naturaleza a tu alrededor? ¿Cuáles colores ves?). Lo anterior basado en el sentido mismo de la autorrealización desde el servicio a otros, un pensamiento más colectivo y solidario, que individualista y egoísta.

METODOLOGÍA

Se parte de un enfoque cualitativo, desde la comprensión de la realidad en el contexto educativo, los procesos de diagnóstico y caracterización psicosocial de la población, la revisión del acervo institucional, lineamientos ministeriales y planes de estudio. Así mismo, la revisión de la literatura sobre Proyecto de vida en adolescentes desde contextos educativos, permitió establecer el marco de referencia para la elaboración de las líneas temáticas, como un paso clave dentro del enfoque cualitativo¹⁸. Se organiza la información de manera tal que se aborden los diferentes sistemas⁶ en los cuales se desenvuelven las y los estudiantes de los niveles educativos elegidos. Adicionalmente, se trabaja desde la teoría fundamentada en tanto se construyen los ejes temáticos a partir de los fenómenos observados¹⁹. Desde esta forma de proceder, las diferentes revisiones teóricas, de documentos institucionales y la práctica reflexiva²⁰, entendida como relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones, fueron las bases para la elaboración de una hoja de ruta clara para el trabajo en torno a proyectos de vida en búsqueda de abordar el "sin sentido" que se venía evidenciando en las y los estudiantes de la institución.

Población objetivo

La propuesta del documento guía se diseñó pensando en la población secundaria de grados Sexto, Séptimo y Octavo de la Institución Educativa La Armonía del municipio de Mosquera - Cundinamarca (Colombia), ubicada a 30 minutos de la ciudad de Bogotá (capital de Colombia). Colegio público con estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos dos y tres mayoritariamente, de diversidad en su composición familiar.

Procedimiento

El proyecto se materializó en tres grandes momentos:

- Fase de caracterización
- Fase de revisión teórica
- Fase de diseño y elaboración del documento

Sumado a las características poblacionales descritas, surgió un reto propio de la pandemia: educar de manera remota y posteriormente híbrida. Se presentaron múltiples casos de estudiantes que no tenían acceso a medios tecnológicos que les permitieran seguir gozando del derecho a la educación, lo cual se vivió en diferentes lugares del país y del mundo²¹. Por ende, se realizó la ejecución del proceso en el 2020 en modalidad virtual y con guías físicas (impresas), para aquellos estudiantes sin conectividad. Para el 2021 el proceso se dio bajo el modelo híbrido (virtual, presencial, guías físicas), y finalmente desde el 2022 desde la presencialidad.

Para el caso de los encuentros virtuales, se dieron clases de manera sincrónica, en los que cada encuentro tenía como objetivo aprovechar los recursos digitales y acercar a los estudiantes a las temáticas propuestas desde la interrelación con personajes cercanos a sus realidades como jóvenes, así, se emplearon videos, presentaciones, música y entrevistas con personas expertas en diferentes temas.

En el caso de las guías físicas para la atención de estudiantes sin acceso a medios de conectividad digital, se emplearon recursos visuales y talleres que involucraron sus realidades inmediatas (individuales, familiares), en diálogo con las realidades planteadas en el recurso impreso para ir de la lectura del contexto (mundo) a la lectura del texto como lo plantea Freire (pedagogía de la autonomía).

Las historias de vida fueron claves en el proceso, ya que tanto en los recursos digitales como impresos, así como en los encuentros presenciales que se empezaron a dar de forma gradual en la institución, se hizo hincapié en la importancia de conocer esos casos en los que las dificultades fueron el motor para que los personajes que se escogieron como ejemplo, materializaran proyectos de vida que involucraron sus individualidades y sus entornos.

RESULTADOS

Fase de caracterización

El trabajo sobre proyecto de vida comienza desde los grados iniciales y se prolonga en todos los niveles hasta la finalización con el nivel undécimo en la media vocacional; sin embargo, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo de los estudiantes, el trabajo se enfoca de manera particular a cada uno de dichos grados, para atender a estas diferencias y realizar una labor con impacto real.

A partir de la comprensión de las fases de acuerdo a la edad de los estudiantes, así como las influencias en las maneras de construir relaciones con sus entornos y consigo mismos, se logra anclar este proceso, antropológico²² con la necesidad no solamente institucional, sino ética y profesional, de orientar procesos de la reflexión y asunción de responsabilidades específicas hacia el proyecto de vida asumido como proceso de comprensión de las realidades presentes

(tanto a nivel individual como del entorno social) para el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo en perspectiva de materializar acciones que busquen transformar individualidades y realidades sociales. De este modo, el proyecto de vida es un proceso permanente que dota de sentido el desarrollo de rutinas y hábitos que a la postre se asumen como pasos que acercan a los y las estudiantes a aquello que visualizan como ideal de vida, asumiendo los retos y proyecciones futuras a nivel individual, familiar, ocupacional como motivación para el desarrollo pleno de las "fuerzas sintónicas" que, de acuerdo con Erikson²³, permitirán a los estudiantes situarse como plenos responsables de alcanzar lo que planean para cada una de las etapas de su vida.

Durante esta fase, el ejercicio cobró especial sentido al reconocer las condiciones de los estudiantes a quienes van dirigidas; ya que se evidencia la necesidad imperante de situar rutas claras para el planteamiento de metas y objetivos de los ciclos vitales, particularmente en personas que se desenvuelven en medio de condiciones sociales, políticas, económicas y emocionales que se ciernen muchas veces como amenazas y que lejos de sustentarse en el apoyo y la seguridad, deben construirse desde situaciones de abandono, pobreza e inseguridad. Lo anterior en correspondencia con Freire²⁴ y la pedagogía humanizante que reconoce la realidad del otro y sus plenas posibilidades de transformación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner⁹, es importante potenciar los recursos en los diferentes sistemas en los cuales se desenvuelven los adolescentes para lograr su desarrollo integral. A partir de la pandemia, se pusieron a la luz diferentes situaciones a nivel individual, familiar y socioeconómico que incidían aún más en el ámbito académico. Aquí cabe rescatar a Paulo Freire²⁴ quien manifestó esta situación de desigualdad social y los aportes desde la pedagogía de la esperanza que no desconoce el peso de la afectividad en la educación humanizante. Además, es importante que la construcción del proyecto de vida sea un proceso donde se fortalezca la autonomía, la seguridad y la motivación⁸.

