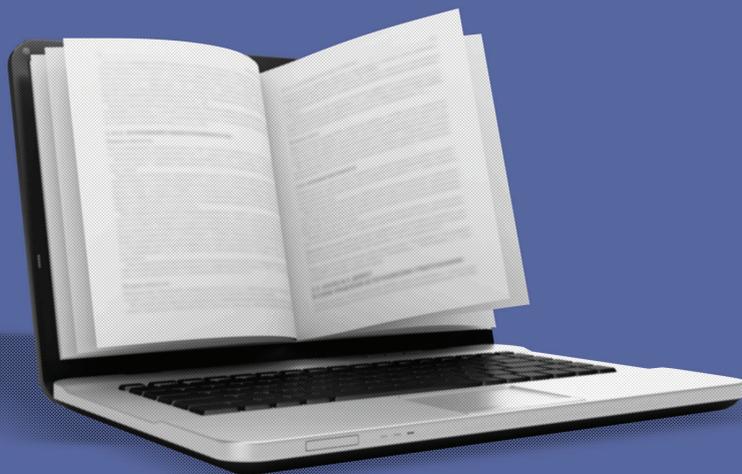


LA DÉCADA COVID EN MÉXICO

Los desafíos
de la pandemia
desde las ciencias sociales
y las humanidades

Educación, conocimiento e innovación



Hugo Casanova Cardiel
Janneth Trejo Quintana
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

COORDINADORES DE LA COLECCIÓN

Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

CON LA COLABORACIÓN DE

Mtra. Yuritzí Arredondo Martínez
Secretaria Técnica-Coordinación de Humanidades

COORDINADORES DEL TOMO IO

Dr. Hugo Casanova Cardiel
Coordinador del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes
(UNAM)

Dra. Janneth Trejo Quintana
Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
(IISUE)

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Gabriela de la Cruz Flores
PRESIDENTA

Mtro. Jonathan Girón Palau
Coordinador Editorial del IISUE
SECRETARIO

Dra. María Concepción Barrón Tirado
Investigadora del IISUE

Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco
Investigadora del IISUE

Dr. Jorge Ernesto Bartolucci Incico
Investigador del IISUE

Dr. Santiago Andrés Rodríguez
Investigador del IISUE

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos
Investigadora del IISUE

Mtra. Oralia García Cárdenas
Técnica Académica del IISUE

Dr. Armando Alcántara Santuario
Investigador del IISUE

Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales
Investigador del IISUE

La década COVID en México:
los desafíos de la pandemia
desde las ciencias sociales y las humanidades

Tomo 10

Educación, conocimiento e innovación

La década COVID en México:
los desafíos de la pandemia
desde las ciencias sociales y las humanidades
Tomo 10

Educación, conocimiento e innovación

Hugo Casanova Cardiel
Janneth Trejo Quintana
(Coordinadores)



iisue

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Coordinación de Humanidades
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Casanova Cardiel, Hugo, editor. | Trejo Quintana, Janneth, editor.

Título: Educación, conocimiento e innovación / Hugo Casanova Cardiel, Janneth Trejo Quintana, (coordinadores).

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023. | Serie: La década COVID en México : los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades ; tomo 10.

Identificadores: LIBRUNAM 2204708 (impreso) | LIBRUNAM 2204770 (libro electrónico) | ISBN 9786073075138 (impreso) | ISBN 9786073075077 (libro electrónico).

Temas: Distanciamiento social (Salud pública) y educación -- México. | Enseñanza basada en el uso de la web -- México. | Relaciones maestro-estudiante -- México. | Maestros -- Capacitación de -- México. | Educación a distancia -- México. | Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales -- México.

Clasificación: LCC LB1044.87.E364 2023 | LCC LB1044.87 (libro electrónico) | DDC 371.3580973—dc23

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por pares académicos expertos y cuenta con el aval del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México para su publicación.

Imagen de forros: Model-la

Apoyo gráfico: Percy Valeria Cinta Dávila

Cuidado del tomo: Jonathan Girón Palau

Gestión editorial: Aracely Loza Pineda y Ana Lizbet Sánchez Vela

Primera edición: 2023

D. R. © 2022 Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,

Coyoacán, 04510, Ciudad de México

www.iissue.unam.mx

ELECTRÓNICOS:

ISBN (Volumen): 978-607-30-7507-7 Título: Educación, conocimiento e innovación

ISBN (Obra completa): 978-607-30-6883-3 Título: La década COVID en México

IMPRESOS:

ISBN (Volumen): 978-607-30-7513-8 Título: Educación, conocimiento e innovación

ISBN (Obra completa): 978-607-30-6843-7 Título: La década COVID en México

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Se autoriza la copia, distribución y comunicación pública de la obra, reconociendo la autoría, sin fines comerciales y sin autorización para alterar o transformar. Bajo licencia creative commons Atribución 4.0 Internacional.

Hecho en México

Contenido

Presentación	11
<i>Enrique Graue Wiechers</i>	
Prólogo	13
<i>Guadalupe Valencia García</i>	
<i>Leonardo Lomelí Vanegas</i>	
<i>Néstor Martínez Cristo</i>	
Introducción: Educación, conocimiento e innovación	21
<i>Hugo Casanova Cardiel</i>	
I. EXPERIENCIAS DE SUS ACTORES	
1 Agrégame al grupo de <i>guats</i> . WhatsApp como vehículo de interacción entre el profesorado y el estudiantado durante la pandemia	33
<i>Janneth Trejo Quintana</i>	
2 Estudiar sociología en la UNAM durante la COVID-19 como momento crítico de inflexión: experiencias estudiantiles y percepciones del cambio de modalidad educativa	73
<i>Santiago Andrés Rodríguez</i>	
<i>Mónica López Ramírez</i>	
3 Fabulación especulativa: animación del cuerpo y la lengua en pandemia en el aula virtual	105
<i>Marisa Belausteguigoitia</i>	

II. LA DOCENCIA

- 4 Prácticas educativas en el estado de Oaxaca:
la educación alternativa en el contexto de la pandemia 129
Zaida María Celis García
- 5 Práctica docente en tiempos de la COVID-19: inventiva,
desolación y resistencias 155
Gabriela de la Cruz Flores
- 6 La formación inicial de docentes en educación primaria.
El desafío invisibilizado 185
Yazmín Cuevas

III. SABERES Y EL PORVENIR

- 7 Futuras escuelas o lo que la pandemia
permite pensar sobre el porvenir 213
Sebastián Plá
- 8 La pandemia de la COVID-19:
una coyuntura para nuevas propuestas
educativas y el uso de las tecnologías 247
Juan Manuel Piña Osorio
Judith Pérez-Castro
- 9 La privatización de la educación superior
y la emergencia sanitaria en México. Nuevos
frentes de cara a la reivindicación de lo público 275
Miguel Alejandro González Ledesma
- 10 El pensamiento computacional
en educación digital 305
Enrique Ruiz Velasco Sánchez
- Siglas y acrónimos 329

La década COVID en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades

PRESENTACIÓN

La emergencia sanitaria a nivel global causada por el virus SARS-CoV-2 y sus variantes es una de las más grandes y complejas crisis globales de los últimos cien años. En apenas unos meses, paralizó al mundo y puso en jaque a los sistemas de salud más sólidos y sofisticados, además de golpear severamente las principales actividades económicas, educativas, culturales y sociales, sin distinción de clases o fronteras.

México no fue la excepción y atravesó por momentos aciagos y muy dolorosos. De acuerdo con los datos oficiales de exceso de mortalidad, la pandemia cobró, entre 2020 y 2022 —directa e indirectamente—, más de 650 000 vidas (casi 80 % asociadas al COVID-19)¹ y enfermó a millones de mexicanas y mexicanos. Debido a una merma de infraestructura, el sistema nacional de salud estuvo cerca del colapso. Aunado a esto, a pesar de ser un fenómeno sanitario generalizado, golpeó fuertemente a las poblaciones más vulnerables: la pobreza, el hacinamiento, la desigualdad y la violencia intrafamiliar, en particular contra las mujeres, se acentuaron.

¹ Gobierno de México. (2023). *Exceso de mortalidad en México, 2020-2023*. <https://coronavirus.gob.mx/exceso-de-mortalidad-en-mexico/>

Ante este panorama, la UNAM nunca se detuvo y volcó todas sus capacidades y talentos para ayudar, mediante el rigor de la academia y la solidaridad de su comunidad, en la contención de la crisis sanitaria. Para ello se tuvo que adaptar, adecuar e innovar en todas las áreas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

De ahí deriva la importancia de esta obra, titulada *La década COVID en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades*, una colección de quince títulos que analizan a profundidad, de manera interdisciplinaria, los impactos de la pandemia. Estos van desde la insuficiencia del sistema de salud; los retos para los modelos educativos; el aumento de la desigualdad y la precariedad laboral; la falta de atención a la salud mental y la violencia de género; hasta la urgente atención al deterioro del medio ambiente; las acciones para cerrar la brecha digital; la necesaria continuidad de la democracia; las nuevas habilidades profesionales para el futuro, entre otros.

Si bien el inicio de la década a la que hace referencia esta obra está irrevocablemente marcada por este evento global, su evolución y postrimerías están repletas de efectos aún por conocer, muchos de ellos no deseados. Otros, sin embargo, representarán oportunidades únicas e invaluables para repensar y corregir las estrategias de desarrollo equitativo, justicia y adaptación que demandan los nuevos tiempos.

Agradezco el compromiso y dedicación de todas y todos los especialistas de nuestra casa de estudios que tuvieron a bien participar, con el conocimiento y experiencia de sus distintas especialidades, en la construcción de este profundo y sentido testimonio.

Estoy seguro de que estos análisis, reflexiones y memorias serán de enorme utilidad para el futuro próximo de nuestro país y están llamados a convertirse en un referente para la toma de decisiones ante eventuales emergencias sociales, ambientales y sanitarias.

“Por mi raza hablará el espíritu”

Dr. Enrique Graue Wiechers

Rector

Universidad Nacional Autónoma de México

Prólogo

Guadalupe Valencia García

Coordinación de Humanidades, UNAM

Leonardo Lomelí Vanegas

Secretaría General, UNAM

Néstor Martínez Cristo

Dirección General de Comunicación Social, UNAM

La pandemia de SARS-CoV-2, un acontecimiento global, impactó en todas las esferas de nuestra vida. Lo que inicialmente se anunció como una nueva gripa se transformó pronto en una emergencia humanitaria sin precedentes. En tan solo unos meses paralizó al planeta, sacudió los sistemas de salud más robustos, y ha dejado profundas secuelas sociales, económicas, políticas, psicológicas y culturales, por lo que hoy estamos ante lo que se ha dado en llamar la década COVID.

Nuestro país no escapó al desastre. Se estima que entre los años 2020 y 2022 la pandemia cobró más de seiscientos cincuenta mil vidas y enfermó a millones de personas de todos los estratos sociales, en particular a las poblaciones más vulnerables debido a la pobreza, las desigualdades y la violencia intrafamiliar. La menguada infraestructura del sistema nacional de salud estuvo cerca de sucumbir.

En este contexto, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Coordinación de Humanidades, se dio a la tarea de construir una reflexión colectiva sobre las consecuencias de la pandemia en nuestra sociedad. A partir de un enfoque interdisciplinario, en esta colección, las ciencias sociales y las humanidades se ponen en diálogo con las ciencias de la materia y de la vida. Los resultados expuestos en cada tomo provienen de profundas

investigaciones y reflexiones que, además de dar cuenta de las múltiples afectaciones sufridas a causa de la pandemia, ofrecen propuestas de salida y superación de la emergencia multifactorial causada por el SARS-CoV-2.

Cabe señalar que muchas de estas investigaciones no comenzaron con la presente colección, sino que ya contaban con un camino recorrido. Esto debido a que, a pesar del confinamiento y del trabajo remoto, la Universidad Nacional no se detuvo. Sus investigadores se abocaron, desde la óptica de sus respectivas especialidades, a comprender la pandemia: su desarrollo, sus consecuencias en los diversos aspectos de la vida, sus secuelas y, por supuesto, las maneras de enfrentarlas. Es destacable el trabajo de nuestra casa de estudios en la construcción de grandes repositorios digitales, pues sin estas herramientas las investigaciones no hubieran sido tan originales y ricas.

Para ofrecer al lector una visión completa de la colección, se pueden ubicar siete grandes ejes temáticos que articulan: economía; derecho; género; poblaciones y sustentabilidad; salud y medio ambiente; filosofía y educación, y, finalmente, las enseñanzas que nos ha dejado la pandemia y los derroteros intelectuales hacia el futuro.

El tomo 1, titulado *Pandemia y desigualdades sociales y económicas en México*, ofrece una visión informada sobre los diversos fenómenos relacionados con las desigualdades y cómo se vieron afectados por el COVID-19. La pandemia puede ser vista como una grave emergencia sanitaria que, a su vez, visibilizó y potenció, a un tiempo, la trama de las desigualdades estructurales en nuestro país. A lo largo de sus capítulos se abordan aspectos relacionados con el crecimiento económico regional, los ingresos, el empleo remunerado y no remunerado, la desigualdad salarial, el teletrabajo, la violencia de género, la población indígena, las juventudes vulnerables y las políticas públicas regionales.

El tomo 2, titulado *El mundo del trabajo y el ingreso*, estudia lo acontecido con el mercado laboral mexicano en la contingencia sanitaria. Entre otros temas, aborda las condiciones de trabajo de algunas nuevas formas del empleo en contextos de precariedad y flexibilidad laboral; asimismo, analiza los rasgos y vicisitudes del trabajo en nuestro país para aportar recomendaciones de política pública orientadas a generar mejores condiciones laborales.

Las *Afectaciones de la pandemia a las poblaciones rurales en México* es el título del tomo 3 y parte de un segundo eje temático que se ocupa de las poblaciones y la sustentabilidad en el contexto de pandemia. Este tomo presenta estudios de caso realizados en diversas poblaciones rurales en territorio nacional; en ellos se muestra que los costos de la pandemia no afectaron de igual manera a distintos grupos de población. Las investigaciones reunidas demuestran que algunas comunidades han experimentado procesos estructurales históricos de exclusión y desigualdad. Otra aportación de este tomo fue destacar las estrategias y fortalezas, objetivas y subjetivas, que se conservan en la memoria de las poblaciones rurales para enfrentar periodos de crisis desde sus propias experiencias durante los últimos tres años.

Dentro de este eje temático se enmarca el tomo 6, *Los imaginarios de la pandemia*, donde confluyen trabajos dedicados a mostrar las formas de percepción y de actuación de diversos sujetos en el contexto de la crisis sanitaria. Se presta especial atención a las transformaciones en los imaginarios relativos al tiempo y al espacio en el cual los sujetos se perciben a sí mismos y al mundo circundante en el contexto de la pandemia; a sus visiones del presente y del futuro, sus narrativas, y sus formas de afectividad. La importancia de su estudio radica en que revelan una parte significativa del comportamiento gregario construido en el desenvolvimiento consciente o inconsciente de las comunidades y los sujetos que las conforman.

El tercer título en este eje temático corresponde al tomo 12, *Ciudades mexicanas y condiciones de habitabilidad en tiempos de pandemia*. La emergencia transformó rápidamente el modo de vida en las ciudades y se hizo imperativo reflexionar sobre la necesidad de impulsar, desde los distintos niveles de gobierno, nuevas políticas económicas, sociales y urbanas que permitieran construir ciudades sostenibles y saludables. La pandemia exigió redefinir el uso del espacio privado, condicionó al extremo el uso del espacio público, puso de manifiesto las limitaciones del sistema de salud y de la seguridad social y, al tiempo que generó un fuerte incremento de la pobreza y produjo una amplificación de las desigualdades tanto socioeconómicas como territoriales.

El tomo 4, titulado *Estado de derecho*, se integra en el eje temático sobre el derecho y la pandemia. Su objetivo es contribuir a la comprensión de las

repercusiones de la pandemia en el Estado de derecho mexicano, poniendo particular atención en la manera en la que se aplica el derecho convencional por parte del Estado en la gestión de la emergencia sanitaria y la necesaria existencia de contrapesos y controles constitucionales en relación con las medidas adoptadas para afrontar la pandemia.

Dicho eje temático integra también el tomo 7: *Derechos humanos*. Los trabajos reunidos ofrecen un análisis de los diversos efectos que la pandemia ha tenido en algunos de los más importantes derechos de las personas, en particular los relacionados con la salud, el acceso a las vacunas, a la educación, al trabajo y a la seguridad social, además del derecho a una vida libre de violencia. Las reflexiones ahí vertidas dan cuenta de algunas propuestas de políticas públicas que pueden servir como una guía de acción para que los distintos niveles de gobierno aumenten la protección de los derechos humanos en tiempos de contingencia sanitaria.

El tomo 8, *Democracia en tiempos difíciles*, analiza los efectos de la pandemia en los procesos de toma de decisión pública en nuestro país, aunque considerando también la perspectiva comparada. Los trabajos aquí incluidos pretenden comprender las repercusiones que la pandemia produjo en el régimen democrático, tanto en sus dimensiones institucionales como en las procesuales. Además, busca detectar los retos y oportunidades para la acción de gobierno, las inercias en las formas de gobernar, así como las tendencias que se configuran a partir de la contingencia y que podrán definir el futuro del país.

El tema referido a la salud y al medio ambiente en el contexto de la pandemia es revisado en los tomos 5, 13 y 14. *Salud mental, afectividad y resiliencia* es el título del tomo 5, que reúne aportaciones desde la psicología y la filosofía para ofrecernos estudios en torno a las emociones, los sentimientos y las afectaciones psicológicas desencadenadas por la contingencia sanitaria. Describe las afectaciones a la salud mental de niñas y niños, los problemas emocionales en procesos educativos y las causas de malestar psicológico. Además, muestra un paisaje completo sobre el consumo de sustancias psicoactivas y un retrato del fenómeno del suicidio, examinando definiciones, modelos explicativos y factores tanto de riesgo como de protección. Finalmente, se

presenta un importante análisis sobre el miedo colectivo y su combate a partir de expresiones de solidaridad en contingencias.

En el tomo 13, titulado *La crisis sanitaria*, se reúnen testimonios en primera persona de profesionales de la salud que hicieron frente a la pandemia en México. Con esas voces intenta construir una visión integral desde las perspectivas de los especialistas involucrados en las primeras líneas de acción. Sin duda, la contribución fundamental del tomo es dimensionar la complejidad del fenómeno de la emergencia, pues superó cualquier pronóstico. Con esto en mente, parte desde reflexiones subjetivas, lecturas críticas y propositivas, acompañadas de un conjunto de análisis con rigor metodológico.

Por su parte, el tomo 14, *Ecología, medio ambiente y sustentabilidad*, analiza la relación de la pandemia con las actividades antropogénicas y los cambios climáticos, demográficos y tecnológicos que marcaron un cambio en los factores de riesgo ante las enfermedades infecciosas. Se basa en la comprensión de que enfermedades como la COVID-19 serán cada vez más frecuentes debido a factores como la destrucción de los ecosistemas naturales, la urbanización, la intensificación de la agricultura, la industrialización y el cambio climático. Estas enfermedades se propagan inesperadamente a sitios donde antes no ocurrían, gracias a los cambios en los patrones de distribución geográfica de las especies patógenas y a su rápida dispersión relacionada con la gran conectividad global. El tomo tiene por objetivo mostrar cómo el desarrollo de las pandemias tiene una profunda relación con la destrucción de la naturaleza y la pérdida de la biodiversidad.

El género y la pandemia es otra línea destacada de estudio en la colección. El tomo 9, *Género, violencia, tareas de cuidado y respuestas sociales a la crisis*, ofrece diversos acercamientos al tema del cuidado como hecho fundamental para contribuir a la mejora por los daños que causan las desigualdades que violentan nuestra sociedad, agravados en un marco de pandemia. Parte del reconocimiento de que el concepto de *cuidado* ha cobrado relevancia analítica en las discusiones políticas, académicas e institucionales. A su vez, subraya el papel del Estado en la construcción de sistemas de cuidados, el valor de las comunidades que lo enfrentan cada día, de la sociedad civil que

cuida generaciones y el medio ambiente, de las y los creadores que protegen la palabra y la memoria. Del mismo modo, ubica las fuerzas contenidas y alerta, en clave de género, ante la necesidad de cuidados diversos e integrales que nos permitan construir una sociedad igualitaria, incluyente y respetuosa de los derechos humanos.

Otro eje temático articulador es el referido a la filosofía, educación y pandemia. Aquí se ubica el tomo 10, *Educación, conocimiento e innovación*. En este se reúnen trabajos que revisan la experiencia educativa mexicana durante la contingencia, y la puesta en marcha de diversas estrategias que buscaron no interrumpir los procesos educativos. Además, pone atención en la presencia de efectos negativos, pues las necesidades que surgieron en la pandemia se sumaron a las problemáticas que ya se padecían en este campo, incluso en la docencia. La intención de estos trabajos es enriquecer la discusión sobre la manera en que se transformó la educación, sus consecuencias, retos y posibles escenarios a futuro.

Reflexiones desde la ética y la filosofía es el título de tomo 11. Este libro expone la idea de que podemos y debemos pensar a raíz de lo que hemos vivido en estos últimos años de pandemia, partiendo de que no existe una sola respuesta a pregunta alguna relacionada con la experiencia vivida. Incorpora también la reflexión desde una perspectiva ética y bioética, vetas de la filosofía de enorme valía para pensar las situaciones críticas que se presentaron en esta aciaga época de nuestra existencia.

Cierra la colección el tomo 15, *Las enseñanzas de la pandemia*, una visión amplia de los catorce títulos que le preceden. Integra sus aportes y los coloca en un diálogo interdisciplinario. Este tomo se nutre también del seminario “La década COVID en México”, evento académico en el que las y los coordinadores de los catorce tomos presentaron los contenidos de cada uno de ellos y las propuestas formuladas para solventar las terribles secuelas que nos ha dejado la pandemia. Este tomo pretende englobar una visión de conjunto y comprender la necesidad de las reflexiones desde la articulación virtuosa de diversos análisis y discusiones vertidas en cada uno de los catorce ejemplares de la colección.

Las investigaciones que aquí se presentan nos han demostrado también que estamos en un momento y un lugar idóneos para llevar a cabo nuestros estudios. Momento ideal porque apenas comenzamos a atestiguar la materialización de las secuelas de la pandemia, pues, como bien apunta el título, los estragos de esta crisis seguirán arrastrándose durante una década o más; lugar ideal porque la capacidad científica interdisciplinaria presente en la UNAM permite realizar estudios, análisis, reflexiones y debates situados siempre desde posturas metodológicas serias y rigurosas comprometidas con la sociedad mexicana para buscar senderos de salida a la crisis que nos afecta desde 2020 y que seguiremos padeciendo por unos años más.

Introducción: Educación, conocimiento e innovación

Hugo Casanova Cardiel
Coordinación del Consejo Académico
del Área de las Humanidades y de las Artes

Uno de los ámbitos sociales más afectados por la pandemia de la COVID-19 fue el educativo. El impacto del flagelo sanitario del siglo XXI alcanzó prácticamente todos los ángulos de la vida en colectividad y, además del campo de la educación, fue notable su afectación a los ámbitos de la salud –en primerísimo lugar–, la economía, la política y la cultura, entre otros.

Tal como lo mostró la pandemia por COVID-19, algunos de los problemas más relevantes de los países en la actualidad constituyen problemáticas globales, cuyos efectos no sólo rompen las barreras territoriales percibiéndose a lo largo y ancho del mundo, sino que afectan de forma importante a los más diversos ámbitos de la vida social.

El virus que tuvo su génesis en China en 2019 se propagó por todos y cada uno de los rincones del planeta, transmitiéndose entre la humanidad sin distinción de edad, género, nivel de estudios e ingreso económico, convirtiéndose así en una problemática de amplias magnitudes, cuya abrupta aparición colocó a los países en una situación crítica.

Así, las naciones se vieron urgidas a impulsar una serie de medidas que intentaron responder a la emergencia y contener la transmisión del virus. Particularmente en México, tras declararse la pandemia por el brote de COVID-19, se optó, principalmente, por promover el confinamiento y el distanciamiento social a la par de estrategias sanitarias que incluían, entre otras cuestiones, la atención hospitalaria, la aplicación de algunas pruebas de detección, así como la difusión de medidas de higiene. No obstante, el camino por recorrer a partir

de entonces todavía sería largo y las afectaciones de la pandemia se harían presentes en todos los sectores. Respecto al campo educativo, cabe señalar que millones de estudiantes de todos los niveles,¹ docentes, investigadores y personal administrativo en todo el mundo vieron trastocada su vida y actividades académicas en múltiples sentidos. Las escuelas fueron cerradas en aras de cuidar y proteger la salud de las comunidades educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, generación del conocimiento y difusión y extensión de la cultura sufrieron alteraciones sustantivas.

En este sentido, y ante la prolongación de la pandemia y la incertidumbre imperante, se implementaron estrategias para dar continuidad a los procesos educativos basados, principalmente, en modalidades a distancia sustentadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ante la imposibilidad de asistir a las aulas, los hogares se convirtieron en los principales espacios donde tenían lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje; estudiantes y profesores se dieron cita en las diversas plataformas digitales para proseguir con los contenidos de los planes y programas de estudio, y los celulares, las computadoras, las tabletas electrónicas y la televisión se erigieron como herramientas necesarias para el cumplimiento de las actividades académicas.

Si bien la enseñanza remota de emergencia significó un esfuerzo notable por atender las necesidades formativas de la población, no pudo contener por completo los efectos negativos de la pandemia sobre la educación, por lo que nuevos retos se sumaron y agudizaron problemáticas que, cabe decir, aquejan al campo educativo desde décadas atrás.

No sobra apuntar aquí que la educación mexicana, hasta antes de la pandemia, enfrentaba retos estructurales importantes, entre ellos, el de su dimensión cuantitativa, pues aún resulta necesario realizar esfuerzos por ampliar la cobertura en los niveles inicial, preescolar, media superior y superior, así

¹ Al declararse la pandemia, en marzo de 2020, cerca de 1 215 millones de estudiantes en todo el mundo se vieron imposibilitados para asistir a clases, de los cuales, 170 millones corresponden a América Latina y 36.6 millones a México (IESALC-UNESCO, 2020; BM, 2021; INEGI, 2021; Casanova y Ledesma, 2022).

como atender el rezago educativo y disminuir el analfabetismo. También se encontraba el problema de la calidad y la excelencia educativa, cuya concepción e instrumentos han sido profundamente analizados y discutidos, además de las dificultades relacionadas con la infraestructura y el equipamiento, pues existen escuelas que no cuentan con los servicios e insumos básicos para su operación. A esto se añaden los retos acerca de la toma de decisiones y la construcción de la política educativa mexicana, y los relativos al vínculo entre educación y sociedad, sobre la contribución de la educación al fortalecimiento de la democracia y la atención a otros problemas nacionales sustantivos, como el de la violencia (Casanova, 2018).

