

Significados construidos por los estudiantes de la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México) en torno a su formación profesional en el contexto de la pandemia de la Covid-19

Meanings constructed by students of the degree in basic education at Universidad Pedagógica Veracruzana (Mexico) about their professional training in the context of the Covid-19 pandemic

Por Erick HERNÁNDEZ FERRER¹

Hernández Ferrer, E. (2022). Significados construidos por los estudiantes de la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México) en torno a su formación profesional en el contexto de la pandemia de la Covid-19. Revista RAES, XIV(25), 160-175.

Resumen

En el presente texto se muestran parte de los resultados arrojados por una investigación de larga data respecto a la cultura institucional e identidad de los sujetos-actores educativos que concurren en la Universidad Pedagógica Veracruzana (México). Si bien dicha investigación inició previo al periodo pandémico (año 2020), lo aquí presentado corresponde a lo sucedido durante el confinamiento, pues como fenómeno social resultó importante su análisis, ya que implicaba dar cuenta del comportamiento, tanto de la cultura escolar, como de la configuración de las identidades. En este sentido, resultó sumamente especial conocer los significados construidos por los estudiantes respecto a su formación como profesional de la educación, esto, debido a que dentro de la estructura curricular se plantea un componente investigativo, donde además, los estudiantes pueden poner en práctica los conocimientos teóricos propuestos en el currículo, al punto que este componente práctico, en la formación, bien se le pudiera denominar como lo que, desde la antropología, se le conoce como: ritos de paso, con el cual, el estudiante se va adentrando al quehacer docente. El asunto es que, al no poder desarrollar sus actividades prácticas, las que, además, se relacionan con su trabajo investigativo para su titulación, resultaba complejo conocer la significación de su formación. Es por ello, que se focalizó en los estudiantes (750 participantes a partir de la implementación de distintas técnicas) de los 15 Centros Regionales de Estudio con los que cuenta esta institución, realizando una indagación desde la etnografía (el cual debe significarse como enfoque central de la investigación y no tanto como metodología) donde se analizaron esos sentidos y significados construidos en función de los conceptos de cultura disciplinar e identidad profesional.

Palabras Clave etnografía/ subjetividades/ experiencia escolar/ confinamiento/ identidades profesionales.

¹ Universidad Pedagógica Veracruzana, México / ehferrer@Gmail.Com

Abstract

This paper shows part of the results of a long-standing research regarding the institutional culture and identity of the subjects-educational actors who attend the Universidad Pedagógica Veracruzana (Mexico), although this research began prior to the pandemic period (year 2020), what is presented here corresponds to what happened during the social confinement, because as a social phenomenon its analysis was important, since it implied giving an account of the behavior of both the school culture and the configuration of identities. In this sense, it was extremely special to know the meanings constructed by the students regarding their training as an education professional, this because within the curricular structure an investigative component is proposed, where students can also put into practice the theoretical knowledge proposed in the curriculum, to the point that this practical component in the training could well be called as what anthropology knows it as: rites of passage, with which the student goes into the teaching work. The issue is that not being able to develop their practical activities, which, in addition, are related to their research work for their degree, it was important to know the significance of their training. That is why it has focused on the students of the 15 Regional Study Centers that the institution has, conducting an inquiry from ethnography (which should be meant as a central focus of research and not so much as a methodology) and in which the concepts of disciplinary culture and professional identity were analyzed, this in a population of about 750 students through different research techniques.

Key words ethnography/ subjectivities/ school experience/ confinement/ professional identities

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Derivado de la pandemia de la COVID-19, muchas Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo, tuvieron que cerrar sus puertas, no por ello, las clases se suspendieron, en su mayoría adoptaron la modalidad *virtual* mediante plataformas (*Zoom o Meet*), esto, con la finalidad de continuar los procesos de formación de los estudiantes. Así fue el caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), ubicada en el Estado de Veracruz (México), que, ante el señalamiento gubernamental del confinamiento, optó por continuar con la enseñanza de los futuros Licenciados en Educación Básica (LEB) por estas plataformas virtuales (Valencia Aguilar, 2021).

Muchos fueron los esfuerzos por parte de la UPV (sus administrativos y profesores) para brindarles, a los estudiantes, la oportunidad de continuar con su formación como profesional de la educación durante la pandemia. Se realizaron reuniones para la adecuación de planes de estudio y programas para que las clases se pudieran desarrollar de la mejor manera bajo estas condiciones, sin que eso significara que fuera de baja calidad; así, bajo este contexto, los docentes tuvieron que adecuar sus prácticas frente a grupo (ahora serían de forma virtual) y los estudiantes tuvieron que conocer y explorar plataformas y aplicaciones para el desarrollo de sus conocimientos.

Es importante señalar que esta Institución de Educación Superior (IES), cuenta con 2 licenciaturas, 1 especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado, en los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) a lo largo y ancho del estado de Veracruz (UPV, 2021); estos CRE se ubican en los siguientes municipios de Veracruz (México), a saber: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (UPV, 2020).

La instalación de CRE, tuvo como finalidad “llevar la instrucción y formación a los ámbitos marginados en el norte y sur del estado, con beneficio especialmente para los profesores de educación primaria, quienes podrían acudir a dichos núcleos urbanos para formarse y actualizarse” (Ordoñez, 2018, pág. 90).

Cabe destacar que, a partir de la función social de la UPV, relativa a la formación inicial docente y de la actualización del magisterio², las clases se imparten los días sábados, de manera presencial en los CRE que se encuentran instalados en escuelas de educación básica que no son utilizadas en esos horarios. Estos centros escolares, son facilitados por las autoridades educativas para el correcto funcionamiento de la UPV. Este abanico de oportunidades de profesionalización y actualización de docentes en Veracruz, ha permitido atender a más de 25 mil docentes a lo largo de su existencia (Ordoñez, 2018, pág. 110), más los que están en proceso en este momento y los que ingresarán en los años posteriores (de aquí la importancia de este estudio).

Ahora bien, la estructura curricular que la UPV propone para la formación de los futuros licenciados en Educación Básica, tiene un fuerte componente práctico, el cual se va acentuando en el tránsito de su carrera, denominándolo como *eje integrador*; en donde se ubican las experiencias educativas (EE): observación del trabajo docente (I y II), observación y práctica reflexiva (I, II, III, IV) y los seminarios de análisis del trabajo docente (I y II), todas estas, articulan la malla curricular, desde el primer semestre hasta el último; asimismo, estas EE son significadas por los estudiantes como esenciales para su formación profesional en la educación, ya que los adentra al mundo de la docencia *in situ* y, desde esta experiencia en campo, desarrollan sus trabajos investigativos con los que se van a titular, es ahí, donde identifican una problemática inmiscuyéndose en ella.