Desde los derroteros del proceso realizado, se potencian diferentes habilidades para la vida en las y los estudiantes, que incluyen la reflexión, introspección, comunicación, pensamiento crítico y toma de decisiones, todo ello en el marco del proyecto de vida con sentido. Esto se habla en presente, en cuanto se continúa haciendo, más aún cuando la pandemia causó un incremento en situaciones de salud mental en la población adolescente.

A partir de los alcances de la estrategia en el 2020 y 2021, se dio una articulación y unificación de criterios para todos los niveles de formación, incluido preescolar y primaria, esto permite la continuidad en los procesos, así como la adherencia a la construcción del

proyecto de vida con sentido abarcando el ciclo completo de formación escolar. Lo anterior se evidenció en los productos finales elaborados por las y los estudiantes, a partir de su construcción a lo largo del año, así como la vinculación de las familias en el proceso. Este documento guía, vinculado desde el plan de estudios, pero atendiendo a diferentes niveles, ha permitido enlazar el ámbito académico, con el personal, el familiar y el social, en aras de una visión holística de la población estudiantil que propende por el desarrollo integral, lo cual corresponde también al Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa La Armonía (Desarrollo integral para una vida en armonía).

Además, y no menos importante, es un trabajo articulado que permite visualizar el papel de la educación en ética y valores como un pilar fundamental en la formación integral de niñas, niños y adolescentes, aún cuando no forme parte de las ciencias exactas, que suelen ser más elogiadas en el discurso común.

Continuar con el método tradicional de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desconociendo la realidad actual y todo lo que psicológicamente puede estar afectando a la población adolescente, no permitirá atender satisfactoriamente a las demandas psicosociales actuales. Una vez más, citando a Freire, la educación es una forma de intervenir en el mundo. Es importante pensar en cómo desde la docencia se interviene en el mundo para transformar positivamente.

Como sociedad, es momento de replantear el modo en que se abordan desde los sistemas educativos, las desigualdades sociales que se han visto aún más marcadas con esta situación de pandemia y que impactan no solo en los derechos fundamentales plasmados en la Constitución y el Código de Infancia y Adolescencia, sino en los tratados internacionales como la Convención de los Derechos del Niño y la Niña. Entre ellos se pueden evidenciar la desigualdad en el acceso a servicios de saneamiento básicos, salud, educación, recreación, entre otros.

Todo lo vivido en la pandemia y las apuestas desde la educación, con una invitación a generar desde los gobiernos locales, nacionales y los organismos internacionales nuevas estrategias que procuren un macrosistema que responda favorablemente a las necesidades de niños, niñas y adolescentes, y no sólo a un porcentaje de la población. Si los derechos son inalienables a cada ser humano, es un ímpe-tu social el transformar las políticas públicas y mecanismos de atención integral.

En tiempos de post pandemia, con la incertidumbre científica y social frente a los efectos que aún surgen, no sólo se debe atender al desarrollo cognitivo asumiendo que la continuidad y cumplimiento de un calendario académico satisfará las necesidades de la población estudiantil, sino pensar en el desarrollo psicosocial como un pilar clave en la integralidad ante un devenir incierto. Integralidad que parte de que encuentren el sentido a ese proyecto de vida que los mueve.

REFERENCIAS

1. Portafolio. Seis de cada 10 colombianos tienen acceso a internet móvil [Internet]. 28 de Enero de 2020. Portafolio.co. Disponible en: <https://www.portafolio.co/economia/seis-de-cada-10-colombianos-tienen-acceso-a-internet-movil-537543>
2. MINTIC Colombia. La mitad de Colombia no tiene internet [Internet]. Disponible en: <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/MinTIC-en-los-Medios/100837-La-mitad-de-Colombia-no-tiene-internet>
3. Solís VL. Los retos docentes más allá de la academia frente al COVID-19. Multiensayos [Internet]. 2021; 7(14):38-44. Disponible en: <https://www.lamjol.info/index.php/multiensayos/article/download/12004/13917?inline=1>
4. Ceballos VY, Sánchez YP, Perdomo MA, Méndez M. Planteamiento del proyecto de vida. *Entretextos*. 2023; 17(32): 182-195. DOI: [10.5281/zenodo.7882296](https://doi.org/10.5281/zenodo.7882296)
5. Frankl V. El hombre en busca de sentido (nueva traducción). Herder & Herder; 2021.
6. Bronfenbrenner U. La Ecología del Desarrollo Humano. Ediciones Paidós Ibérica; 1991.
7. Vela GA, Cáceres TJ. Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Rev Cienc Soc (Ve)* [Internet]. 2019; 25: 371-383. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065583024>
8. Díaz-Garay I, Narváez-Escorcía, IT, Amaya-De Armas T. El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Rev Inv Desarro Innov*. 2020; 11(1): 113-126. DOI: [10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687](https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687)
9. Barboza-Palomino M, Moori I, Zárate S, López A, Muñoz K, Ramos S. Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. *Psicol Esc Educ* [Internet]. 2017; 21(2): 157-166. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282352996003>
10. Pizarro P, Santana A, Vial B. La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* [Internet]. 2013; 9 (2): 271-287. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
11. Betancourth Zambrano S, Cerón Acosta JC. Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Rev Virtual Univ Catól Norte* [Internet]. 2017; (50): 21-41. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865003>
12. Cuéllar N, Imbachi CA. Sentido de la vida y trascendencia humana, aportes al fundamento epistemológico de la educación religiosa escolar desde la psicología de la religión. *Actualidades Pedagógicas*. 2016; (68): 179-198. DOI: [10.19052/ap.3825](https://doi.org/10.19052/ap.3825)
13. Ovejas P, Castelli S, Feeney A, Carlino M. Estudio de historias de vida (casos múltiples): el papel de la logoterapia en el tratamiento de adolescentes en contextos de vulnerabilidad [Internet]. *Logoterapia.net*. Disponible en: http://www.logoterapia.net/uploads/25_ovejasetal_2021_adolescentes.pdf
14. Agencia AFP. En Siria, familias enteras viven bajo tierra para escapar de la violencia. 28 de febrero de 2020. *Elcomercio.com*. Disponible en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/familias-viven-cuevas-bombardeos-siria.html>
15. UNHCR, Kohler J. Malala: frases inspiradoras de la premio Nobel de la Paz 2014 [Internet]. *Eacnur.org*. [12 de noviembre de 2016]. Disponible en: <https://eacnur.org/blog/malala-frases-inspiradoras-la-premio-nobel-paz-2014/>