Todas estas problemáticas adquirieron nuevas dimensiones y características en el contexto de la crisis sanitaria y, como se ha mencionado, nuevos retos hicieron su aparición en el escenario educativo ya de por sí complejo. Como se ha abordado en otro momento (Casanova, 2020: 19-40) y sin afán de exhaustividad, entre los problemas que se recrudecieron con el surgimiento de la pandemia se encuentra la marcada desigualdad presente en México, en la que la mayor parte de su población vive en condiciones de vulnerabilidad y pobreza,² así como las situaciones de violencia doméstica y de género en las que mujeres de todas las edades, además de niños y jóvenes, vieron vulnerados sus derechos.³ Situaciones ambas que sin duda dificultan el pleno acceso y la permanencia de las y los niños y jóvenes en la educación.

Otro de los problemas que se hicieron patentes a raíz de las estrategias educativas emprendidas durante la emergencia sanitaria fue la propia brecha digital, pues además de ameritar habilidades digitales que no toda la comunidad educativa poseía a plenitud, requirió que profesores y estudiantes

² De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020), en 2020 únicamente 23.5% de la población mexicana no presentaba condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

³ Durante 2020, se incrementaron en 31.5% las llamadas de emergencia relacionadas con situaciones de violencia contra las mujeres en comparación con el año anterior. Así, de 197 693 llamadas recibidas en el teléfono de emergencia 9-1-1 en 2019, se pasó a 260 067 llamadas (Inmujeres, 2021).

contaran con un dispositivo electrónico y conexión a internet. De manera ilustrativa, los datos de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), revelan que, de los 435 000 estudiantes de entre 3 y 29 años que no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 por motivo de la pandemia, 17.7% manifestó que carecía de un dispositivo electrónico y acceso a internet, lo que le impidió continuar con sus clases remotas.

Un tercer reto coyuntural es el relacionado con la continuidad pedagógica que, a su vez, tiene múltiples aristas. Por un lado, el entorno físico en el que habitualmente se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje cambió: las aulas se trasladaron a los hogares, cuyos espacios fueron compartidos por los diferentes miembros de las familias que de igual manera fueron confinados, cada uno con necesidades propias y todos con la zozobra por razón de la pandemia. Por otra parte, la interacción entre estudiantes y profesores tuvo que realizarse por medio de las plataformas digitales y redes sociales, con las complejidades que ello implicaba (desarrollo de nuevas habilidades digitales), lo que trajo consigo, entre otras cosas, dificultades para la socialización. Además, las y los profesores no sólo padecieron las complicaciones pedagógicas propias de trasladar de emergencia la enseñanza a un entorno virtual, sino que tuvieron que reafirmar su papel como actores fundamentales del proceso educativo. Por otro lado, las madres y los padres de familia tuvieron que asumir un papel relevante en la asesoría de sus hijas e hijos, algunos de ellos con recursos limitados en términos de tiempo, habilidades y conocimientos. Por último, la pandemia propició que miles de alumnos se vieran imposibilitados de proseguir con sus estudios ya sea porque sus condiciones económicas se volvieron precarias, porque su escuela cerró, porque no contaban con las herramientas necesarias, porque perdieron el contacto con el profesorado y porque los padres y las madres de familia no tuvieron oportunidad de apoyarlos en las tareas académicas (INEGI, 2021).

Ante este crítico escenario, que se vio prolongado por aproximadamente dos años y en el que la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha visto inmersa, ésta tiene una responsabilidad y tarea

doble. Por un lado, tiene el importante cometido de generar conocimiento y respuestas serias en torno a las problemáticas que aquejan a la sociedad, tanto las que tienen que ver propiamente con la crisis sanitaria como aquellas que poseen profundas raíces. Y, por otra parte, debe proseguir, aún en contextos adversos, con sus tareas sustantivas de docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura con el alto compromiso que la caracteriza.

La presente obra forma parte de la colección “La década COVID en México. Los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades” que ha organizado la Coordinación de Humanidades de la UNAM. Constituye un esfuerzo de la universidad por cumplir con esta labor de gran calado, pues se suma a las múltiples reflexiones que desde diversos campos del conocimiento se han realizado –y continúan realizándose– con el propósito de hacer frente a situaciones excepcionales, como la generada por la pandemia por COVID-19.

De tal suerte, el libro reúne los trabajos de 12 especialistas, quienes analizan desde diversas perspectivas el hecho educativo mexicano durante la coyuntura que tuvo lugar entre 2020 y 2022. Las reflexiones que aquí se presentan, además de abordar diversos elementos y dimensiones de lo educativo, estudian al sistema educativo mexicano en sus distintos niveles, desde el básico hasta el superior. Con ello, se busca enriquecer la discusión sobre cómo fue afrontada la pandemia por la COVID-19 en el campo educativo, de qué forma la experimentaron los principales actores educativos, cómo se desarrolló la docencia en este contexto calamitoso, qué retos impuso la crisis sanitaria y qué escenarios y propuestas es posible visualizar.

La obra se encuentra estructurada en tres grandes apartados. El primero, titulado “Experiencias de sus actores”, abre con el texto “Agrégame al grupo de guats. WhatsApp como vehículo de interacción entre el profesorado y el estudiantado durante la pandemia”, de Janneth Trejo Quintana. En él, la autora da cuenta de cómo fue la interacción en las redes sociodigitales, en específico en una de las aplicaciones más populares, como lo es WhatsApp, entre estudiantes y docentes de dos grupos de educación media superior de la UNAM durante el confinamiento por la pandemia. Ya que esta aplicación ha sido utilizada con fines educativos, incluso antes de la crisis

sanitaria, y que con la irrupción de la pandemia se convirtió en una herramienta relevante que apoyó la continuidad de los procesos formativos, Janeth Trejo estudió las conversaciones de los grupos proporcionadas por los propios actores e identificó cuatro dimensiones fundamentales de análisis: la institucional, la escolar, la paraescolar y la extraescolar.

En “Estudiar sociología en la UNAM durante la COVID-19 como momento crítico de inflexión: experiencias estudiantiles y percepciones del cambio de modalidad educativa”, Santiago Andrés Rodríguez y Mónica López Ramírez presentan los datos de una investigación de carácter cualitativo sobre estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Sociología, modalidad presencial, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM, que, ante el confinamiento derivado de la crisis sanitaria, tuvieron que proseguir con su proceso educativo de manera remota. Así, recuperan las voces de las y los estudiantes, quienes dan cuenta de sus experiencias con las clases virtuales en el marco de la emergencia sanitaria, tanto en el ámbito familiar y social, como en el propiamente escolar. En el capítulo es posible observar dos patrones principales en los distintos relatos, los cuales ponen de manifiesto las diversas condiciones y recursos con los que contó el alumnado para continuar su formación. Con todo ello, se verifica que la pandemia por COVID-19 significó un parteaguas importante en la vida de las y los estudiantes.

Por su parte, Marisa Belausteguigoitia, en “Fabulación especulativa: animación del cuerpo y la lengua en pandemia en el aula virtual”, muestra la experiencia de un grupo de estudiantes de la asignatura de Género, Violencia y Ética Comunitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM creada, cabe decir, ante el movimiento de mujeres que tuvo lugar en la universidad entre 2019 y 2020. Durante el curso, las y los estudiantes desarrollaron un ejercicio narrativo sobre el cuerpo y las emociones en el contexto de la pandemia y de la toma de las instalaciones universitarias; en particular, abordaron el tema de la timidez y la vergüenza, y elaboraron un manifiesto estudiantil contra la timidez que titularon *Por Mis Calzones*.

El segundo apartado se denomina “La docencia” y da comienzo con el trabajo de Zaida María Celis García nombrado “Prácticas educativas en Oaxaca: la educación alternativa en el contexto de la pandemia”. El capítulo

es resultado de una investigación cualitativa llevada a cabo con maestros y maestras de educación básica que ejercen su labor en comunidades rurales de Oaxaca. En él se muestra cómo el profesorado que formó parte del estudio desarrolló nuevas prácticas docentes y estrategias didácticas para hacer frente a los retos impuestos por la pandemia, varias de ellas enmarcadas en el proyecto alternativo de educación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) para dicha entidad federativa. A través del aula itinerante, el trabajo colaborativo y la educación tripartita, entre otras prácticas y estrategias, las y los profesores continuaron con su labor educativa en el contexto de la crisis sanitaria, en una zona marcada por la pobreza y las profundas carencias sociales.

Posteriormente, en el capítulo “Práctica docente en tiempos de la COVID-19: inventiva, desolación y resistencias”, Gabriela de la Cruz Flores plantea una serie de interrogantes en relación con la práctica docente en educación superior derivadas del contexto de la emergencia sanitaria. Asimismo, analiza los retos que han enfrentado las y los docentes ante la migración de la educación presencial a la virtualidad. A partir de un balance del ejercicio docente durante la pandemia, la autora identifica tres principales aristas: altas dosis de inventiva y creatividad, desolación y aislamiento, y resistencias e inercias. De esta manera, proyecta escenarios para la práctica docente en las instituciones de educación superior que enfrentan problemáticas y retos varios.

A su vez, Yazmín Cuevas, en el capítulo “La formación inicial de docentes en educación primaria. El desafío invisibilizado” pone de manifiesto los desafíos enfrentados por el profesorado derivados del confinamiento a razón de la pandemia. Si bien se destacó la importancia y el compromiso de la labor docente para llevar adelante la escolarización de las y los estudiantes en el contexto de la crisis sanitaria, se puso en evidencia la problemática de su formación inicial y continua ante la falta de acciones claras en este sentido. De tal suerte, la autora realiza un análisis de la formación inicial que las y los profesores reciben en las escuelas normales a partir de los principales documentos oficiales, entre ellos, el Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (2012) y el Plan de la Licenciatura en Educación Primaria (2018). Con tal base, el estudio

de Cuevas cierra con cinco recomendaciones para la elaboración de políticas educativas, que tienen el propósito de fortalecer a las escuelas normales y la profesión docente.

El último apartado se titula “Saberes y el porvenir” e incluye cuatro interesantes textos. En “Futuras escuelas o lo que la pandemia permite pensar sobre el porvenir”, Sebastián Plá articula un análisis que se nutre de fuentes periodísticas y de información localizada en redes sociales respecto al debate en 2021 sobre regresar de forma presencial a las aulas. El autor muestra, por un lado, cómo en dichos medios la escuela fue caracterizada, en mayor medida, como un lugar peligroso, que ponía en riesgo a estudiantes, profesores y a las familias, dados los contagios y la situación sanitaria. Y, por otra parte, señala elementos históricos que se han visto involucrados en el progresivo deterioro del valor de la escuela para la sociedad mexicana. A partir de tal ejercicio de articulación temporal, Plá plantea tres futuros para la escuela: uno posible y distópico, otro probable y nada favorable, y un último deseable.

En “La pandemia de la COVID-19: una coyuntura para nuevas propuestas educativas y el uso de las tecnologías”, Juan Manuel Piña Osorio y Judith Pérez-Castro elaboran un panorama de la situación de la educación superior en México y analizan la producción académica en torno a los desafíos derivados de la pandemia por COVID-19 y que han sido enfrentados por estudiantes y docentes. Asimismo, exponen las investigaciones y las propuestas pedagógicas y de uso de las tecnologías que diversos especialistas han presentado, en las cuales se coincide en que es necesario formar y capacitar al profesorado en docencia virtual, romper con la enseñanza convencional y la importancia de que los contenidos tengan como centro los problemas cercanos y vitales para el estudiantado.

Miguel Alejandro González Ledesma, en “La privatización de la educación superior y la emergencia sanitaria en México. Nuevos frentes de cara a la reivindicación de lo público”, explora las dinámicas de la privatización de la educación superior en América Latina y, en específico, en México, así como la forma en que éstas podrían evolucionar ante el escenario impuesto por la emergencia sanitaria, en el que las tecnologías se impulsaron como herramientas fundamentales para la educación. Diversos elementos conver-

gen en la transformación de estas dinámicas y procesos, entre los que destaca la migración del espacio físico del aula a los entornos virtuales desarrollados, en su mayoría y ante la falta de opciones públicas, por grandes empresas tecnológicas como Apple, Google, Microsoft, Facebook y Amazon. En tal contexto, González Ledesma muestra cómo fueron promovidos varios discursos que abogan por el uso permanente de las tecnologías en el contexto pospandémico e indica la manera en la que podría articularse una reforma, en cuyo diseño los inversionistas se erijan como actores relevantes.

El libro cierra con el texto de Enrique Ruiz Velasco Sánchez, titulado “El pensamiento computacional en educación digital”, en el cual se destaca la importancia del aprendizaje de dicho pensamiento para contar con una formación tecnológica de base en educación digital, que lleve a las personas a ser críticas y creativas. A lo largo del texto, el autor ofrece una descripción puntual de los diferentes tipos de pensamiento que integran el computacional, el educatrónico, matemático, tecnológico, informático y robótico, señalando sus componentes principales.

A partir de la diversidad de textos que integran la presente obra, se pretende abonar y aportar elementos a la discusión y el análisis del impacto que ha tenido la pandemia en el campo educativo en su conjunto, así como avizorar propuestas que busquen hacer frente a los retos y las problemáticas educativas tanto estructurales como las propiamente coyunturales. Más allá de plantear interpretaciones y respuestas últimas, el libro se presenta como una invitación a la reflexión rigurosa y a la construcción colectiva de escenarios deseables para la educación, por lo que se pone a disposición de todas aquellas personas estudiosas e interesadas en el campo educativo.

REFERENCIAS

BM (2021), *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington, Grupo Banco Mundial.

- Casanova Cardiel, Hugo (2020), “Educación y pandemia: el futuro que vendrá”, en Comecso, *Las ciencias sociales y el coronavirus*, México, pp. 19-40, <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-12_Casanova.pdf>, consultado el 15 de octubre, 2022.
- Casanova Cardiel, Hugo (2018), “Pensar la educación hoy”, en *idem* (coord.), *La educación y los retos de 2018*, México, UNAM, pp. 13-36.
- Casanova Cardiel, Hugo y Miguel Alejandro González Ledesma (2022), “Universidad y pandemia: entre el triaje educativo y la reivindicación de lo público”, en Leonardo Lomelí Vanegas y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*, México, UNAM, pp. 141-168.
- Coneval (2020), *Cuadro 1. Medición multidimensional de la pobreza. Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2016-2020*, México, <https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublicshingImages/Pobreza_2020/C1_pob_16_20.PNG>, consultado el 19 de octubre, 2022.
- INEGI (2021), *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*, México, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf>, consultado el 18 de octubre, 2022.
- IESALC-UNESCO (2020), *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*, <<https://bit.ly/2OZDKd8>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Inmujeres (2021), “Las mujeres y la violencia en tiempos de pandemia”, *Desigualdad en cifras*, núm. 3, s. p., <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA7N03%20Para%20Publicar%20con%20vo%20bo.pdf>, consultado el 19 de octubre, 2022.

I. EXPERIENCIAS DE SUS ACTORES

Agrégame al grupo de *guats*. WhatsApp como vehículo de interacción entre el profesorado y el estudiantado durante la pandemia

1

Janneth Trejo Quintana

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

INTRODUCCIÓN

La aparición de internet y de las distintas aplicaciones que funcionan con y en la red han generado interés por analizar los marcos de uso e interpretación desde los cuales los actores sociales dan sentido a su experiencia comunicativa, relacional, así como las prácticas en los espacios virtuales. El contexto tecnocultural ha propiciado formas de comunicación, interacción y prácticas sociales novedosas o, si se prefiere, adaptaciones innovadoras de las preexistentes. Se habla, así, de un cambio en los patrones de lectura y escritura entre los actores sociales que viven inmersos en procesos de multialfabetización, dada la amplia gama de dispositivos tecnológicos que han caracterizado al siglo XXI.

Obsevar las formas de interacción y comunicación en este nuevo ecosistema interconectado conlleva a reconocer cómo han evolucionado las tecnologías en su uso y apropiación. Llamam la atención las diversas posibilidades que ofrecen los medios digitales para transitar de una “concepción de lo tecnológico asociada al entretenimiento y pasar el rato (*hangingout*), a reapropiaciones ligadas al aprendizaje (*messagingaround*) y el conocimiento experto (*geekingout*), para llegar a un uso más relacionado con el empoderamiento y la participación social y política” (Fernández y Gutiérrez, 2017: 173).

Para junio de 2020 WhatsApp era la aplicación de mensajería instantánea más popular, con aproximadamente 2 000 millones de usuarios en todo

el mundo, seguida por Facebook Messenger con 1 300 millones, según cifras de Mena (2020). Ambas aplicaciones son propiedad de Meta Platforms (antes Facebook), empresa de Mark Zuckerberg. Sin duda, estas dos redes sociodigitales son las más populares entre los estudiantes en general, pero no necesariamente eran reconocidas como una herramienta en la escuela hasta el confinamiento al que obligó la pandemia por el virus SARS-COV-2.

De hecho, el uso de WhatsApp con fines educativos ya era una realidad antes de la pandemia. Incluso ya era un tema de estudio. En 2015, algunos autores argumentaban que esta plataforma de mensajería instantánea podría ser usada en la educación para crear conexiones inmediatas; fomentar la reflexión; facilitar la coordinación en el aprendizaje informal y formal; proporcionar una enseñanza flexible, así como apoyar en la educación multimedia y colaborativa (Gachago *et al.*, 2015; Gasaymeh, 2017). No obstante, en esta región del mundo, y en específico en México, son escasos los estudios de esta naturaleza. Se han hecho acercamientos al uso de WhatsApp entre jóvenes escolarizados, en particular entre universitarios, pero no como herramienta educativa (Fuentes, García y Aranda, 2017; Rubio-Romero y Perlado, 2015).

El estudio de las interacciones comunicativas que se dan en esta plataforma digital con propósitos educativos es pertinente porque se presume que irán en ascenso. Así, uno de los intereses de la academia podría centrarse en el análisis de las formas ritualizadas de la autoridad educativa situadas en la lógica –interactiva y performativa– de las redes sociodigitales.

Este capítulo se compone de cuatro partes. En la primera se da cuenta del encuadre teórico-conceptual para identificar cómo las nuevas condiciones sociotécnicas y la crisis sanitaria se adoptan y adaptan en el entorno escolar. En la segunda parte se explicitan los supuestos y las decisiones metodológicas con las que se analizaron los grupos de WhatsApp escolares. La tercera sección se dedica al análisis y la discusión de los datos obtenidos. Finalmente, en la cuarta parte, se proponen las primeras conclusiones de esta exploración.

ENCUADRE TEÓRICO

La socialización se puede entender, de manera rápida, como el conjunto de mecanismos mediante los que un sujeto pasa a formar parte de un grupo. En este proceso, la persona asume los códigos, las pautas y el carácter del grupo (Navarro-Pérez, Pérez-Cosín y Perpiñán, 2015). En otras palabras, la socialización es el proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a un grupo o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad. Para Simmel (2002) es una puesta en relación social (*vergesellschaftung*); es decir, la socialización es fruto de la interacción con otros. Por su parte, Durkheim (1976) señala que ésta requiere del aprendizaje de los contenidos socioculturales que todo sujeto necesita para integrarse a un grupo social. De modo que socializarse es hacerse social, hacerse persona.

En términos generales, el proceso de socialización requiere del aprendizaje e interiorización de los contenidos socioculturales que le servirán al individuo para desarrollar y afirmar su identidad. “Sólo por medio de la socialización puede perpetuarse la sociedad, existir la cultura, convertirse el individuo en persona” (Sánchez, 1980: 63). En este proceso, el lenguaje es clave. Rapley diría que “el lenguaje es constructivo, es constitutivo de la vida social” (2014: 23), pues expresa y dota de marcos de interpretación con los que los actores sociales dan sentido a su experiencia vital. De modo que, ya sea hablado o escrito, el lenguaje nunca es un medio neutral o transparente en la comunicación. En cambio, se entiende que es performativo y funcional, ya que es un sistema de signos que permite expresarse y tender puentes de comunicación entre los seres humanos (Díaz, 2019).

Ahora bien, en el proceso de socialización la familia es fundamental para la transmisión de valores o contravalores que se encuentran vigentes en la sociedad. Es la institución que “integra, marca, sella y estigmatiza en el mundo de sus pautas culturales y normas de conducta a los recién nacidos por el mero hecho de nacer o estar en su seno” (Navarro-Pérez, Pérez-Cosín y Perpiñán, 2015: 146).

Los estudios sobre la familia como instancia –institución– de socialización se centran, en gran medida, en identificar el peso de la crianza en los resul-

tados académicos y psicológicos de los hijos. Aunque la influencia de los padres comienza a disminuir durante la adolescencia temprana, el tipo de influencia y el nivel de apego varían según los estilos de crianza y el sexo de los padres (Eder y Kawecka, 2003). Sumado a lo anterior, “el estatus socioeconómico (SES), el origen étnico y la estructura familiar juegan un papel en el fortalecimiento o debilitamiento de la influencia de los padres” (Eder y Kawecka, 2003: 163).

Por otro lado, la escuela “configura el eje de normalización para el adiestramiento en tiempos y actividades prosociales” (Navarro-Pérez, Pérez-Cosín y Perpiñán, 2015: 147). De esta manera, la educación forma parte de los mecanismos para influir en la conducta humana, así como moldearla dentro de una sociedad determinada. Sin duda, la escuela ofrece modelos de socialización más amplios que los aprendizajes escolares. Por ello, se dice que es el proceso por el cual las generaciones adultas transmiten a las nuevas todo el bagaje cultural de una sociedad. Además del aprendizaje académico, la escuela es un entorno importante para el desarrollo de amistades y de habilidades sociales.

En la modificada semántica (función) emergente al interior de la escuela-sistema educativo formalizado, van a convivir las funciones instructivo-normativas (socializadoras) con las selectivo-legitimadoras. Unas y otras van a estar presentes en lo que Althusser ha llamado funciones ideológicas (culturales) de los Aparatos Ideológicos del Estado y de cuya simbiosis podemos afirmar que el espacio escolar institucional es punto obligado para la futura organización espacial de los agentes en el medio urbano, en función del lugar que estos ocupen en relación con los medios de producción (Sánchez, 1980: 280).

Así pues, se entiende que la escuela es un mecanismo de socialización si se le reconoce como un espacio donde tienen lugar prácticas y discursos construidos social y culturalmente. Éstos se organizan por categorías que dan nombre y estructuran los niveles de competencia, saberes, jerarquías, posiciones y motivaciones ante la vida (Weiss y Vega, 2014). En este sentido, es de subrayar que las acciones e interacciones de las personas están situadas de manera contextual, por ello el estudio de las formas de relacionarse, de comunicación, así como de las prácticas sociales en el contexto de la pandemia –iniciada en 2019–

resulta de sumo interés en las distintas áreas del conocimiento. Más aún si se considera que “en un contexto de diferenciación funcional cada vez mayor, la socialización temprana es tarea compartida por múltiples instituciones especializadas; y el transcurso de vida de las personas se despliega en las instituciones sociales, según los tiempos individuales” (Trevignani y Videgain, 2016: 40).

Desde este punto de vista es pertinente preguntar cómo dos actores educativos centrales (el profesorado y el estudiantado) han gestionado la institución escolar en sus interacciones mediadas por dispositivos digitales durante el distanciamiento físico propiciado por la crisis sanitaria. En otras palabras, cómo se produce local y colaborativamente la educación –como institución– y las clases –como actividad institucional/formativa– en el campo de la virtualidad.

En pleno siglo XXI y con el desarrollo de la web 3.0, las redes sociodigitales hacen no sólo factible, sino inmediato el trabajo en equipo y la colaboración de personas que se encuentran en diferentes espacios físicos. Desde antes, pero sobre todo en el periodo de confinamiento, las redes sociodigitales han sido herramientas útiles para que estudiantes y docentes continúen el proceso de enseñanza-aprendizaje. “El primer uso de las redes sociales en el ámbito educativo aparece con el empleo de herramientas de comunicación interpersonal y colaboración en red” (Díaz, 2019: 55), pues ofrecen varias posibilidades: la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el aprendizaje autónomo; la interacción y motivación entre estudiantes; la potenciación de la creatividad en la realización de las tareas y actividades escolares, así como la creación de redes de colaboración e intercambio con rapidez.

No obstante lo anterior, es preciso advertir que las redes sociodigitales no nacieron como herramientas destinadas a cumplir un objetivo educativo. Más bien, surgen como espacios –más o menos– horizontales dirigidos a todo tipo de usuarios y sin una temática definida. Su origen plantea la posibilidad de entrar y participar libremente en entornos virtuales, en los que se puede hablar de todo y es posible establecer relaciones de lo más heterogéneas (Díaz, 2019). En general, las redes cumplen con una función comunicativa en dos niveles: la transmisión de información y la interacción social. Por esta razón, aunque no fueron creadas para ser utilizadas en el ámbito escolar en específico, se han adoptado para extender el alcance del aula.

Al saber que las redes sociodigitales gozan de “una estructura y morfología propia, cuyas cualidades evidencian importantes aplicaciones para el análisis e interpretación de las conductas sociales” (Santos, 1989: 139), el estudio de su adopción en la institución escolar aparece como un fenómeno social y culturalmente relevante.

METODOLOGÍA

La manera de comprender el entorno, los conceptos o las ideas que circulan en la sociedad debe pasar por advertir que no es natural ni está dada de manera previa, sino que, en realidad, es producto de las acciones e interacciones humanas sociocultural e históricamente situadas. Desde este punto de partida, la presente investigación se interesa por explorar la interacción entre el estudiantado y el profesorado de educación media superior dentro de los grupos de WhatsApp que ayudaron a continuar con las clases durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19.

