

ARTÍCULO

Desarrollo de capacidades en estudiantes de un Instituto Tecnológico, en un contexto de pandemia y desigualdad

Capabilities development in students of a Technological Institute, in a context of pandemic and inequality

ANA CAROLINA VELARDE GAXIOLA Y JUDITH PÉREZ-CASTRO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - UNAM

Correo electrónico: pkjudith33@yahoo.com.mx

Recibido el 11 de noviembre del 2022; Aprobado el 28 de abril del 2023

RESUMEN

El propósito en este artículo es analizar el desarrollo de las capacidades en la formación profesional de los estudiantes de un Instituto Tecnológico, que enfrentan distintas desventajas sociales, las cuales se complejizaron con la pandemia de COVID-19. Retomamos la propuesta de la pedagogía de la capacidad de Walker, así como la teoría de las capacidades de Nussbaum y nos enfocamos en dos de ellas: integridad emocional e integridad corporal. La indagación consistió en un estudio de caso instrumental. En la integridad emocional, los alumnos señalaron problemas relacionados directamente con su formación profesional. Mientras que, en la integridad corporal, los aspectos más mencionados fueron la violencia e inseguridad que viven cotidianamente en sus contextos.

PALABRAS CLAVE: Capacidades; Educación superior; Estudiantes; Desigualdad educativa.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The purpose of this paper is to analyze the development of capabilities during professional education, in a group of students from an institute of technology, who face different social disadvantages that became more complex as a result of the COVID-19 pandemic. We draw on Walker's pedagogy of capabilities as well as on Nussbaum's capabilities approach, and, in the empirical outcomes, we focus on two of them: emotional integrity and bodily integrity. The research was based on an instrumental case study. Regarding emotional integrity, the interviewees pointed out difficulties related directly to professional education. Meanwhile, with respect to bodily integrity, the students mentioned the violence and insecurity they deal with in their immediate contexts.

KEYWORDS: Capabilities; Higher education; Students; Educational inequality.

INTRODUCCIÓN

El artículo que aquí presentamos es producto de una investigación en la que analizamos las posibles articulaciones entre la formación profesional y el desarrollo de capacidades. Los sujetos de estudio fueron los alumnos de un Instituto Tecnológico del estado de Puebla.

El texto está organizado en cuatro apartados. En los dos primeros exponemos los principales elementos de la pedagogía de la capacidad de Melanie Walker, quien a su vez se apoya en los desarrollos teóricos de Martha Nussbaum y Amartya Sen, y define una lista de 8 capacidades para la educación superior. Desde esta perspectiva, la educación es un funcionamiento que debe contribuir tanto al desarrollo humano de los estudiantes, como a la construcción de sociedades justas.

En el tercer apartado explicamos la ruta metodológica que seguimos en la investigación, la cual consistió en un estudio de caso instrumental. En el cuarto, presentamos los hallazgos más importantes, enfocándonos particularmente en dos capacidades: integridad emocional e integridad corporal. Por último, en las consideraciones finales, hacemos una valoración de los planteamientos de Walker de cara a las inquietudes señaladas por los educandos.

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

El enfoque de las capacidades es una propuesta teórica que tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones para la construcción de sociedades justas (Nussbaum, 2012); su principal argumento es que el desarrollo nacional no se alcanza únicamente a partir del crecimiento económico, sino, primordialmente, a través del fortalecimiento de la libertad

de los sujetos (Sen, 1995, 2000). Las capacidades constituyen lo que los individuos son capaces de hacer y de ser “[...] no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40).

No obstante, en el proceso de adquisición de las capacidades intervienen distintos factores individuales, contextuales y sociales que, a la larga, marcan diferencias en la conversión que las personas hacen de los bienes materiales en bienestar (Sen, 1995). Como consecuencia, la redistribución de los recursos materiales o económicos es insuficiente, si ésta no va acompañada de oportunidades para que los individuos obtengan resultados valiosos (Sen, 2000). Es aquí en donde la educación ocupa un lugar fundamental, porque ya sea que se dé formalmente en un centro escolar o de modo más informal al interior de la familia, permite desarrollar habilidades que eventualmente pueden convertirse en capacidades internas (Nussbaum, 2010). Por ejemplo, las personas que han recibido una buena educación tienen mayores probabilidades de obtener un mejor empleo, de participar en asuntos políticos o, incluso, de entablar relaciones sociales más ricas que las que no han tenido acceso a ella o que lo tienen de manera limitada.

La educación, entonces, es un funcionamiento fértil que permite alcanzar otros funcionamientos y capacidades, promover el desarrollo de los individuos y construir sociedades decentes y justas (Nussbaum, 2009, 2012). Esto no quiere decir que la enseñanza de contenidos disciplinarios o la capacitación para el mercado laboral no sean relevantes, por el contrario, uno de los objetivos de la educación también es hacer que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan obtener un empleo y mantener un buen nivel de vida. No obstante, su fin último debe ser la formación de verdaderos ciudadanos, que se interesen por los otros y por los problemas que aquejan a nuestro planeta (Nussbaum, 2007, 2009).

Con base en estas ideas, Melanie Walker (2005, 2007) desarrolla su propuesta de pedagogía de la capacidad para la educación superior o de educación para la vida, a la que define como un método de enseñanza en un sentido amplio que “Implica no sólo quién enseña, sino también a quién se enseña (y, por supuesto, está entrelazado con lo que se enseña: el currículo) y las condiciones del contexto bajo las cuales se lleva a cabo tal enseñanza y aprendizaje” (Walker 2005, p. 12) [Traducción propia].