Derivado de la situación, arriba señalada, no se pudieron desarrollar del todo las experiencias educativas, pues implicaba la presencia de los estudiantes de la UPV en las escuelas, y en tanto la importancia de este conjunto de EE, pues con ellas, los estudiantes -desde un ángulo más simbólico- van configurando su identidad profesional como educadores; es decir, se plantea que cumplen lo que, desde la perspectiva antropológica, se conoce como un *rito*

² Al respecto se debe señalar que la UPV cuenta con un modelo educativo denominado Horizonte Educativo (Velasco *et. al.*, 2016), el cual, involucra a la mediación pedagógica que invita a “desarrollar el pensamiento divergente [...] esencial en el proceso de aprender en el aprender, lo que coadyuva a transitar de la ausencia de la emergencia de un comportamiento efectivo, permanente.” (pág. 139). Este horizonte está fundamentado en *aprender en el aprender* y cuya tesis establece que, para la formación inicial de los docentes, se requiere incorporar elementos como la autoorganización, la autonomía, la creatividad, la comunicación, el lenguaje, la intersubjetividad (trabajo colaborativo), la ética, la interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Velasco *et. al.*, 2016).

de paso donde, poco a poco, los universitarios se van despojando de su personalidad como estudiante para adquirir la de docente.

Bajo este panorama, resultaba importante entender cómo es que están significando su formación como profesionales de la educación, pues ese elemento esencial de su identidad profesional, pareciera que no se ha desarrollado del todo o, al menos, no de la forma como tradicionalmente se venía haciendo.

Es por ello que se plantea, para este trabajo, mostrar los imaginarios construidos por los estudiantes, en relación a su formación profesional dentro del contexto de la pandemia derivada de la COVID-19, por lo que se trata de una investigación bajo un enfoque etnográfico en el que se analizarán las nociones de cultura disciplinar (Becher, 1992) e identidad profesional (Fuentes Amaya, 2001, 2002, 2010, entre otros). Bajo esta perspectiva, es que se aplicaron las siguientes técnicas de investigación, a saber: cuestionario en línea, donde participaron 600 estudiantes de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE), además de entrevistas focalizadas a 30 estudiantes de los mismos 15 CRE y 15 grupos focales (uno por cada CRE y con la participación de un total de 8 estudiantes por CRE), así como múltiples registros de observación (desde mi experiencia como docente de grupo), esto, en un periodo que abarca desde el inicio y durante la pandemia en México (marzo 2020-2021); siendo el cuestionario en línea, el primer instrumento aplicado (marzo 2020) durante distintas ocasiones en el año 2021, así como el resto de las técnicas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA ETNOGRAFÍA COMO ENFOQUE CENTRAL

Para este trabajo se ha implementado una perspectiva –primordialmente– de corte antropológico, en ella, se estableció a la etnografía como enfoque central de investigación³, en tanto “que permite dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo” (Restrepo, 2016, pág. 16), esto, debido a que la mirada investigativa se ha colocado en los significados, que los sujetos-actores educativos, han construido para sustentar o dar soporte a sus acciones cotidianas dentro del contexto de la pandemia derivada de la COVID-19.

Para ello, se ha configurado un enfoque a partir de los planteamientos de la Antropología Simbólica e Interpretativa (Geertz, 2003) y de la Antropología Crítica de la Acción (ACA), de la cual, A. Bensa (2015, 2016; Viqueira, 2016) es su exponente más importante; esto nos permitirá dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen los sujetos-actores educativos que la habitan, respecto de sus actividades cotidianas (Guber, 2001).

Con lo anterior, se pretende resaltar la acción del sujeto, muchas veces olvidada u oculta tras el *poder estructural* de las políticas o por la propia dinámica que imprime la vida cotidiana; pues si bien, las instituciones se encuentran reguladas por políticas, en este caso, educativas, estas no lo son todo, al existir siempre un espacio para que los sujetos que las habitan coloquen sus deseos personales y desarrollen estrategias para alcanzarlos, y que no siempre concuerdan con lo señalado por las políticas.

Esto no debe llevarnos a *exotizar* a los sujetos y sus actividades cotidianas (no solo dentro de la institución), por ello, en este trabajo no se coincide con la idea de un actor determinado por un orden funcional o estructural (Bensa, 2016), sino a pensar que al interior de las instituciones, y al margen de las políticas, existen “sujetos activos que persiguen fines concretos (...), que experimentan medios distintos para alcanzarlos, que buscan el reconocimiento social, que dudan y reflexionan críticamente sobre sus errores y aciertos” (Viqueira, 2016).

Bajo este enfoque, nos acercaremos a lo que, en el argot antropológico, se le denomina *cultura* (que, en este caso, irá de la cultura escolar hacia la cultura disciplinar, para concluir con la identidad profesional), donde si bien, casi todas las conceptualizaciones apuntan hacia una significación prescriptiva y estática, como *algo* que ha estado (está

³ Aquí es importante señalar que para distintos autores, entre ellos Restrepo (2016) y Guber (2001), hacen la diferencia de la etnografía como enfoque central de una investigación (como aquí es el caso), como parte de un enfoque metodológico (lo que implicaría sus distintas técnicas de investigación) y como texto (lo que es la descripción final de una investigación).

y estará) *allí*, inamovible, solo para que las personas la adquieran o la estudien⁴, aquí será utilizada como una herramienta analítica y descriptiva (Dietz, 2017), bajo una concepción más movible y no *sustancial*.

De acuerdo con lo anterior, lo primero que se debe anotar es que las universidades, como todas las organizaciones sociales, tienen un estado actual, el cual, es producto de un devenir histórico y social (Suárez Domínguez y Casillas Alvarado, 2008), por lo que cualquier aproximación a los diferentes problemas que *ahí* se desarrollen, se requiere ubicarlos en un espacio histórico-social, ya que, como lo menciona Casillas Alvarado, López y González (2003):

las universidades son instituciones sociales propias de las sociedades modernas. (...) [por lo que] la universidad no existe al margen de la sociedad (aun cuando goce de una autonomía relativa respecto a otros campos), siempre está sujeta a la red de relaciones funcionales que sostiene con los mundos de la economía y de la política, a escala nacional e internacional. (...) Es decir, la universidad es una institución de su tiempo y de su época social, y en este sentido su historia solo es comprensible si advertimos sus vínculos con la sociedad (pp. 98-99).

Y si bien, estas siguen trabajando con un conocimiento especializado (que además, es lo que las caracteriza –como institución educativa– de otras instituciones u organizaciones sociales y educativas), y que en palabras de B. Clark (1983) se definen como “la sustancia básica sobre la cual y con la cual trabajan los integrantes de los sistemas académicos; la enseñanza y la investigación son las actividades centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esa sustancia” (p. 52), en la medida que esta *sustancia* se ha expandido (en tanto que el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta), han surgido nuevas especializaciones para su tratamiento y, con esto, una continua multiplicación de actores que *habitan* en dichas instituciones.