El estudio de esta unidad de análisis se fundamenta en que el lenguaje es parte primordial de la interacción social, el cual –a su vez– es “el núcleo y [el] responsable del cumplimiento de las reglas, la palestra y la maestra, del contexto experimentado de la vida social” (Rapley, 2014: 123). De modo que el lenguaje no es simplemente un medio para la vida en sociedad, sino que en y mediante éste, así como en las interacciones, se experimenta, se produce y se mantiene la vida social.

Cabe destacar que tener como unidad de análisis a los grupos escolares de WhatsApp permite acceder a “datos que se producen de modo natural” (Rapley, 2014: 28). Se podría decir que es una conversación orgánica, puesto que no hay mediación/intervención de quien investiga. Como se sabe, la intervención de un agente extraño al grupo promueve una interacción con algún grado de artificialidad. En suma, con esta unidad de análisis se busca explorar la riqueza de las prácticas comunicativas y de interacción entre docentes y estudiantes que emplearon esta plataforma con fines escolares.

A partir de un enfoque cualitativo y con un objetivo exploratorio, en esta investigación la tarea central fue atender lo que los participantes de la conversación están diciendo/haciendo (función comunicativa/performativa). De esta manera, se optó por un análisis discursivo a partir de la elaboración de una matriz de categorías, donde se identifican las interacciones en la conversación grupal situada en el contexto educativo. Dicha matriz fue elaborada en dos momentos: el primero, con el tema definido, pero antes de tener acceso a las conversaciones de WhatsApp, y el segundo, después de hacer una primera revisión de tres grupos. La versión final la matriz con la que se hizo el análisis es la que aparece en la tabla 1.

Los grupos de WhatsApp fueron proporcionados por estudiantes y profesores de dos escuelas de enseñanza media superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): la Preparatoria 5 y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur. En total se tuvo acceso a 13 grupos creados para la comunicación entre algún profesor o profesora y el estudiantado de diversas asignaturas. Sin embargo, en este trabajo sólo se da cuenta de dos, creados durante 2021, uno por cada plantel, ya que la abundancia de información rebasa los propósitos de este capítulo.

Para analizar la interacción y la comunicación entre los docentes y los alumnos se identificaron cuatro dimensiones: 1) la institucional, 2) la escolar, 3) la paraescolar y 4) la extraescolar. La institucional hace referencia a la verticalidad en las relaciones que históricamente ha promovido la institución educativa. Por ello, sus subdimensiones son: a) la autoridad que alude a la jerarquía que se establece entre el o la profesora y los estudiantes; b) la negociación de lo jerárquico, para observar las maneras en que se desplazan las relaciones verticales en el contexto escolar, y c) la regulación de la interacción, para poner de relieve las maneras en las que las conversaciones grupales se establecen y organizan. La segunda dimensión, la escolar, concentra subdimensiones referentes a las actividades que fundamentan la creación de estos grupos de WhatsApp, tales como: a) la organización de la clase, b) las cuestiones técnicas y c) las estrategias de estudio y aprendizaje. La tercera dimensión que comprende esta matriz es la paraescolar, la cual se entiende como el conjunto de interacciones que ocurren en el marco de la escuela, pero que se

extienden como formas de socialización que permiten o impiden el sentido de pertenencia y la creación de comunidad. La cuarta dimensión, la extraescolar, refiere a las interacciones que tienen lugar en los grupos de WhatsApp, pero que su objetivo no es propiamente de enseñanza-aprendizaje, sino que se aprovecha el espacio para socializar fuera de la lógica educativa. Así, esta última dimensión contiene observables como: a) la comunicación informal dentro del espacio formal, b) la expresión de sentimientos, c) la emergencia de temas personales y d) la socialización extraescolar.

TABLA 1
MATRIZ DE ANÁLISIS INTERACCIÓN PROFESORADO-ESTUDIANTADO
EN GRUPOS DE WHATSAPP

Interacción y comunicación profesorado/estudiantado	Institucional	Autoridad (jerarquías) Negociación de jerarquías Regulación de la interacción
	Escolar	Organización de la clase Cuestiones técnicas Estrategias de estudio/aprendizaje
	Paraescolar	Sentido de pertenencia/comunidad
	Extraescolar	Comunicación informal Expresión de sentimientos Temas personales Socialización extraescolar

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dimensión institucional

Las instituciones se pueden entender como sistemas de reglas sociales establecidas y extendidas que estructuran las interacciones sociales. De acuerdo con

Hodgson, “una institución es un tipo especial de estructura social que implica reglas potencialmente codificables y normativas (evidentes o inherentes) de interpretación y comportamiento. Algunas de estas reglas se refieren a símbolos o significados, como es el caso obvio del idioma” (2011: 25). Es claro que la existencia de las instituciones depende de los individuos, de sus interacciones y de los patrones de pensamiento que comparten.

Dubet (2007) define a una institución en función de su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a tal orden; esto es, a instituirle. En este sentido, “la escuela, como la Iglesia, es una institución, porque instituye un sujeto arrancado de su propia naturaleza” (Dubet, 2007: 48). Se trata de una organización moderna que se expandió durante el siglo XIX y es producto de procesos sociales, políticos, económicos y culturales (Graziano, 1999); se le identifica como una “institución especializada que se encarga de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas a la vez que forma en actitudes, disposiciones y caracteres; forma sujetos, crea identidades” (Tarabini, 2020: 146). Así, la escuela es un espacio creado para la educación –formal e informal– que implica la transmisión de reglas, normas, hábitos y habilidades cognitivas. Además, se encarga de producir y reproducir un orden y una disciplina; es el sistema encargado de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Analizar el dispositivo escolar en su dimensión institucional significa comprender que lo que sucede en el aula –virtual o física– y en las interacciones entre docentes y alumnos está permeado por la estructura social, tanto en su morfología como en su delimitación espacial, en su función social y en la producción de significados y símbolos socioculturales.

Autoridad

La escuela transmite una serie de directrices al alumnado, ahí se evidencia su función condensadora o concentradora de lo social. En el proceso de transmisión se involucran actores sociales y educativos que se relacionan en una lógica jerárquica. En dicha medida, se trata de relaciones de poder. La institu-

ción escolar se organiza de tal manera que la autoridad en el aula es el profesor o profesora. No hay que olvidar que “a partir de la modernidad, la infancia se constituye escolarmente, mediante una relación de poder instituida en un ámbito, la escuela, que se crea para brindar un tratamiento adecuado a los niños” (Sánchez, 2006: s.n.p.). Así, en la institución educativa y, en concreto, en el salón de clases, la autoridad y el ejercicio del poder constituyen las relaciones que tienen lugar en este espacio. Lo anterior se hace evidente con los mecanismos de vigilancia, control y corrección que han caracterizado el desarrollo de la escuela. Al respecto, cabe destacar que las prácticas docentes están social e históricamente construidas, de ningún modo son individuales ni se encuentran aisladas de la autoridad que les ha conferido la sociedad. En suma, lo que se observa en este apartado es la expresión de las prácticas comunicativas entre partes no simétricas: profesorado y estudiantado.

En la interacción maestro-alumnos en los grupos de WhatsApp se observan interacciones que evidencian el rol de autoridad del docente. En el repertorio de acciones comunicativas que demuestran autoridad hay manifestaciones que delimitan las formas y los tiempos para llevar a cabo la comunicación. Los profesores pueden recurrir a la comparación, en la cual sancionan ciertas acciones o conductas; legitiman un tipo de comportamiento y desautorizan otro, aquel que quieren eliminar o, por lo menos, limitar. En dicha relación de poder es importante resaltar que la autoridad que ostenta el profesor o profesora se sostiene en la medida en que los estudiantes asumen dicha autoridad.

Dado que la comunicación en WhatsApp acota las formas de expresión, el docente echa mano del paralenguaje que consta de emojis, gifs o la tipografía para transmitir autoridad en este espacio.¹ Por ejemplo, el uso de mayúsculas evidencia firmeza y un tono de voz enérgico. Las marcas de autoridad también se registran en la programación y el ordenamiento de los tiem-

¹ En este capítulo no se hará un análisis del sistema pictográfico porque es un tema de investigación y análisis en sí mismo. Aquí se recurre al lenguaje escrito para identificar y analizar la interacción y la comunicación entre el profesorado y el estudiantado en los grupos escolares de WhatsApp.

pos en los que los estudiantes presentan exámenes, toman asistencia, realizan actividades individuales o en equipo, entre otras.

El espacio virtual no ha significado, necesariamente, la pérdida de la autoridad por parte del profesorado. Los docentes siguen marcando las pautas en la relación porque el mecanismo de poder por antonomasia en la escuela sigue vigente: la atribución del o la profesora para evaluar (calificar) a las y los alumnos.

IMAGEN 1

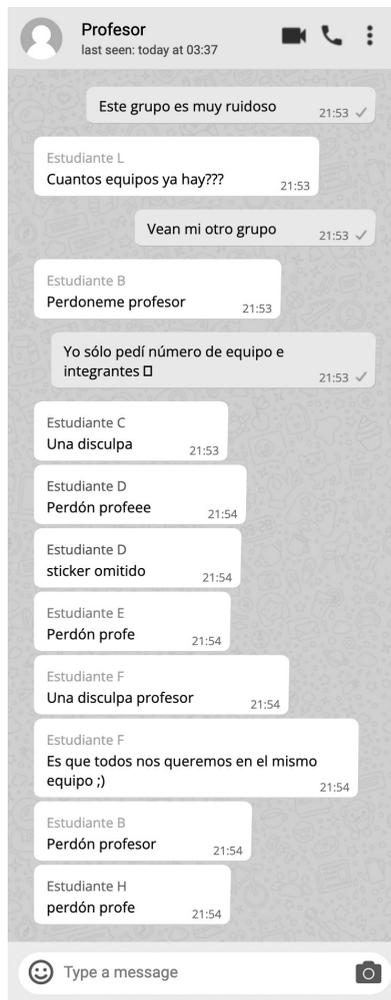


IMAGEN 2

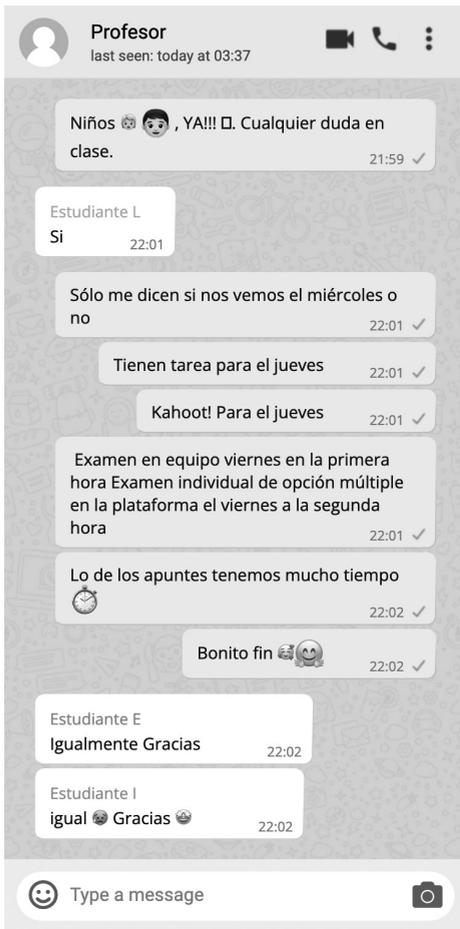
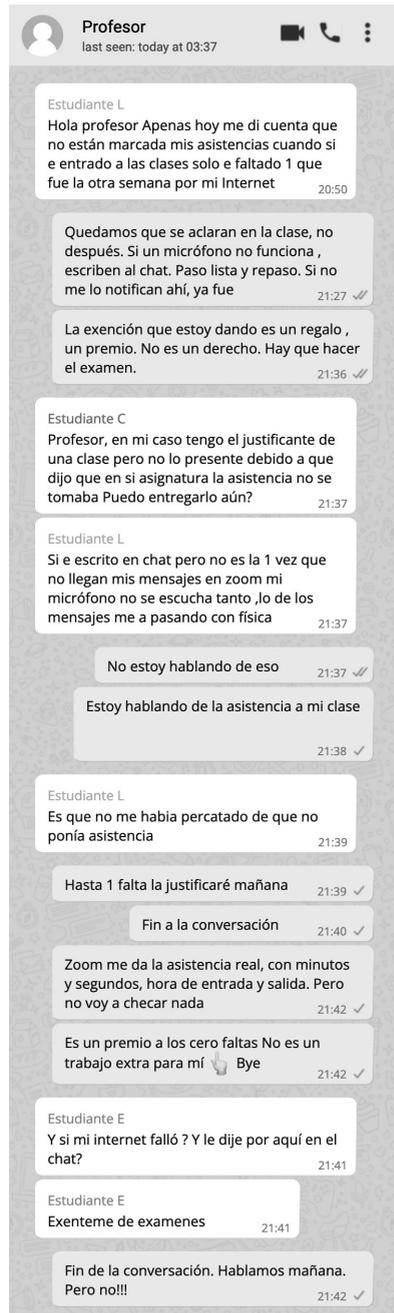


IMAGEN 3



Negociación de las jerarquías

Si se sigue a Weber (1983), toda autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de los sujetos sociales. Este autor relaciona autoridad con legitimidad, pues considera que los sujetos no obedecen a quienes –a su juicio– no son legítimos o no tienen una legitimidad dada por la sociedad. Entonces, si se entiende que la escuela es una institución que reproduce el orden social (Bourdieu y Passeron, 1973), cabe la posibilidad de negociación, pero también de enfrentamiento o de resistencia ante el orden instituido.

Si bien es cierto que la relación docente-alumnado es asimétrica, existen intersticios de concertación para la acción. Dichos intersticios son contextuales, responden a situaciones y a tramas sociohistóricamente situados. Al respecto, se pueden identificar mecanismos de negociación de autoridad entre profesor y estudiantes, tal como se observa en uno de los grupos analizados respecto de la elaboración y los tiempos de entrega de actividades en un momento en que una parte de la comunidad estudiantil llamó a paro.

Ahora bien, la negociación o incluso la reorganización de las formas y de la dirección del ejercicio de la autoridad no se circunscribe a la relación profesor-estudiantado. Ésta también se puede dar entre los y las estudiantes. En la relación que se establece en el salón (virtual) de clases, se asume que es el profesorado quien atiende y disipa las dudas –prácticamente de todo tipo– de los alumnos. Sin embargo, en ciertas circunstancias algún integrante del estudiantado puede fungir, si no como autoridad, como mediador de ésta. Por ejemplo, en la Preparatoria 5 se designa a un jefe o jefa de grupo, quien es interlocutor de ambas partes. Otra situación en la que se registra movilización de la autoridad surge cuando uno de los alumnos resuelve alguna duda que, en primera instancia, se le ha planteado al docente, por ser reconocido como el agente legítimo que solventa casi cualquier situación en el salón de clases.

IMAGEN 4

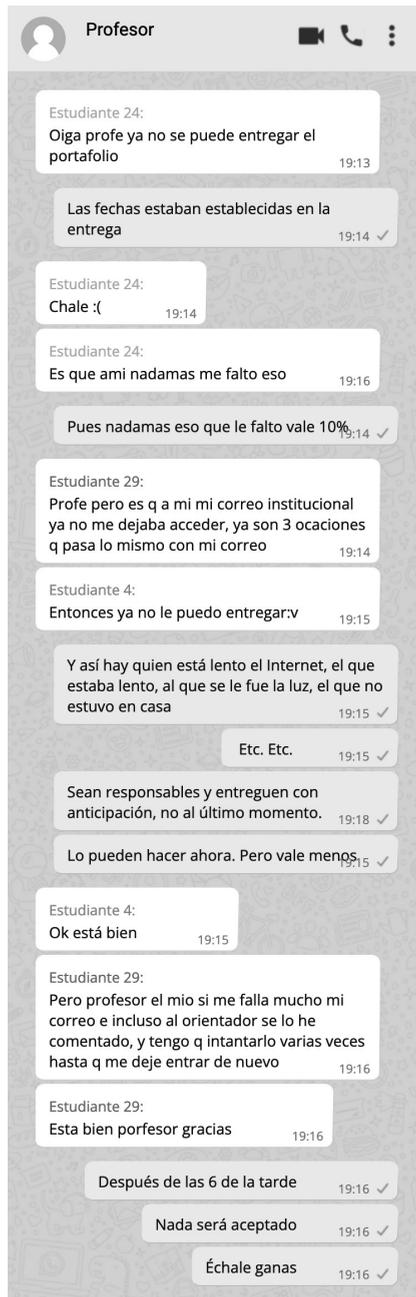
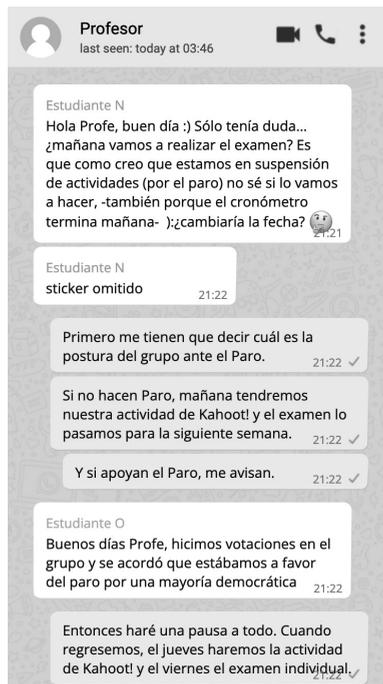


IMAGEN 5



Regulación de la interacción

Una expresión de la autoridad es, entre otras cosas, la definición de los tiempos. Es el profesor quien marca la pauta de las comunicaciones dentro del chat o en las plataformas que utiliza para dar clase, tanto en la comunicación sincrónica como asincrónica. Esto es muy evidente cuando establece el tiempo de entrega de las actividades, pero también cuando responde discrecionalmente al llamado de sus alumnos. En seguida se muestran sólo dos ejemplos para ilustrar cómo los profesores pueden regular la interacción en el grupo de WhatsApp.

Pero no siempre es el docente quien marca las pautas de interacción en estos grupos, pues en ocasiones alguno de los estudiantes colabora en esta regulación. En las siguientes conversaciones se evidencia que cuando no se siguen las normas de convivencia prescritas por el maestro, alguien del alumnado podría llamar a su cumplimiento.

IMAGEN 6

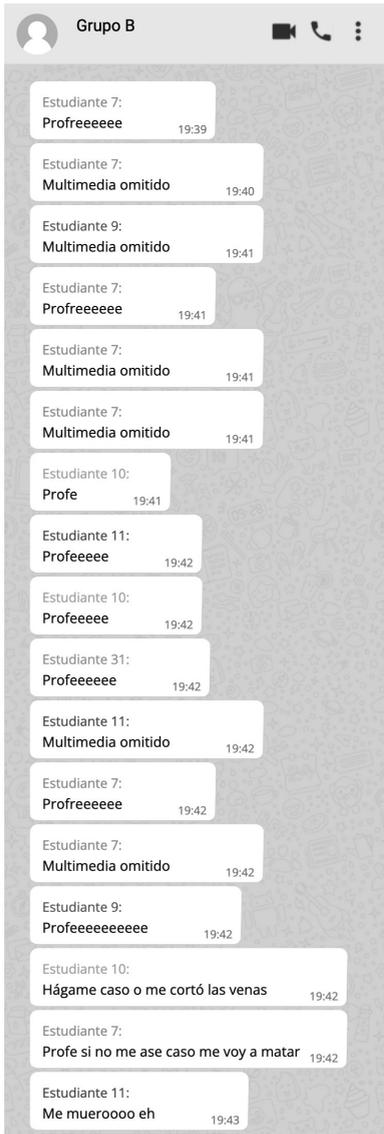


IMAGEN 7

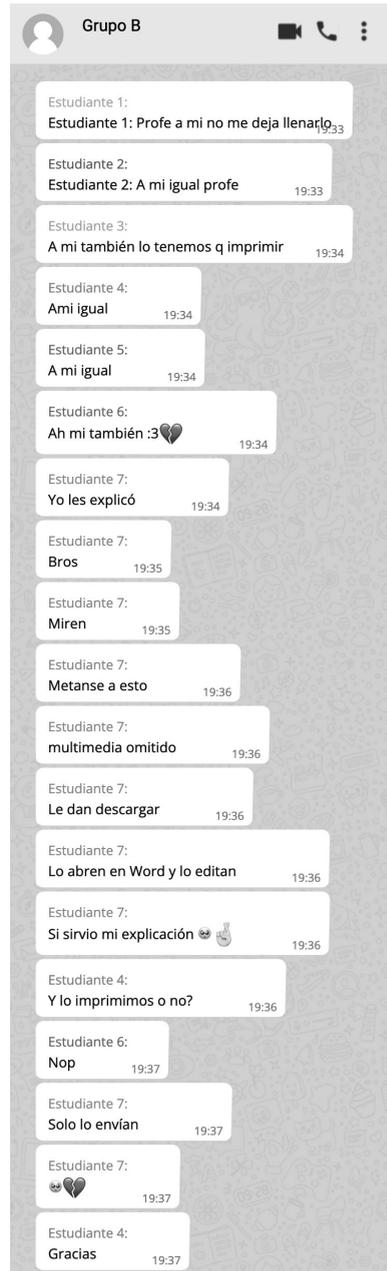
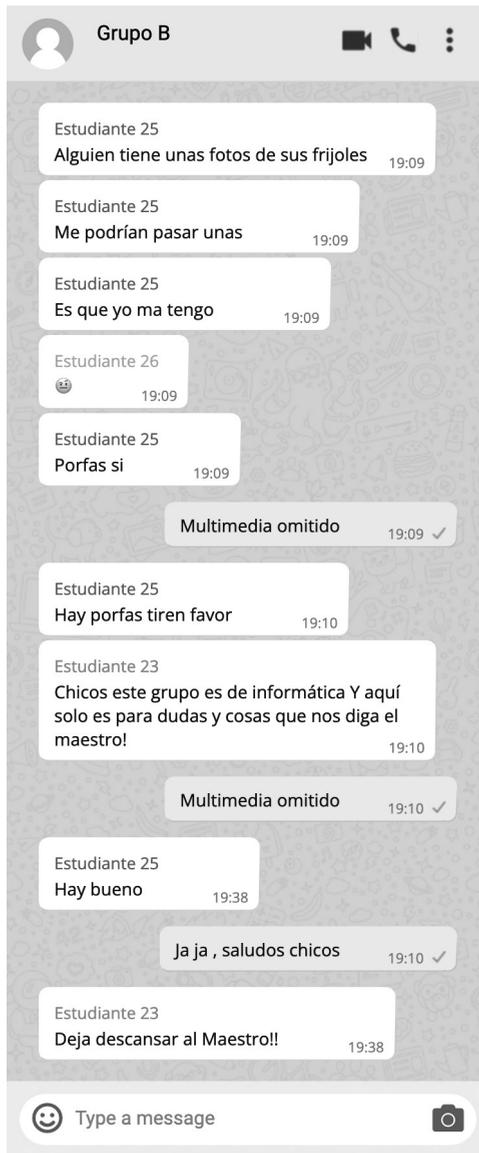


IMAGEN 10



Dimensión escolar

En este análisis la dimensión escolar está relacionada con lo que tradicionalmente se reconoce como la función principal de la escuela: la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas para el desarrollo cognitivo. Desde hace algunas décadas, pero sobre todo en la pandemia, se ha puesto a prueba el cumplimiento de esta función constitutiva de la institución escolar (Feito, 2020). Aunque si bien es cierto que la inserción de las tecnologías digitales y el internet han relativizado dicha función, también lo es que aún no se prevee su fin (Rodríguez, 2001). Pese a que la emergencia sanitaria tomó por sorpresa a prácticamente todos los sistemas educativos, fue asimismo el elemento disruptivo que enfatizó la necesidad de su permanencia, por lo menos hasta que no haya un dispositivo alterno.

Organización de la clase

Los grupos de WhatsApp ayudaron a mantener –hasta cierto punto– la dinámica del salón de clases. Se convirtieron en un espacio para designar, monitorear y organizar las actividades; expresar y aclarar las dudas; ofrecer los materiales que se utilizarían en las clases o para estudiar; hacer peticiones; mandar recordatorios; crear equipos, y dar información. Se pueden ver los ejemplos más típicos de estas acciones en los extractos de algunas conversaciones de los grupos escolares de WhatsApp.

El uso de esta tecnología para la organización de diversas clases tuvo ventajas innegables en el contexto del confinamiento que los actores escolares vivieron, pero la gestión de tantos grupos y tan activos también representó un reto, tanto para estudiantes como para docentes.