16. Cabrera R, Hernández T. Pensamiento Crítico y Proyecto de Vida: Propósitos de la Formación Humanística que se construyen desde la Infancia - Institución Educativa Domingo Tarra Guardo, sede San Rafael de La Cruz en Arjona-Bolívar. Universidad de San Buenaventura, Colombia; 2017. Disponible en: <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/0c18e162-96ce-4751-9843-32637f875669/content>
17. BBC. El niño canadiense que llevó agua a África. . [17 de enero de 2012]. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2012/01/120116_nino_pozos_africa_agua_fp
18. Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la investigación. 6ª ed. México: McGraw Hill Education; 2014.
19. Monje C. Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Colombia: Universidad Surcolombiana; 2011.
20. Perrenoud P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. 1ª ed. México: Editorial GRAO; 2007.
21. López L. Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 Digital Publisher CEIT. 2020; 5(5-2): 98-107. DOI: [10.33386/593dp.2020.5-2.347](https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347)
22. Erikson E. El ciclo vital completado. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós; 1985
23. Bordignon NA. El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. Rev Lasallista Inv [Internet]. 2005; 2(2): 50-63. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
24. Freire, P. Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA; 2004.

CONFLICTOS DE INTERÉS

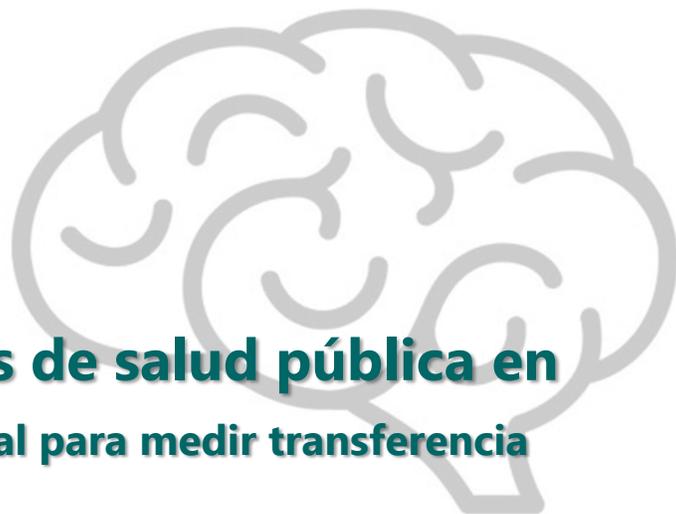
Las autoras declararon que no tienen conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Las autoras declararon que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.



*D*escripción de centros de salud pública en Puebla, México: un paso inicial para medir transferencia tecnológica

Description of public health centers in Puebla, México: a first step to measure technological transfer

César Augusto Borromeo García¹, Jorge Alejandro Fernández Pérez¹, César Columna Franco².

1. Instituto de Ciencias, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
2. Consultoría, Cal y Mayor. Ciudad de México, México.



Recibido: 8 de agosto de 2023.
Aceptado: 20 de mayo de 2024.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-09
DOI: 10.5281/zenodo.11257245

Autor(a) responsable de la correspondencia
César Augusto Borromeo García

cesar.bogc@gmail.com
Av San Claudio s/n, Cd. Universitaria, La Hacienda, C.P. 72592,
Puebla. Puebla, México.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Borromeo CA, Fernández JA, Columna C. Descripción de centros de salud pública en Puebla, México: un paso inicial para medir transferencia tecnológica. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 141-147.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-09>

RESUMEN

Este trabajo se desprende de la investigación titulada "Implementación y traslado de tecnologías emergentes de la práctica médica hacia la docencia en el área de la salud" que trata de conocer el nivel de transferencia tecnológica que sucede entre el área de la salud y la docencia en la salud en el Estado de Puebla, México. Dado que muchos médicos que sirven en instituciones de salud son docentes en instituciones de educación superior en programas educativos en el área de la salud, la intención de la investigación es conocer en qué grado se lleva a cabo una transferencia tecnológica entre ambas áreas. En esta primera etapa se caracterizó con detalle las instituciones de salud públicas existentes. Se investigaron las características primordiales que identifican las instituciones: la población que atiende, la dependencia federal o estatal, el nivel de atención a la salud que ofrecen, y municipio/localidad. Los principales resultados fueron un listado de 1,125 centros de salud, repartidos en 813 localidades de Puebla. Los grandes municipios concentran la mayor cantidad de centros de salud, pero la tasa de centros por mil habitantes muestra que algunas grandes localidades tienen cobertura menor que localidades pequeñas. Asimismo, se analizó la cobertura que tiene la población en términos de derechohabencia, siendo que el promedio es de 76% a nivel estatal. Lo anterior da una perspectiva inicial adecuada para la investigación que cobija este trabajo.