Esto lleva a las denominadas *culturas disciplinarias* (a las cuales, los sujetos que habitan la instituciones universitarias pertenecen, pertenecerán o han pertenecido), que es posible identificar por el conjunto unificado de creencias básicas, esto es, una determinada tradición cognitiva –categorías de pensamiento– y códigos de comportamiento, lo que da como resultado, un entramado de creencias, una visión rica y matizada, un conjunto de doctrinas técnicas conectadas –mucho jerga– que, combinadas, conforman un patrón de especulación especializado (Clark, 1983), lo que, *antropológicamente* se conoce como *ethos*.

Por lo tanto, afiliarse a una especialidad determinada, es convertirse en miembro de una comunidad relativamente más pequeña y estrechamente vinculada (Becher, 1992; Marciales Vivas y Gualteros, 2012), aunque esto no quiere decir, que los grupos especializados sean neutros o que estén desprovistos de conflictos y de relaciones de poder, sino, más bien, que se encuentran así conformados, debido a que un grupo (aún más pequeño) ha logrado hegemonizar, en su interior, sus ideas para cohesionarlo.

Con lo anterior referimos, que para el estudio de las culturas disciplinarias dentro del campo universitario (Hernández Ferrer, 2015), como el aquí planteado, se requiere dar mayor especificidad a cada uno de los grupos que la conforman como institución educativa –y a los sujetos que los integran–, pues en realidad, se trata de una *fauna* que comparte valores, formas de vida y problemas con relación a su contexto (Pedró, 2004), o que comparten, relativamente, un mismo juego de lenguaje (Wittgenstein, 2003). Con esto, quiero decir que van adquiriendo un *tamiz cultural*, con la cual, los sujetos van construyendo un imaginario y formas simbólicas de relacionarse con el mundo, y así, un posicionamiento frente a la realidad.

Por tanto, cada disciplina plantea lo que, en palabras de P. Bourdieu, son *estructuras estructurantes*, o bien, *juegos de lenguaje* en Wittgenstein, que operan y *preconfiguran* a la realidad, de manera distinta, en cada disciplina

⁴ Y si bien esto ha funcionado para la descripción e interpretación de las distintas reglas, formas de pensamiento y sentidos que los grupos sociales se han dado, esto solo ha sido a condición de eliminar a los sujetos (*de carne y hueso*) de los reportes elaborados, creando con ello, una barrera imaginaria entre un Ellos y un Nosotros, donde los antropólogos –desde luego– eran los poseedores únicos de la razón y entendimiento, creando así, la separación entre aquello que se llamó pensamiento salvaje y el dominio de la razón. Es por ello, que en este trabajo se hace necesario pasar de las estructuras hacia los sujetos, hacia lo que Bensa (2015) llama una antropología de escala humana.

profesional; es esta distinción, la que, precisamente, utilizan las universidades para ordenar su estructura organizativa académica.

Con esto, como distinción clave, debemos remitirnos a las culturas disciplinarias, que, en palabras de B. Clark (1983), son “campos estructurados por un cuerpo de conocimiento sistemático y categorías de pensamiento esotéricas que los distingue de los demás” (p. 199), siendo estas características, tanto epistemológicas, como culturales, donde se constituyen las disciplinas.

Ya en su dimensión más práctica, es decir, los campos de conocimiento, sus actividades de enseñanza, problemas de investigación, relaciones con estudiantes (y entre estudiantes), rendimiento, grados, entre otros, el establecimiento de las fronteras en las comunidades disciplinarias se identifican por: 1) delimitación de un campo problemático; 2) sus estrategias teóricas, conceptos y la evidencia empírica recuperada en campo; 3) su acervo metodológico-técnico (instrumentos para la producción, evaluación y validación del conocimiento; y, 4) el dominio de las anteriores, las cuales, producen un *ethos profesional* y, con ello, las identidades correspondientes en cada disciplina (Grediaga Kuri, 2000).

Ahora, para dar cuenta de la trama identificacional (Fuentes Amaya, 2016), se han considerado a los conceptos *bourdianos* de *campo*, *capital* y *habitus*, los cuales se consideran como *buenos para pensar* conceptual y analíticamente los procesos de significación y subjetivación que aquí se pretenden mostrar; pues como el mismo Bourdieu lo refiere: “[son] conceptos, siempre inacabados y abiertos, [por lo que] han sido concebidos para ser aplicados empíricamente de modo sistemático” (Giménez, 2005, p. 81).

Usando la noción de campo para hacer referencia a la totalidad de la institución educativa, es posible distinguir *subcampos* de los cuales destaco, para su ubicación, a los cuerpos disciplinares; puesto que cada uno de estos comparten una cultura intelectual y códigos de comportamiento, de tal manera, que en cada uno de los subcampos “tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros” (Clark, 1983, p. 118), es decir, se les introyecta un *habitus*, que, siguiendo a Bourdieu, este se “asocia a dos procesos diferentes: el de la inculcación de una arbitrario cultural y el de la incorporación de determinadas condiciones de existencia” (Giménez, 2005, pp. 83-84).

Teniendo esto presente, se puede distinguir al espacio social, enmarcado por la Universidad, como un campo caracterizado por una multiplicidad de subcampos articulados, en torno a la configuración de sujetos profesionales, los cuales son identificables por un conjunto de símbolos que constituyen un *habitus*, y que, en palabras de B. Clark, este último actúa ejerciendo una fuerte “tendencia centrífuga” (1983, p. 117).

El *habitus*, nos dice Bourdieu, actúa como:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas (...) sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Gómez Lara, 2011, p. 63).

Por último, el concepto de capital, se ha de emplear para especificar los aspectos simbólico-imaginarios bajo los cuales, se conforman los sujetos durante su experiencia estudiantil en el interior de cada uno de los subcampos o cultura disciplinar; esto, como adelante se verá, ha implicado realizar una indagación de corte antropológico, donde la etnografía, “entendida (...) como aquella investigación que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder” (Rockwell y González Apodaca, 2016).

ENFOQUE METODOLÓGICO

En la construcción y análisis de los datos, se ha empleado un enfoque denominado multimétodo (EMM), el cual, se caracteriza por la implementación de dos o más procedimientos para la indagación de un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos de la investigación, ya que esto permite mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de explicación y comprensión de la realidad (Ruiz Bolívar, 2008); en este sentido, es que el trabajo analítico respondió al tipo *secuencial interparadigmático*, ya que cada estrategia se utilizó de manera independiente, pero bajo la misma orientación epistemológica: la etnografía.