Walker (2003) pugna por el desarrollo de una base teórico-explicativa sobre la justicia social, al igual que Sen (1995, 2000) y Nussbaum (2000), sólo que en su caso el objetivo es tener elementos para discernir cuáles son las acciones que contribuyen a lograr una educación más justa. Por ello, defiende una mirada crítica en la que reconoce que ésta es una práctica cultural no neutra, al contrario, en ella se priorizan determinados saberes, se moldean nuestras experiencias, elecciones y aspiraciones, y se legitima una cierta distribución del poder (Walker, 2003, 2005; Boni, Lozano y Walker, 2010). Dicha idea no

es nueva, de hecho, la autora recupera los aportes de diferentes autores de la pedagogía crítica, como Apple, Bernstein, Bourdieu y Passeron, Lynch, Cantillon y Walsh, porque, desde su perspectiva, brindan diferentes herramientas para analizar las inclusiones y exclusiones que se dan a lo largo de los procesos formativos, identificar las barreras que limitan la agencia y el éxito educativo, y comprender su relación con las desigualdades económicas, sociales y políticas (Walker, 2010). Una pedagogía para la capacidad, como la entiende Walker (2005, p. 12) es:

[...] un espacio interactivo, relacional entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes y estudiantes, en donde el conocimiento se mediatiza, el poder se circula y en el que las estructuras sociales e institucionales se penetran. Cómo enseñar (y qué enseñar) es además una expresión práctica sobre la reproducción o transformación de los patrones culturales, económicos y políticos que existentes en las sociedades. [Traducción propia]

La pedagogía para la capacidad es especialmente pertinente en la educación superior, la cual enfrenta un mayor riesgo de ser capturada por agendas interesadas únicamente en el crecimiento económico (Walker, 2012). Al igual que Nussbaum (2010), Walker (2010; Walker y Boni, 2013) hace una crítica a la educación para la renta, defiende la pluralidad de los valores, más allá de los que solamente se interesan por la utilidad económica, e insiste en la importancia de que el desarrollo se centre en el bien-estar de las personas y no solamente en el incremento de los recursos humanos. No obstante, al mismo tiempo, busca ir más allá de los planteamientos de Nussbaum y define a la educación superior como una libertad sustantiva (Walker, 2005, 2012), una capacidad por sí misma, porque incrementa las oportunidades educativas y sociales, promueve la toma de decisiones racionales y fortalece la libertad para optar por una vida valiosa.

Lo anterior impone la necesidad de reflexionar sobre este nivel educativo, de entender su especificidad, lo que la distingue como “educación”, en primer lugar, y como “superior”, en segundo, especialmente, por los alcances que tiene en el desarrollo de la vida adulta (Walker, 2007). Dicha reflexión permite que nos cuestionemos sobre el trabajo que se necesita hacer desde las instituciones para la distribución equitativa de capacidades valiosas, percatarnos si en este proceso hay personas que tienen más posibilidades de transformar sus recursos en capacidades, preguntarnos qué pasa con aquellas que no lo consiguen o que tienen que hacer un mayor esfuerzo para lograrlo y discernir cuáles son las capacidades que favorecen la agencia humana.

Con este objetivo, Walker (2005) elabora un listado de ocho capacidades que deben desarrollarse en la educación superior y que, al mismo tiempo, pueden ser utilizados como parámetros evaluativos de lo que los estudiantes son capaces de llegar a ser y hacer a través de ella. Éstas son:

1. Razonamiento práctico, remite a la posibilidad de elegir de forma razonada, informada, crítica, independiente, socialmente responsable y atendiendo a fines prácticos y morales. Representa, además, la oportunidad de planear un proyecto de vida personal.
2. Resiliencia educativa, que comprende la capacidad para equilibrar los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el educando, principalmente, el personal, el educativo y el laboral. Contribuye a manejar el riesgo, vislumbrar las oportunidades educativas, librar los obstáculos y persistir académicamente. Implica que los alumnos tengan autoconfianza, aspiraciones y esperanzas de alcanzar un futuro mejor.
3. Conocimiento e imaginación. Representa la posibilidad de aprender sobre cualquier contenido de interés, desarrollar el pensamiento crítico y la imaginación para considerar los puntos de vista de los demás y realizar juicios imparciales. Incluye la posibilidad de adquirir conocimiento, ya sea para el desarrollo individual, las oportunidades laborales, la participación política, cultural y social, o bien, para estar presente en el mundo. Abarca desde el conocimiento disciplinario, los debates éticos y problemas morales, hasta el entendimiento sobre el lugar que la ciencia y la tecnología tienen en las políticas públicas.
4. Disposición para el aprendizaje, consiste en tener curiosidad y capacidad para cuestionar. Conlleva, además, la autoconfianza para aprender y el deseo constante por hacerlo.
5. Relaciones y redes sociales, significa tener la capacidad para aprender y trabajar en equipo, confiar en el otro y construir redes de amistad o de pertenencia para el aprendizaje colaborativo, el apoyo didáctico, o el esparcimiento.
6. Respeto, dignidad y reconocimiento, como su nombre lo indica, significa tener respeto por uno mismo y por los demás, reconocer la dignidad de las personas y la propia; no ser discriminado por razones de género, condición social, raza, religión, o cualquier otro rasgo o condición. Implica ser empático, honesto, generoso y compasivo, sensible a las necesidades de los otros e incluyente, así como valorar la diversidad humana en sus diferentes expresiones. Comprende la competencia comunicativa intercultural, tener tanto facilidad de palabra, como la capacidad de escuchar.
7. Integridad emocional, apunta al desarrollo de las emociones que nos permite ser comprensivos, empáticos, imaginativos, adquirir conocimientos y tener discernimiento. Incluye no caer en la ansiedad o el miedo que impiden el aprendizaje.
8. Integridad corporal, representa la seguridad de no ser hostigado, ya sea en la institución, en el aula, en la interacción entre estudiantes o entre maestros y alumnos.

Walker (2005, 2007) aclara que esta lista no es limitativa, sino que puede modificarse de acuerdo con los diferentes contextos y el tiempo, tampoco tiene un orden jerárquico, su fin es servir de base para evaluar los alcances de la educación superior, sus condiciones de

equidad y de justicia. Finalmente, la autora advierte que existen múltiples factores históricos y culturales que pueden coartar el desarrollo de las capacidades en los educandos, sin embargo, a la par, sostiene que éstas pueden verse favorecidas por las opciones que terceras personas, ya sea profesores, tutores o compañeros, puedan ofrecer a los estudiantes, además de las oportunidades que les brinden las acciones institucionales y las políticas educativas.

LAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como hemos dicho, la educación incrementa las posibilidades de alcanzar otros funcionamientos y capacidades valiosos, tanto a nivel individual como social, de ahí que en el enfoque de las capacidades se le considere un funcionamiento fértil o, como dice Walker (2005), una capacidad por sí misma. En particular, la educación formal o escolarizada aumenta las oportunidades de movilidad social, especialmente para aquellos que llegan a los niveles de enseñanza más altos. No obstante, en las últimas décadas, uno de los riesgos que acecha a la educación superior es la tendencia, impulsada desde algunos organismos internacionales, de centrar los esfuerzos en la capacitación de recursos humanos para el mercado laboral y el crecimiento económico, en detrimento de la formación humanística (Nussbaum, 2010; Walker, 2012).