Palabras clave: Educación en salud; educación superior; transferencia de tecnología; salud pública.

ABSTRACT

This work stems from the research entitled "Implementation and transfer of emerging technologies from medical practice to teaching in the health area" that tries to know the level of technology transfer that occurs between the health area and teaching about health in the State of Puebla, Mexico. Given that many medics who work in public health institutions are teachers in higher education institutions in educational programs in the health area, the intention of the research is to know the degree a technology transfer is carried out between both areas. In this first stage, the existing public health institutions were characterized in detail. The primary characteristics that identify the institutions were investigated: the population they serve, the federal or state dependency, the level of health care they offer, and the municipality/locality. The main results were a list of 1,125 health centers, spread over 813 towns in Puebla. Large municipalities have the largest number of health centers, but the rate of centers per thousand inhabitants shows that some large towns have less coverage than small towns. Likewise, the coverage that the population has of public health was analyzed, with the average being 76% at the state level. This information gives an adequate initial perspective for the research that covers this work.

Keywords: Health education; higher education; technological transfer; public health.

INTRODUCCIÓN

El sistema de salud en el Estado de Puebla consta de diversos elementos y se conforma por instituciones de nivel federal, nacional y estatal. De igual manera, se puede considerar que existen dos áreas principales de acuerdo con su atención que se da a la población de forma económica: pública y privada. Es decir, si se provee acceso a servicios salud pública o si los ciudadanos deben cubrir gastos de salud de sus propios recursos. Asimismo, la salud se atiende en diferentes niveles de acuerdo con la complejidad que se presenta, siendo estos primero, segundo y tercer nivel (yendo de la más sencilla, como atenciones ambulatorias, a la más compleja, como alta especialidad). Finalmente, es un punto muy importante el entender la ubicación de los centros de salud que se encuentran en una entidad de México. Esto permite comprender tanto a quien brinda la atención, como su nivel de atención.

En este documento se presenta una caracterización de las instituciones de salud y los centros de atención que tienen en el Estado de Puebla. El objetivo es lograr una comprensión de la organización que se tiene para la atención de la salud en el Estado de Puebla desde los niveles federales y estatales. Con esto se tratará de observar las principales características que tienen estos centros de salud, y colocarlos dentro de una matriz para la investigación de la medición de la transferencia tecnológica que se lleva a cabo entre la práctica de la salud y la docencia en la salud. Es decir, comprender cómo las necesidades tecnológicas del campo y la práctica son reflejadas por los docentes de universidades y educación superior al momento de impartir sus clases. En gran medida, los profesores de las universi-

dades son médicos que llevan a cabo práctica pública (y privada) en instituciones de salud dentro del estado donde residen¹. Y de tal forma, son quienes pueden brindar gran cantidad de información respecto a sus necesidades en el campo y cómo lo transfieren a sus labores docentes.

METODOLOGÍA

Para lograr una caracterización adecuada de las instituciones de salud del Estado de Puebla se siguió la categorización que realizaron Gómez, Sesma, Becerril, Knaul, Arréola y Frenk². En ella se menciona que el Sistema de Salud Mexicano (SSM) se conforma de dos partes: público y privado. Se continúa con su organización de la siguiente manera:

- 1) Público
 - a. Para trabajadores formales, sus familias, y jubilados
 - i. Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)
 - ii. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)
 - iii. Petróleos Mexicanos (PEMEX)
 - iv. Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA)
 - v. Secretaría de Marina (SEMAR)
 - b. Para auto empleados, trabajadores informales y desempleados
 - i. Secretaría de Salud
 - ii. Seguros de cobertura a la población general (Seguro Popular, Instituto de Seguridad para el Bienestar y programas similares)

- iii. Instituto Mexicano del Seguro Social Bienestar (IMSS-B) (población general en áreas de marginación social)
- iv. Sistemas Estatales de Salud (SESA)

2) Privado

- a. Población con capacidad de pago a cuenta total del usuario
- b. Población con seguros médicos a cuenta del usuario o empleadores
- c. Población atendida por parte de una Beneficencia de salud privada (como el caso de sanatorios y clínicas privadas con fines de beneficencia o ayuda humanitaria)
- d. Población atendida como parte de un modelo de negocios (como el caso de consultorios gratuitos o subsidiados por empresas farmacéuticas)

Aunado a lo anterior, las instituciones de salud se clasifican en 3 niveles de acuerdo con la cercanía y pronta atención que tienen con la población³:

1. Primer nivel: Atención ambulatoria, prevención y promoción de la salud. Atención pronta a problemas médicos inmediatos y de complejidad baja (p. 4)³.
2. Segundo nivel: Atención de pacientes referidos del primer nivel que por el problema de salud que presentan suelen requerir consultas u operaciones con especialistas. Además, se reciben pacientes espontáneos con urgencias (p. 4)³.
3. Tercer nivel: Atención de pacientes referidos del segundo nivel que por el problema de salud que presentan suelen requerir consultas u operaciones de altos especialistas. Igualmente se reciben pacientes espontáneos con urgencias. Además, aquí se lleva a cabo la investigación y docencia (p. 5)³.

Siguiendo estas directrices ya firmemente establecidas en México (sobre el SSM) y el mundo (sobre los niveles de atención), se puede continuar con la clasificación de los establecimientos existentes en el Estado de Puebla. Se debe recalcar que este estudio hace hincapié en la atención a la salud pública y no a la privada. De tal forma, se realizó un listado de todas los consultorios, clínicas y hospitales públicos del Estado de Puebla. Se tomaría en cuenta entonces el organismo que brinda la atención, el nombre de su unidad, el nivel de atención, y con fines de organización para la investigación, su dirección en el Estado de Puebla, su ubicación en términos de localidad y municipio.