A partir de lo anterior, es que se aplicaron las siguientes técnicas de investigación en las que participaron 750 estudiantes de la siguiente manera, a saber:

- encuesta en línea (vía *google forms*); en la que participaron 600 estudiantes, del primer año de la Licenciatura en Educación Básica de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) que conforman a la UPV (lo que representó el 84% de la población matriculada para dicho grado), esto debido a que resultaba importante conocer su experiencia como nóveles universitarios sin poder asistir, físicamente, a la institución;
- entrevistas focalizadas aplicadas a 30 estudiantes (dos por cada CRE de los cuales fueron 15 hombres y 15 mujeres), de todos los grados, pues lo que se buscó fue tener representatividad en la profundización de los datos obtenidos de la encuesta en línea;
- realización de 15 grupos focales, donde participaron 8 estudiantes (4 hombres y 4 mujeres) por cada uno de los CRE, obteniendo un total de 120 participantes.

Para el caso de la encuesta (aplicada durante los meses de abril y mayo de 2020) y las entrevistas focalizadas (realizadas en el mes de septiembre de 2020, con la intención de profundizar en la información obtenida de la encuesta en línea), se analizaron las respuestas a la definición como estudiante de la UPV y sus motivaciones de estudio durante la pandemia; de las que se desprendieron, mediante una codificación abierta, las siguientes categorías por respuesta, a saber:

- Elección de la UPV: asunto académico, la cual hace referencia a la acción de buscar información para sustentar la elección; asunto práctico, hace referencia a cuestiones como el horario o la jornada sabatina; conocimiento previo, hace referencia a tener algún tipo de información al respecto de la UPV y ser profesional, se relaciona con la vocación de ser maestro.
- Motivaciones: familia, se refiere al apoyo que tiene la familia; proyecto de vida, a la continuación de la idea de ser docente como plan de vida; superación profesional, querer obtener el título profesional y la obtención de información para mejorar aspectos de la vida y apoyo institucional, a las acciones que la propia UPV ha realizado a favor del logro educativo de los estudiantes.

En cuanto a los grupos focales (desarrollados en el mes de febrero de 2021), la información se sistematizó, para su análisis, en dos dimensiones, a saber:

- sentidos y significados (dimensión imaginaria); aquí se sistematizó la información relacionada con lo que pensaban respecto a sus estudios y con estudiar en la UPV, sobre sus prácticas educativas, el porqué eligieron a la UPV como su casa de estudios, respecto a los tiempos de estudio/tiempos institucionales y el vínculo con la institución.
- experiencias y vivencias (dimensión práctica); aquí se agruparon los datos relacionados con la vida estudiantil, la relación entre pares, relaciones académicas y sociales, satisfacción (con maestros y con la propia carrera), proceso de incorporación a la vida universitaria, la situación económica, cultural y académica, prácticas sociales y la vida cotidiana.

Así, toda la información con la que se da cuenta de los elementos que sostienen la identidad profesional, se sistematizó una codificación abierta utilizando el *software Atlas.ti*, de la cual, se obtuvieron un total de 886 citas y que se triangularon con los registros de observación. Posterior a ello, se realizó, con todo este conjunto categorial,

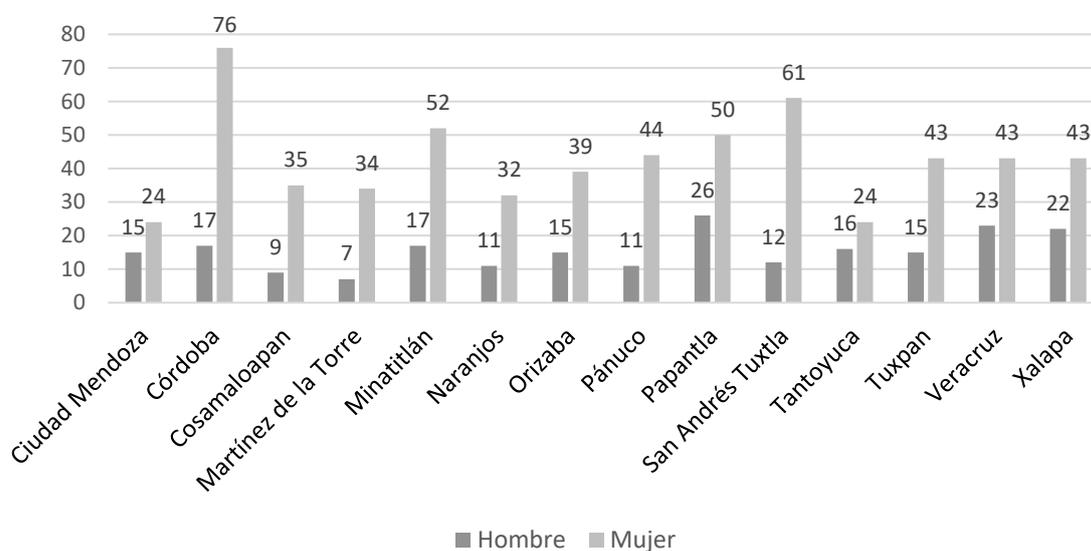
un análisis interpretativo de los datos, con la intención de dar cuenta de las subjetividades de los actores participantes; esto, necesariamente, requirió de un trabajo de *deconstrucción* de esas elaboraciones simbólico-imaginarias, a partir de los aspectos arriba señalados.

RESULTADOS

Generalidades de la población estudiada

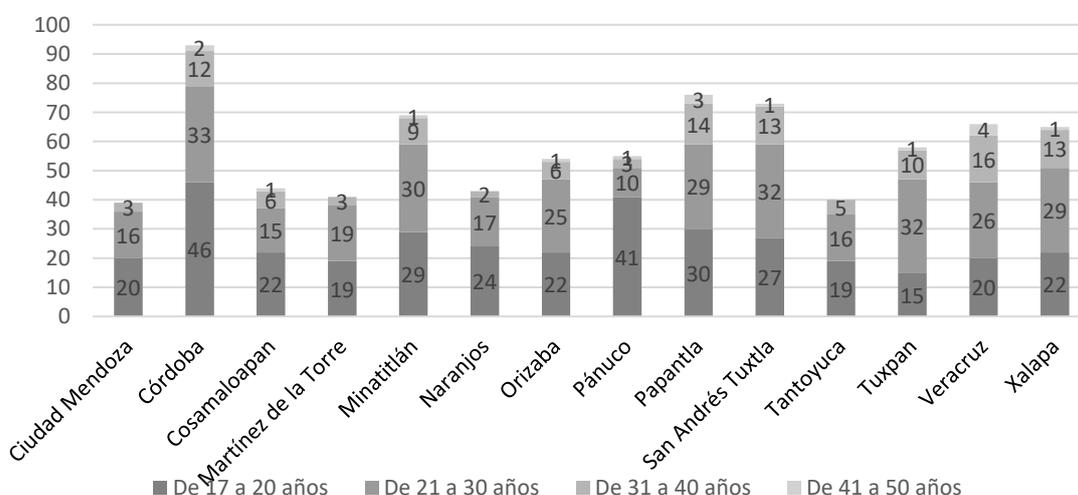
Antes de iniciar con el análisis, se presenta una estadística que permitirá visualizar el panorama general de los participantes, esto por cada CRE de la UPV