IMAGEN 11

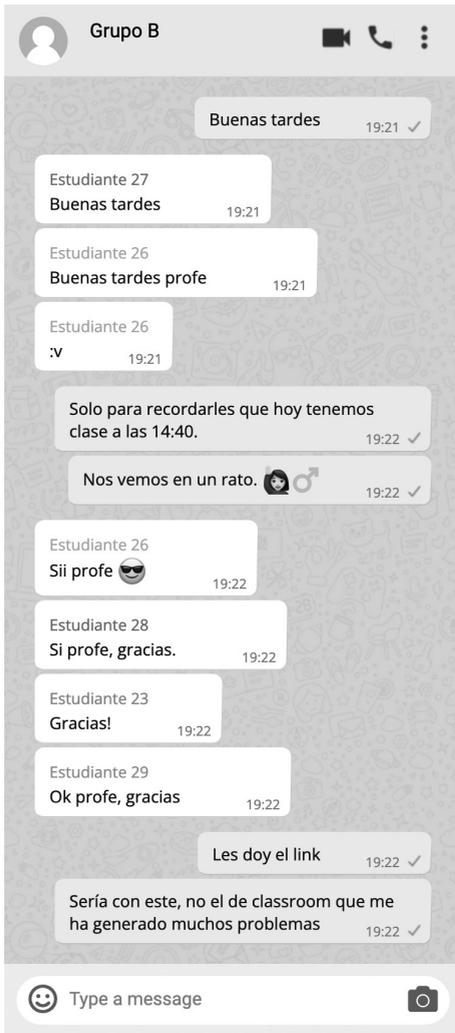


IMAGEN 12

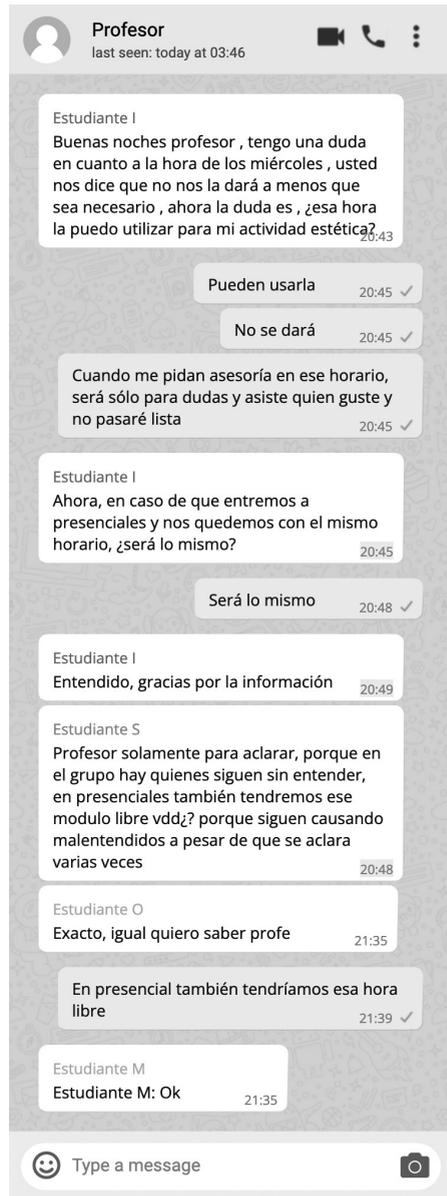


IMAGEN 13

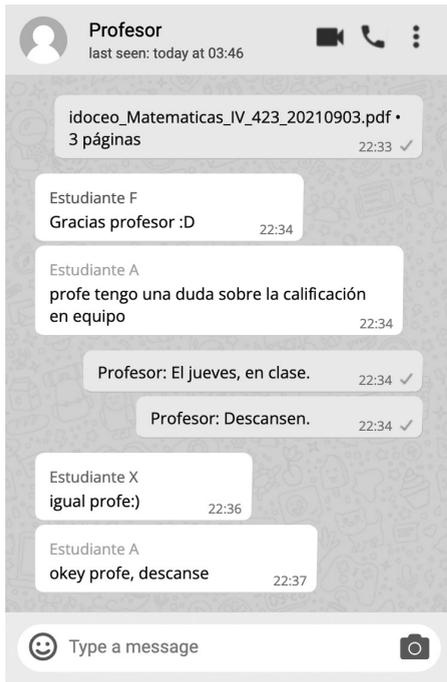
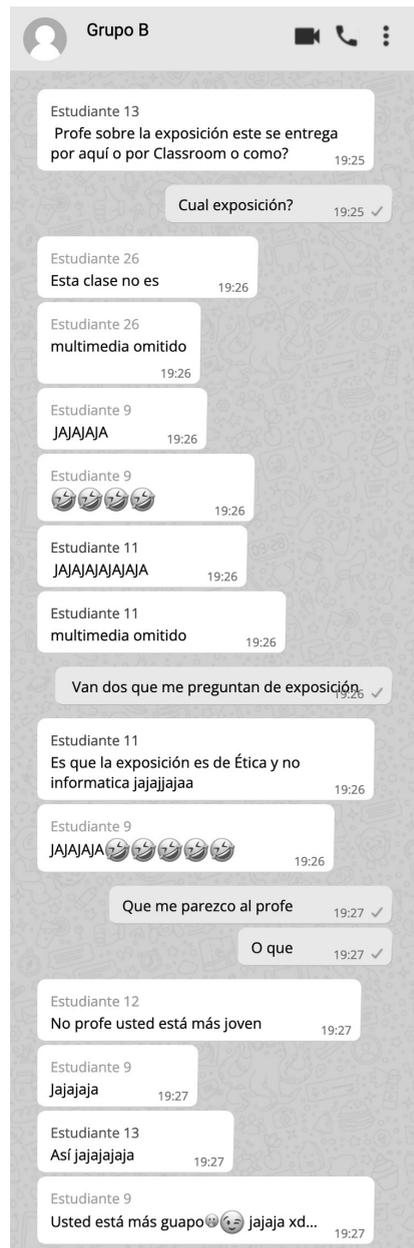


IMAGEN 14



Cuestiones técnicas

El contexto de confinamiento ha puesto en evidencia desigualdades de todo tipo, entre las que se encuentran el acceso a los recursos suficientes para participar en las clases a distancia, así como las relacionadas con las habilidades en el uso de dispositivos y plataformas, tanto de alumnos como de maestros.

En este análisis se ha tenido conocimiento de las vicisitudes relacionadas con el acceso y el uso de la tecnología digital. Los contratiempos tecnológicos afectan el curso de las clases y, potencialmente, la concentración durante las mismas.

IMAGEN 15



IMAGEN 16

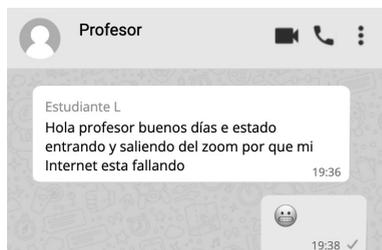


IMAGEN 17

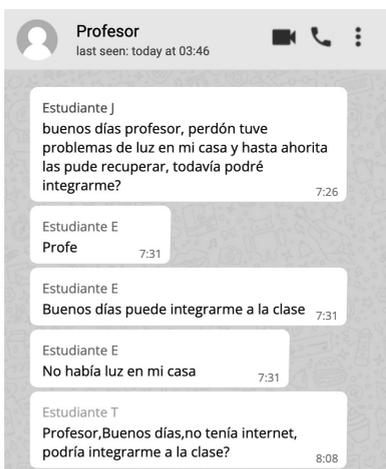


IMAGEN 18

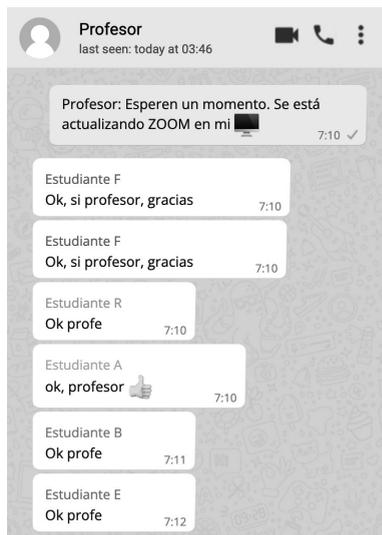
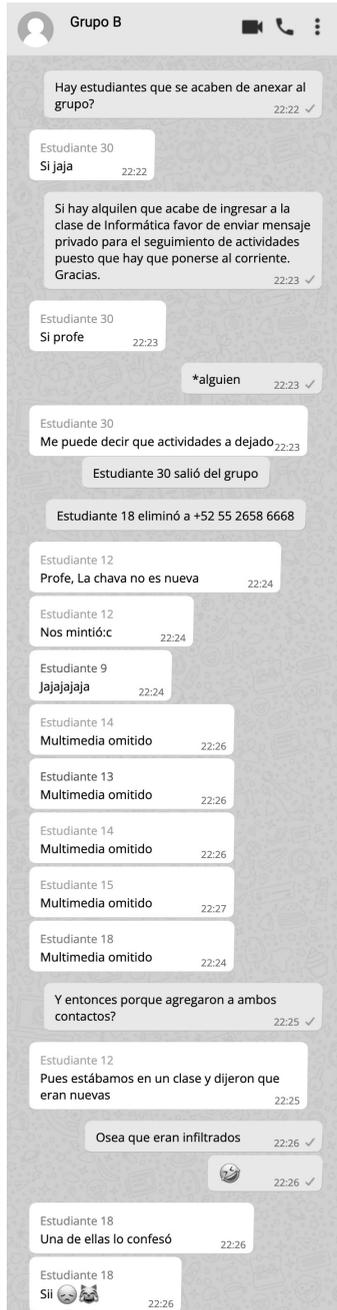


IMAGEN 19



Estrategias de estudio/aprendizaje

Los grupos escolares en WhatsApp son espacios en los que la dinámica se configura en torno a lo educativo a nivel formal. En este sentido, se esperaría que una de sus funciones fuera propiciar la comunicación orientada al reforzamiento/consolidación de los conocimientos que se aspira a construir en una asignatura determinada. En realidad, en los grupos analizados se encontraron escasos ejemplos que muestren formas de compartir estrategias de estudio o de aprendizaje. En los extractos se muestra a un profesor de matemáticas que usó –con humor– el comentario de un estudiante para evocar alguno de los temas de la asignatura. La efectividad de este mecanismo está por verse. Otro maestro ofreció reforzar los conocimientos adquiridos, incluso dar clases de temas que no estaban previstos en el programa de la asignatura. Estas acciones no son generalizadas, pero merece la pena citarlas para ilustrar que algunos agentes escolares tienen disposición para ampliar el aula y hacer efectivo el carácter de la escuela.

IMAGEN 20

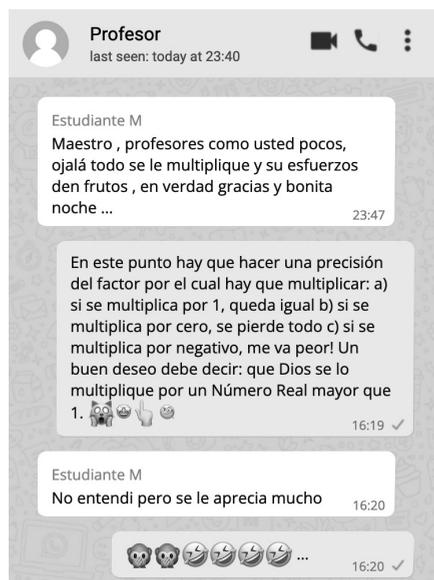
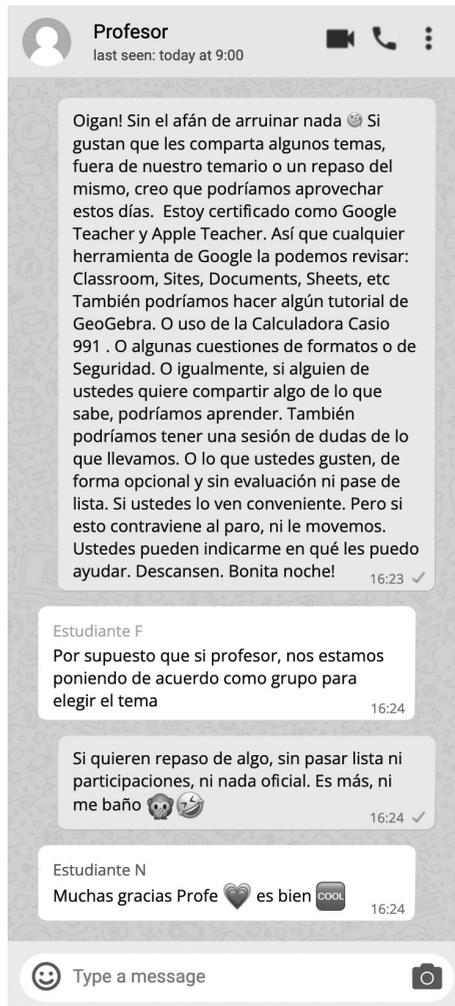
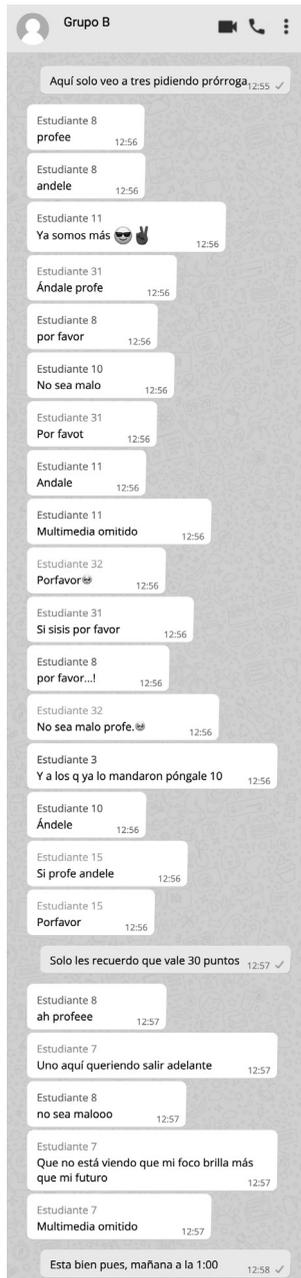


IMAGEN 21



En contraste, aquí se hace mención de una estrategia –aunque no es de estudio o de aprendizaje– que es frecuente encontrar entre el estudiantado para negociar las fechas de entrega de las tareas y actividades. Dicha negociación es posible en ciertas circunstancias que los alumnos reconocen como favorables.

IMAGEN 22



Dimensión paraescolar

En este capítulo, la dimensión paraescolar se entiende como aquello que da cuerpo a la institución porque se extiende para generar vida comunitaria; esto es, motivar formas de identificación con el grupo, con la escuela. Lo paraescolar parte de la institución educativa, pero se despliega en las individualidades para lograr la congregación. De esta manera, si la escuela se entiende tradicionalmente como el espacio donde se transmite el conocimiento; se producen y reproducen los valores aceptados socialmente, así como el desarrollo cognitivo de niños y jóvenes. También se puede advertir que la institución escolar –como dispositivo– genera acciones e interacciones que invocan y promueven la asociación entre sus diferentes actores. En este marco se hace referencia a la convivencia, a los lazos que se construyen entre el profesor y los estudiantes o entre pares. Interesa en particular la actividad que propicia el sentido de pertenencia, de comunidad. Este mecanismo de identificación que genera asociación y colectividad es especialmente importante para los jóvenes de educación media superior, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años (Reyes, 2009; Ollero, 2015).

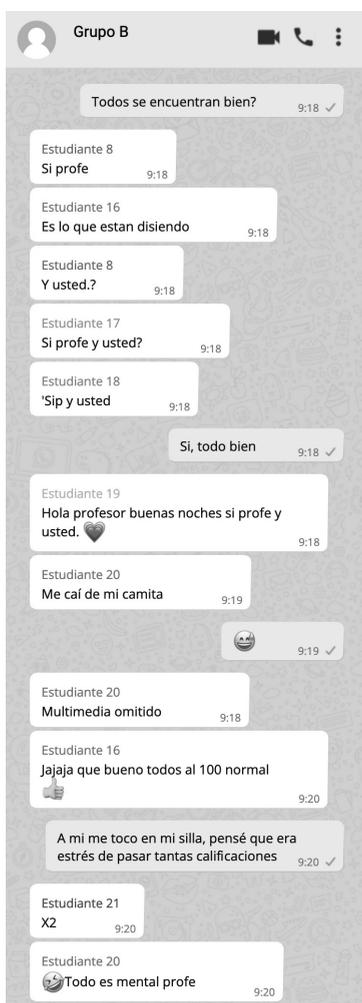
Sentido de pertenencia/comunidad

En el contexto de confinamiento, alumnos y profesores tenían que interactuar a través de las pantallas. Esto dificultó la construcción del sentido de pertenencia, el cual incide no sólo en los aspectos académicos, sino también en el nivel de bienestar subjetivo de los agentes escolares. En los grupos de WhatsApp analizados en los que participaba algún docente no se encontraron referencias a este sentido de pertenencia como grupo ni como escuela. En cambio, en chats de este tipo donde sólo participaban estudiantes se observaron acciones comunicativas que buscan la identificación, la congregación, el reconocimiento y el sentido de comunidad. El análisis de este fenómeno sobrepasa el objetivo del presente texto, pero se apunta para dejar constancia de que la presencia del profesor o profesora en los grupos de WhatsApp impacta, entre

otras cosas, en las formas en las que los jóvenes construyen lazos, sentido de filiación y hacen comunidad en el contexto escolar.

Lo anterior no significa que en las plataformas digitales se hayan inhibido buenas y afectivas relaciones entre docentes y estudiantado. Éstas se pueden observar en situaciones específicas; por ejemplo, en el marco del temblor ocurrido el 19 de marzo de 2021 y en las celebraciones decembrinas.

IMAGEN 23



Dimensión extraescolar

La dimensión extraescolar no debe confundirse con la paraescolar, ya que la segunda hace referencia a la conformación del sentido de pertenencia e identificación para generar comunidad entre pares o entre los diversos agentes escolares, mientras que la primera dimensión, la extraescolar, expresa la interacción de dichos agentes por fuera de la formalidad de la escuela. De este modo, la institución escolar –con todas sus convencionalidades, códigos y mecanismos de disciplinamiento– se ve trascendida. Lo extraescolar se entiende en este texto como la posibilidad de flexibilizar las formalidades que implica la participación e interacción en este dispositivo institucional.

Comunicación informal

La comunicación entre el profesorado y el estudiantado sigue los códigos formalmente institucionalizados, aunque debe considerarse que estos códigos se actualizan de forma permanente. Parte de ese proceso de actualización se muestra en la “relajación” de las formas tradicionales en las que se entabla la comunicación docente-alumno. El uso de WhatsApp para apoyar el proceso educativo durante el confinamiento producido por la pandemia es, en sí mismo, un elemento disruptivo en la pretendida solemnidad de la escuela. Esta aplicación habitualmente se usa para conversaciones informales o, por lo menos, con un sentido y tono sencillo, lleno de expresiones emotivas. De modo que la integración de WhatsApp al ámbito escolar abre la puerta a la construcción de acciones comunicativas e interacción entre profesores y estudiantes mediada por un lenguaje más cercano a la conversación que se desarrolla en ámbitos familiares o amicales; es decir, al margen de los códigos de la institución escolar.

A esto debe agregarse el lenguaje propio de las redes sociodigitales, tal como se muestra en el siguiente ejemplo, donde los alumnos usan la letra “F” para expresar tristeza.

IMAGEN 24

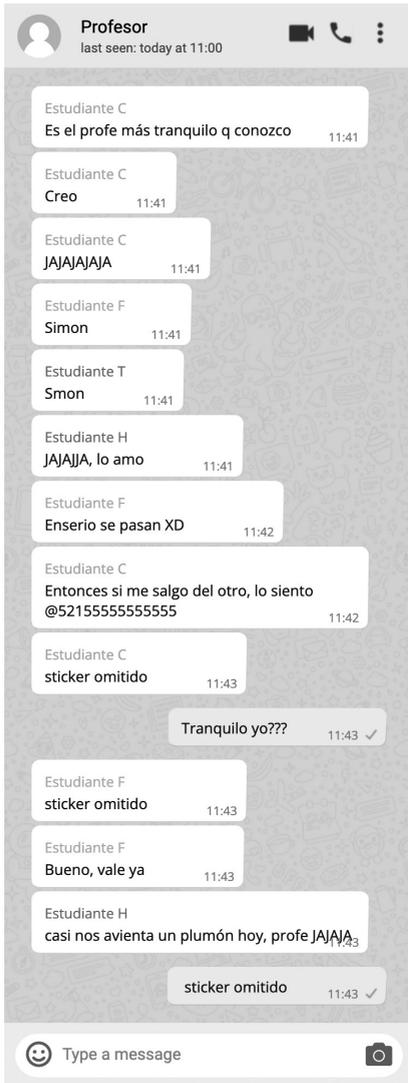
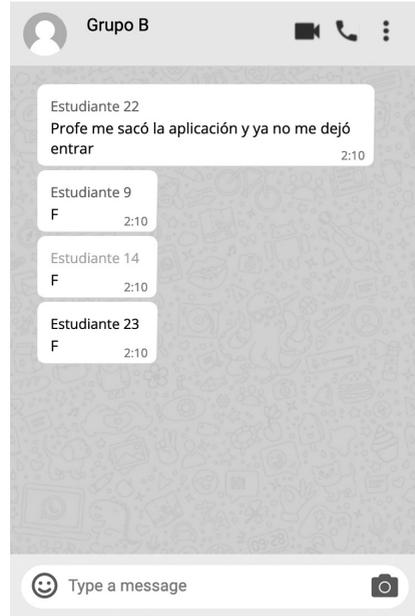


IMAGEN 25



Expresión de sentimientos

Relacionado con el apartado anterior, cabe mencionar que en las interacciones dentro de WhatsApp es nodal la expresión de sentimientos. De ahí la popularidad de instrumentos gráficos y visuales, como emojis, *stickers* y fotografías, entre otros. Dichas herramientas no son privativas de usuarios de un grupo de edad específico, pues estos recursos del paralenguaje ayudan a representar sentimientos, pero también cosas, animales, características de personas, etcétera.

En el contexto escolar, estos instrumentos gráficos son utilizados para enriquecer la conversación. Según los grupos analizados, los estudiantes son quienes mayormente expresan sentimientos, ya sea de agrado, preocupación, tristeza o súplica. No sólo eso, son ellos quienes utilizan más expresiones de afecto, ya sea entre pares o con los docentes.

IMAGEN 26

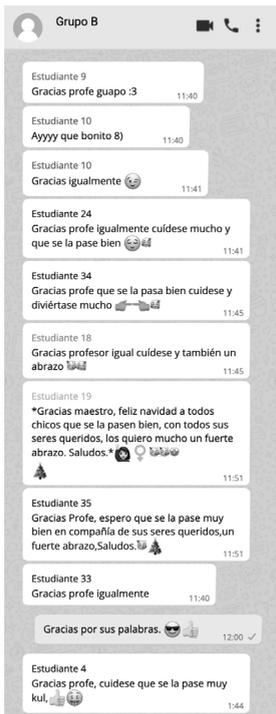
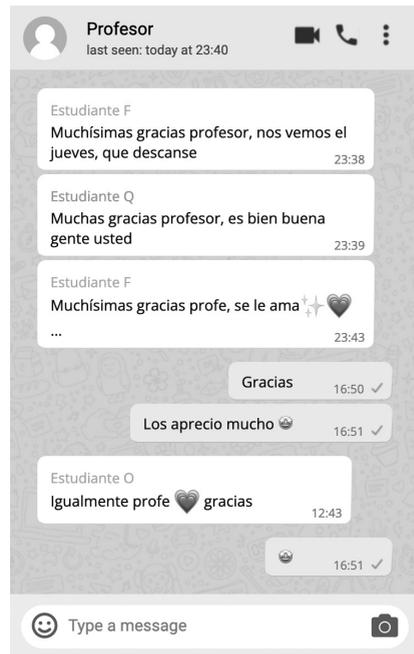


IMAGEN 27



Temas personales

En la interacción que sucede en los grupos escolares de WhatsApp no sólo se conversa acerca de temas estrictamente escolares. Algunas veces, los alumnos o los profesores sacan a relucir temas personales. Aunque son escasas las referencias a estas situaciones, se consideran en este análisis dado que tienen la función de justificar alguna acción, conducta, situación o incluso “quebrantamiento” a las normas de la clase. La exposición de temas personales logra empatía o consideración entre los integrantes del grupo, en particular en el docente, que es a quien se apela en este tipo de comunicaciones.

IMAGEN 28

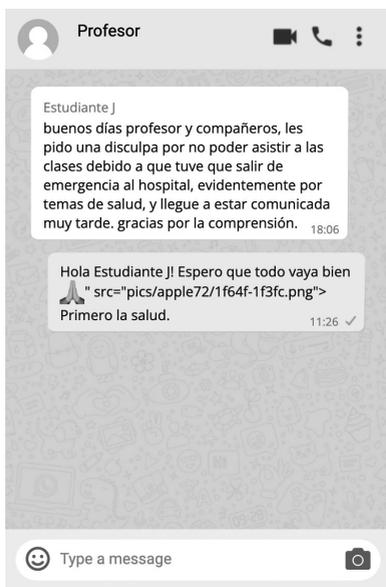


IMAGEN 29

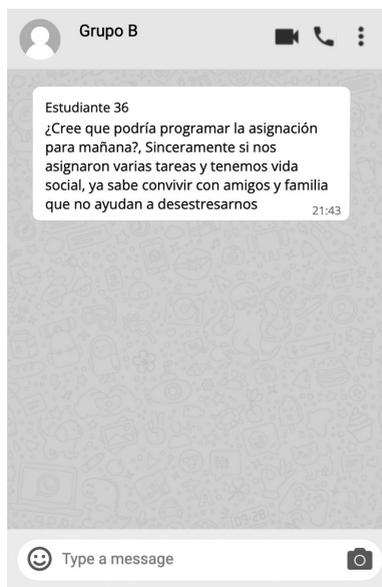
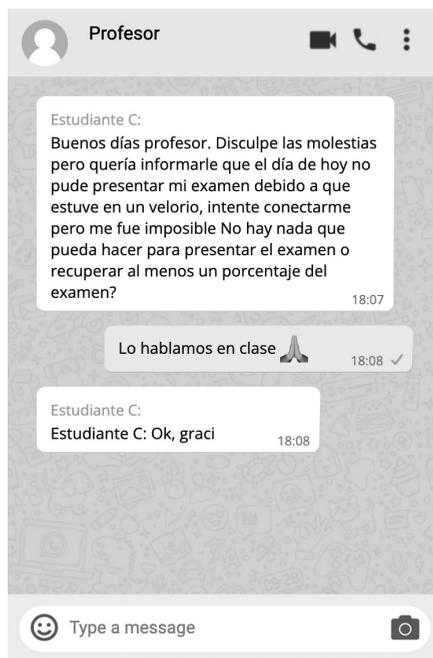


IMAGEN 30

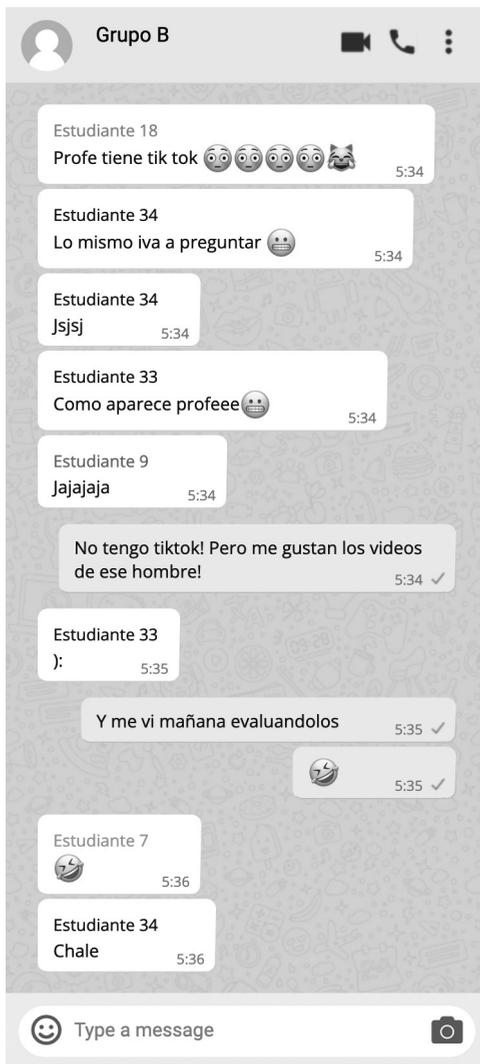


Socialización extraescolar

En los grupos de WhatsApp donde sólo interactúan estudiantes es notorio que se establecen relaciones que sobrepasan lo estrictamente escolar: se organizan para jugar videojuegos, se conectan mediante diferentes redes sociodigitales y la interacción permite la identificación entre algunos grupos dentro del salón de clases virtual. En este sentido, la entrada al ámbito de lo personal o al espacio íntimo aparece como un enclave que inicia los procesos de identificación y la generación de lazos de amistad. En los casos analizados, la presencia del docente parece inhibir este tipo de socialización. Los chats escolares funcionan distinto si hay o no un profesor o profesora, sobre todo en el nivel extraescolar.