A partir de ello, Walker (2007) se pregunta sobre el tipo de capacidades que se distribuyen en este nivel educativo, su relevancia para la agencia humana y las oportunidades que tienen los estudiantes para transformar sus recursos en capacidades. Su punto de partida son los conceptos de agencia y libertad (Walker, 2008; Walker y Fongwa, 2017), a partir de los cuales define a la educación superior como una libertad sustantiva, una capacidad que, además de ampliar las oportunidades sociales y económicas, ayuda a que los individuos aprendan a reflexionar cuidadosamente sobre sus decisiones y las consecuencias que éstas tienen en su propia vida y en las de los demás.

Desde esta perspectiva, tanto las capacidades como los funcionamientos deben estar presentes en los procesos formativos, por ejemplo, en el caso de las niñas y mujeres cuya educación puede verse limitada o incluso negada por diferentes razones de orden económico, social, cultural y familiar, es fundamental no sólo garantizar su derecho a la educación y ampliar el ingreso a la escuela, sino además brindarles las condiciones para que permanezcan y tengan trayectorias exitosas, para que participen plenamente en la vida institucional y sean escuchadas (Walker, 2004).

Pero, esto no siempre es tan sencillo, porque al interior de las instituciones prevalecen determinadas formas de relación pedagógica y arreglos sociales que, bajo ciertas circunstancias, pueden potenciar o inhibir las oportunidades de los estudiantes (Walker, 2008); más aún, en la educación intervienen otros factores que están fuera de su alcance, como las desigualdades sociales e interpersonales, que incrementan o restringen las capacidades individuales para la educación y en la educación (Flores, 2005; Walker y Unterhalter, 2007).

Lo anterior es ostensible en todos los sistemas de enseñanza, pero, particularmente, en aquellos en donde persisten enormes desigualdades tanto en el acceso como en la calidad educativa. En México, por ejemplo, a partir de la segunda mitad del siglo xx, se dio un importante proceso de crecimiento de la educación superior, lo que favoreció el acceso a sectores de la población que anteriormente eran excluidos o subrepresentados (Taborga, 2003). Posteriormente, en el marco de las políticas de reordenamiento del sistema, se impulsó la diversificación de la oferta educativa a fin de responder tanto a la demanda estudiantil, como a las necesidades de las diferentes regiones del país (Arzate y Romero, 2007; Guzmán, 2014).

No obstante, esto sólo democratizó parcialmente al sistema, porque, aunque la cobertura ha crecido, las oportunidades de ingresar y el tipo de institución o carrera en el que se haga continúan estando fuertemente correlacionadas con el origen social y la situación económica del alumnado. De este modo, se observan claras diferencias entre las universidades públicas estatales y las universidades públicas federales, que no sólo absorben las proporciones más altas de la matrícula a nivel nacional, 44.5% y 16.8% cada una (SEP, 2022), sino que preponderantemente reciben estudiantes de las clases altas, medias altas y medias. Mientras que, en el otro extremo, se encuentran las universidades estatales de apoyo solidario y las interculturales, las cuales cubren el 2.3% y 0.5% de la matrícula respectivamente (SEP, 2022) y tienden a recibir a personas de los sectores económicamente desfavorecidos, así como de las comunidades indígenas.

Este escenario es concomitante con el que enfrentan otros países de América Latina (Didrikson, *et al.*, 2021) y, a la par, se cruza con otros problemas como el bajo rendimiento y la deserción estudiantil, la pertinencia de la formación profesional, las desigualdades de género y la limitada capacidad institucional para incrementar la participación de sectores sociales excluidos, como los indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad (UNESCO, 2020; World Bank, 2020).

En este contexto, se encuentran los institutos tecnológicos superiores, los cuales son una opción educativa creada en 2014, que tiene como objetivo formar profesionistas e investigadores calificados para la generación y aplicación de conocimientos, con capacidad para la solución de problemas, pensamiento crítico y sentido ético, así como con actitudes para el emprendimiento, la innovación y la creatividad, que les permitan incorporar los avances científicos y tecnológicos que favorezcan al desarrollo nacional y regional (DOF, 2014). Para lograrlo, se plantea un modelo educativo dual, con el que se busca fortalecer la formación de los estudiantes a través de su incorporación tanto en el mercado laboral, como en los procesos productivos de las empresas.

Actualmente, el Tecnológico Nacional de México comprende un total de 254 institutos, de los cuales 126 son federales, 122 descentralizados y 4 son Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo. Incluye también al Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, así como al Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (TecNM, 2023). Los institutos tecnológicos concentran

la mayor parte de la matrícula de licenciatura, posgrado y técnico superior universitario, los federales tenían un total de 362,661 estudiantes, mientras que los descentralizados contaban con 253,812 alumnos (TecNM, 2020). La mayoría de la oferta educativa está orientada hacia las ingenierías. De los programas 45 vigentes, 38 son ingenierías y 7 pertenecen a otros campos de conocimiento (TecNM, 2020), lo cual es consecuente con el objeto que dio pie a su creación.

Los principales retos que tienen los institutos tecnológicos (TecNM, 2019) son incrementar la cobertura, reducir el índice de reprobación y deserción en el estudiantado, fortalecer la formación integral en los ámbitos cultural, cívico y deportivo, concientizar al alumnado en temas como la violencia, las adicciones y la prevención del delito, y fomentar la práctica de los valores universales, la identidad y la justicia social. Igualmente, el Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024 (TecNM, 2019) plantea que es necesario incrementar el número de programas acreditados y reforzar el vínculo entre la formación y la atención a los problemas regionales prioritarios.

Con base en lo anterior, en la investigación de la que desprende este artículo, nos interesaba indagar de qué manera la formación que se brinda en el instituto tecnológico puede contribuir al desarrollo de capacidades en los educandos y lo que ésta les aporta tanto a nivel personal como profesional. Especialmente, en una modalidad educativa que prioriza la formación para el mercado laboral y cuya población objetivo son los estudiantes de localidades aisladas y zonas urbanas marginadas (DOF, 2014).

Retomamos el enfoque de las capacidades principalmente por dos razones, la primera porque coloca al humanismo en el centro de la formación profesional para incorporar cuestiones como el reconocimiento de la dignidad y los derechos de las personas, las relaciones de género y étnico-raciales, la distribución de la riqueza y la igualdad social (Nussbaum, 2010). Lo anterior no es exclusivo de este enfoque, por el contrario, Nussbaum y Walker reconocen la influencia de otros humanistas en sus respectivos trabajos, no obstante, la diferencia radica en el lugar que le dan a la educación como una capacidad que contribuye tanto al florecimiento de la persona, como al mejoramiento de sus niveles de vida al ampliar sus oportunidades para encontrar un buen empleo, tener un lugar decente donde habitar y disponer de los medios suficientes para llevar una vida buena.