Gráfico 1. Distribución de los Participantes por Sexo y CRE



Fuente: Encuesta en Línea, 2020

Gráfico 2. Rango de Edad de los Participantes por CRE



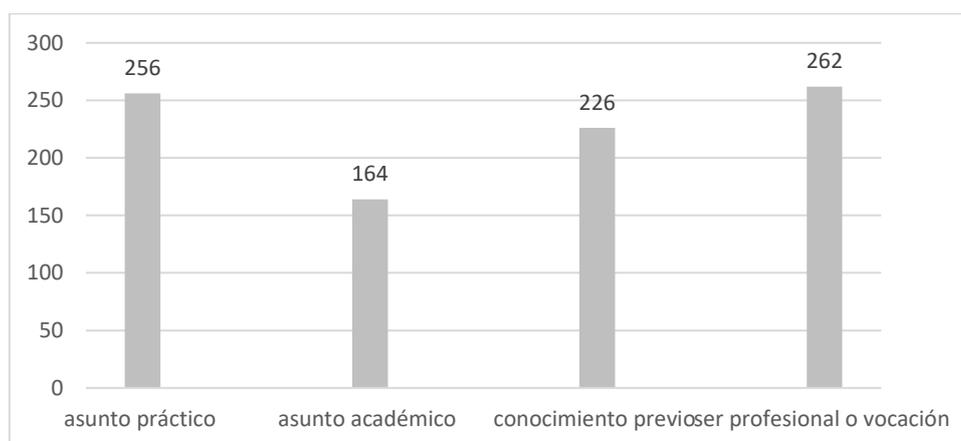
Fuente: Encuesta en Línea, 2020

Razones de elección

En términos generales, encontramos -por las referencias localizadas- que los estudiantes de la UPV eligen estudiar en esta institución por un asunto de vocación (quieren ser maestros de forma profesional); si bien muchos de ellos ya son maestros o trabajan en alguna escuela, quieren obtener su título para que, de esta manera, se formalice su situación, otros, por su parte, quieren ingresar al servicio docente; asimismo, muchos de los estudiantes mencionaron que la razón de su elección a la UPV, para formarse como docente, se relaciona con el análisis de sus programas de estudio y estructura académica de trabajo, las cuales las significan como las adecuadas para su aprendizaje y posterior ejercicio profesional del ser docente.

Algunas de las razones por las que refieren su ingreso a la UPV, son por la cercanía a su lugar de residencia, el horario sabatino (les permite atender sus actividades, familiares o laborales, entre semana) y por un conocimiento previo de la UPV (muchos de ellos tienen conocidos que estudian o han estudiado ahí, ya sean familiares papás, hermanos, tíos, primos, o bien, compañeros de trabajo que ya son maestros con título profesional). Al respecto, señalaron que han notado el saber y las herramientas pedagógicas adquiridas y cómo estas, les han apoyado en su vida docente, así como las referencias vertidas por los estudiantes sobre el prestigio que la UPV tiene en el estado para la formación pedagógica de docentes.

Gráfico 3. Razones de elección de la UPV



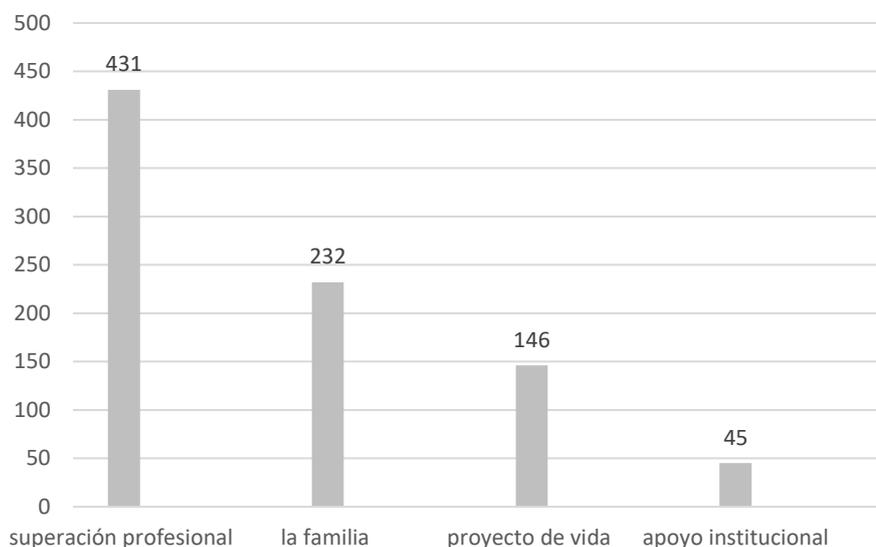
Fuente: Encuesta en Línea, 2020

Motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia

Con relación a las motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia derivada por la COVID-19, los estudiantes aludieron la superación profesional, es decir, obtener su título para poder ejercer la docencia, lo cual se vincula con la elección de la UPV, pues muchos de ellos, mencionaron que el ser docente era un plan de vida y vocación; la familia es un punto importante de motivación y apoyo para que los estudiantes continúen dentro de la institución.

Por último, el apoyo que la UPV les ha brindado (clases en línea, la dedicación de los docentes y refuerzo de sus propios compañeros) es motivo para continuar estudiando; pues esta situación pandémica no los ha desviado del objetivo de realizarse como docentes.

Gráfico 4. Motivaciones de continuar sus estudios durante la pandemia



Fuente: Encuesta en Línea, 2020

Experiencia estudiantil

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes de la UPV, existe una diferencia en la *experiencia estudiantil* entre aquellos que estuvieron de forma presencial (es decir: antes de la pandemia) y aquellos que no han tenido esa oportunidad (los que ingresaron durante la pandemia, quienes han estado de forma virtual); pues mientras los primeros, que ya se conocen y han tenido las posibilidades de coordinarse; los segundos, solo se conocen por medio de la virtualidad, nunca de manera presencial.