No obstante, se encontró un ejemplo para ilustrar cómo los estudiantes intentan entablar una relación con un profesor que, potencialmente, trascendería lo escolar.

IMAGEN 31



CONSIDERACIONES FINALES

Con este análisis se buscó una aproximación a las interacciones comunicativas que se han dado en la plataforma de mensajería instantánea WhatsApp en el contexto escolar. Aunque se tuvo acceso a varios grupos escolares de dos instituciones de educación media superior, sólo se utilizaron dos conversaciones para ilustrar el planteamiento de la investigación debido a que la mayoría son muy extensas.

De acuerdo con los chats a los que se tuvo acceso, la asimetría entre el docente y el estudiantado permanece en los espacios de comunicación digitales. La figura de autoridad sigue siendo el o la profesora en la medida en que mantiene la potestad de marcar los tiempos, las formas, las condiciones y, sobre todo, la evaluación de las acciones y las omisiones de los alumnos. Esta autoridad, según las conversaciones analizadas, se asume por parte de los estudiantes. Si bien no se cuestiona, se buscan mecanismos de negociación de la autoridad o de las jerarquías que históricamente caracterizan a la institución escolar.

En el análisis realizado se identifica que el alumnado consigue ganar pequeñas batallas al lograr extender los plazos de entrega o flexibilizar –en alguna medida– los lineamientos determinados por el docente. No sólo eso, en la escuela preparatoria analizada se elige a alguien para ser jefe o jefa de grupo,² lo que le eleva con respecto al resto de sus compañeros. A esta figura se le puede identificar como mediador entre los maestros y sus compañeros estudiantes. Aunque no sólo por designación se puede fungir como mediador o mediadora, sino que también es posible asumirse como tal cuando se resuelven dudas de los compañeros o se llama al grupo a respetar las reglas del chat escolar.

WhatsApp fue la herramienta que permitió llevar a cabo la acción comunicativa entre el profesorado y el estudiantado durante la pandemia. Representa una sección del aula virtual que se construyó con varias aplica-

² La figura de jefe o jefa de grupo no se presentó en los grupos de WhatsApp del CCH Sur.

ciones conectadas a internet. El uso de esta herramienta en el entorno escolar permitió la comunicación sincrónica, el envío y la recepción de archivos digitales, la transmisión de información y la organización de actividades, entre otras cosas. Sin embargo, en esta dinámica se enfrentaron incidentes tecnológicos que podrían estar relacionados con la falta de conocimiento o habilidades en el uso de ciertas aplicaciones, pero también con la falta de acceso o el acceso restringido a los dispositivos o tecnologías como internet. Pese a esto, en general, WhatsApp apareció como una opción pertinente en el ámbito escolar dado el ecosistema mediático actual y la crisis sanitaria. No obstante, hace falta profundizar en las experiencias, percepciones y sentidos que le otorgan tanto estudiantes como docentes.

De acuerdo con el análisis elaborado, WhatsApp puede ser una herramienta eficiente para lograr transmitir información de diverso tipo con el objetivo de dar continuidad a las clases aún en la distancia. No obstante, dicha plataforma no propicia –por lo menos en la muestra analizada– la generación de estrategias de estudio o de aprendizaje. La dinámica escolar mediada por pantallas no parece propiciar la generación de comunidad o de sentido de pertenencia, aunque permite tener conversaciones donde los maestros y alumnos utilizan un lenguaje informal o convencional y expresan sentimientos, en especial, los estudiantes. Se debe mencionar que WhatsApp es una aplicación que, en gran medida, se usa para desarrollar conversaciones con lenguaje informal. En el contexto escolar, que se construye con una lógica jerárquica, esta red sociodigital permite discursos más horizontales. En esta medida, los estudiantes se sienten en confianza para expresar sentimientos, incluso exponer algunas situaciones familiares. En términos generales, los chats escolares no son espacios propicios para entablar interacciones o prácticas comunicativas fuera de lo escolar, lo cual es de esperarse, pues son espacios creados y regulados por el profesorado.

En otra parte de esta investigación se analizan los grupos de estudiantes donde no participan profesores. En ellos se observan diferencias en las prácticas comunicativas y en las interacciones que se producen entre pares. Para finalizar, es pertinente considerar que este estudio podría profundizar el análisis del funcionamiento y los alcances que tiene la multicitada aplicación en

el entorno escolar. Además, merecería la pena estudiar el uso del paralenguaje de los emojis en estos grupos escolares. Un pendiente más sería abordar las formas de interacción y las prácticas comunicativas diferenciadas por género. El tema es amplio y poco estudiado en México, de manera que queda mucho por investigar.

REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1973), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor.
- Díaz Cjhua, Claudia Desiré (2019), “Las redes sociales y su repercusión en el lenguaje de la población universitaria”, *Acta Herediana*, vol. 62, núm. 1, pp. 53-59, <<https://doi.org/10.20453/ah.v62i1.3509>>, consultado el 20 de abril, 2022.
- Dubet, François (2007), “El declive y las mutaciones de la institución”, *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 39-66.
- Durkheim, Émile (1976), *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme.
- Eder, Donna y Sandi Kawecka (2003), “Socialization in adolescence”, en John Delamater (ed.), *Handbook of social psychology*, Nueva York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 157-182.
- Feito Alonso, Rafael (2020), “Éste es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 156-163.
- Fernández Rodríguez, Eduardo y José Miguel Gutiérrez Pequeño (2017), “La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 171-190, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038010>>, consultado el 12 de abril, 2022.
- Fuentes Gutiérrez, Virginia, Marta García Domingo y María Aranda López (2017), “Grupos de clase; grupos de whatsapp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios”, *Prisma Social*, núm. 18,

- pp. 144-177, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353751820006>>, consultado el 15 de mayo, 2022.
- Gachago, Daniela, Sonja Strydom, Pauline Hanekom, Shaheda Simons y Shirley Walters (2015), "Crossing boundaries: lectures' perspectives on the use of WhatsApp to support teaching and learning in higher education", *Progressio*, vol. 37, núm. 1, pp. 172-187.
- Gasaymeh, Al-Mothana M. (2017), "University students use of WhatsApp and their perceptions regarding its possible integration into their education", *Global Journal of Computer Science and Technology*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-9.
- Graziano, Nora (1999), "La crisis de la escuela: una reflexión en torno al problema de su especificidad", *Herramienta*, vol. 10, s. p., <<https://www.herramienta.com.ar/la-crisis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especificidad>>, consultado el 30 de abril, 2022.
- Hodgson, Geoffrey (2011), "¿Qué son las instituciones?", *Revista CS*, núm. 8, pp. 17-53.
- Mena, Mónica (2020), "Facebook domina el mundo de las redes sociales", *Statista*, 30 de junio, <<https://es.statista.com/grafico/11925/facebook-domina-el-mundo-de-las-redes-sociales/>>, consultado el 30 de abril, 2022.
- Navarro-Pérez, José-Javier, José-Vicente Pérez-Cosín y Silvia Perpiñán (2015), "El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 25, pp. 143-170, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043709008>>, consultado el 12 de abril, 2022.
- Ollero, Andrea (2015), "Asociacionismo juvenil y ajuste en la adolescencia. Un análisis en la Comarca de la Safor", tesis de doctorado en Psicología, España, Universidad de Valencia.
- Rapley, Tim (2014), *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Reyes Juárez, Alejandro (2009), "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles", *Revista Mexicana de Investiga-*

- ción Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 147-174, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es>, consultado el 23 de mayo, 2022.
- Rodríguez Rojas, Pedro (2001), “La sociedad del conocimiento y el fin de la escuela”, *Educere*, vol. 5, núm. 13, pp. 19-23, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601304>>, consultado el 22 de mayo, 2022.
- Rubio-Romero, Juana y Marta Perlado Lamo de Espinosa (2015), “El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios”, *Icono 14*, vol. 13, núm. 2, pp. 73-94, <<https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556568005.pdf>>, consultado el 24 de abril, 2022.
- Sánchez, Jorge (1980), *Familia y sociedad*, México, Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Sánchez, Mirta Lidia (2006), “Disciplina, autoridad y malestar en la escuela”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 41, núm. 1, s. p., <<https://doi.org/10.35362/rie4112466>>, consultado el 20 de abril, 2022.
- Santos, Félix Requena (1989), “El concepto de red social”, *Reis*, núm. 48, pp. 137-152, <<https://doi.org/10.2307/40183465>>, consultado el 30 de abril, 2022.
- Simmel, George (2002), *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Tarabini, Aina (2020), “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 145-155, <<https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>>, consultado el 25 de abril, 2022.
- Trevignani, Virginia y Karina Videgain (2016), “Explorando emociones en cuentos escritos por niños sobre la escuela, la familia y el barrio”, en Marina Ariza (coord.), *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*, México, UNAM, pp. 37-68.
- Weber, Max (1983), *Economía y sociedad*, Buenos Aires, FCE.
- Weiss, Eduardo y Beatriz Vega Cruz (2014), “Las conversaciones de jóvenes estudiantes en el transporte público”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 455-481.

Estudiar sociología en la UNAM durante la COVID-19 como momento crítico de inflexión: experiencias estudiantiles y percepciones del cambio de modalidad educativa

2

Santiago Andrés Rodríguez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Mónica López Ramírez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publicó un mensaje puntual en la portada de su gaceta ante la llegada de la pandemia por la COVID-19: “La UNAM no se detiene... trabajamos desde casa” (UNAM, 2020b); entre los acuerdos principales se destacaba la suspensión paulatina de las labores docentes, las prácticas de investigación y la difusión de la cultura bajo el formato presencial con el propósito de contener la propagación del virus y reducir al máximo las condiciones de contagio.

La pandemia no detuvo el desarrollo de las tareas sustantivas de la UNAM: las actividades académicas se mantuvieron durante el periodo de contingencia sanitaria para garantizar la continuidad y la formación escolar de la población estudiantil de bachillerato, licenciatura y posgrado mediante los recursos de la educación en línea y a distancia. En el caso específico de la licenciatura, la transición de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia¹ afectó a 217,808 estudiantes, de los cuales 180,494 se encon-

¹ Es importante mencionar que existen diferencias entre educación a distancia, en línea y la enseñanza remota de emergencia. La educación a distancia es una

traban en el sistema escolarizado, según datos de la Agenda Estadística UNAM 2020 (DGPL, 2020).

La contingencia impuso nuevas exigencias sobre las prácticas didácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La UNAM implementó el Campus Virtual como una respuesta institucional para afrontar el trabajo en línea; en paralelo, la estrategia también apuntó a elaborar y difundir materiales para el profesorado y el estudiantado sobre el desarrollo de la educación a distancia en el contexto de la emergencia sanitaria: seminarios web, pláticas acerca del uso y manejo de herramientas tecnológicas y de información, recursos interactivos, videos, tutoriales, guías rápidas, infografías, entre otros, para apoyar las tareas docentes y los aprendizajes de los alumnos. Por otra parte, se puso en marcha un conjunto de programas de préstamo de equipos de cómputo y dotación de internet destinados al cuerpo docente y a la población estudiantil para facilitar el acceso a las clases virtuales y la realización de las actividades escolares. El propósito consistió en sumar esfuerzos para favorecer la transición de miles de alumnos y profesores a la educación a distancia durante el periodo de contingencia y distanciamiento social.

El ajuste a la nueva normalidad implicó un fuerte reto para los estudiantes y docentes de la UNAM. En el caso de los alumnos, se tradujo en un panorama general caracterizado por la pérdida del espacio escolar y del aula; la desigualdad con respecto a la disponibilidad de recursos digitales; el cuestionamiento sobre la efectividad de las tecnologías en la educación y su incidencia en las oportunidades de aprendizaje; la exigencia de mantener una

modalidad educativa cuya finalidad es promover el aprendizaje sin limitaciones de ubicación y tiempo, lo que implica que el alumno no requiere asistir al lugar de estudio y puede estar o no mediada por tecnologías. La educación en línea y virtual requiere el uso de tecnologías e internet, y puede ser sincrónica o asincrónica. En estas modalidades existe una planeación y un grupo de especialistas involucrados en su preparación. Por su parte, la enseñanza remota de emergencia representa una respuesta ante la imposibilidad de llevar a cabo los procesos de enseñanza presenciales, debido a una situación de crisis, para brindar acceso temporal a la instrucción y apoyos educativos (Hodges *et al.*, 2020). Para agilizar la lectura, en este capítulo se utilizarán los tres conceptos de forma indistinta.

educación de calidad y pertinente al contexto; la percepción acerca de que el aprendizaje ha empeorado durante la pandemia; los cambios en la figura y las funciones del profesorado y las interacciones de enseñanza; el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo o por cuenta propia, y por último, la preocupación por la salud y el bienestar emocional (CUAIEED, 2021).

Ante esta situación, en el capítulo se entiende a la pandemia como un momento crítico macrosocial (Mora y Oliveira, 2014) que afecta a la sociedad en su conjunto. Si bien trastoca diversos dominios o ámbitos de la vida de las personas, interesa analizar el educativo, ya que la irrupción de este hito produjo un gran impacto en el sistema de educación superior en México, en las interacciones y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal de este texto es recuperar la voz y la perspectiva de los estudiantes, por lo que se analizan sus experiencias educativas y percepciones del cambio de modalidad de aprendizaje, tomando la pandemia como una inflexión con consecuencias a corto y largo plazo en su trayectoria escolar. El recorte empírico corresponde a un grupo de estudiantes de la carrera de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM que se encontraban cursando el quinto semestre de sus estudios universitarios en el sistema presencial.

Con base en el objetivo planteado, el capítulo se estructura en tres apartados y la conclusión. En el primero, se describe el enfoque teórico y algunos estudios antecedentes sobre la temática. En el segundo, se plantea el diseño metodológico que comprende la naturaleza de los datos y la estrategia analítica. En el tercero, se presentan los principales resultados. Finalmente, el capítulo cierra con las conclusiones del análisis.

LA PANDEMIA COMO MOMENTO CRÍTICO: ENFOQUE TEÓRICO-CONCEPTUAL Y ESTUDIOS ANTECEDENTES

La noción de momentos críticos o puntos de inflexión remite, por un lado, al método o enfoque biográfico y, por otro, al enfoque de curso de vida. En cuanto al método biográfico, propio de la investigación cualitativa, reconoce

al sujeto como un actor activo que mediante la narración “da cuenta del sentido que para [él] tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores” (Reséndiz, 2015: 125); es decir, los significados y sentidos de la vida completa de los individuos o un fragmento de ésta, de los contextos y de los tiempos en que se desarrolló. Si bien desde este método el tiempo, la subjetividad y la memoria son importantes, uno de los elementos esenciales lo constituyen los hechos significativos en la vida de los individuos; esto es, los acontecimientos clave que marcan la vida de los sujetos y en torno a los cuales se construyen sus relatos y narraciones (Mallimaci y Giménez, 2006).

Denzin (1989) nombra estos acontecimiento o hechos significativos “epifanías”. De acuerdo con el autor, las epifanías son momentos de interacción, experiencias y crisis que cambian y marcan de manera permanente la vida de las personas al alterar las estructuras fundamentales de significaciones y que pueden tener efectos positivos o negativos a largo plazo. Las epifanías pueden ser de distintos tipos dependiendo si se manifiestan como un evento principal que toca todos los aspectos de la vida de una persona; como acontecimiento dado por la acumulación de experiencias; como un evento menor que representa un momento problemático en la vida de una persona, o como episodios cuyo significado se da al revivir alguna experiencia.

Para Bertaux (1981), el análisis de los relatos de vida implica la identificación de índices, reconocidos tanto por los individuos como por los investigadores como hechos que marcan la experiencia vital. Otros conceptos que refieren a un momento trascendente en el que la vida de los individuos toma un rumbo distinto o se inicia una nueva etapa son: “punto de viraje”, “momento bisagra” o “encrucijada” (Kornblit, 2004).

Con respecto a la perspectiva de curso de vida, se trata de un enfoque que da cuenta de un complejo proceso de cambios en las trayectorias vitales de los individuos, producto de eventos entrelazados en el contexto histórico, social e individual. Para ello, este enfoque utiliza tres conceptos fundamentales:

- 1) Las trayectorias, que se refieren a una línea o camino a lo largo de la vida con variaciones de dirección, grado y proporción, y que abarcan

una variedad de ámbitos interdependientes (escolaridad, trabajo, familia, migración, etcétera).

- 2) Las transiciones, que están contenidas en las trayectorias, les dan forma y sentido, y muestran los cambios de estado, posición o situación que conllevan un cambio de rol.
- 3) Los puntos de inflexión (*turning point*), entendidos como momentos imprevistos en los que se producen cambios importantes o fuertes modificaciones en el largo plazo del curso de vida de los individuos, dependiendo de cómo se perciban y experimenten por éstos.

Desde esta perspectiva, Hareven y Masaoka (1988) mencionan que los puntos de inflexión representan las valoraciones subjetivas de las personas sobre continuidades y discontinuidades a lo largo de sus vidas. Así, implican la alteración del camino de vida, que puede deberse a ciertos hechos, como una muerte, incapacidad o pérdida de trabajo, o bien, a circunstancias o decisiones que, a largo plazo, tienen un impacto en nuevos eventos u oportunidades que influyen en la vida de los individuos.

Los puntos de inflexión o momentos críticos se articulan con las transiciones y las trayectorias (Freidin, 2004). Todas las transiciones pueden ser potenciales puntos de inflexión, ello depende de cómo sean percibidos por las personas. Además, los puntos de inflexión demandan el despliegue de estrategias, decisiones y elecciones (Hareven y Masaoka, 1988). Esta idea es retomada por Thomson *et al.* (2002), aunque los denominan momentos críticos y enfatizan la importancia de que pueden ser identificados y manifestados tanto por los individuos expresamente en sus narraciones o relatos, o bien, por los investigadores al momento de analizarlos.

Bajo esta mirada analítica, Mora y Oliveira (2014) distinguen tres tipos de momentos críticos:

- 1) Ligados a la propia vida de los sujetos: son resultado de las decisiones y elecciones de los individuos (unión/embarazo, consumo de drogas, dejar la escuela, etcétera).

- 2) Vinculados a la familia de origen: no dependen de las decisiones individuales, sino de eventos que suceden al interior del núcleo familiar (separación de los padres, muerte de un progenitor, migración, desempleo, etcétera).
- 3) Por coyunturas macrosociales: son eventos que se sitúan por encima de los sujetos y que se desencadenan por coyunturas particulares (crisis, movilizaciones sociales, conflictos políticos, etcétera).²

Si bien en ambos enfoques existen diversas nociones para nombrar los hitos que marcan continuidades y discontinuidades, éstas presentan elementos coincidentes:

- 1) Se trata de momentos, eventos, experiencias o sucesos que marcan un viraje, modificación o alteración en la vida de las personas. Pueden estar ritualizados, como el pasaje de un estado a otro (casarse, nueva ocupación) o ser totalmente emergentes y desestructurados.
- 2) Un elemento esencial es la valoración subjetiva de los individuos sobre estos momentos, ya que, como indica Kornblit (2004), puede ser que a partir de ellos no necesariamente tome una dirección diferente la vida de las personas, pero sí debe existir una “sensación de que a partir de un cierto momento se ha adquirido nuevos significados [...] lo que marca una diferencia entre un antes y un después” (Kornblit, 2004: 23); esto es, que hubo cierta reorientación de prioridades y actividades.
- 3) Estos eventos marcan la experiencia vital e influyen, de forma positiva o negativa, en los acontecimientos subsiguientes.
- 4) Los puntos de inflexión son multifacéticos, tanto en términos de sus causas como de sus consecuencias (Kornblit, 2004), pues depende de cómo se perciban y experimenten por las personas; es decir, deman-

² Pérez-Castro (2020) establece la categoría de “eventos calamitosos” para referirse a sucesos de origen natural, antrópico, social o tecnológico que detiene el funcionamiento cotidiano y supera la capacidad de respuesta.

dan acciones, elecciones y estrategias de los sujetos, que dependerán de los recursos personales y culturales con los que cuenten (Thomson *et al.*, 2002).

- 5) Los significados de estas experiencias siempre se dan retrospectivamente, ya que son revividas y reexperimentadas en los relatos que las personas cuentan sobre lo que les ha sucedido.

Los investigadores sociales enfrentan un gran desafío a la hora de identificar y analizar los momentos críticos. Su identificación permite reconstruir las permanencias y las transformaciones en la vida de las personas que abren o cierran oportunidades y repercuten sobre sus creencias, expectativas y visiones del mundo. La importancia de dichos momentos consiste en recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas y vislumbrarlos a la luz del contexto social en el que surgen.

En el marco de la discusión sobre los métodos y las técnicas de análisis del curso de vida, Clausen (1998) presenta una propuesta operativa que permite analizar los momentos críticos que devienen en puntos de inflexión:

- 1) Enfocarse en el dominio o los dominios del curso de vida que se vieron más afectados; por ejemplo, educación, trabajo y familia.
- 2) Establecer la causa del momento crítico: ¿se debe a una transición que implica un cambio de roles socialmente pautados? ¿A la enfermedad o la muerte de un familiar? ¿A coyunturas macrosociales, como una crisis económica o una pandemia?
- 3) Considerar la temporalidad y la ocurrencia del momento crítico: ¿a qué edad ocurrió? ¿En qué etapa de la trayectoria de vida? ¿Bajo qué circunstancias?
- 4) Identificar las consecuencias del momento crítico para la persona. Aquí resulta importante evaluar los efectos positivos y negativos sobre la trayectoria y si evidencian un impacto potencial sobre los destinos de vida futuros.

Por otra parte, los significados atribuidos a los momentos críticos dependen de la etapa en la trayectoria de vida y, a su vez, están mediados por las creencias, las actitudes y los valores que permiten interpretar situaciones y experiencias de diferente manera. Un mismo evento puede significar un momento crítico para una persona y no así para otra, e incluso puede tener efectos opuestos.³

La revisión conceptual permite establecer la pandemia por COVID-19 como un momento crítico macrosocial que afecta a la humanidad en su conjunto y trastoca las experiencias y los itinerarios escolares. La irrupción de esta crisis sanitaria produjo un gran impacto en el sistema de educación superior en México que marcó una profunda huella en dos actores clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores y los estudiantes (Silas y Vázquez, 2020; Silas y Vázquez, 2021).

Desde el inicio de la pandemia surgieron numerosas investigaciones que indagaron sobre las implicaciones de la contingencia y el distanciamiento social en la educación y en los alumnos y académicos. Para el caso de la UNAM, el informe *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, elaborado por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), planteó la siguiente pregunta: ¿De qué manera la pandemia ha impactado en el profesorado y estudiantado de la UNAM? Los datos provienen de encuestas en línea aplicadas a docentes y alumnos del bachillerato y la licenciatura.

Los resultados principales para la población estudiantil muestran que la crisis sanitaria impactó en la vida y en la salud de 7 de cada 10 alumnos y sus familias; 60% del estudiantado percibió que su aprendizaje empeoró durante el confinamiento; el celular y la *laptop* fueron los dispositivos más utilizados; los estudiantes tendieron a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomas (por ejemplo, tutoriales en YouTube e investigar los temas por su cuenta),

³ “En general, la muerte de un ser querido refleja una fuerte insatisfacción con la vida. Sin embargo, en algunas ocasiones una muerte puede representar una liberación, por ejemplo, cuando una persona atendía a su cónyuge o padre que padecía la enfermedad de Alzheimer” (Clausen, 1998: 13).

y por último, 47% de los alumnos de licenciatura opinó que la educación a distancia resulta de inferior calidad que la presencial (CUAIEED, 2021).

El Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM se encargó de analizar la encuesta *Opiniones de los universitarios sobre la pandemia de COVID-19 y sus efectos sociales* aplicada a 13,073 miembros de la comunidad universitaria en línea. Ante la pregunta “¿a qué grado está teniendo efectos negativos el tener que quedarte en casa...?”, la población estudiantil de licenciatura reportó impactos muy altos sobre los estudios y los ingresos económicos (IIS, 2020). Al desagregar los datos de la encuesta por sexo, Infante, Peláez y Giraldo (2021) indicaron que el impacto en los estudios es mayor en las mujeres que en los hombres, al igual que en las tareas cotidianas en el hogar y en los ingresos económicos.

Por su parte, Audirac, Hernández y Sánchez (2021) diseñaron y aplicaron una encuesta en línea a alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM para explorar las percepciones sobre lo bueno y lo malo de la pandemia. La cancelación de planes personales, académicos y profesionales, así como las emociones negativas, al igual que el aumento de estrés, ansiedad y depresión, fueron los temas más reportados por los estudiantes como lo peor que trajo la emergencia sanitaria. El estar más tiempo con la familia y el aumento de conductas de autocuidado se mencionaron como los aspectos más positivos (Audirac, Hernández y Sánchez, 2021). En sintonía, Guevara, Rosas y Cabral (2021) aplicaron una encuesta en línea a alumnos de Bibliotecología y Estudios de la Información de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el propósito de analizar las experiencias escolares ante la modalidad de educación a distancia por la pandemia. Los resultados principales indican que los estudiantes vivieron diversas circunstancias como el cuidado de algún familiar enfermo, la falta de un espacio físico para desarrollar sus actividades escolares y el incremento del estrés y ansiedad (Guevara, Rosas y Cabral, 2021).