Para poder localizar todos los centros públicos de salud en el Estado de Puebla se siguieron diversas fuentes de información³⁻¹³. Se realizó una búsqueda en los sitios, bases de datos y buscadores oficiales de instituciones federales que brinden atención a derechohabientes locales, tales como: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), IMSS Bienestar (IMSS-B) y aquellos administrados y operados por Petróleos Mexicanos (PEMEX) y la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA).

Asimismo, con el fin de cubrir todos los centros de salud que brindan atención a la población local, pero por parte del Gobierno del Estado de Puebla, se hizo una búsqueda en sitios, bases de datos y buscadores oficiales de: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio de los Poderes del Estado de Puebla (ISSSTEP) y la Secretaría de Salud del Estado de Puebla (SSA). Esta búsqueda, como se mencionó anteriormente, localizó diversos aspectos de todos los establecimientos públicos de salud con el fin de poder ubicarlos geográficamente, y lograr una comprensión en un nivel administrativo y operativo.

Los datos se obtuvieron de bases de datos oficiales en formatos PDF o Excel. Estos valores fueron copiados a un nuevo documento en Excel para un tratamiento especial y adecuado para la investigación. Una vez obtenidos todos los datos se realizó una limpieza de los mismos. Se encontró que en diversos casos, una misma localidad era mencionada de dos formas distintas, comúnmente, por distintas instituciones. Por ejemplo, algunas llamaban a una localidad "Tepexi", y otras "Tepexi de Rodríguez". Asimismo, algunos nombres tenían faltas ortográficas, por ejemplo "Santa María" y "Santa Maria". Para las máquinas estos eran nombres distintos y podría llevar a un conteo inadecuado. Por este motivo, tanto la repetición de nombres, como las faltas ortográficas fueron subsanadas antes de realizar el conteo con máquina para evitar enumerar a Tepexi y a Tepexi de Rodríguez, o a Santa María y Santa Maria, como localidades distintas, y a su vez, asignarle el número adecuado de centros de salud.

Asimismo, se utilizó el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía¹⁴ donde se recabó la información del total de población y el total de población con afiliación a algún servicio de salud, es decir, saber el total de derechohabientes por los diferentes institutos de salud, ya mencionados. Con lo anterior, se estimó el porcentaje de derechohabiente para los municipios del estado y así tener un panorama de la situación en términos de salud de la población. Cabe destacar, los datos son proporcionados de manera directa por el Censo, solo se requirió hacer los filtros necesarios debido a que presenta el "total del municipio", "total de la entidad" y sin el cuidado respectivo, los datos podrían duplicarse.

Adicionalmente, se requirió el Marco Geoestadístico del INEGI¹⁵, el cual es un sistema que presenta la división territorial de México en los diferentes niveles de desagregación. En este Marco se encuentran las divisiones territoriales y geográficas a nivel nacional, estatal, municipal y de localidades, lo anterior para referir la información estadística del Censo de Población y Vivienda 2020 de forma geográfica. Para el presente artículo se utilizó el nivel estatal y municipal.

Derivado de la información anterior, se generaron un par de mapas de calor donde se pueden visualizar el rango de cobertura en servicios de salud de los municipios y cuantos centros de salud exist-

ten por cada mil habitantes en los municipios de Puebla. Esta última métrica se obtuvo:

$$CS \times 1000h = \frac{\text{No. CS por municipio}}{\text{Total de habitantes por municipio}} \times 1000$$

Donde CSx1000h es centros de salud por cada mil habitantes; y No. CS, número de centros de salud.

La elaboración de los mapas de calor se realizó con el software R. Para ello, se necesitó el archivo shape (archivo vectorial con coordenadas geográficas propias del estado de Puebla) descargado del Marco Geoestadístico, y el documento con la información de los centros de salud, población derechohabiente y la población total por municipio. Adicionalmente, se creó una variable de identificación (ID), una vez obtenidas estas estructuras se unió la información al archivo shape de la entidad a través de dicha variable.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado de toda esta operación fue la localización de 1,125 establecimientos públicos de salud en el Estado de Puebla. Estos números incluyen a todos las instituciones públicas federales (ISSSTE, IMSS, IMSS-B, PEMEX y SEDENA) y estatales (ISSSTEP y SSA), como se puede ver en la **Tabla 1**. La distribución por institución es como se muestra a continuación:

Tabla 1. Centros de salud por institución

Institución	Cantidad de Centros de Salud
ISSSTE	45
IMSS	53
IMSS-B	337
SEDENA	1
PEMEX	3
ISSSTEP	53
SSA	633
Total	1,125

Fuente: elaboración propia con información de IMSS³⁻⁵, IMSS Bienestar⁶, INEGI⁷, ISSSTE^{8,9}, ISSSTEP¹⁰, PEMEX¹¹, SEDENA¹² y SSA Puebla¹³.

Debido a que cada institución tiene una clasificación distinta de sus centros de salud en términos de nombre: hospital, clínica, consultorio, centro, unidad, etc.; y debido a que dentro de los descriptores analizados no se pueden establecer similitudes adecuadas para comprender en términos generales las diferencias entre un Hospital General, Hospital Integral y un Hospital Comunitario, por citar algunos ejemplos, se decidió hacer una diferenciación a nivel de atención a la salud. En el nivel de atención es donde se puede com-

prender la complejidad de salud que se puede atender en cada centro. De esta forma, en el primer nivel se atiende casos sencillos, ambulatorios, y se lleva a cabo promoción de la salud; en el segundo nivel se atienden casos más complejos y especialidades; y el tercer nivel son centros donde se atienden casos de alta especialidad y con complejidades serias. Debemos recordar que muchos centros de salud que son de segundo y tercer nivel también atienden casos de primer nivel. No obstante, con la intención de una contabilidad más sencilla, el conteo considera sólo el nivel más alto atendido, tal como se observa en la **Tabla 2**. Siguiendo esta clasificación, la distribución por nivel de atención se muestra a continuación:

Tabla 2. Centros de salud por nivel de atención

Nivel de atención	Cantidad de Centros de Salud
Primer nivel	1,047
Segundo nivel	73
Tercer nivel	5
Total	1,125

Fuente: elaboración propia con información de IMSS³⁻⁵, IMSS Bienestar⁶, INEGI⁷, ISSSTE^{8,9}, ISSSTEP¹⁰, PEMEX¹¹, SEDENA¹² y SSA Puebla¹³.