Asimismo, y, en términos generales, mencionaron la falta de interacción social, falta de diálogo y cambios en las dinámicas de trabajo escolar:

“en su mayoría las actividades en las clases virtuales se enfocaron más en la enseñanza y no tanto en el aprendizaje” (GF-1);

“lo que más extraño, es la convivencia con mis compañeros, desayunar o la simple convivencia entre nosotros, pues ahí también despejábamos dudas... en la plática” (GF-4);

“durante las clases no podíamos comunicarnos entre nosotros, como lo hacemos en el salón, eso ha dificultado mi aprendizaje, pues me siento solo” (GF-5);

“... las noches, durante las noches es que podía estudiar y realizar las tareas encargadas, pues en todo el día tenía que hacer las cosas de mi casa y apoyar a mis hijos” (GF-8).

En cuanto a la experiencia estudiantil, respecto a su formación recibida, mencionaron que existen actividades que no han podido realizar (prácticas y observaciones directas en salones de clases), falta de coordinación grupal, así como la ausencia de actividades extracurriculares (día de muertos, eventos navideños, honores a la bandera, ferias culturales, entre otras) que los inducen a la formación y a la propia vida universitaria, ya que ayuda a la socialización con todos los grupos y docentes; señalaron, asimismo, que existieron otros tipos de actividades complementarias a su formación, como conversatorios con expertos y, en algunos casos, formaron sus propios círculos de estudio.

Aunque hay un amplio sector estudiantil satisfecho con las actividades desarrolladas, igual para muchos, el estudiar durante la pandemia fue un reto, pues -como señalaron- las experiencias dependieron de las condiciones de vida, por ejemplo: los que ya sabían utilizar las herramientas tecnológicas y los que no (a estos últimos, en todo caso,

implicó un nuevo aprendizaje), los que trabajan y los que no, así como los que son padres de familia y quienes no; también puntualizaron que, en su experiencia, no existió una uniformidad en las acciones de los docentes (incluso, algunos, se excedían en sus horarios y al principio tuvieron poca flexibilidad), las sesiones virtuales fueron poco dinámicas, enfocadas a la escucha (poca retroalimentación). Igualmente, indicaron la ausencia de la parte emotiva y humana, el compañerismo y el trabajo colaborativo que en las aulas se expresaba.

Respecto a las prácticas educativas que se desarrollaron durante el periodo pandémico, señalaron que lo vivido se tomó como aprendizaje para el desarrollo de la profesión, pues si bien fue un desafío, también fue gratificante, ya que las actividades los llevaron a emplear distintas plataformas virtuales (así, el uso de las TIC y habilidades digitales se volvieron elementos de aprendizaje complementario), por ejemplo mencionaron: “ahora tengo más confianza en la utilización de *Classroom* y creo que la puedo emplear con mis futuros estudiantes, aunque la pandemia se acabe” (GF-4) o bien; “antes de la pandemia no sabía ni usar *Word*, pero ahora hasta puedo colocar encabezados y esas cosas... ha sido para mí un complemento a mi formación” (GF-10); asimismo, ha sido una gran aportación para la autoorganización en la implementación de círculos de estudio.

Por otro lado, señalaron que, durante la pandemia, hubo mayor enfoque en la explicación (con muy poca retroalimentación a las actividades encargadas) y que, además, se perdieron, un poco, el trabajo colaborativo y las prácticas, lo cual hizo sentir incompleta su formación profesional, pues no les permitió aterrizar sus aprendizajes. A pesar de esto, como ya se mencionó, hubo amplia satisfacción con las prácticas y, en general, con la formación recibida, pues la realización de conversatorios y el uso de plataformas y aplicaciones, fueron señalados como *aprendizajes laterales*.

Un asunto importante que puntualizaron sobre la experiencia escolar durante la pandemia, fue con relación a las *prácticas sociales* y las relaciones que se gestan y tejen al compartir un espacio, pues comentaron, que esto generaba vínculos entre los estudiantes y enriquecía el aprendizaje, por ejemplo: las activaciones y la convivencia les permitía salir de la rutina (incluso, algunos señalaron que, debido a ello, muchas veces las replican en sus centros de trabajos), esto durante la pandemia no se logró, ya que siempre permanecieron en sus hogares; además, esa convivencia o contacto humano, la extrañan; mencionan que a partir de ella, se activaban sus sentidos y lograban conocer, de mejor forma, a sus compañeros (comían juntos, compartían puntos de vista respecto a lo visto en las clases y se enriquecía el aprendizaje).

Si bien, esta *relación entre pares* continuó durante la pandemia, afirmaron que fue más complicado tenerlas; muchos estudiantes se han apoyado para la realización de las actividades académicas (incluso, en los estudiantes de semestres iniciales que no han podido conocerse en persona), esto, mediante el uso de plataformas virtuales y aplicaciones como *WhatsApp*. De igual manera, señalaron, que el no tener esta relación con sus compañeros ha dificultado su formación, además de que las actividades se enfocaron más al aprendizaje individual y, antes de la pandemia, motivaban el trabajo colaborativo, algo que han extrañado.

Respecto a las *relaciones académicas y sociales*, los estudiantes tienen claro que son importantes para el desarrollo de sus conocimientos, puesto que al enfocarse más en la enseñanza y no en el aprendizaje, no se motivó a que estas, se desarrollaran de manera favorable. Por otro lado, los docentes fueron flexibilizando sus prácticas, ya que en un inicio, se mostraban un poco rígidos, pero conforme avanzaba el tiempo, modificaron sus prácticas, volviéndose más comprensibles con los estudiantes.

En este sentido, los propios estudiantes señalaron que la pandemia modificó su *vida cotidiana*, en especial, con lo relacionado a la escuela, ya que muchos de ellos tuvieron que cambiar sus horarios y estrategias de estudio, pues al estar todo el tiempo en casa y acompañados de sus familias, tuvieron que realizar sus actividades escolares durante las noches-madrugadas; esto, debido a las distintas situaciones personales de cada estudiante; hay quienes son padres o madres de familia y quienes no tienen hijos, quienes trabajan y quienes solo son estudiantes, quienes tienen condiciones de conectividad y equipo de computo y quienes no, quienes sabían utilizar los recursos y los que no, así, por lo que se comenta, la institución poco tomó en cuenta lo anterior y puso en desventaja a varios.

Sentidos y significados

Lo primero que se quiere señalar, es que estudiar en la UPV, para los estudiantes, significa un motivo de orgullo, hay quienes la consideran como una de las mejores instituciones (incluso, en competencia con las Escuelas Normales del Estado de Veracruz), en donde reciben una buena preparación pedagógica, aunque también, para algunos, no ha sido su primera opción (especialmente, para los estudiantes que son de tiempo completo), debido a que es un sistema abierto (las sesiones presenciales son solo los sábados) creando cierto prejuicio, que, posteriormente, cambia durante la trayectoria escolar.