Un conjunto de estudios cualitativos se propuso retratar la vivencia del alumnado de la UNAM bajo el modelo de educación remota de emergencia impuesto durante la contingencia sanitaria: ¿cómo la pandemia por COVID-19 y la transición de la educación presencial a la educación a distancia

afectó la vida cotidiana de los estudiantes? ¿Cuáles fueron las condiciones y los problemas que enfrentaron los estudiantes bajo el modelo de educación remota de emergencia? ¿Qué emociones y sentimientos surgieron durante la adaptación a este modelo? ¿En qué medida vieron afectada la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje? Martínez-Carmona y Tavera-Fenollosa (2021) analizaron 45 videos de la convocatoria Diario de la Pandemia, organizada por la Filmoteca de la UNAM, bajo una mirada comprensiva que entiende a la emergencia de salud como un acontecimiento que imprime fuertes rupturas y aperturas en tres ámbitos de la vida de los estudiantes: el familiar, el escolar y el personal identitario. Los resultados destacan la revalorización de la familia, la pérdida de centralidad del dominio escolar y la identificación como sujetos privilegiados que vivieron el confinamiento al resguardo de sus familias (Martínez-Carmona y Tavera-Fenollosa, 2021).

El estudio de Cuevas, Gutiérrez y Mireles (2021) se concentró en analizar las experiencias de los estudiantes de la UNAM sobre los nuevos espacios y modalidades de aprendizaje en el contexto del confinamiento y distancia social. Los resultados muestran que la familia ocupó un lugar central y que las actividades escolares se combinaron con el trabajo y las labores del hogar. Si bien los alumnos pasaron por momentos de tristeza y ansiedad, desarrollaron estrategias para llevar adelante sus estudios. En el mismo tenor, González, Romero y Delabra (2021) abordaron las experiencias de los estudiantes de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM con respecto al desarrollo de las clases en línea; entre los hallazgos principales se destaca la dificultad para realizar las tareas asignadas, producto de la diversificación de las estrategias de enseñanza, y la necesidad de asentar prácticas escolares flexibles y empáticas en un contexto caracterizado por la tensión entre las exigencias académicas y las dinámicas familiares.

Finalmente, López Ramírez y Rodríguez (2019) analizaron la integración de un grupo de alumnos de primer ingreso a la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus experiencias sobre las clases a distancia durante la pandemia por COVID-19. Los resultados evidencian una integración forzada al mundo universitario y la dificultad para tomar clases en línea que pueden modificar, en varias direcciones, las tra-

vectorias de los estudiantes: rezago educativo, suspensión temporal de los estudios y desencadenar la interrupción y el abandono escolar. Sobre este último punto, el secretario general de la UNAM, en una entrevista con *El Universal*, publicada el 9 de septiembre de 2020, señaló que alrededor de 72,000 estudiantes de bachillerato y licenciatura —20% de la matrícula— se encontraban en riesgo de abandonar sus estudios por la pandemia o ya se habían dado de baja para el siguiente ciclo escolar.

En conjunto, los resultados de las investigaciones cuantitativas y cualitativas muestran que la transición de la educación presencial a la remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19 representa un parteaguas en la vida de los estudiantes de la UNAM; un momento crítico decisivo que marca una diferencia entre un estado previo y otro subsiguiente. Los resultados de los estudios antecedentes invitan a profundizar sobre las maneras en que los alumnos han vivido este momento en el ámbito educativo, con énfasis en las consecuencias a corto plazo.

METODOLOGÍA

Los datos de este capítulo provienen de una investigación cualitativa en curso sobre estudiantes de educación superior y sus experiencias académicas en el contexto de la pandemia. Se analizaron 14 relatos de alumnos de quinto semestre de la carrera de Sociología en la FCPys de la UNAM, en el semestre 2021-1 (23 de marzo de 2020/5 de mayo de 2020 al 21 de agosto de 2020), bajo el sistema escolarizado.

La muestra fue intencional y se invitó a los estudiantes a compartir sus relatos sobre un día típico de su vida durante la pandemia. Los criterios y el tamaño de la muestra no apuntan a la representatividad y a la generalización de los resultados (Patton, 1990), pero constituyen una herramienta metodológica importante, pues permiten conectar las representaciones y la realidad social que vive el alumnado. Si bien se trata de relatos individuales, presentan la faceta personal de los cambios sociales y dan cuenta de la relación entre el individuo y su contexto.

Estos relatos están organizados en función de las siguientes dimensiones: 1) actividades escolares; 2) actividades laborales; 3) emociones y sensaciones durante el transcurso del día; 4) contraste de actividades antes y durante la pandemia, y 5) relación con otros (familiares, amigos, parientes, pares, profesores, etcétera).

Para este capítulo se retoma la dimensión de las actividades escolares, que refiere a las condiciones materiales con que cuentan los estudiantes en sus hogares para llevar a cabo las clases en línea y al desarrollo de éstas en el contexto de la pandemia. En conjunto, se analizan las experiencias escolares durante la emergencia sanitaria como un momento crítico.

La estrategia de análisis se realizó en tres etapas. En la primera, se sistematizaron los relatos mediante una matriz de análisis cualitativo. Específicamente, la matriz permite organizar y visualizar la información de cada caso en función de las dimensiones analíticas centrales del estudio (Maxwell, 2019). En un segundo momento, se realizó un contraste de segmentos de los relatos para encontrar similitudes y diferencias (Flick, 2015). Finalmente, la tercera etapa consistió en interpretar los patrones encontrados a la luz de considerar a la pandemia como un momento crítico.

Para garantizar el anonimato de los estudiantes, sus nombres fueron sustituidos por una clave compuesta por: la sigla de la carrera (S que corresponde a Sociología), un consecutivo, el sexo y la edad de los alumnos (por ejemplo: S3, hombre, 28 años).

RESULTADOS

El contexto escolar y familiar previo a la irrupción de la pandemia

En el momento de declaración de la pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, la mayoría de los alumnos participantes en el estudio estaban por comenzar el quinto semestre de la Licenciatura en Sociología. Esta carrera, impartida en la FCPYS de la UNAM, nació en 1951 como Licenciatura en Ciencias Sociales y desde 1966 cambió

a Licenciatura en Sociología; está organizada en ocho semestres, durante los cuales los estudiantes deben cursar y acreditar 45 materias (38 obligatorias y 7 optativas). Para el quinto semestre, los alumnos se encuentran en la etapa intermedia⁴ y el plan de estudios establece que deben cursar cinco materias obligatorias y una optativa (UNAM, 2021).

De manera general en la UNAM, se tenía contemplado que el ciclo escolar comenzaría el 27 de enero de 2020. Sin embargo, la universidad y, en específico, la FCPys, atravesaba por una coyuntura que impidió el inicio del semestre. El jueves 25 de enero del 2020, las Mujeres Organizadas de la FCPys (MOFCPys) tomaron las instalaciones como respuesta a una serie de acontecimientos ocurridos en distintos espacios universitarios⁵ y por el incumplimiento de demandas planteadas, como la revisión de protocolos de género y la asignación de recursos y capacitación a las áreas de salud y primeros auxilios (MOFCPys, 2020).

Esta toma continuó en los meses subsecuentes, en los que se llevaron a cabo distintos mecanismos de mediación para reanudar las actividades, sin obtener resultados. Con la declaración de pandemia, la UNAM anunció la transición de las actividades presenciales a la modalidad en línea para el 21 de marzo de 2020, para garantizar la continuidad académica (UNAM, 2020a). Debido a la toma, el semestre seguía sin comenzar en la FCPys y aunque las autoridades de la facultad emitieron lineamientos para el inicio del semestre en modalidad remota de emergencia, las MOFCPys y miembros de la comu-

⁴ El plan de estudios vigente, de 2015, establece que las asignaturas que conforman la carrera están estructuradas en tres etapas: 1) Básica y común, del primero al tercer semestre; 2) intermedia, del cuarto al sexto semestre, y 3) de profundización, del séptimo y octavo semestre. Durante estas etapas los estudiantes cursan asignaturas de los campos teórico, metodológico, interdisciplinario y optativas (UNAM, 2021).

⁵ En el comunicado emitido por las MOFCPys se establece la muerte de un estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco, por negligencia médica del plantel y otros miembros de la comunidad estudiantil; ataques porri-les; la detención arbitraria de estudiantes, y la no respuesta a situaciones de violencia de género y acoso sexual al interior de la universidad.

nidad manifestaban que con ello se quería invisibilizar y terminar el movimiento, y se coartaba su derecho a la libre expresión y organización (Mujeres Organizadas de CCH Azcapotzalco *et al.*, 2020).

Ante esta situación, tanto académicos como alumnos se encontraban en la incertidumbre de iniciar o no clases de manera virtual, ya que había diversas posturas al respecto. Dada la situación sanitaria que imperaba en la Ciudad de México, las MOFCPys emitieron un comunicado el 30 de abril de 2020 en el cual expresaron que debido a las condiciones que imponía la emergencia sanitaria por COVID-19 y con la finalidad de salvaguardar su salud física y mental, se veían forzadas a abandonar las instalaciones de la facultad.

Con ello, se dio inicio formalmente al semestre, aunque algunos profesores y estudiantes lo habían hecho desde el 23 de marzo. Esta situación fue considerada por el Consejo Técnico de la FCPys y se plasmó en las modificaciones al calendario y en las recomendaciones emitidas a la comunidad, entre las que destacan aquellas relacionadas con la regularidad de los alumnos, anteponer la sensibilidad de los docentes para la evaluación y el establecimiento de un programa de recuperación académica (FCPys, 2021).

Es importante exponer esta situación, ya que la transición de la modalidad presencial a la remota de emergencia se dio en una situación de incertidumbre, desorganización y desarticulación para la comunidad en general, pero en especial para los estudiantes. Si bien esta situación se debió a la urgencia por dar continuidad a las actividades docentes, también contribuyó la toma de la facultad.

Con respecto a los alumnos, cabe mencionar que la población estudiantil de educación superior no es homogénea y tampoco puede apreciarse un modelo único de estudiante. Si bien la tendencia general indica como perfil predominante al alumno joven, con una edad promedio que se ajusta a una trayectoria escolar continua, soltero y sin hijos, cuyos padres constituyen el principal sostén económico de los estudios, las diferencias socioeconómicas y culturales familiares se mantienen rígidamente, así como las que se derivan de la carrera y las que se presentan entre las instituciones y los subsistemas (Guzmán y Saucedo, 2005; Guzmán y Saucedo, 2013).

De manera general, las características familiares de la población bajo estudio evidencian que sus padres y madres cuentan con antecedentes laborales, aunque algunas madres se dedican al trabajo doméstico y de cuidado que comprende la alimentación, la limpieza de los hogares y viviendas, y la gestión de la vida cotidiana, tareas todas encaminadas a proveer y garantizar el bienestar de la familia (García, 2019). El trabajo de los padres, por su parte, pertenece a diferentes grupos ocupacionales, entre los que destacan los comerciantes, los trabajadores en actividades administrativas y servicios personales, y, en menor medida, los profesionistas.

La llegada de la pandemia repercutió sobre la dinámica interna, los patrones de la vida cotidiana y el nivel de bienestar socioeconómico de las familias. Ahora bien, no todas las familias son iguales ni experimentaron las mismas dificultades: algunos padres pudieron organizarse y seguir trabajando desde casa, mientras que otros perdieron el empleo o tuvieron que buscar ingresos adicionales para hacer frente a la crisis y amortiguar el impacto sobre la calidad de vida, en un contexto caracterizado por la ansiedad, la incertidumbre, el miedo al contagio y la preocupación por el futuro. En algunos casos, la caída del ingreso también provocó reajustes dentro de la estructura familiar; por ejemplo, el traslado de negocios o emprendimientos al interior del hogar:

Antes de la pandemia el negocio estaba en un local cercano a mi casa, pero el trabajo bajó mucho y aparte querían subir la renta, por lo que desde hace algunos meses el negocio está dentro de la casa (S4, mujer, 21 años).

La relación entre las actividades laborales y las exigencias escolares en el seno de las dinámicas familiares se complejizó, producto de las condiciones de la pandemia, como el confinamiento y el distanciamiento social, las clases y el trabajo a distancia: todos a trabajar y estudiar conviviendo en el mismo lugar.

En general, los alumnos transitaron desde el espacio escolar y del aula al comedor de la casa o su recámara para tomar las clases en línea y seguir las actividades propuestas por los docentes mediante diferentes dispositivos:

Durante la pandemia el escritorio, la computadora y yo nos hemos hecho mejores amigos. Y fue gracioso porque mis papás me lo compraron dos meses antes de que se ordenara el confinamiento obligatorio en marzo, y gracias a ello he podido tomar clases en línea de manera muy cómoda (S4, mujer, 21 años).

Sin embargo, no todos los hogares contaban con las condiciones adecuadas para el estudio y para realizar las tareas escolares:

Siempre trato de ser lo más silencioso posible ya que como vivimos en un departamento pequeño, por lo general mi familia sigue durmiendo cuando empiezo las clases (S9, hombre, 21).

Este breve panorama permite recuperar el marco más general de las oportunidades y los límites estructurales, la trama de los círculos y los contextos de interacción social mediante los cuales los estudiantes definen e interpretan sus experiencias con respecto a la pandemia por COVID-19, como un momento crítico que marca una profunda huella en su trayectoria escolar.

Condiciones y ámbito de estudio

Las instituciones de educación superior vivieron una situación inédita producto de la irrupción de la pandemia por COVID-19: el tránsito de la educación presencial a la remota de emergencia para garantizar la continuidad escolar de la población estudiantil en el hogar.

El paso por la universidad no sólo remite a las prácticas y las tareas escolares orientadas al aprendizaje, también constituye un espacio de encuentro, interacción y socialización con los profesores y los compañeros. En la explanada de la facultad era común observar a los estudiantes conviviendo y realizando distintas actividades, como desayunar o almorzar, platicar, descansar, discutir y divertirse antes y después de las clases: “ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares, también es socializarse a través del juego

de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia” (Dubet y Martuccelli, 1996: 80).

Un primer escenario refiere al espacio en los hogares para desarrollar las actividades escolares; es decir, contar con un lugar para tomar las clases en línea y realizar las tareas propuestas por los docentes. Al respecto, las experiencias vividas por los estudiantes involucran distintos espacios, desde la recámara hasta la sala y el comedor de la casa, partiendo del supuesto de tener una computadora o un dispositivo con acceso y conexión a internet.

Regularmente diez minutos antes bajo la computadora y mis audífonos para trabajar en el comedor y voy a la cocina a prepararme algún café o té, en ocasiones es necesario conectarme al módem si el internet anda lento o tiene problemas, si es así me paso a la sala y acomodo el espacio de tal forma en que pueda trabajar (S11, hombre, 24 años).

Por otra parte, el aprovechamiento de las clases en línea y la continuidad de los trabajos escolares en casa depende, en gran medida, del nivel socioeconómico de la familia, de las condiciones de habitabilidad y del entorno urbano para enfrentar la pandemia (Ziccardi, 2021).

En la esquina hay una familia que se dedica a vender tamales y diario a las 7.45 am aproximadamente hacen ruido con una bocina; en la misma cuadra hay dos herrerías y desde temprano utilizan material ruidoso; al lado de mi casa se trabajan reparaciones mecánicas y tienen música a todo volumen desde muy temprano hasta muy tarde (S10, hombre, 22 años).

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar requiere contar con materiales y espacios adecuados para llevar a cabo, de manera satisfactoria, la educación en línea: disponibilidad de un espacio físico que permita concentrarse para realizar las tareas escolares, condiciones de infraestructura apropiada, posesión de recursos educativos y equipamiento tecnológico como computadoras, *laptops*, tabletas o teléfonos celulares con adecuada conexión a internet. Las condiciones de habitabilidad precarias pueden convertirse en un

factor determinante de los resultados educativos, como la suspensión temporal de los estudios durante la pandemia (Díaz-Barriga, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022).

El cumplimiento de la consigna “Quédate en casa” al comienzo de la pandemia depende de las condiciones materiales de la vivienda; esto es, se debe considerar el número de integrantes del hogar, la edad, el sexo, las condiciones laborales y escolares según el nivel educativo, así como la disponibilidad de espacios, bienes y servicios básicos. De acuerdo con Ziccardi (2021), trabajar y estudiar en casa supone una redistribución del espacio en la vivienda, lo cual puede resultar problemático, no sólo porque existen limitaciones del espacio físico, sino por la dificultad de armonizar los tiempos y las demandas laborales, familiares y escolares.

La clase transcurrió mientras yo me comía mi chile relleno y mi mamá abrió la papelería que tenemos en casa. Alrededor de las 18:30 me quedé un rato en la papelería, llegaban por copias e impresiones, yo volvía a tener la sensación de angustia por mis tareas (S1, mujer, 20 años).

En mi familia quien hace la mayoría del aseo soy yo porque mi mamá tiene que trabajar, y como ahora mi hermano y yo estamos todo el día en casa nos turnamos para lavar los trastes del desayuno, comida y cena; antes sólo eran dos porque en la mañana estábamos en la escuela (S4, mujer, 21 años).

Los relatos de los estudiantes reflejan la tensión entre las actividades laborales, las tareas domésticas y el desarrollo de las actividades escolares que puede repercutir sobre su desempeño educativo. La pandemia invadió cada rincón de la vida familiar. Los jóvenes asumieron responsabilidades laborales y domésticas, particularmente las mujeres por sobre los hombres, para que sus padres pudieran salir a trabajar y enfrentar las restricciones materiales que se asocian con la falta de recursos socioeconómicos, de infraestructura y acceso a tecnología digital para el desarrollo de los estudios en línea y a distancia. La pandemia no solo afectó al dominio educativo, constituye un momento crítico en la esfera familiar, laboral y económica de los estudiantes y sus familias.

La pandemia no sólo trajo consigo el distanciamiento social y el confinamiento para muchos estudiantes, sino también la desorganización en el estudio, la alteración de rutinas escolares, la distensión del tiempo, aunada a la pérdida de la capacidad de autorregulación, por lo que en algunos casos se intensificaron pensamientos, sentimientos y emociones negativas. En este contexto, las rutinas escolares tendieron a percibirse como actividades monótonas y mecánicas, donde un común denominador refiere a despertar unos minutos antes del inicio de la clase, tomar las clases en la cama y con pijama, y tener las cámaras y los micrófonos apagados:

Me paré aun adormilada, sin ganas de pararme para la clase [...]. Aún estaba con pijama y decidí no prender mi cámara porque me daba un poco de pena mi estado de adormilamiento (S1, mujer, 20 años).

Al terminar las clases suelo ponerme a trabajar en las tareas o proyectos que tenga pendientes; aunque a veces no planifico bien esos tiempos (S6, hombre, 21 años).

Entre los relatos también se observan aspectos positivos sobre la permanencia en el hogar y el desarrollo de las clases en línea. En gran medida, percibieron como ventaja el ahorro en tiempo y recursos relacionados con el transporte de su casa a la facultad: “no tengo demasiados problemas tomando clases en línea, ya que me ahorro bastante tiempo en transporte y dinero en los pasajes” (S2, mujer, 21 años). Asimismo, se valoró de forma positiva el papel de las mascotas, que constituyeron un soporte a nivel emocional, físico y mental ante las nuevas dinámicas y exigencias del mundo académico.

Por otro lado, para la mayoría de los estudiantes el incremento del tiempo en la casa implicó una mejor relación con la familia y los seres queridos:

Mi familia convive más que antes, mi hermano y papá llegaban tarde de trabajar y con suerte hablábamos un poco, con mi mamá era un poco distinto porque, aunque llegaba relativamente temprano de la facultad a mi casa, me encerraba a hacer tarea y sólo salía a comer (S2, mujer, 21 años).

Durante la emergencia sanitaria, la familia se convirtió en un soporte, tanto económico como emocional. La mayoría refiere al fortalecimiento de los lazos afectivos y la pertenencia familiar que permitió continuar los estudios universitarios y transitar un momento crítico en el desarrollo de la trayectoria escolar (Martínez-Carmona y Tavera-Fenollosa, 2021).

Estoy acostumbrándome a las clases en línea, a estar en mi casa con mi familia y aunque tomo más café que antes y no veo a mis amigos, me quedo con las circunstancias positivas que me ha dado la pandemia, la más importante convivir con mi familia (S2, mujer, 21 años).

Experiencias de las clases en línea

Si bien la pandemia irrumpió abruptamente en la vida de las personas y se recurrió a la enseñanza remota de emergencia, este hecho ha representado llevar la vida universitaria al interior de los hogares y, con ello, la modificación de otros aspectos en la vida de los estudiantes.

Los cambios que experimentan los jóvenes en el ámbito educativo no sólo dependen de las condiciones materiales con las que cuentan para tomar las clases en línea, sino también de lo que ocurre en el espacio educativo; esto es, las interacciones y las dinámicas que se generan con los profesores y con sus compañeros durante las clases.

Destaca que a pesar del uso intensivo de equipos electrónicos (computadoras, celulares, internet, plataformas de comunicación, etcétera) los alumnos mencionan poco la falta de capacitación digital o sobre el uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes o de ellos mismos que impacte su experiencia de enseñanza-aprendizaje. Más bien, los alumnos analizados aluden, en mayor medida, a las dinámicas que emprendieron sus profesores al impartir y conducir las clases en línea y las interacciones con sus compañeros. Al respecto, las experiencias son disímiles.

Por un lado, se encuentran los relatos de estudiantes que perciben cambios positivos al desarrollar su formación de manera no presencial. Principal-

mente, estos jóvenes mencionan cómo las dinámicas implementadas por sus profesores, al combinar actividades sincrónicas y asincrónicas e impartir una vez a la semana la clase, les han permitido contar con más tiempo, organizarse y no estar presionados; para otros, esto les ha facilitado combinar actividades laborales y de estudio. En este sentido, la organización y programación de actividades asincrónicas ha brindado a los alumnos la posibilidad de adaptar su aprendizaje a sus propios ritmos.

Por otro lado, se encuentran quienes expresan cómo la pandemia y pasar de una modalidad presencial a una virtual ha traído cambios negativos a su experiencia escolar. Una primera situación corresponde a aquellos que narran cómo algunos de sus profesores no impartieron clases durante las primeras semanas del semestre, tanto en marzo cuando comenzó de manera irregular, como en abril, una vez que las MOFCPys entregaron las instalaciones de la facultad y el Consejo Técnico lo recalendarizó. Esta situación repercutió en el ánimo, el interés y la percepción de aprendizaje de los estudiantes:

los primeros meses faltó mucho nuestra maestra y eso me desenfocó un poco, ya no me tomé muy en serio la materia, entonces me empecé a confiar de algunas tareas dejando que se juntaran (S1, mujer, 20 años).

En algunos casos, las ausencias de los docentes fueron compensadas con actividades extensas que los estudiantes debían cumplir sin tener retroalimentación alguna:

Hoy, como muchos días anteriores, la profesora nos avisa que no podrá darnos clase por lo que nos asigna una tarea muy extensa. Nunca he tenido problema con hacer tareas extensas, pero en este caso es horrible porque ninguna tarea se califica nunca, los temas avanzan y estamos en blanco (S10, hombre, 22 años).

Uno de los elementos centrales en la educación tanto presencial como en línea es la interacción entre el estudiante y el docente. En estos casos, es claro como los alumnos no contaron con las interacciones y la retroalimentación por parte de sus profesores, además de resaltar la percepción de un

incremento del trabajo asignado. La otra cara de la moneda muestra cómo los docentes también tuvieron que enfrentar desafíos en torno a esta modalidad y las situaciones (familiares, económicas, de salud, etcétera) derivadas de la crisis sanitaria (Silas y Vázquez, 2021; CUAIEED, 2021).

Aunado a lo anterior se encuentra la percepción de los estudiantes sobre la conducción de las clases, ya que algunos mencionan que los profesores basan sus clases en exposiciones casi ininterrumpidas de dos horas, o bien, asumen que los alumnos cuentan con los conocimientos de materias previas, sobre todo en el caso de asignaturas que implican un componente práctico, como realizar ejercicios. Ello conlleva a que los jóvenes se sientan “perdidos” y a que “nadie le pregunte al profesor cómo hacerlos [ejercicios]” (S11, hombre, 24 años).

Al respecto, destacan dos elementos sobre la participación de los estudiantes durante las clases en línea. El primero se relaciona con que los alumnos perciben que hay menos interacción durante las clases virtuales. Esto concuerda con resultados de otras investigaciones, en donde son los profesores quienes hacen alusión a ello (Carlino, 2020). La baja participación de los estudiantes responde a que éstos no se sienten con la confianza y el conocimiento para participar: “como estoy realmente muy perdido en esa materia me apena preguntar y no participo durante toda la sesión” (S11, hombre, 24 años). También, perciben que los maestros incentivan y “aplauden” la participación de algunos alumnos y los hacen sentir menos cuando se expresan libremente. Si bien estas situaciones también se presentaban en los salones de clases, con la virtualidad se han exacerbado. Además, ahora se suman las condiciones de los hogares de los estudiantes que dificultan su concentración e interacción:

Intenté participar, pero mi habitación está pegada a la calle y los ruidos se impregnan fácilmente, en mi cuadra hay mucho ruido alrededor, muchos negocios hacen imposible concentrarme o participar en clase (S10, hombre, 22 años).

Otro punto importante que cabe destacar es el encender o no la cámara cuando las clases se imparten en plataformas como Zoom, Meet, Teams,

etcétera. Para algunos, el que los profesores no los obliguen a encender su cámara los hace sentir más cómodos, porque siguen la clase sin sentirse observados y realizan actividades en paralelo, mientras que, para otros, al no prender la cámara no ven a sus amigos, algunos no conocen a sus compañeros y la interacción entre ellos se reduce a enviarse mensajes por distintas redes sociales, por lo que sienten que ya no cuentan con el soporte emocional que representaban sus amigos durante las clases (S4, mujer, 21 años).

Derivado del encierro y el formato de clases a distancia, mi convivencia con mis amigos ha disminuido de forma significativa, pues cuando íbamos a la facultad, nos veíamos a diario, platicábamos, tomábamos clases juntos o comíamos; sin embargo, en la actualidad, nuestra interacción se reduce a algunos mensajes de chat y comentarnos publicaciones en Facebook (S12, mujer, 22 años).