La segunda razón es porque el enfoque de las capacidades nos permite abordar el bienestar humano desde sus múltiples dimensiones y no desde un solo modelo o medida (Flores, 2007). Por esta razón, tanto Nussbaum (2012) como Walker (2007) insisten en que las listas de capacidades que ellas proponen no están cerradas, ni tienen un orden jerárquico, sino que constituyen una base evaluativa, que puede modificarse de acuerdo con las necesidades y circunstancias de cada contexto. Finalmente, esta propuesta teórica nos permite ver los avances y retrocesos en el logro de las capacidades, porque, a la par de la importancia que le concede a la educación, se reconoce que en ella intervienen múltiples factores que pueden facilitar u obstaculizar las capacidades y libertades de las personas (Flores, 2007; Walker 2012).

NOTAS METODOLÓGICAS

Los resultados que a continuación se exponen son producto de una investigación cualitativa, desarrollada a partir de un estudio de caso instrumental. Para su delimitación, con base en el planteamiento de Stake (1995, 1998), elaboramos tres ejes temáticos: 1) Modelo de formación profesional y desarrollo de las capacidades humanas, 2) Condiciones institucionales para el logro de las capacidades y 3) Elementos del contexto y capacidades humanas.

Estos ejes nos permitieron seleccionar un instituto tecnológico ubicado en la zona centro-oeste del estado de Puebla. En primer lugar, porque de acuerdo con la filosofía institucional, es una institución orientada al desarrollo tecnológico y regional comunitario, así como a la construcción de una sociedad humana y justa. Para lograrlo, se ha diseñado un modelo educativo basado en tres principios: a) Filosófico, a partir del cual el ser humano se concibe como un sujeto de aprendizaje y ciudadano del mundo, digno, libre, en constante evolución y búsqueda del conocimiento, la justicia, la felicidad y la autorrealización; b) Educativo, con el que se busca lograr procesos enseñanza y aprendizaje para la formación integral del individuo, la socialización y la transformación social; y c) Normativo, cuya meta es la formación de profesionales que respondan a las demandas sociales y al desarrollo económico de su entorno.

En segundo lugar, con respecto a las condiciones, el instituto tecnológico a lo largo de su trayectoria ha implementado distintos programas y estrategias para apoyar el desarrollo personal y profesional de los educandos, como el modelo de tutorías, cursos extracurriculares de tipo cultural, deportivo o de formación cívica y proyectos integradores básicos, de investigación o vinculados con el medio social.

En tercer lugar, en cuanto a los elementos del contexto, el tecnológico se encuentra en un enclave que forma parte del corredor industrial Puebla-San Martín, lo que le da ciertas condiciones para el crecimiento económico. A pesar de esto, el municipio de San Martín Texmelucan enfrenta problemáticas importantes, por ejemplo, 65.3% de sus habitantes está en situación de pobreza, de los cuales 11.6% viven en pobreza extrema. Además, 14.7% es vulnerable por carencia social y 11.2% por ingresos (CONEVAL, 2020), es decir, sólo el 8.8% de su población no es pobre ni vulnerable. La localidad también registra la tasa más alta de incidencia delictiva en el estado (Gobierno de Puebla, 2019) y, como consecuencia, la percepción de seguridad entre sus pobladores es muy baja, tan sólo 14.5% de los hombres mayores de 18 dice sentirse seguro, mientras que en las mujeres la proporción baja a 10% (Gobierno de México, 2022).

De este modo, el caso seleccionado presenta condiciones complejas, con ciertos elementos y rasgos que pueden coadyuvar al desarrollo de las capacidades en los estudiantes, pero, al mismo tiempo, con otros que las limitan y que, incluso, bajo ciertas circunstancias, ponen en riesgo su integridad personal y la calidad de su formación profesional.

Técnicas de investigación

Para el abordaje del caso, seleccionamos dos técnicas: el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Para la primera, revisamos las estadísticas institucionales a fin de conocer las características más importantes de la población estudiantil, la distribución por programa y grado de estudio, y la distribución de los apoyos académicos y económicos. Además, como ya se mencionó, analizamos la filosofía y normativas institucionales, así como el modelo educativo.

Para la entrevista, elaboramos un guion con base en las siguientes dimensiones:

1. Condiciones de los estudiantes. Aquí, consideramos el contexto socioeconómico del alumnado, sus circunstancias familiares y los motivos para ingresar a la educación superior, aspiraciones e intereses. También, incluimos algunos aspectos de su trayectoria escolar previa y sus apreciaciones sobre la relación entre educación profesional y desarrollo personal, así como sobre el vínculo vida-trabajo.
2. Capacidades humanas en la formación profesional. En esta dimensión quisimos recuperar las ideas de los educandos sobre las capacidades centrales, para analizar cómo las entienden, el significado que les atribuyen y su presencia o ausencia a lo largo de la carrera.
3. Educación superior y justicia social. En esta dimensión buscamos recuperar el conocimiento del estudiantado sobre los problemas más apremiantes de su comunidad, las oportunidades que tienen durante su formación para enterarse de ellos y lo que, creen, pueden aportar como profesionistas.

Los sujetos de estudio

Después de someter el instrumento a juicio de tres especialistas y pilotarlo, se dio paso a las entrevistas, las cuales se realizaron durante el primer semestre de 2021, es decir, en plena contingencia sanitaria. Por tal razón, esta fase de la investigación se hizo de manera virtual a través de la plataforma Zoom.

Para la selección de los participantes, se empleó el muestreo por cuotas (Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Los criterios utilizados fueron el género, la carrera y la situación laboral. Entrevistamos a un total de 58 estudiantes, 29 hombre y 29 mujeres. 40% era originario de San Martín Texmelucan y el resto venía de comunidades aledañas a la cabecera municipal o del estado de Tlaxcala. En cuanto a la edad, 48 participantes tenían entre 18 y 22 años, 7 estaban entre los 23 y los 27, 1 estaba en el rango de los 33 a los 37 y 2 tenían entre 38 y 42 años. Poco más de dos terceras partes recibía alguna beca, ya sea la de Jóvenes Escribiendo el Futuro, la de Manutención del Estado de Puebla o alguna otorgada por el instituto tecnológico. Finalmente, 58.6% de los participantes trabajaba para sostener sus estudios, principalmente en empleos no formales o familiares.