La distribución por localidades es un poco más compleja. En primer punto, se debe enfatizar que la gran mayoría de los centros de salud se localizan en poblados o localidades muy pequeñas, principalmente rurales, y en muchos casos en situación de marginación social. Esta gran cobertura se logra principalmente mediante la SSA estatal, y federalmente mediante algunas unidades del IMSS y principalmente del IMSS-B. En su mayoría, estas poblaciones rurales cuentan con un solo centro de salud, y son siempre del primer nivel de atención. Los de segundo y tercer nivel se encuentran de forma exclusiva en los grandes centros urbanos de la entidad, como son la capital Puebla y ciudades dentro del área metropolitana como Cholula, así como otras grandes ciudades de la entidad como Tehuacán, Atlixco, Huauchinango, San Martín Texmelucan, Tepeaca, Teziutlán, Xicotepec, Ciudad Serdán, Chignahuapan, Francisco I. Madero, Izúcar de Matamoros, Libres, Tecamachalco, Zacapoaxtla, Zacatlán, Guadalupe Victoria, Huejotzingo, San José Chiapa, Tetela De Ocampo, Tlatlauquitepec, Tlaxco y Zaragoza. Esto se puede consultar en la **Tabla 3**. Debido a que la lista es demasiado amplia (839 localidades cubiertas), sólo se hace mención de aquellas que cuentan hasta con 4 centros de salud, sin importar si son urbanos o rurales.

Asimismo, es necesario mencionar el número de localidades con 3 o menos centros de salud (**Tabla 4**). Esto se realiza con la intención de conocer la cantidad de localidades donde la atención a la salud está sostenida en pocas instalaciones, pero que de igual forma, se trata a una cantidad mucho menor de personas.

Tabla 3. Localidades con más centros de salud.

Localidad	Centros de salud
Puebla	76
Tehuacán	10
San Andrés Cholula	9
Atlixco	6
Huachinango	6
San Martín Texmelucan de Labastida	6
Cholula de Rivadavia (San Pedro Cholula)	6
Tepeaca	6
Teziutlán	6
Ciudad de Tlatlauquitepec	6
Xicotepec de Juárez	6
Acatlán de Osorio	5
Ciudad Serdán	5
Ciudad de Chignahuapan	5
Ciudad de Cuetzalan	5
Izúcar de Matamoros	5
Ciudad de Libres	5
Zacapoaxtla	5
Zacatlán	5
Ciudad de Ajalpan	4
Ciudad de Chiautla de Tapia	4
Huejotzingo	4
Mecapalapa	4
Quimixtlán	4
<i>Total</i>	<i>198</i>

Fuente: elaboración propia con información de IMSS³⁻⁵, IMSS Bienestar⁶, INEGI⁷, ISSSTE^{8,9}, ISSSTEP¹⁰, PEMEX¹¹, SEDENA¹² y SSA Puebla¹³.

Tabla 4. Cantidad de localidades con tres o menos centros de salud.

Centros de salud en la localidad	Localidades con ese número
Tres	20
Dos	61
Uno	732
<i>Total</i>	<i>813</i>

Fuente: elaboración propia con información de IMSS³⁻⁵, IMSS Bienestar⁶, INEGI⁷, ISSSTE^{8,9}, ISSSTEP¹⁰, PEMEX¹¹, SEDENA¹² y SSA Puebla¹³.

En cuanto a la derechohabencia entre la población, mediante la escala de calor (**Figura 1**), se observa en el inciso a), que los municipios que se encuentran en el centro, poniente y suroriente de Puebla son aquellos que tienen un menor porcentaje de cobertura. Los municipios con mayor cobertura fueron Camocuautla (96%), Ahuacatlán (94.2%), Cohetzala (93.9%), Tepetzintla (93.3%) y Zongozotla

(92.8%). El promedio de cobertura para los municipios del estado fue de 76%. Finalmente, los municipios con menor cobertura fueron: Domingo Arenas (52.9%), Cuautinchán (52.6%), Los Reyes de Juárez (52.4%), Santo Tomás Hueyotlipán (47.8%) y San Salvador Huixcolotla (33.4%). Cabe mencionar que el municipio de Puebla tuvo un 70.8% de cobertura, 5.1% menos que el promedio general.

Del inciso b), que muestra la tasa de centros de salud por cada mil habitantes, podemos observar los municipios con la tasa más alta, que fueron: San Miguel Ixitlán con 1.8 centros, La Magdalena Tlatlauquitepec, Xicotlán, Chila de la Sal y Cuayuca de Andrade con 1.5 centros cada uno. El promedio estatal fue de 0.39 centros de salud. Por otro lado, los municipios con menor cantidad de centros de salud por cada mil habitantes fueron: Tehuacán y Amozoc con 0.05, Juan C. Bonilla con 0.04, Santiago Miahuatlán con 0.03 y, finalmente, Cuautlancingo con 0.02 centros. Para el municipio de Puebla, se obtuvo un valor de 0.1 centros, 0.29 menos que el promedio general.