El traslado forzado de las actividades escolares a la casa redujo y modificó radicalmente las formas de contacto e interacción social con los compañeros, lo cual incide sobre los procesos de sociabilidad y socialización, como compartir actividades escolares, culturales y deportivas; experiencias sociales y recreativas; conocer y apropiarse de los espacios de la facultad; hacer un grupo de amigos; en suma, experimentar en carne propia la vida universitaria.

Algunos resultados de investigaciones recientes han puesto énfasis en la soledad e individuación que presentan los jóvenes con la educación remota de emergencia (Contreras, 2022), a la vez que resaltan que el aprendizaje presencial rompe la sensación de aislamiento, al generar un sentido de pertenencia.

Desarrollar las clases desde sus hogares también ha represando para los estudiantes largas jornadas frente a dispositivos digitales que, aunado a las dinámicas de las clases, repercute en su ánimo y atención:

Tener seis horas seguidas de clases en línea se siente pesado debido a que a veces es tedioso el estar sentado por mucho tiempo frente a la computadora y de manera seguida... o el ritmo un poco lento de algunas clases hace que se me dificulte poner atención, a diferencia de cuando las clases eran presenciales pues, aunque igual estaba sentado y poniendo atención cerca de seis horas, tenía

la posibilidad de moverme cuando cambiaba de salón o de tener una sesión más dinámica (S13, hombre, 20 años).

Finalmente, de manera adicional a estas situaciones, algunos de los alumnos afirman que estos semestres han tenido un aumento considerable de trabajos escolares, se sienten “asfixiados” de la rutina escolar, han perdido la disciplina: “ya no estaba disfrutando casi ninguna materia y eso me estaba preocupando un poco porque ya estaba haciendo algunas lecturas solamente para cumplir” (S1, mujer, 20 años). Lo anterior los lleva a cuestionarse sobre la importancia de continuar o renunciar a las clases, ante las dificultades impuestas por este momento crítico.

CONCLUSIONES

La pandemia por COVID-19 ha representado un parteaguas para la humanidad, por su abrupta irrupción que alcanzó a todo el planeta, su duración y sus consecuencias, que aún no terminan de presentarse. Desde la sociología, este hecho puede ser analizado como un momento crítico que impacta la vida de las personas en distintos dominios y representa un antes y después. El objetivo del capítulo consistió en analizar su influencia en el ámbito educativo, específicamente en las experiencias debido al cambio de modalidad presencial a virtual en un grupo de estudiantes de quinto semestre de la carrera de Sociología de la FCPys de la UNAM.

Para los alumnos participantes en esta investigación, la transición del espacio escolar al virtual y concretamente al seno del hogar familiar se produjo en un contexto de gran efervescencia, caracterizado por la movilización, el paro y la toma de la facultad. Los estudiantes y sus familias tuvieron que hacer un esfuerzo para adaptarse a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el marco de la educación remota de emergencia, con muy poca antelación y mucha incertidumbre.

Los resultados del análisis muestran que las condiciones materiales, económicas y de tiempo no fueron las mismas para enfrentar la pandemia entre

estos estudiantes. Tampoco lo fueron las experiencias y las percepciones en torno a la modalidad remota de emergencia para continuar sus estudios. En la tabla 1, a manera de síntesis de los resultados, se agrupan los dos principales patrones identificados en los relatos del alumnado. Dichos patrones no son excluyentes y en algunas de las dimensiones comparten rasgos comunes, lo cual pone en evidencia cómo el momento crítico se interpreta y se vive de diferente manera, a la vez que está mediado por las creencias, las actitudes y las condiciones con que se enfrenta.

TABLA 1
PATRONES IDENTIFICADOS, CONDICIONES MATERIALES
Y EXPERIENCIAS EN CLASES

	Condiciones materiales				Experiencias en clase		
	Casa	Estudio	Económicas	Actividades	Dinámica-conducción de la clase	Interacción	Consecuencias
Patrón 1	Inadecuadas	Básicas	Impacto/ reajuste	Combinación de actividades laborales y domésticas	Restricción en las estrategias y organización de la clase	Baja interacción	Efectos sobre las prácticas escolares
Patrón 2	Adecuadas	Básicas	Menor impacto	Combinación de actividades laborales y domésticas	Adecuación a las estrategias y organización de la clase	Baja interacción	Efectos sobre las prácticas escolares/ estrategias de estudio autónomas

Fuente: Elaboración propia.

El primer patrón identificado agrupa a seis estudiantes (4 mujeres y 2 hombres), para quienes la transición de la modalidad presencial a la virtual ha representado cambios negativos sobre sus experiencias en clases, además de que no han tenido las mejores condiciones en sus hogares. En el segundo patrón se encuentran ocho estudiantes (4 mujeres y 4 hombres) que, si bien su percepción no puede clasificarse como totalmente positiva, sí destacan aspectos provechosos.

Los alumnos del primer patrón relatan carencias de espacio en sus viviendas, la falta de servicios básicos que les imponen restricciones y afectan

su calidad de vida, y problemas de ruidos externos que dificultan su concentración. Si bien cuentan con los instrumentos para el desarrollo del trabajo académico (computadora o *laptop*, algunos con escritorio y espacio propio), a raíz de la pandemia tuvieron que realizar ajustes por cuestiones económicas (pérdida del empleo de algún integrante de la familia, cierre o reubicación del negocio familiar, enfermedad de algún miembro de la familia), lo que llevó a algunos a laborar y a contribuir o hacerse cargo de las tareas domésticas, esto último sobre todo en el caso de las mujeres. En estas condiciones, perciben que sus clases en línea no tuvieron una correcta organización, que los profesores contaron con pocas estrategias de enseñanza y conducción de las clases, y que se incrementó la carga de trabajos y labores escolares sin contar con una retroalimentación adecuada y oportuna. A lo anterior se suma una baja interacción con sus compañeros y amigos, que muchas veces se limita a comentar o dar *like* en publicaciones de las redes sociales. En general, para este grupo de estudiantes, la experiencia está cargada de elementos cuesta arriba, en donde factores contextuales y familiares se combinan con una experiencia escolar en la que se ha perdido el ánimo e interés que, al paso de los meses, los lleva a cuestionarse si realmente están aprendiendo, si “rescatan” algunas materias y si continúan en la universidad.

Por otro lado, el segundo patrón se caracteriza por encontrar algunos elementos positivos en el cambio de modalidad educativa. En este grupo se observan menores referencias a problemas ligados a sus hogares que les dificulten tomar las clases en línea, aunque sí aluden a la falta de espacio. Al igual que los del primer patrón, cuentan con las herramientas para desarrollar sus estudios y la mayoría de ellos colabora en la realización de las tareas del hogar y el cuidado de las mascotas. En menor medida se encuentran los casos en que algún miembro de la familia perdió el empleo durante la pandemia. Respecto a las clases en línea, estos estudiantes perciben elementos positivos: pese a la carga de trabajos, las dinámicas implementadas por los docentes les permiten organizarse mejor, aprovechar el tiempo que utilizaban para trasladarse a la escuela en otras actividades y ahorrar el dinero de los traslados. Además, mencionan que algunos de sus profesores se muestran más amables y no los obligan a prender sus cámaras durante las sesiones en línea.

Si bien algunos explican que se distraen con facilidad y no están concentrados mientras toman las clases, enfatizan, como elemento negativo, el pasar mucho tiempo frente a la computadora y la poca interacción con sus compañeros y amigos. Entre este patrón se observan dos consecuencias a corto plazo de esta experiencia: por un lado, se encuentran quienes manifiestan cierto hartazgo y, al momento de la investigación, habían decidido no inscribir y renunciar a algunas materias; por otro, se observa que esta situación llevó a algunos a tomar medidas y a desarrollar estrategias para autorregular su aprendizaje (por ejemplo, buscar información sobre temas no entendidos en clase).

Estos dos patrones descritos permiten evidenciar cuestiones del entorno familiar y social de los alumnos que se conjugaron con sus experiencias escolares en la virtualidad. Asimismo, posibilitan identificar elementos de las prácticas educativas sobre los que se debiera trabajar. Si bien estudiantes, profesores y familias no estaban preparados para el cambio de modalidad educativa, muchos de los problemas presentes en la modalidad presencial fueron trasladados y potencializados en la virtualidad; por ejemplo, la poca atención y retroalimentación a los alumnos, deficiencia en la conducción y organización de los cursos, etcétera.

En suma, la pandemia por COVID-19 representa un momento crítico, cuyas consecuencias aún no terminan de manifestarse. Esta investigación consideró los efectos a corto plazo entre un grupo de estudiantes universitarios en los que se observan experiencias ambivalentes, pero un cuestionamiento contrastante de permanecer o no en la universidad. Es necesario continuar en esta línea de investigación para analizar las consecuencias acumulativas y a largo plazo y, sobre todo, actuar para aminorarlas.

REFERENCIAS

Audirac, Andrés Melchor, Andrea Guadalupe Hernández y Juan José Sánchez (2021), “Universitarios mexicanos: lo mejor y lo peor de la pandemia de COVID-19”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 22, núm. 3, pp. 105-123.

- Bertaux, Daniel (1981), *Biography and society. The life history approach in social sciences*, Beverly Hills, SAGE.
- Carlino, Paula (2020), “Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia”, en Lucía Beltramino (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 86-91.
- Clausen, John A. (1998), “Life reviews and life stories”, en Janet Z. Giele y Glen H. Elder (eds.), *Methods of life course research: qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, SAGE, pp. 189-212.
- Contreras, Javier Horacio (2022), “La soledad de la pandemia”, en Santiago Castiello-Gutiérrez, Martín P. Pantoja Aguilar y César Eduardo Gutiérrez Jurado (coords.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*, Puebla, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, pp. 17-31.
- CUAIEED (2021), *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, México, UNAM, <https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- Cuevas, Yazmín, Catalina Gutiérrez y Olivia Mireles (2021), “Estudiantes universitarios: experiencia social durante la pandemia por COVID-19”, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, 15 al 19 de noviembre.
- Denzin, Norman (1989), *Interpretive biography*, Thousand Oaks, SAGE.
- DGPL (2020), *Agenda estadística UNAM 2020*, México, UNAM, <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/pdf/Agenda2020.pdf>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida, Javier Alatorre-Rico y Fernando Castañeda-Solís (2022), “Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 36, núm. 13, pp. 3-25.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1996), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

- FCPys (2021), “Acta de la 3ª y 4ª sesiones ordinarias del H. Consejo Técnico de la FCPys, efectuadas el 13 de mayo de 2020”, México, UNAM, <<https://www.politicas.unam.mx/consejo/wp-content/uploads/2020/06/3a-4a-ord-13-mayo-20.pdf>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- Flick, Uwe (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Freidin, Betina (2004), “El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas”, en Ruth Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Lumiere, pp. 63-98.
- García Guzmán, Brígida (2019), “El trabajo doméstico y de cuidado: su importancia y principales hallazgos en el caso mexicano”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 34, núm. 2, pp. 237-267.
- González, Fany Lucero, Elisa Paulina Romero y Bernardo Ángel Delabra (2021), “Experiencias de estudiantes de Psicología de la UNAM en torno a la transición e implementación de las clases en línea”, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.
- Guevara, Angélica, Angélica María Rosas y Brenda Cabral (2021), “Los estudiantes en Bibliotecología y Estudios de la Información de la UNAM bajo una nueva modalidad de enseñanza derivada por la COVID-19”, *Revista General de Información y Documentación*, vol. 31, núm. 1, pp. 395-414.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2013), “La investigación sobre los estudiantes en México: tendencias y hallazgos”, en Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*, México, ANUIES/COMIE, pp. 27-279.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005), “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. II, México, COMIE, pp. 52-62.
- Hareven, Tamara y Kanji Masaoka (1988), “Turning points and transitions: perceptions of the life course”, *Journal of Family History*, vol. 13, núm. 3, pp. 271-289.

- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), “The difference between emergency remote teaching and online learning”, *Educause Review*, s. p., <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- IIS (2020), *Opiniones de los universitarios sobre la pandemia de COVID-19 y sus efectos sociales*, México, UNAM, <<https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-COVID-IIS-UNAM-3-jul.pdf>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- Infante, Claudia, Ingrid Peláez y Liliana Giraldo (2021), “Covid-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 83, núm. especial, pp. 169-196.
- Kornblit, Ana Lía (2004), “Historias y relatos de vida; una herramienta clave en metodologías cualitativas”, en *idem* (coord.), *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Biblos, pp. 15-34.
- López Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez (2019), “COVID-19 y estudiantes de nuevo ingreso de pedagogía en la UNAM: integración forzada y el peso de las clases en línea”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 31, núm. 78, pp. 33-52.
- Mallimaci, Fortunato y Verónica Giménez Béliveau (2006), “Historias de vida y métodos biográficos”, en Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 175-212.
- Martínez-Carmona, Carlos Arturo y Ligia Tavera-Fenollosa (2021), “Familia, escuela y privilegios durante el Covid-19: videgrabaciones juveniles universitarias”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 83, núm. especial, pp. 93-126.
- Maxwell, Joseph A. (2019), *Diseño de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- Mora, Minor y Orlandina Oliveira (2014), “¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza”, en *idem* (coords.), *Desafíos y paradojas: los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, México, El Colegio de México, pp. 245-312.

- MOFCPys (2020), “Comunicado”, 30 de enero, <<https://bit.ly/3AxDrIx>>, consultado el 15 de febrero, 2022 (entrada de Facebook).
- Mujeres Organizadas de CCH Azcapotzalco, Mujeres Organizadas de la FCPys, Estudiantes Organizados 21-20 P3, Mujeres Organizadas FE, Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras, Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología y Colectiva Artemisas Veterinarias (2020), “A la comunidad académica, administrativa y estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México..”, 22 de marzo, <<https://www.facebook.com/photo?fbid=157573985712861&set=a.100650804738513>>, consultado el 15 de febrero, 2022 (entrada de Facebook).
- Patton, Michael (1990), *Qualitative evaluation and research method*, Beverly Hills, SAGE.
- Pérez-Castro, Judith (2020), “Contender con situaciones calamitosas: políticas y acciones ciudadanas”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 295-303, <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>, consultado el 15 de febrero, 2022.
- Reséndiz, Ramón (2015), “Biografía: proceso y nudos teóricos metodológicos”, en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Flacso/El Colegio de México, pp. 127-158.
- Silas, Juan Carlos y Sylvia Vázquez (2021), “El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio”, *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. especial, pp. 13-40.
- Silas, Juan Carlos y Sylvia Vázquez (2020), “El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia”, *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. especial, pp. 89-120.
- Thomson, Rachel, Robert Bell, Janet Holland, Sheila Henderson, Sheena McGrellis y Sue Sharpe (2002), “Critical moments: choice, chance and opportunity in young people’s narratives of transition”, *Sociology*, vol. 36, núm. 2, pp. 335-354.

- UNAM (2021), “Plan de estudios sociología (Sistema escolarizado)”, <<http://oferta.unam.mx/planestudios/sociologia-fcpys-plandestudios17.pdf>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- UNAM (2020a), “La UNAM informa”, 16 de marzo, <<https://bit.ly/3jLcLxt>>, consultado el 28 de febrero, 2022 (entrada de Facebook).
- UNAM (2020b), *Gaceta UNAM*, núm. 5126, <<https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/190320.pdf>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- Ziccardi, Alicia (coord.) (2021), *Habitabilidad, entorno urbano y distanciamiento social: una investigación en ocho ciudades mexicanas durante COVID-19*, México, UNAM, <http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5922/7/habitabilidad_completo.pdf>, consultado el 28 de febrero, 2022.

Fabulación especulativa: animación del cuerpo y la lengua en pandemia en el aula virtual

3

Marisa Belausteguigoitia

Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM

Creemos en el derecho y la responsabilidad
de d/escribir nuestro porvenir,
por nuestra propia pluma.

INTRODUCCIÓN: MANIFIESTO POR LA PRESENCIA

Este ensayo da cuenta de la producción de un manifiesto llevado a cabo por estudiantes de la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL). Dicha asignatura fue creada como parte de las demandas del colectivo Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL), surgidas durante la toma de las instalaciones de dicha facultad, del 3 de noviembre de 2019 al 14 de abril de 2020.

La experiencia tuvo lugar durante el semestre 2021-I. Se basa en ejercicios de imaginación, memoria y ficción, producidos en el curso. La ficción especulativa (Haraway, 2020), por divertida o aterrorizante que sea, es una forma de tratar de describir lo que realmente está sucediendo desde posiciones subversivas; muestra cómo se hacen y deshacen cosas y mundos.

La propuesta vincula un trabajo narrativo sobre el cuerpo y las emociones en tiempos de tomas y pandemia, en particular sobre la vergüenza como emoción reductora del cuerpo y de la experiencia de estudiantes de primer ingreso. Su objetivo fue concretar un producto que describiera la posibilidad de enfrentar la timidez y, con ello, mostrar cómo es posible trastocar metas, objetivos, imaginarios e ideas sobre sí cuando se trabaja en un espa-

cio virtual utilizando la vergüenza como emoción analizable, transmutable y explorable.

Aunque durante el curso crecieron los motivos para analizar la timidez y la vergüenza, este ejercicio narrativo partió de la negativa creciente de estudiantes de mostrarse ante la cámara de Zoom. Si bien no todo rehusamiento a la presencia visible en el Zoom parte de la vergüenza (algunos con humor señalaban la desvergüenza como un motivo más), sí fue posible conversar sobre la habitación inapropiada, la presencia de familiares y la saturación e inadecuación espacial como algunos de los motivos que llevaron al ocultamiento.¹

El manifiesto contra la timidez fue elaborado en torno a una prenda común y controversial, cuya evocación –sobre todo en la memoria de la infancia y adolescencia– causa vergüenza e incomodidad. Me refiero a la ropa interior, en particular a los calzones como generadores de un relato personal atravesado por la imaginación, la reflexión, el cuestionamiento vinculado a las imposiciones familiares, los estigmas sociales y religiosos, los estereotipos de género, la desigualdad y la discriminación.

Participó todo el grupo y convinieron que el nombre del ejercicio fuera Por Mis Calzones. Después de algunas conversaciones, decidieron categorizar su producto como manifiesto –documento que enfatiza la toma de la palabra y su intención– en tiempos de tomas, por un lado, del espacio universitario por colectivos y su protesta, y por otro, de toma del cuerpo por la pandemia. Ambas tomas nos obligaron a especular sobre la ausencia/presencia del cuerpo, la palabra y algunas emociones que ligadas a éstos. El documento *manifiesta*, a partir de narrativas reales trabajadas desde la fabulación, una voluntad, una tendencia y un futuro dentro de la época y

¹ Durante la conversación sobre la vergüenza, surgieron razones diferentes para su aparición. Un motivo adicional de la timidez, fue derivado del silencio del estudiantado en general frente a la toma de las instalaciones por las MOFFYL, el miedo a la crítica por “no ser suficientemente feministas”, opinar si eras hombre o heterosexual, y otro tipo de emociones también se vincularon con la timidez y el silencio guardado durante la toma.

el tiempo imperante. Por *Mis Calzones* enfatiza la libertad de expresión, de toma de la palabra y de intervención de la presencia. Apunta así a que estudiantes que inician su carrera puedan empezar a construir un porvenir sin vergüenza; es decir, más pleno, libre y de horizontes abiertos.

Por *Mis Calzones* constituye una expresión franca y descarada a diferencia de la textualidad reductiva y retraída vinculada a la timidez o la vergüenza. Su potencia radica en alentar algunas de las capacidades que pueden desarrollarse para hacerse presente, *dejarse ver* y reducir la timidez.

El manifiesto propone una serie de actitudes desenfadadas, con argumentos y actos denominados como feministas –impulsan a la toma de la palabra basada en una corporalidad asumida, situada, material y presente–, derivados de la lectura de textos provenientes de la pedagogía crítica, la literatura y la narrativa contemporánea chicana y latinoamericana, así como del feminismo crítico. Así, se sitúa en el hecho de que los cuerpos les pertenecen a las personas que los portan y que *mostrar los calzones* (dejarse ver íntima y consensualmente) es una decisión que puede basarse en el juego, la seducción, la ironía, el desparpajo o la simple voluntad.² La plataforma Zoom propició el dilema de la visibilidad, ya que posibilita algo imposible en las aulas: que los alumnos estuvieran presentes y, al mismo tiempo, paradójicamente ocultaran su espacio y su cuerpo; es decir, que participaran en clase veladamente. Esta ausencia/presencia favoreció los testimonios y la posibilidad de narrar experiencias íntimas y vergonzantes.

² Aludimos aquí a las marchas y carteles que han desbordado la Ciudad de México y otras ciudades de la República durante la cuarta ola iniciada el 27 de noviembre de 2016 con la denominada Marcha de las Putas, donde las mujeres asientan frases como “no, es no”, “mi cuerpo es mía”, entre otras.

TOMA DE LA PALABRA: PANDEMIA Y PARO COMO ADMINISTRACIONES DE LA PRESENCIA

La asignatura que da lugar a este texto deriva de dos eventos de toma del espacio y del cuerpo muy significativos. En primer lugar, la toma de la facultad (del 3 de noviembre de 2019 al 14 de abril de 2020), la cual dejó ver el malestar de las jóvenes estudiantes en relación con problemas de violencia de género dentro y fuera de la UNAM. En segundo, la toma del cuerpo y del tiempo debida a la pandemia, que redujo a los alumnos al espacio privado, pero abrió las posibilidades del espacio virtual; modalidad que inició en marzo del 2020 y continua fragmentariamente. La asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria, espacio de este ejercicio narrativo, es una de las solicitudes del pliego petitorio para devolver las instalaciones.³

³ 1. Modificación de los artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General de la UNAM añadiendo la violencia de género como falta grave, merecedora de expulsión inmediata. 2. Destitución del secretario general Ricardo Alberto García Arteaga y destitución del Lic. Jesús E. Juárez González, titular de la jefatura de la Oficina Jurídica de la FFYL, y en caso de que continúe sin atender las demandas, la renuncia del Dr. Jorge E. Linares Salgado. 3. Atención a todas las denuncias impuestas por violencia de género dentro de la FFYL. 4. Transparencia de la información en cuanto a violencia de género dentro de la FFYL. 5. Creación de una comisión tripartita encargada de supervisar el funcionamiento y reestructurar la Unidad de Atención a la Violencia de Género (UAVG). 6. Los talleres que ofrece la UAVG en conjunto con el Programa de Equidad de Género, deben ser de carácter obligatorio para lxs profesores. 7. Implementación de cursos y materias con perspectiva feminista. 8. Acompañamiento psicológico para todas las víctimas de violencia de género con y sin denuncia formal. 9. Documento firmado en el que se aseguren las no represalias y no criminalización a las estudiantas organizadas. No criminalización de la manifestación gráfica y murales dentro de las instalaciones, así como su no eliminación. 10. Disculpa pública a la familia de Mariela Vanessa Díaz Valverde. 11. Respeto a los espacios de organización que se han generado en el marco de esta coyuntura y que consideramos necesarios para nuestra seguridad, acompañamiento, contención emocional y retroalimentación (MOFFYL, 2019).

Cuando la toma de las MOFFYL concluyó, después de 5 meses y 10 días, a las dos de la tarde del día 14 de abril de 2020 (justo un mes después de que se declaró la pandemia), pude observar en su interior las pintas y los murales que llenaban las paredes, los pasillos y las aulas de la facultad. Allí se inscribían la creatividad, la zozobra, la rabia, el miedo y hasta la vida cotidiana que marcó a las mujeres que vivieron en la FFYL por casi seis meses. Las pintas constituyen una más de las formas de expresión y reivindicación –en el espacio académico institucional– de las jóvenes. Las MOFFYL –y con ellas una parte importante de las mujeres de la UNAM– se manifestaron en contra de lo que las reduce: el trato denigrante, que avergüenza.

IMAGEN 1
MUERA EL ORGULLO UNAM



Las pintas en las paredes, salones y pasillos de la facultad proponían otra forma de contar la historia que diera lugar, metonímicamente, a las voces y los relatos de mujeres jóvenes, con sensibilidades y formas de ver el mundo movilizadas por la rabia y una suerte de dolido desparpajo, enmarcado en una agresiva desenvoltura.

IMAGEN 2
PINTAS LES VAMOS A CORTAR EL PITO, MATA A TU VIOLADOR



Esas pintas en el espacio académico se daban de manera simultánea a otras en el espacio público. Las mujeres, las más jóvenes, tomaban y pintaban, en la Ciudad de México y otras ciudades de la nación, la vía pública y monumentos como El Ángel, los Héroes de Reforma y el pedestal de la Estatua de

Colón, llenándolos de brillantina, de pintas o colocando otros símbolos, como el de la niña que ondea en avenida Reforma. La del descubrimiento de América fue sustituida y bautizada como Glorieta de las Mujeres que Luchan por los grupos feministas en protesta.

IMAGEN 3
LA NIÑA



Con estas tomas y pintas se hace visible una especie de *lengua menor* contenida en la gramática académica y ciudadana. Deleuze y Guattari (1990) hablaban a propósito de Kafka y la escritura de una lengua menor, que no era una lengua minoritaria, sino una inscripción (representación) que ejerce una minoría en el seno de una lengua mayor. Un ejemplo de ello puede ser el desparpajo y el descaro, y más la deslengua de las mujeres que protestan en las calles y en los espacios académicos, como el de la FFYL.

El desenfado de las mujeres en la toma de las instalaciones académicas y la protesta ciudadana chocan con la franca timidez y la vergüenza que pude apreciarse en muchas de las y los estudiantes que atónitos observaban el desenfado con el que las MOFFYL trataban a directores, autoridades, estudiantes y profesorado.

IMAGEN 4
 ÁNGEL



Algunas de las chicas –perplejas– apoyaban el paro; otras, en silencio, querían regresar a las aulas; unas más dudaban, pero disfrutaban del desparpajo y descaro de las MOFFYL, y otros guardaban silencio, por ser hombres. La variedad de opiniones tenía una variable común: la timidez.⁴

En la facultad podíamos percibir pintas atrevidas y deslenguadas, caminando por Reforma podíamos observar a los encopetados héroes rociados de brillantina rosa y con consignas como “yo voto por el aborto seguro y gratuito”, “si tocan a una, nos tocan a todas”.

⁴ Por Mis Calzones cuenta con la participación de hombres y sujetos no heterosexuales (sabemos que las MOFFYL tienen como uno de sus signos de identidad una sexualidad lesbiana); resalta la diferencia de escenario y relatos cuando la violación a la intimidad se lleva a cabo en cuerpos masculinos.