Tabla 1. Distribución de los entrevistados por programa y género

Programa	H	M	Total
Ingeniería Industrial	6	6	12
Contador Público	5	5	10
Ingeniería Electromecánica	6	6	12
Ingeniería en Gestión Empresarial	3	3	6
Ingeniería en Sistemas Computacionales	3	3	6
Ingeniería Ambiental	3	3	6
Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones	3	3	6
Total	29	29	58

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevistas

Consideraciones éticas

La investigación se apegó a tres aspectos importantes: 1) el consentimiento informado, que se presentó a los sujetos de estudio antes de comenzar la entrevista; 2) la participación voluntaria, para lo cual se les explicó que tenían la libertad de no responder alguna pregunta que les incomodara o de detener la entrevista si ellos lo consideraban pertinente; y 3) la protección de la privacidad, a través de la utilización de códigos para sustituir los nombres. De este modo, en E-58-H-IA, E corresponde a Estudiante, 58 es el número consecutivo de la entrevista, H se refiere al género, IA son las siglas de la carrera, en este caso Ingeniería Ambiental.

LAS CAPACIDADES HUMANAS DESDE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Desde la pedagogía de la capacidad de Walker (2003, 2012), la educación puede ser un medio para la transformación social, pero, al mismo tiempo, para la reproducción de las desigualdades. De este modo, no podemos dar por sentado que todo lo que se enseña o se hace en los procesos formativos será aprovechado de la misma manera por los estudiantes o que todos podrán alcanzar los mismos beneficios.

Con esta idea, la autora propone ocho capacidades que deben desarrollarse en la educación superior. En este artículo, nos enfocamos en dos: integridad emocional e integridad corporal, por la importancia que le dieron los propios entrevistados. La primera tiene un lugar relevante en el logro de los aprendizajes (Walker, 2007), de manera que cuando hay factores que la amenazan, sus efectos se hacen sentir en el rendimiento académico.

Para indagar sobre esta capacidad, preguntamos a los alumnos del instituto tecnológico cuáles eran los asuntos que más les preocupaban durante la carrera. Los resultados evidenciaron que los estudios profesionales son una importante fuente de tensión para

ellos; la mayoría dijo haber sentido ansiedad en diferentes momentos y por distintos motivos, situación que se incrementó durante el período de clausura ocasionado por el COVID-19. Las respuestas más señaladas se agruparon en cuatro rubros.

1. Herramientas tecnológicas. Para 19 de los entrevistados, las fallas en sus dispositivos o en la conexión a Internet fueron un motivo de estrés y en ocasiones de enojo y desesperación, principalmente porque no tenían equipos propios, sino que se los pedían prestado a familiares o los compartían con otros miembros del hogar, por lo que tenían que turnarse para tomar las clases y hacer sus actividades. Adicionalmente, gran parte de los jóvenes (24) se conectaban por medio del celular, en ocasiones, algunos (4) se quedaron sin saldo y no pudieron asistir a las clases. El siguiente testimonio, muestra las dificultades enfrentadas en este aspecto.

Yo creo que más que nada es la herramienta para hacer las tareas, bueno, es que cuento con una computadora y un teléfono, pero la mayoría de las veces ocupo el teléfono, porque la computadora para entrar, sé que sonará de verdad muy difícil de creer, pero la computadora que tengo para encenderse y que agarre realmente Google, tarda media hora, y para apagarse tarda como otros diez minutos, es una computadora viejita... (E-OI-H-IE)

Durante la pandemia, las condiciones de los hogares fueron un factor crucial para la continuidad de los estudios (Wanderley, Losantos, Tito y Arias, 2020). Esto implicó un gran cambio en la dinámica familiar, lo que, sumado a la brecha económica y digital preexistentes, amplió las desigualdades educativas entre los educandos (Malo, Maldonado, Gacel y Marmolejo, 2020). Muchos jóvenes tuvieron que desarrollar sus propias estrategias para mantener un equilibrio entre su vida familiar, los compromisos laborales y los estudios universitarios. Una de las entrevistadas describió brevemente su situación durante la contingencia.

...en casa tenemos un cuarto, más bien es donde dormimos, ahí por ejemplo él [su hijo] se enfoca en su tarea y yo en la mía y, pues, cuento con mi computadora, porque cuando mis hijos estudiaban vi que era muy necesaria para ellos. Entonces, saqué una computadora y la fui pagando, así con pagos pequeñitos y, pues, escritorio no, la verdad, hasta ahorita no tengo, sólo tenemos un mueble viejito que tenía mi mamá por ahí. Es un poquito difícil porque, de repente, es incómodo, porque es un mueble muy pequeñito, en un pedacito metí mi CPU y en otro pedacito mi monitor. Entonces, tenemos lo básico para que tanto los niños como yo, pues saquemos adelante los trabajos, el estudio y, pues sí, a veces tiene uno que descuidar unas cosas para tener como prioridad lo que necesitan los niños. (E-33-M-CP)

La intersección de las múltiples diferencias personales y sociales amplió las desigualdades entre los estudiantes, lo que afectó las posibilidades para convertir sus funcionamientos en capacidades y viceversa (Walker y Unterhalter, 2007). Esto es aún más evidente en las mujeres a quienes tradicionalmente se les adjudica el cuidado del hogar y los hijos. Por esta razón, las instituciones necesitan preguntarse sobre las oportunidades de acceso y éxito educativo de las niñas y mujeres, pero primordialmente sobre su capacidad para ser educadas y llevar una vida valiosa para ellas (Walker, 2004).

2. Trabajos y actividades académicas. 15 estudiantes coincidieron en que las clases en línea aumentaron y diversificaron las responsabilidades, en ese sentido, su mayor preocupación fue en la entrega de los trabajos y el cumplimiento de las tareas, para que sus calificaciones no se vieran afectadas. Todo esto aparejado con sus diligencias en casa o sus compromisos laborales. Las tensiones producidas por las diferentes actividades hicieron que algunos jóvenes se preguntaran sobre la pertinencia de su carrera, así como sobre sus perspectivas de continuar en ella.