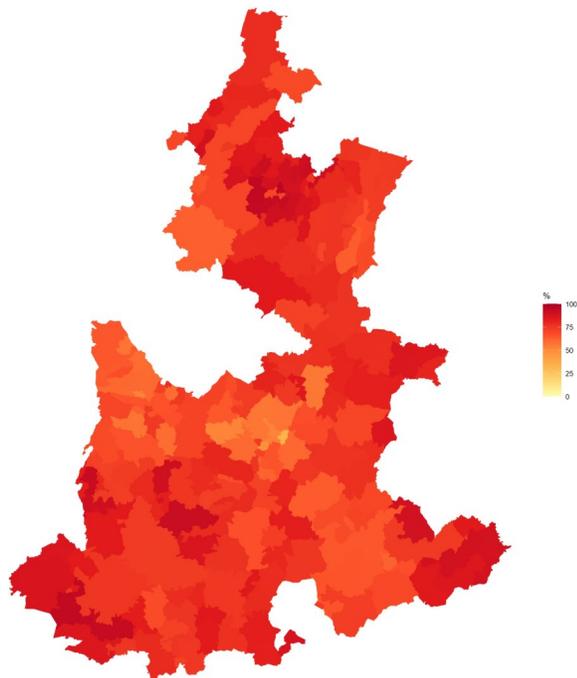
Con la información anterior se logra una caracterización inicial de las instituciones públicas de salud en el Estado de Puebla con el fin de poder, en el futuro, conocer el nivel de transferencia tecnológica que se da entre los centros de salud y la docencia en salud. Se consideraron, entonces, 3 cualidades importantes: 1) la institución pública que ofrece el servicio, 2) el nivel de atención de salud que ofrecen, y 3) la ubicación para determinar si es urbano o rural. Estos elementos permitirán conocer las ubicaciones donde se llevará a cabo la recogida de información y permitirá clasificar los datos para ponderar su peso dentro de la investigación. Estas etapas siguen en evaluación y planeación, por lo que se omite hablar de ellas en este trabajo.

CONCLUSIONES

La cobertura médica en la entidad de Puebla es, aparentemente, suficientemente amplia en gran parte de las localidades, teniendo una cobertura total del estado en sus 217 municipios. No obstante, los servicios que se brindan a la población en la gran mayoría de las localidades son simplemente de primer nivel. Esta atención se caracteriza por ser básica, ambulatoria, y muchas veces ineficiente y/o insuficiente.

Debido a la geografía del Estado de Puebla, la extensión territorial del estado, su lejanía de la capital poblana, y la cercanía de algunos de sus municipios a ciudades y municipios de estados vecinos, con ciudades más grandes, la atención más especializada, es decir, del segundo y tercer nivel, se encuentran en centros urbanos más grandes. Algunos de estos ni siquiera pertenecen al Estado de Puebla. Llegar a estos puntos puede significar un viaje de varias horas, principalmente para miembros de comunidades pequeñas o enclavadas en zonas serranas del estado. Ejemplo de estos es la

a) Porcentaje de afiliación a algún servicio de salud en Puebla



b) Centros de salud por cada mil habitantes

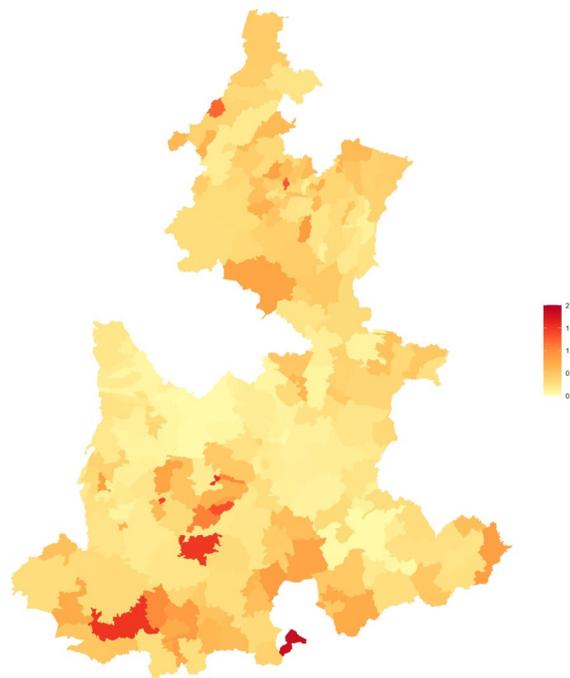


Figura 1. Mapas de calor sobre afiliación y tasa de centros de salud.
Fuente: elaboración propia con información de IMSS³⁻⁵, IMSS Bienestar⁶, INEGI⁷, ISSSTE⁸⁻⁹, ISSSTE¹⁰, PEMEX¹¹, SEDENA¹² y SSA Puebla¹³.

zona norte del Estado, donde es más cercana la atención en ciudades del estado de Veracruz e Hidalgo, usualmente con instalaciones más grandes y de nivel superior.

El caso del Estado de Puebla no difiere del de otros estados del país, donde la cobertura en sus municipios es total. No obstante, algunos estados cuentan con ciertas facilidades geográficas que permiten la cobertura más fácil de los municipios. Tal es el caso de los estados de Baja California, donde los municipios son pocos, con una población mayormente concentrada en ciertas ciudades más o menos centralizada, y donde la atención a la misma es relativamente sencilla por este motivo. El caso de Puebla es distinto, pues el estado no puede atender a la población total de manera independiente y debe apoyarse de estados vecinos, especialmente porque sus centros urbanos se encuentran muy distantes uno del otro, con partes del estado significativamente lejos de la capital.