Aunado a lo anterior, el estar en la UPV, además de brindar un espacio para la socialización, es significado de oportunidad para desarrollarse profesionalmente, puesto que, como lo señalan: “crea al docente con las herramientas necesarias que en la actualidad se necesita y con un sentido de liderazgo” (GF-2); asimismo, existen estudiantes que ya se encuentran dentro del campo educativo (bien sea como docentes o aquellos que aspiran a serlo) descubriendo una segunda oportunidad para estar en la educación superior.

El *significado de los estudios*, especialmente en este segundo caso (quienes ya se encuentran dentro del campo educativo), implica posicionarse con calidad en la docencia, profesionalizarse y, con ello, alcanzar un mejor nivel de vida (por ejemplo, hay quienes son ayudantes de maestros y aspiran a serlo después de estudiar en la UPV); el uso de las herramientas tecnológicas, como salas virtuales y aplicaciones educativas, enriquecieron sus habilidades docentes durante el periodo de la pandemia.

Respecto a las *prácticas educativas*, durante la pandemia, señalaron que, desde su perspectiva, hubo mayor transmisión de información y no tanto la construcción de conocimientos, pero también, los motivó a ser más autodidactas (aunque con un alto nivel de estrés), por ejemplo, mencionaron: “nunca había llorado, pero durante la pandemia me pasó... lloré, pero después me apliqué y logré sacar mis actividades” (GF-6).

La *dimensión práctica* de la formación, que, entre otras cosas, les permitía fortalecer la *dimensión teórica*, fue un elemento ausente, siendo, probablemente, el motivo por el que percibieron incompleta su formación, además de la falta de convivencia y el aspecto lúdico y recreativo que vivieron durante la presencialidad, la cual significan como una parte relevante de las prácticas educativas, puesto que se interrelacionan los aprendizajes. En este sentido, mencionaron que el estar persona a persona, era más enriquecedor y, por lo tanto, necesario para su formación como futuros docentes.

También señalaron el requerimiento de un proceso de aceptación para relacionarse con la enseñanza en línea, lo que permitió nuevos aprendizajes y creatividad en sus prácticas, asimismo existió un buen y amplio acompañamiento por parte de los docentes (aunque también mencionaron lo necesario que era mejorar su desempeño para las sesiones en línea).

Por otro lado, se difuminaron los tiempos institucionales y de estudio con los personales. Se debe recordar que no todos los estudiantes de la UPV son de tiempo completo o exclusivos, sino que muchos se dedican a otras actividades durante la semana (es por ello que eligen a la UPV) o (y en algunos casos, además) son padres y/o madres de familia, lo cual, complicó más el proceso de formación (y puso en desventaja a varios estudiantes); cabe mencionar, que muchos ampliaron su jornada, dedicando las noches y madrugadas, para las actividades académicas (lo cual también, motivó a procesos de autoorganización), a la vez, señalaron que existió una saturación de horarios durante las sesiones sabatinas.

Ahora bien, el hecho de que las sesiones sean solo sabatinas y que no tengan edificios propios (todas las sedes de la UPV operan en escuelas prestadas), no tiene implicaciones con que los estudiantes construyan un fuerte *vínculo institucional*, aunque sí se puntualizó que los estudiantes que entraron durante la pandemia y no han podido asistir de forma presencial a las clases, no han tenido la oportunidad de experimentar la vida universitaria en las instalaciones.

Identidades

Respecto a la *Institución* (y en particular el Centro Regional de Estudios), los estudiantes la identifican como una escuela que brinda la oportunidad para aquellos que siempre han querido estudiar en la Educación Superior, en particular, para aquellos que han querido ser docentes, y que por alguna razón, no habían podido (ya sea porque se casaron, tuvieron hijos, abandonaron estudios previo, no lograron ingresar a otra universidad, etc.); además, señalaron que les genera sentimientos encontrados, pues la significan como una institución de prestigio (a la par de las Escuelas Normales del Estado de Veracruz, y en concreto con la Benemérita Escuela Normal Veracruzana); por otro lado, mencionaron la escasa actualización de los docentes (aunque son capaces y con amplia experiencia en el campo) y planes de estudio (debe trabajar otras dimensiones del sujeto y no centrarse solo en la dimensión profesional), así como la carencia de infraestructura (mobiliario, plataformas virtuales y materiales), sin embargo, esto logra que la perciban como una institución con mucha tenacidad.

En cuanto a *Directivos* y *Docentes*, son significados como accesibles, comprensibles y competentes (incluso, con las herramientas -principalmente tecnológicas- limitadas con las que cuentan); particularmente, respecto a los docentes, señalan que tienen una enseñanza lúdica, son empáticos y motivadores, además de que cuentan con amplia experiencia en el campo y logran transmitir sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectorias profesionales; no obstante, mencionaron que, durante la pandemia, faltaron acciones de retroalimentación a las tareas encargadas y una carencia para el trabajo virtual (en concreto, actualización para esa modalidad).

En relación con los *Estudiantes*, estos se perciben como líderes, motivadores, con una buena formación y con experiencia en el campo por su formación práctica, con vocación desde el inicio y que trabajan por alcanzar sus metas (hay que recordar que muchos son mayores a la edad típica para estudiar en la Educación Superior), comprometidos, solidarios y unidos, además de ser autodidactas y autoorganizados; en su mayoría, cuentan con un familiar que ejerce o ejerció la docencia, casi todos trabajan y tienen familia y eso los hace más responsables con sus estudios. Señalan, que, por su formación, son capaces de desenvolverse en cualquier contexto y los hace distintos a los normalistas, ya que sus condiciones de vida los vuelve más críticos.

CONCLUSIÓN: LA CONSTITUCIÓN DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES

El proceso de constitución de identidades, el cual debe significarse como el paso que se da de individuo a sujeto (es decir: adquirir una identidad, en este caso se trata de la identidad profesional como docente), siempre resulta un tanto problemático por la opacidad o nubosidad que en ello existe, pero en términos heurísticos resulta relevante, y más en el campo educativo, pues implica desvelar las condiciones en las que estas se configuran, así como los imaginarios que se construyen, ya que existe una relación simbólica entre cultura e identidad (Giménez, 2009).

Por lo aquí planteado, se puede afirmar que la identidad profesional de los estudiantes de la UPV se encuentra en crisis, lo cual como se ha abordado en los resultados, esto se debe a que distintos elementos que conforman la cultura profesional (entre ellos, la realización de prácticas en las escuelas que implican sus procesos de investigación) no pudieron desarrollarse durante la pandemia como habitualmente se venían empleando, como parte de la estructura curricular.