Me genera mucho estrés cuando siento que no me da tiempo realizar todas las obligaciones que tengo y no terminarlas a tiempo. Me enoja mucho el hecho de que, pues, nos dejan trabajos muy pesados y, como le mencionaba, a veces en algunas materias el tiempo que nos dan para la entrega no es suficiente para nosotros, y también el preguntarme si estoy en la carrera correcta o si tendré que ver de nuevo encajar en otra carrera... (E-25-M-ISC).

Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre las posibilidades reales que la educación remota implementada durante la pandemia brindó a los alumnos para aprender, tener conciencia sobre sus aprendizajes y sobre su propia situación (Walker, 2005). Sin duda, ante las condiciones de la emergencia sanitaria, las instituciones y los actores educativos buscaron continuar de la mejor manera con las actividades, pero, en medio de todo ello, se perdió de vista que acumular información no equivale a aprender y que el aprendizaje tiene que ser un proceso positivo para los individuos, que los ayude a la comprensión de ellos mismos, los otros y el mundo en el que viven (Walker, 2005).

3. La calidad de los aprendizajes. En general, las clases en línea produjeron mucha incertidumbre en el alumnado; 11 participantes manifestaron que no se sentían seguros de haber alcanzado los aprendizajes adecuados y que les preocupaba pensar sobre las consecuencias en su formación profesional, especialmente, cuando se comparaban con sus compañeros que habían cursado la carrera de manera presencial.

Esta preocupación no es infundada, la pérdida de aprendizajes es uno de los efectos más importantes del aislamiento durante la pandemia (Banco Mundial, 2021) y se estima

que los estragos podrían ser más profundos en aquellos que iniciaron un nuevo nivel educativo y no pudieron asistir a las instituciones educativas. Precisamente, uno de los entrevistados, que ingresó al Tecnológico al inicio de la pandemia, se preguntaba sobre lo que realmente había podido aprender y las repercusiones que esto tendrían al momento de ingresar al mercado laboral:

Pues, pensar que con estos semestres me he quedado muy atrás en comparación de otros estados de la República, donde hay personas mejor preparadas que yo, o aquí mismo en Puebla, hay muchas escuelas que tienen la misma carrera y cuando yo salga a la industria me voy a enfrentar con ellas y, no sé, que no pueda conseguir un trabajo porque hay personas que se prepararon más. (E-47-H-CP).

Las clases a distancia también redujeron los tiempos para la interacción entre el alumnado, la realimentación entre profesores y estudiantes, la realización de actividades para reforzar los aprendizajes y el trabajo colaborativo (Miguel, 2020). Al respecto, algunos jóvenes manifestaron que no siempre entendían los contenidos de las clases, lo que afectó su formación.

...a mí las cosas que me pueden generar preocupación, es el hecho de no aprender lo que se supone que debo de estar aprendiendo en alguna materia. Siento que, si no comprendí los puntos importantes, a la larga me van a hacer falta porque, incluso, lo he comprobado en algunas ocasiones al realizar los proyectos, que el no aprender o comprender por mi parte ciertos temas, hace que no pueda llevar a cabo cierta actividad, entonces, ésta es de las cosas que más me puede preocupar dentro de mi formación... (E-32-M-IA).

4. Otros aspectos de la formación. Además de aprobar las asignaturas del plan de estudio, los estudiantes del Tecnológico deben cumplir con otras actividades que no sólo complementan su educación, sino que tienen sus propios créditos y son un requisito para concluir la carrera. En los alumnos de semestre avanzados, una inquietud fue el tema de las residencias profesionales, que consisten en una estancia realizada en un establecimiento del sector productivo, durante la cual desarrollan un proyecto profesional. No obstante, con la pandemia, muchos no habían podido cumplir con dicho requerimiento; de los 16 entrevistados que cursaban el octavo semestre de sus respectivas carreras, la mitad tenía esta preocupación, porque estaban conscientes de los problemas que podrían tener para titularse:

Me causa preocupación que no me pueda titular, que a lo mejor mi proyecto integrador no pase, como que me da mucha ansiedad y, por mi residencia [laboral], que tampoco lo tenga. En lo personal, pues, por mis tareas, sí me da mucha preocupación

reprobar, porque desde que perdí el año, como que me puse de meta no reprobar una materia y, entonces, como que sí me da miedo que por esa materia no me pueda titular... (E-28-H-ITICS)

En ese mismo tenor, se encuentra el siguiente testimonio:

¡Uff! actualmente son muchas [preocupaciones], pero, creo que la primordial es dónde voy a hacer mis residencias laborales, porque, por lo que estaba escuchando, bueno, por lo que nos dijo nuestro director de carrera, se puede decir que, si reprobamos residencias, pues estaríamos dados de baja literalmente. Y, no voy a mentir, sí me da en cierto modo miedo, porque todavía no veo con quién voy a hacer mis residencias [...] Yo creo que esa es mi mayor preocupación, el encontrar una empresa para poder comenzar... (E-5 I-H-IGE).

Actividades como el servicio social, las prácticas profesionales y las residencias laborales tienen como objetivo que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos y fortalezcan su formación a partir de lo que viven en un ambiente laboral o lo más cercano a él. Sin embargo, para que esto ocurra, también necesitan condiciones, disponer de oportunidades y activos para ello (Walker y Unterhalter, 2007), de otro modo, lo que debería ser un espacio para enriquecer su experiencia se convierte en un motivo más de tensión o, en el peor de los casos, en un mero requisito que deben completar, pero que aporta poco a sus capacidades de ser y hacer. Las instituciones educativas, por su parte, necesitan diseñar estrategias pedagógicas y de gestión de los recursos que reconozcan las diferencias y necesidades de los educandos, sus fortalezas y limitaciones para transformar lo que aprenden en capacidades (Walker y Unterhalter, 2007), más aún en situaciones de contingencia, como las que experimentamos durante la pandemia.

La otra capacidad en la que profundizamos fue la de integridad corporal. Walker (2007) reconoce que ésta es quizás la capacidad más polémica de las incluidas en su propuesta, porque muchos de los factores que intervienen en la seguridad física de los estudiantes están más allá del rango de acción de las instituciones educativas. No obstante, si ellos se sienten en riesgo constante, ya sea en el medio en donde viven, en los alrededores o al interior de los establecimientos, se van creando obstáculos que repercuten en su formación.

En nuestra investigación, 30 alumnos, es decir, 51.7% del total de entrevistados, denunciaron la existencia de diversas situaciones que atentaban contra su integridad corporal. Todas las respuestas apuntaron a la inseguridad que viven cotidianamente, ya sea en su comunidad o en el trayecto al tecnológico. Los problemas más señalados fueron los asaltos (8 entrevistados), los robos a casa habitación (6), los riesgos existentes en sus colonias (5), el robo de combustible o “huachicol” (4) y la violencia, especialmente hacia las mujeres (3).