A pesar de esto, la información obtenida muestra que la cobertura a nivel estatal es casi idéntica en ciudades grandes y municipios y localidades lejanas y pequeñas. De la misma forma, todos los organismos y dependencias de salud pública que operan en México se encuentran operando en el Estado de Puebla. Incluyendo aquellas como PEMEX que no se dedica a la atención a la salud, pero tiene centros de salud para la atención de sus trabajadores. Quizá la única que no lo hace, por no contar con acceso al mar, es la Secretaría de Marina y sus centros de salud, no obstante, a través del Ejército Mexicano, la Secretaría de la Defensa Nacional cuenta con presencia en el estado.

A pesar de la presencia de las dependencias federales, es de notar que gran parte de las localidades son cubiertas por la Secretaría de Salud Estatal (SSA), que tiene casi dos tercios de los centros de salud en el Estado de Puebla. Esos centros operan en muchos de los municipios y localidades más pequeños y alejados de las zonas urbanas. A la par del IMSS Bienestar, estas dependencias realizan una gran labor de cobertura y atención a la salud, especialmente de la población con más desventajas sociales y económicas.

De la misma forma es importante hacer notar la presencia de unidades de segundo y tercer nivel. A nivel nacional, dependencias como el IMSS cuenta con 251 unidades de segundo nivel y 18 de tercer nivel. El ISSSTE cuenta con 124 y 15 respectivamente. Esto, como ejemplo, nos permite ver que el Estado de Puebla cuenta con una importante cantidad de centros de salud de atención especializada. Por lo que, como se mencionó con anterioridad, existen muchas unidades de primer nivel, y a pesar de requerir en muchos casos un transporte significativo para alcanzar la atención especializada, la amplia cantidad de centros de salud especializados permite que gran parte de la población tenga la posibilidad de obtener atención de especialistas cuando así se requiera.

Conociendo la realidad de México, donde la cobertura de salud no es igual en todo el territorio nacional, cosa que no solamente se presenta en el Estado de Puebla, se han tratado de llevar a cabo mejoras tecnológicas que implican una posible mejor atención de la población. Ejemplo de esto son las consultas telefónicas, virtuales, o equipamiento de operaciones remotas apoyado con reali-

dad virtual, cámaras de alta definición y equipo quirúrgico especializado. No obstante, muy a pesar de los avances tecnológicos que se promocionan como la solución a los problemas, la realidad de muchas instalaciones (urbanas y rurales) es que deben adaptarse mucho a lo que tienen y tomar aquellas herramientas tecnológicas que el contexto permita integrar. Debido a esa necesidad, es que se comienza con este trabajo de investigación, donde lo primero que se debe de realizar es la descripción de los lugares donde se realizará la intervención y conocer las peculiaridades contextuales de los mismos.

REFERENCIAS

1. Plain PC, Carmona PCR, Núñez EE, Pérez A, Roque L. Profesionalización docente del tutor en el primer nivel de atención. *Rev Cubana Med General Integral*. 2021; 37(1): 1-8. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2021/cmi211g.pdf>
2. Gómez O, Sesma S, Becerril V, Knaul F, Arréola H, Frenk J. Sistema de salud de México. *Salud Pùb Méx*. 2011; 53(2): S220-S232. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v53s2/17.pdf>
3. IMSS [Instituto Mexicano del Seguro Social]. Memoria documental. *Iniciativas Médicas Prioritarias*. 2018. Disponible en: <http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/transparencia/rendicion/2012-2018-MD-4-Iniciativas-Medicas-Prioritarias.pdf>
4. IMSS [Instituto Mexicano del Seguro Social]. Directorio de instalaciones del IMSS. 2022. Disponible en: <http://www.imss.gob.mx/directorio/>
5. IMSS [Instituto Mexicano del Seguro Social]. Informe al Ejecutivo Federal y al Congreso de la Unión 2015-2016. 2016. Disponible en: <http://www.imss.gob.mx/conoce-al-imss/informe-2015-2016>
6. IMSS Bienestar [Instituto Mexicano del Seguro Social - Bienestar]. *IMSS Bienestar, Infraestructura*. 2022. Disponible en: <http://www.imss.gob.mx/imss-bienestar>
7. INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática]. Clasificación de Instituciones de Salud – Histórica. [Fecha no disponible]. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_instituciones_de_salud.pdf
8. ISSSTE [Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores del Estado]. Catálogo único de unidades médicas. 2022. Disponible en: http://www.issste.gob.mx/images/downloads/todo-el-publico/umedicas/Catalogo_Unico_Unidades_Medicas_CUUM.pdf
9. ISSSTE [Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores del Estado]. Catálogo único de unidades médicas. 2015. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/88139/Catalogo_Unico_de_Unidades_Medicas.pdf
10. ISSSTEP [Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio de los Poderes del Estado de Puebla]. *Nosotros, Directorio*. 2022. Disponible en: <https://issstep.puebla.gob.mx/>
11. PEMEX [Petróleos Mexicanos]. Directorio de unidades médicas. 2022. Disponible en: <http://www.pemex.com/salud/directorio-de-unidades-medicas/>
12. SEDENA [Secretaría de la Defensa Nacional]. Directorio de unidades médicas militares y navales. 2022. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/643498/directorio_SDN_SM.pdf
13. SSA Puebla [Secretaría de Salud de Puebla]. Directorio de hospitales y centros de salud. 2022. Disponible en: <https://ss.puebla.gob.mx/>

[servicios/directorio-hospitales-y-c-de-salud](#)

14. INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática]. *Censo de Población y Vivienda 2020*. 2020. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Microdatos>
15. INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática]. *Marco Geoestadístico*. 2020. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/mg/#Descargas>

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autoras declararon que no tienen conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Este trabajo de investigación fue financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) de México a través del programa Estancias Posdoctorales por México 2022, CVU 549061.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

- Revista Cadena de Cerebros -

Volumen 7, Número 2. Julio-Diciembre 2023

e-ISSN: 2448-8178

www.cadenadecerebros.com