Después de mostrar la experiencia que los estudiantes de la UPV han tenido durante la pandemia, estamos en posibilidades de señalar que la formación de los futuros profesionales de la educación involucra una amplia dimensión práctica que, como se señaló arriba, es a partir de ella que ponen en juego lo aprendido teóricamente, desde de las más comunes, como las dinámicas dentro de los salones de clase (un aprendizaje lúdico, para una enseñanza lúdica), hasta las más sistemáticas, como las experiencias educativas que se encuentran dentro de ese integrador (observación, práctica docente y análisis de la práctica docente) y de la que derivan sus trabajos de investigación para sus titulaciones.

En este sentido, se ha planteado que, a pesar de los esfuerzos institucionales por ofrecer a los estudiantes de la UPV la oportunidad para continuar sus estudios superiores durante la pandemia, los futuros profesionales de la educación consideren que su formación se encuentre incompleta, es decir, una identidad profesional en crisis pues

no han introyectado, del todo, ese *habitus profesional* (Hernández Ferrer, 2018) que solo se construye en la práctica que deriva en su tarea investigativa.

Por tanto, la estructura curricular, que debe significarse como uno de los elementos mediante los cuales les permite a los estudiantes configurar su identidad como profesionales de la educación (es decir, un punto de estructuración de la identidad), otro es la propia dinámica de asistencia a la escuela -entendida como espacio de y para la socialización- que, como se observó en los datos presentados a los estudiantes, les resulta de suma importancia para su formación, pues como mencionaron, en ese ámbito de la vida cotidiana dentro de la escuela (en la convivencia con su par) era donde podían aclarar algunas dudas, reforzar conocimientos y compartir experiencias, lo que con la pandemia les fue sumamente complicado; pues además de que muchos de ellos trabajan entre semana o son padres/madres de familia -es decir, no son solo estudiantes- el asistir a la UPV les permitía romper, de alguna manera, con una dinámica, convirtiendo a la escuela en un espacio que va más allá del aprendizaje disciplinar, lo cual, con la pandemia también lo resintieron (pues, incluso, los estudiantes de primer año no se han podido conocer físicamente y los que sí tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, la extrañan).

De esta manera, no solo no se pudieron desarrollar los procesos de investigación de los estudiantes, sino que, en un ámbito simbólico, se les ha privado de ese rito de paso que los va introduciendo al campo de la docencia *in situ*; por lo tanto, los procesos investigativos resultan esenciales para la configuración identitaria de los futuros docentes, por lo que la institución (UPV) deberá prestar especial atención para que sus estudiantes logren realizarla, esto, en tanto que las condiciones de la pandemia, (al menos en México) continúan.

Así, esta situación muestra otro aspecto que la pandemia ha traído a la educación y, en especial, a la educación superior, pues si bien varios autores, entre ellos: Alcántara (2020) y Brown y Salmi (2020) han señalado la situación internacional sobre el cierre de algunas instituciones o quienes realizaron una abrupta transición hacia la educación en línea, y con ello las improvisaciones de docentes y estudiantes, las dificultades por la falta de equipos y de conectividad adecuada para la realización de las clases; el aspecto simbólico, como el aquí presentado, también resulta relevante estudiarlo, y más en las carreras en las que la dimensión práctica es fundamental para los futuros profesionales, ya que nos brinda pistas de la formación en general, sus condiciones y las elaboraciones simbólico-imaginarias desde la propia voz de los estudiantes (Hernández Ferrer, 2020), pues como se ha mostrado, la pandemia tuvo un efecto en ellas (igual pudiera suceder en áreas como: Ciencias de la Salud, Humanidades y algunas Ingenierías).

Pero de igual forma, resulta sumamente interesante resaltar, además de eso que se ha llamado aprendizajes laterales, las cuestiones para mantener/sostener sus motivaciones y continuar sus estudios en este contexto adverso (o al menos diferente), pues nos señalan la resiliencia de los alumnos que decidieron continuar sus estudios con la finalidad de alcanzar sus metas personales y profesionales, las cuales fueron trazadas previas a la pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardie (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Becher, T. (1992). Las disciplinas y las identidades de los académicos. *Universidad futura*, 56-79.

Bensa, A. (2016). *El fin del exotismo. Ensayos de antropología crítica*. COLMICH/CONACULTA.

Brown, C. y J. Salmi (2020), Putting fairness at the heart of higher education, University World News. The Global Window on Higher Education, 18 de abril, <[universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729](https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729)>, consultado el 25 de marzo, 2022.

Casillas Alvarado, M. A., López, R., y González, O. (2003). Una propuesta metodológica para tratar la historia institucional de las universidades: el caso de la UAM. En Cazés, Ibarra, y Porter, *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. CIICH-UNAM.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Patria.

Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.

Fuentes Amaya, S. (2016). Identidad profesional y política educativa: encuentros y desencuentros. En S. Fuentes Amaya, O. Cruz Pineda, y G. Segovia Febronio, *Actores, identidades y políticas educativas. Una revisión desde la alianza para la Calidad de la Educación* (págs. 57-100). Universidad Pedagógica Nacional.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giménez, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Bourdieu y su obra* (págs. 79-90). Plaza y Valdés.

Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. ANUIES.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Grupo Editorial Norma.

Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Hernández Ferrer, E. (2015). Las culturas disciplinares como límite de las políticas educativas: la reactivación política del sujeto educativo. *Identidades*, 01-24.

Hernández Ferrer, E. (2018). Reglas sutiles de uso cotidiano en la configuración de la cultura escolar en la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, México. *Cuadernos del Sur*, 32-45.

Hernández Ferrer, E. (2020). Un acercamiento a la construcción identitaria como docente normalista: una propuesta desde la lógica discursiva, en Zepeda García, E. *El Estado Nación y las escuelas normalistas en México ante la globalización* (págs. 181-193) Plaza y Valdés/Universidad Marista de Querétaro.

Marciales Vivas, G. P., y Gualteros, J. N. (2012). Cultura disciplinar y desarrollo de la competencia informacional en jóvenes universitarios. *Sistemas, cibernética e informática*, 58-62.

Pedró, F. (2004). *Fauna académica*. UOC.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.

Rockwell, E. y González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 6-30.

Suárez Domínguez, J., y Casillas Alvarado, M. A. (2008). Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana. En M. A. Casillas Alvarado, y J. L. Suárez Domínguez, *Aproximaciones al estudio de la Universidad Veracruzana* (págs. 33-58). Universidad Veracruzana-IIE.

Valencia Aguilar, O. (2021). Retos en pandemia para la equidad en acceso a la formación inicial docente: estudio de caso en la Universidad Pedagógica Veracruzana. *Revista Innovaciones Educativas*, 146-162.

Viqueira, J. P. (2016). Después de Lévi-Strauss. *Nexos*.

Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. IIF/UNAM.

Fecha de recepción: 12/2/2022

Fecha de aceptación: 26/8/2022