Uno de los estudiantes planteó que este problema se produce no sólo por los actos delictivos, sino también por la respuesta de las autoridades:

Pues, la inseguridad de que a veces aquí pasan las motos de huachicol y luego llega la policía, y luego quieren agarrar a una persona se les echa a correr, y luego van en su camioneta bien rápido y no se fijan si van personas delante de ellos, porque quieren agarrar a la persona... (E-49-H-II)

La integridad corporal comprende, entre otras cosas, la posibilidad de moverse libremente de un lugar a otro y de sentirse protegidos de cualquier acto violento (Walker, 2007). Además, esta capacidad y la de integridad emocional están estrechamente vinculadas, porque enfrentar constantemente situaciones peligrosas o sentirse amenazado, puede incrementar el miedo y la ansiedad. En el caso de nuestros entrevistados, no se trata de percepciones, sino de riesgos reales que han vivido ellos, sus compañeros, algún familiar o miembro de su comunidad:

...hablando de mi colonia, pues yo creo que sí está muy peligrosa, de hecho, ya hasta se creó un programa precisamente para tratar de prevenir los asaltos que hay, de hecho, van dos veces que me han asaltado. Me asaltaron y me quitaron el primer teléfono que me había comprado, ¡ni siquiera lo había terminado de pagar! Entonces, en ese momento y a lo mejor al día y a la semana siguiente, sí tienes un enojo y una ira por esa persona que te robó, que te quitó lo que te compraste, o lo poquito que tenías. (E-OI-H-IE).

El peligro no sólo está en las zonas en donde habitan, sino también en los alrededores de la institución educativa:

Yo creo más que nada la inseguridad, pero no es tanto, donde vivo no se roban nada, porque sí se encuentra bien ubicada mi casa, desgraciadamente el Tecnológico se encuentra en una zona no muy agradable. (E-O3-H-CP)

Tanto la integridad corporal como la emocional intervienen en el aprovechamiento de los aprendizajes y en las posibilidades que tienen las personas de crearse su propia concepción de la “buena vida” (Walker, 2003, 2004). Lo anterior apela a la responsabilidad que tienen los Estados de crear lugares en donde los individuos puedan vivir plenamente o, como plantea Nussbaum (2012), de generar condiciones sociales, políticas y económicas que permitan el funcionamiento de las capacidades internas. De poco sirven los esfuerzos por formar profesionistas altamente calificados, si éstos no disponen de espacios en donde se sientan seguros.

Al profundizar sobre esta capacidad, una vez más surgió el tema del COVID-19, ya que, para los entrevistados, el desempleo y la disminución de los ingresos en un importante sector de la población, se convirtió en un caldo de cultivo para las conductas delictivas:

...bueno, lo primero sería la pandemia. Eso creo que a mí me da mucho miedo, hasta ahorita, si regresamos a clases en un mes o en dos meses, porque todavía no es algo certero. Y otra cosa también es que, por cuestión de la pandemia, muchos perdieron trabajos, entonces, sí han incrementado mucho los asaltos y es lo que más me preocupa porque, sí están, aparte de asaltar, están secuestrando a muchas chicas. Entonces, lo que siento, como que más me siento más amenazada sobre eso. (E-52-M-II)

Otro de los jóvenes se pronunció sobre las consecuencias en la economía de las familias y su relación con la inseguridad

...actualmente por esto de la contingencia, vendría siendo la delincuencia. Porque ahora muchas personas están tan desesperadas por tener que llevar de comer a sus familias, que se les hace más fácil la delincuencia, y está aumentando mucho. A pesar de que el presidente ya subió el salario mínimo, hay personas que se dedican a estudiar y trabajar, pero hay personas que solamente roban porque quieren tener una vida mejor sin esforzarse. (E-13-H-CP)

Si bien la contingencia sanitaria no es la única causa de la inseguridad, en países como el nuestro, con condiciones previas de desigualdad y pobreza, este fenómeno vulneró aún más la vida de las personas, principalmente de los sectores medios y bajos que enfrentaron la pérdida de sus empleos o su precarización (Beteta, 2020; Esquivel 2020), de manera que no es casual que los alumnos perciban el incremento de la delincuencia. Éste es un problema que, como ya señalábamos, no van a resolver las instituciones educativas, sin embargo, pueden contribuir en la creación de entornos más seguros en su interior y los alrededores con el apoyo de otras instancias, así como implementar acciones que ayuden a fortalecer la salud mental de los jóvenes, especialmente, en circunstancias de mayor vulnerabilidad, como las que se produjeron por la pandemia.

CONSIDERACIONES FINALES

La pedagogía de la capacidad es una propuesta pertinente para analizar los fines de la educación superior y una alternativa a los planteamientos que intentan reducirla a una mera capacitación para el mercado laboral. Desde esta perspectiva, la formación profesional puede y debe generar condiciones sociales justas a partir de lo que cada estudiante es capaz de ser y hacer. La lista de capacidades propuesta por Walker constituye una base evaluativa

para ponderar, por una parte, el desarrollo personal de cada estudiante y, por otra, el papel que la educación juega en el logro de la justicia social o, en su defecto, en la reproducción de las desigualdades.

En nuestra investigación, nos interesaba justamente acercarnos a estos dos aspectos en el contexto de un instituto tecnológico. Sin embargo, en este proceso intervino otro factor, la pandemia por COVID-19 que cambió radicalmente las condiciones en las instituciones educativas y en general en la vida de las personas. Los estudiantes del instituto tecnológico no fueron la excepción, de manera que no es casual que, de las 8 capacidades, la integridad emocional y la integridad corporal fueran las más importantes para ellos.

En el caso de la primera, las preocupaciones de los jóvenes giraron en torno a su formación profesional, el incremento de los trabajos y tareas, la calidad educativa, la disponibilidad de las herramientas tecnológicas y los obstáculos para cumplir con otros requerimientos de su formación. En todas, la contingencia sanitaria y las restricciones derivadas de ella fueron la constante. Estas inquietudes no sólo deben entenderse como asuntos personales, sino como temas pendientes y acciones que pueden emprender las instituciones educativas para impulsar las capacidades (Walker, 2003). Por ejemplo, el diseño de un programa para compensar la pérdida de los aprendizajes puede ayudar a la resiliencia educativa y la disposición para el aprendizaje; igualmente, la implementación de talleres para fortalecer las habilidades emocionales y sociales puede aportar a las capacidades de conocimiento e imaginación, así como a la de relaciones y redes sociales. Además, este tipo de medidas contribuye a la retención y al mejoramiento del desempeño del estudiantado.

Con respecto a la integridad corporal, las respuestas de los jóvenes reiteraron algunas de problemas que vive cotidianamente la población, como los asaltos, los robos, la violencia y otras conductas delictivas. En esta capacidad, una vez más surgió el tema de la pandemia, ya que los alumnos tienden a establecer un vínculo entre ella y la precarización de los niveles de vida de la población. Como hemos dicho, se trata de problemáticas estructurales, que requieren del trabajo conjunto de varias instancias de gobierno y en donde las instituciones educativas tienen una capacidad de intervención muy acotada, sin embargo, esto no significa que tengan que quedarse totalmente al margen. Por ejemplo, en nuestro país, algunas instituciones como la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, existen programas o estrategias para la prevención del delito con diferentes alcances, que pueden incluir pláticas, capacitaciones, protocolos para la sanción de la violencia, acoso y discriminación, o sistemas para la detección de prácticas de riesgo y violencia. Faltaría ver la efectividad de tales acciones y el conocimiento que de ellas tienen los miembros la comunidad, estudiantes, profesores, directivos y personal de apoyo, pero, esto puede ser un inicio para contribuir a la integridad corporal y emocional. Adicionalmente, las instituciones de educación superior deben ser más proactivas en la construcción de ambientes seguros y diseñar programas más eficaces de apoyo a las víctimas.

Finalmente, coincidimos con Walker en que tenemos que preguntarnos sobre la labor de la educación superior, no sólo en términos de lo que aporta al mercado laboral y al crecimiento económico, sino también sobre las capacidades que se distribuyen a través de ella, las oportunidades que brinda a los educandos para que transformen sus recursos en capacidades y los apoyos que ofrece para quienes tienen más dificultades para lograrlo. Si bien, como hemos dicho, hay múltiples factores como la desigualdad social, las carencias económicas o la inseguridad, que están fuera del alcance de las instituciones educativas, en su interior existen prácticas, rutinas y condiciones que necesitan transformarse para promover el desarrollo de los estudiantes y brindar una educación más justa para todos.

REFERENCIAS

- Arzate, J. & Romero, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de educar*, 8 (16), 277-303. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31181604.pdf>
- Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Beteta, H. (2020) ¿Cómo encontró la pandemia del COVID-19 a América Latina? *Economía UNAM*, 17 (51), 180-193. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.51.556>
- Boni, A., Lozano, J. & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de las capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (3), 123-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214012>
- CONEVAL (2020). *Datos del avance municipal DATAMUN*. <http://sistemas.coneval.org.mx/DATAMUN/mapas?e=21&m=21217&csg=4&g=26>
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México (DOF 23/07/2014)*. Secretaría de Gobernación. https://www.tecnm.mx/archivos/anexos/decreto_tecnologico_nacional_mexico.pdf?pdf=224122
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., del Valle, D., Perotta, D., Caregnato, C. y Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Educación superior y sociedad* 33 (2), 53-91. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-2/307>
- Esquivel, G. (2020). Los impactos económicos de la pandemia en México. *Economía UNAM*, 17 (51), 28-44. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.51.543>
- Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. ANUIES.
- Flores, P. (2007). Situating education in the human capabilities approach. En M. Walker & E. Unterhalter (eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 45-65). Palgrave MacMillan.
- Gobierno de México (2022). *Data México. San Martín Texmelucan*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/san-martin-texmelucan#seguridad-publica-percepcion-seguridad>
- Gobierno de Puebla (2019) *Plan estatal de desarrollo 2019-2024*. <http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrr/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

- Guzmán, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, (59), 36-46. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547005.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Malo, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel, J. & Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de educación superior en América Latina*, (8), 9-14. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, (50), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24(3), 211-215.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza editorial.
- Sen, A., (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- SEP (2022). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2021-2022*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taborga, H. (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. ANUIES.
- TECNM (2019). *Programa de Desarrollo Institucional PDI 2019-2024*. Tecnológico Nacional de México. <https://www.fcomalapa.tecnm.mx/wp-content/uploads/2021/04/PDI-ITFC-2019-2024.pdf>
- TECNM (2020) Informe de autoevaluación de gestión correspondiente al primer semestre del ejercicio fiscal 2020. Tecnológico Nacional de México. https://www.tecnm.mx/menu/transparencia/informes_gestion_2020/Informe_de_Autoevaluacion_de_Gestion_correspondiente_al_primer_semestre_del_ejercicio_fiscal_2020.pdf
- TECNM (2023) Breve historia de los Institutos Tecnológicos. <https://www.tecnm.mx/?vista=Historia>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe>
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the ‘capabilities’ approach offer? *British journal of educational studies*, 51(2), 168-187. <https://www.jstor.org/stable/3122419>
- Walker, M. (2004). Human capabilities, education and ‘doing the public good’: towards a capability-based theory of social justice in education. Paper presented in the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education ‘Doing the public good: positioning education research’* (pp. 1-28). Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/wal04164.pdf>

- Walker, M. (2005). *Higher education pedagogies*. Nueva York: Open University Press.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, 36 (2) (142), 103-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414206>
- Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in higher education*, 13 (4), 477-487. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510802169764>
- Walker, M. (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational philosophy and theory*, 42 (8), 898-917. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x>
- Walker, M. (2012). Universities and a human development ethics: capabilities approach to curriculum. *European journal of education*, 47 (3), 448-461. <https://www.jstor.org/stable/23272466>
- Walker, M. & Boni, A. (2013). Higher education and human development: towards the public and social good. En A. Boni & M. Walker (eds.). *Human development and capabilities. Re-imagining the university of twenty-first century* (pp. 15-29). Routledge.
- Walker, M., & Fongwa, S. (2017). *Universities, employability and human development*. Springer.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: its potential for work in education. En M. Walker & E. Unterhalter (Eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 2-18). Palgrave Macmillan.
- Wanderley F., Losantos M., Tito C. & Arias, A. (2020). *Los impactos sociales y psicológicos del COVID 19 en Bolivia*. Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento.
- World Bank (2020) *Closing the gender gaps in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/484401532010525429/pdf/Closing-Gender-Gaps-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>