IMAGEN 5
MUJERES ENMASCARADAS MOFFYL



IMAGEN 6
BOMBA MOLOTOV



IMAGEN 7
PURA MALA YERBA



IMAGEN 8
LA HISTORIA TAMBIÉN LA HACEMOS Y ESCRIBIMOS NOSOTRAS



Ambas intervenciones con pintas, brillantina y murales contrarrestaban historias que, desde los enfoques decoloniales, constituyen metarrelatos contenidos en monumentos nacionales, patriarcales y coloniales. Esta intervención en monumentos busca hacer surgir historias silenciadas –con respecto a épicas nacionales– que, a escala global, se están haciendo parcialmente visibles.

ACONTECIMIENTO Y PARADOJA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA AMBIVALENCIA COMO SENTIDO

Deleuze (2014) denomina a esta intervención en resistencia *contraefectuar*; se trata de convertir el evento de empequeñecimiento vergonzante en un acontecimiento, algo que requiere ser narrado y significado. Por otro lado, es también Deleuze quien caracteriza el acontecimiento como la inscripción de un suceso a interpretar o imaginar. En este sentido, el acontecimiento tiene que ver con la construcción paradójica del sentido. El buen sentido es la afirmación de que, en todas las cosas, hay un sentido determinable; sin embargo, la paradoja afirma los dos sentidos a la vez. Es como si los acontecimientos gozaran de una ambivalencia que se comunica, a través del lenguaje, y que se abre a la interpretación. Conviven desparpajo y suma vergüenza. ¿Qué es posible construir entre estas dos emociones? ¿Qué actos se hacen presentes cuando se subraya la paradoja? ¿Qué se altera cuando se fragmenta el sentido común o el buen sentido?

La paradoja es, primeramente, lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas (Deleuze, 2014: 8). Badiou (2013) no refiere al acontecimiento como paradoja, sino más bien como ajuste de sentido, donde las palabras que describen el suceso faltan. La vergüenza y su opuesto, el desenfado, se viven entre la paradoja y el suceso que falta al sentido.

Intento explicar cómo enfrentamos el escenario de desmovilización, causado por la timidez y la vergüenza, y cómo es posible convertirlo parcialmente en desparpajo y desenfado. En una palabra, tratar de delinear cómo politizar la inactividad e inscribir un espacio de proyección activa y política en el pasmo de algunos grupos estudiantiles. Intentar trazar las huellas de construcción

de un sujeto pasivo hacia uno que avanza la presencia y la participación en la escena de las representaciones; es decir, en el juego de la política.

Los cuerpos de nuestro estudiantado en dicho estado (de protesta y pandémico) se encontraban capturados y suspendidos en sus casas, fue necesario movilizarlos. Estrategias como la fabulación crítica de Saidiya Hartman (2012; 2019); las *string figures* (figuras de hilos) o confabulación especulativa de Donna Haraway (2021); la oralidad o el performance como resistencia de *Escribir en el aire* de Antonio Cornejo Polar (2003), así como el Quipu, vocabulario retomado en un trabajo en proceso de Rita Laura Segato y Rivera Cusicanqui, con las nociones de imagen y palabra como registros de lo velado indígena (2011), son capaces de delimitar y constelar la paradoja: relatos descarados y restringidos, los de la *lengua menor* en la frontera con la gramática oficial, aquellos que surgen entre el acontecimiento y la escritura que objetiva, entre los monumentos y los pedestales vacíos. En una palabra, la fabulación crítica y la confabulación especulativa da lugar al juego de la representación en las fronteras de la significación (paradoja) y, así, de acuerdo a Gayatri Spivak (2011), a la escena política; es decir, la de la toma de la palabra y la construcción de la presencia de grupos marginales.

Dentro del feminismo de la cuarta ola encontramos una lucha abierta desde la rabia y contra la vergüenza. La toma del espacio público y la intervención desenfadada y a veces cruda y violenta en pintas, murales, monumentos y redes (Lamas, 2021; Butler, 2021) es parte de este enrabiamiento. El desenfado y el descaro, aunados a la creatividad y a la imaginación, coexisten con la vergüenza y la extrema timidez, emociones que pueden considerarse fundantes de un tipo de la feminidad que –desde la vergüenza– reduce a las mujeres a las fronteras del espacio privado, que las confina.

VERGÜENZA Y TIMIDEZ COMO EMOCIONES FUNDANTES DE LA FEMINIDAD

En este capítulo planteo la importancia de una suerte de subversión emocional, de transformación subjetiva de la vergüenza como elemento estructural

en los procesos de movilización social y de proyección de la presencia (Castillo, 2019). La vergüenza y la timidez son estados emocionales poco trabajados por las ciencias sociales, aun cuando constituyen emociones fundacionales en la construcción de las relaciones de poder entre los géneros. Invito a mirar la timidez desde una perspectiva crítica y planteo la importancia de esta subversión emocional como transformaciones subjetivas en los procesos de movilización social,

así incito a mirar no sólo aquellos recursos objetivos que motivan a las mujeres a la movilización, sino sobre todo al ámbito de lo subjetivo, considerando que ése es un posible lugar –paradójico– desde donde ellas se proyectan y reconstruyen como mujeres activistas (Castillo, 2019).

Diferentes estudios indican que la timidez o la vergüenza son emociones determinantes en los modos de participación y posicionamiento político. En torno a este argumento se desprende que el porvenir de un sujeto activista puede darse en la medida en que reduzca la timidez o en la medida en que, por un lado, pueda reivindicar una suerte de pedagogía de la paradoja; esto es, el derecho a la timidez como un estado emocional válido en la participación política. La reducción de la vergüenza, a partir del desparpajo, podría formar parte de una estructura sentimental alternativa, que propone una manera de comprender nuevas maneras de sentir y de pensar frente a la timidez y que puede dar lugar a un sujeto político distinto, que no es el de la rabia, ni tampoco el de la vergüenza, sino uno que habita la toma de la palabra que transita de la rabia y la timidez a la búsqueda de sentido, no a la repetición de consignas, ni al enojo y sus limitantes afectivas.

Durante las últimas décadas, el giro afectivo ha visibilizado las emociones como objetos sociales y culturales fundamentales para comprender el mundo. La antropología se ha encargado de establecer “la dimensión afectiva como un elemento central en la cultura, ya que permite construir una ligadura entre lo psíquico, lo individual y lo social” (Calderón, 2014: 14). La timidez, sin embargo, no ha sido tan estudiada ni desde los estudios de los movimientos sociales ni desde otros campos de las ciencias sociales.

Rocío Castillo (2019: 58) y Sara Ahmed (2019: 21-22) plantean a la timidez como una emoción esencial para mantener y reproducir el orden de género. La apuesta es que entenderla y controlarla promete una expansión de los horizontes de posibilidades y de futuro de las mujeres recién ingresadas a la universidad, que buscan, sobre todo, posicionarse en los contextos de alta vulnerabilidad en donde desarrollan su actividad política o pedagógica.

En relación con la resistencia al mundo del control de la feminidad, vía el pudor y la vergüenza, la representación de las aguafiestas de Sara Ahmed (2019), las que arruinan las sobremesas y toman las aulas insultando, me gusta menos que la desparpajada y desenfadada que utiliza el humor, el sarcasmo y la ironía para expresar su desacuerdo y su rabia. No suscribo con tanto entusiasmo las interrupciones al bienestar colectivo que surgen con las reclamaciones amargas feministas, antirracistas y a favor de la comunidad LGBTQTTIQ. No obstante, es importante subrayar que Ahmed (2019), en *La promesa de la felicidad*, hace una necesaria y muy elocuente intervención con el objetivo de denunciar la felicidad como un instrumento ideológico que perpetúa la desigualdad y el control sobre los cuerpos no heterosexuales. Así nace la figura de la “feminista aguafiestas”, que Ahmed, con mucho tino, utiliza para señalar que el feminismo no tiene por objetivo arruinar la felicidad de los demás, como tantas veces se le ha achacado, sino denunciar a la idea misma de felicidad como instrumento de control.

No sé si la feminista aguafiestas arruina la felicidad, pero estoy convencida de que no es estratégica la amargura (*kill joy*). Me decanto –y así lo exploro en el salón de clases y lo promuevo en las pedagogías que dan lugar al manifiesto– por el humor, el desparpajo consciente del problema sostenido de la desigualdad, y por la estrategia de un lúcido desenfado (Martínez, 2022: 113-119).

Es posible observar cómo en múltiples contextos las mujeres hablan en tonos bajos cuando toman la palabra, dubitativamente se excusan de estar hablando “de más”. Parece que en los hombres se autoriza más la ira. En el caso de las MOFFYL resalta su vocación aguafiestas y su amargura, pero combinada con una capacidad de desparpajo y alegría visible en las manifestaciones. Supongo que las jóvenes feministas han desarrollado por oposición

a la vergüenza la autorización de enrabiarse, de desparpajarse, y se sienten legitimadas para sentir enojo (sustituyendo la timidez y la vergüenza), el cual expresan de distinta manera y por motivos diferentes a los de la ira masculina.

Si entendemos la timidez y la vergüenza como rasgos femeninos, como emociones que regulan las relaciones sociales, la rabia sería una contravención que resiste esta regulación (Castillo, 2019: 60). Así, la amargura –la capacidad aguafiestas– tiene una función de resistencia a una imagen y unos escenarios preseleccionados de la posibilidad de la felicidad, que reducen a las mujeres a imaginarios donde la maternidad, el cuidado, la bondad, la alegría de servir a otros, rige la posibilidad de “ser felices”. No dudo que estas condiciones puedan propiciar felicidad, pero sí considero que es una felicidad producida en un ámbito de control que excluye la consideración de otras posibilidades y otros horizontes en los que no rija ni ser buena, ni ser madre, ni ser cuidadora, ni tampoco ser extremadamente pudorosa. Es en este sentido, el de la resistencia a estas discriminadas formas y escenarios de ser feliz, que entiendo perfectamente la rabia y los actos “aguafiestas” y desfachatados de las mujeres en protesta. Estos actos de resistencia con mucha frecuencia van de la mano con la imaginación y la posibilidad de especular otras formas, escenarios e imaginarios que acerquen a las mujeres al acontecimiento de la felicidad, sin atarlas necesariamente a aquellos de tono patriarcal, que limitan sus horizontes de futuro.

EL DESPARPAJO Y EL DESENFADO COMO HERRAMIENTAS PARA LA IMAGINACIÓN

Nos interesa la especulación –favorecida en estudiantes con rasgos de timidez– como un medio para inventar situaciones donde el desenfado pueda abrir a la paradoja entre sentimientos que suelen favorecer la aparición de “la buena chica”, “la que cuida”, “la pudorosa”. Es esta tensión contradictoria –esta paradoja– la que abre a posibilidades de proyección de la acción entre jóvenes que han perdido espacio, tiempo y recursos en la pandemia y

que han vivido en silencio la toma. El manifiesto *Por Mis Calzones* abre a la memoria de una escena reductora como la vergüenza, el castigo y la humillación, a la vez que propicia la emoción contraria, la de la rabia y, consecuentemente, debido a la movilización dada por el enojo, a la fabulación de otros derroteros afectivos vinculados con el cuerpo y su intimidad agredida.

Esta especulación tiene sin duda un carácter restaurativo, ya que abre las avenidas del porvenir, construye horizontes de futuro y desde allí propicia efectos de restitución. La imaginación narrativa favorece una creatividad que, sobre todo, impacta la forma en que contamos las historias que nos explican y dan cuenta de nuestro pasado y porvenir. “Fabulación crítica” la llama Saidiya Hartman (2012; 2019). Cuando hablamos de la imaginación como un instrumento de reparación, de restauración, estamos aludiendo a un tipo de escritura o de argumentación de carácter especulativo. Donna Haraway (2019) nombra este mecanismo del movimiento, del desplazamiento de sentimientos reductores y controladores, “fabulación especulativa”.

Esta creatividad reparativa (Kondo, 2018) parte de la premisa de que la investigación o la intervención de tono artístico (Steyerl, 2010) puede derivar en un potencial para intervenir de manera transformadora en las estructuras de poder (que avergüenzan) y en las desigualdades (que reducen), tanto en eventos de confrontación política, acción e intervención del presente, como de reproyección y reimaginación de futuros posibles (Eichhorn, 2013; Hartman, 2012). Imaginar y proyectar según Caswell (2014) puede abrir también a objetivos vinculados con la justicia social.⁵

Autoras y activistas como Walidah Imarisha (2013) y Adrienne Maree Brown (2015), y la abolicionista Mariame Kaba (2021), trabajan desde la premisa de la activación del conocimiento y la creatividad, que invitan a imaginar y experimentar con nuevas estructuras colectivas enfocadas a resolver actos violentos y conflictos interpersonales. Según Nina Hoehchl

⁵ Agradezco a Nina Hoehchl todas las referencias aquí suscritas a la capacidad de imaginar desde la ciencia ficción y así de acercarnos a acciones que deriven en un acercamiento a la justicia social. He tomado estas referencias de su proyecto de investigación entregado al CIEG en 2022.

(2022), la creatividad reparadora –en sus diversas formas (escritura, imágenes en movimiento, artes visuales)– es un elemento crucial en los debates y los activismos feministas para imaginar –especular– un mundo sin vergüenza y sin violencia.

El control del cuerpo –motivo de la protesta y efecto de la pandemia–, de la voluntad y del porvenir a partir de la vergüenza o la timidez es exhibido y resistido en este manifiesto que deja ver la alegría y la creatividad, el desenfado y el juego vinculado al desparpajo y la desenvoltura, a la capacidad de diversión, su diversidad y la magnitud de las voces del estudiantado, cuando logran consolidar en un aula virtual y “por sus calzones” su resistencia y su palabra.

La práctica especulativa/imaginativa podría ser un camino hacia el entendimiento de los múltiples futuros latentes en estos grupos de jóvenes. En este sentido, elegimos escenas de la vida cotidiana, momentos humillantes y reductores que quedaron guardados en la memoria y se materializaron en torno a emociones reductoras y punitivas, como la vergüenza vinculada al cuerpo y, en particular, a una prenda que denota intimidad y pudor: los calzones.

Los textos se construyen al límite entre la memoria y la imaginación. Utilizamos la noción de *imaginación radical* que, como Cornelius Castoriadis (1998: 130) propone, no es “la capacidad de ver las ‘imágenes’ (o de verse) en un ‘espejo’, sino la capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí” (Hoechtl, 2022). En el colectivo de estudiantes, el reconocer la vergüenza como una emoción invisibilizadora impulsa la transformación hacia entornos más justos y lúdicos.

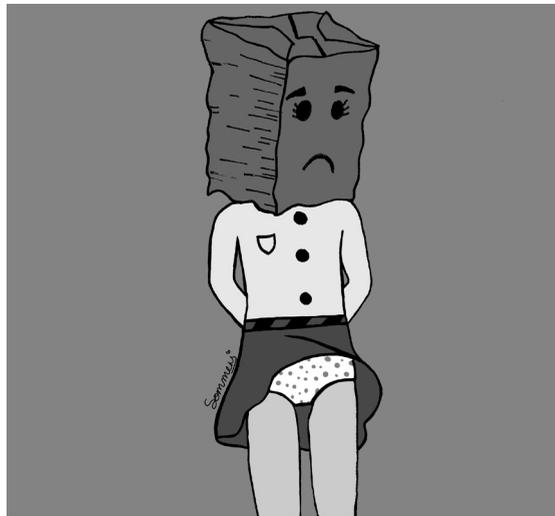
POR MIS CALZONES

Por Mis Calzones está concebido como un manifiesto; es decir, es un documento que asienta una voluntad, una tendencia que asienta un futuro activo. Es una expresión, por un lado, en tiempos de tomas de colectivos y su protesta, lo cual nos colocó de frente a otras tomas como la de la palabra y, por

otro lado, una toma del tiempo y del espacio por la pandemia, lo cual nos obligó a especular con la presencia del cuerpo, la voz y sus emociones.

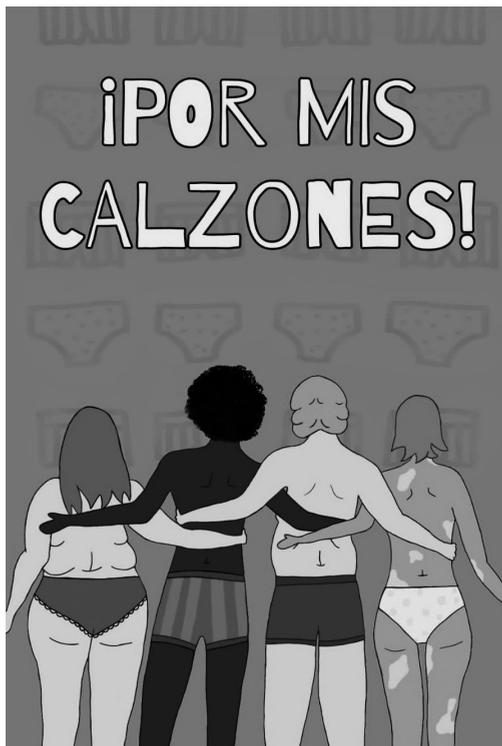
El manifiesto da cuenta del proceso de estudiantes de primer semestre en su paso por la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria de la FFYL de la UNAM, todavía inmersa en la pandemia y a escasos meses de haber concluido la toma de las MOFFYL debido a tradiciones patriarcales que dejaban de lado a las mujeres y a problemas no atendidos de acoso y hostigamiento sexual (3 de noviembre de 2019-14 de abril de 2020).

IMAGEN 9
POR MIS CALZONES



La idea del documento es sacarle la lengua a un tipo de control social, el de la vergüenza, y así delinear otra lengua que pugna por inventarse. Según Audre Lorde (2003), una expresión que contrarresta el autodesprecio o la suma timidez puede albergar el alma (no sólo el cuerpo). En este caso hablamos del alma como un tipo de animación que revela la materia de la que deberá estar hecho un cuerpo que cabe en uno de mujer, un cuerpo marcado que diga su marca cuando hable y no hay cuerpo que no tenga huella.

IMAGEN 10
POR MIS CALZONES



Parecido a un acto de prestidigitación, imaginar nos obliga a hacer aparecer aquello que no es posible percibir o evitar aquello que aparece y nos consume o reduce. Lo más importante es que imaginar nos permite construir esos mundos que queremos habitar. Más que imaginar es fabular, con-fabular. Donna Haraway (2020), lo mencionamos, llama a este mecanismo del movimiento, del desplazamiento, fabulación especulativa, la imaginación que nos permite contar para ser tomadas en cuenta.

Las narraciones, todas breves, muestran el giro de la vergüenza a la risa, el tránsito del ruido a la rima y la posibilidad de visibilización y de denuncia del puritanismo y la tendencia al castigo cuando se transgrede con el cuerpo. Por Mis Calzones muestra cómo el puritanismo y el punitivismo pueden resistirse y ser combatidos a partir de una escritura basada en el

humor, la crítica y la lectura teórica con las perspectivas que se desprenden de una aproximación especulativa a la literatura, la crítica cultural, el feminismo crítico y lúdico, en un aula virtual donde los cuerpos –nada con más materialidad– no se tocan y las ideas navegan en el universo virtual.

Este manifiesto, como algunas de las pintas y los murales en el espacio público y las muralas lúdicas de nuestra facultad, constituye un conjunto de segmentos, de metonimias que se manifiestan por la libertad y el desenfado; representan una aproximación a la justicia corporal, a la posibilidad de que mujeres, y en este caso también hombres, vivan disfrutando de sus cuerpos, especulando y ensayando sus límites materiales y subjetivos, y figurando un futuro desvergonzado, abierto a otras formas del porvenir.

Todo esto ha sido ejercitado en el mundo virtual y esperamos sea disfrutado y expandido en la vida material –de cuerpo presente– que nos espera.

IMAGEN 11
DE CABEZA



REFERENCIAS

- Ahmed, Sara (2019), *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Badiou, Alain (2013), *Philosophy and the event*, trad. Louise Burchill, Cambridge, Polity Press.
- Brown, Adrienne Maree y Walidah Imarisha (eds.) (2015), *Octavia's Brood: science fiction stories from social justice movements*, Chico, AK Press.
- Butler, Judith (2021), *La fuerza de la no violencia*, Argentina, Paidós.
- Calderón Rivera, Edith (2014), "Universos emocionales y subjetividad", *Nueva Antropología*, vol. 27, núm. 81, pp. 11-31.
- Castillo, Rocío A. (2019), "Timidez, género y movilización social", *Debate Feminista*, vol. 58, pp. 53-75.
- Castoriadis, Cornelius (1998), "El estado del sujeto hoy", en *idem*, *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 115-153.
- Caswell, Michelle (2014), "Inventing new archival imaginaries: theoretical foundations for identity-based community archives", en Dominique Daniel y Amalia Levi (eds.), *Identity palimpsests: ethnic archiving in the U.S. and Canada*, Sacramento, Litwin Books, pp. 35-55.
- Cornejo Polar, Antonio (2003), *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*, Perú, CELACP.
- Deleuze, Gilles (2014), *Lógica del sentido*, México, Paidós.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1990), *Kafka, por una literatura menor*, México, Era.
- Eichhorn, Kate (2013), *The archival turn in feminism*, Philadelphia, Temple University Press.
- Haraway, Donna (2019), *Seguir con el problema*, Buenos Aires, Consonni.
- Hartman, Saidiya (2019), *Wayward lives, beautiful experiences: intimate history of social upheaval*, Nueva York, W.W Norton and Company.
- Hartman, Saidiya (2012), "Venus en dos actos", *E-MISFÉRICA*, vol. 9, núm. 1, s. p., <<http://www.hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-91/hartman>>, consultado el 28 de febrero, 2022.

- Hoechtl, Nina (2022), *Imaginar otros futuros. La ciencia ficción y la creatividad reparativa como herramientas para la justicia transformadora*, proyecto de investigación.
- Imarisha, Walidah (2013), “Imaginar un mundo sin prisiones: ciencia ficción, fantasía, superhéroes y la abolición de cárceles”, *La Abolicionista*, 21.ª ed., pp. 4-5.
- Kaba, Mariame (2021), *We do this ‘til we free us. Abolitionist organizing and transformative justice*, Chicago, Haymarket Books.
- Kondo, Dorinne (2018), *Worldmaking: race, performance, and the work of creativity*, Durham, Duke University Press.
- Lamas, Marta (2021), *Dolor y política. Sentir, pensar y hablar del feminismo*, México, Océano.
- Lorde, Audre (2003), “Usos de la ira: las mujeres responden al racismo”, en *idem*, *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*, trad. María Corriero, Madrid, Horas y horas.
- Martínez Lozano, Consuelo Patricia (2022), “Sonrisa feminista y desmemoria patriarcal: ironía y humor en clave femenina para *historizar* la violencia contra las mujeres”, *Debate Feminista*, vol. 64, pp. 101-121.
- MOFFYL (2019), “Demandas de las Mujeres Organizadas de la FFyL”, 20 de noviembre, <<https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.454893958352635/454891791686185/?type=3&theater>>, consultado el 28 de febrero, 2022 (entrada de Facebook).
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2011), *Ch’ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta limón.
- Segato, Rita Laura (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011), *¿Puede hablar el subalterno?*, trad. José Amícola, Buenos Aires, Cuadernos de la Plata.
- Steyerl, Hito (2010), “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”, *Transversal Texts*, enero, <<https://transversal.at/transversal/0311/steyerl/es>>, consultado el 1 de marzo, 2022 (artículo de blog).

II. LA DOCENCIA

Prácticas educativas en el estado de Oaxaca: la educación alternativa en el contexto de la pandemia

4

Zaida María Celis García

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

INTRODUCCIÓN¹

A pocos meses de iniciado 2020, el mundo experimentó una crisis derivada de la pandemia por COVID-19 que trastocó la vida de todos los que coexistimos y habitamos este mundo, colocándonos en una encrucijada sin precedentes. El complejo intercambio comercial y la extensa red de comunicaciones virtuales y reales convirtieron a nuestro planeta en un denso y enorme entramado étnico, geográfico y social, en el que ciudadanos de múltiples procedencias quedamos relacionados de formas prácticamente infinitas. Al mismo tiempo, el virus, aparecido en Wuhan, una provincia de China, devino en una crisis mundial de salud que puso en estado de alerta a los más diversos sectores sociales de prácticamente cada rincón del mundo. Las previsiones sanitarias de los países pronto quedaron desbordadas y el mal se extendió por todos los estratos sociales. La inédita condición obligó al cierre de todos y cada uno de los espacios públicos, entre ellos, la escuela.

En este sentido, el campo de la educación resultó afectado y la emergencia sanitaria implicó cierres e interrupciones en los diversos sistemas edu-

¹ Este capítulo fue realizado en el marco del Programa de Becas Posdoctorales de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM). Se agradece la asesoría de la doctora Ana María Salmerón, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras.

cativos nacionales y locales, llegando a suspender las clases de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles, en el planeta entero (UNESCO, 2020). En cuanto al ámbito económico y en el marco del cierre de industrias y de medios de producción, se generó una enorme crisis mundial, que en el caso mexicano representó un contexto económico de alto riesgo y precario. En el ámbito social, una primera mirada panorámica permite apreciar una división aún más profunda y en la que se profundizaron las asimetrías. Así, a las brechas social, económica y cultural que caracterizan al hecho educativo, se sumó la digital, misma que hizo patente la separación entre los que lo tienen todo y aquellos que carecen de lo más indispensable. Y en cuanto al escenario político de nuestro país, baste señalar que, de la creciente polarización entre los diversos grupos que contienden por el poder, se pasó por una crisis de institucionalidad que puso a prueba a los diferentes órdenes de gobierno. Todo esto agudizado por la pandemia y por decisiones oficiales que, en especial en el ámbito educativo, devinieron en no pocas inconformidades.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: CRITERIOS METODOLÓGICOS

Ante el complejo escenario que se conformó con la pandemia por COVID-19, que tuvo sus efectos a lo largo y ancho de los países y en las más diversas esferas sociales, es que surge la necesidad de estudiar su impacto en el campo educativo desde uno de los contextos más complejos de México, como son las zonas rurales. Así, el presente texto aborda el caso de las comunidades del estado de Oaxaca y su propósito central consiste en identificar las prácticas educativas democráticas que las y los profesores emprendieron para hacer frente a la pandemia y continuar con su importante labor formativa.

Conviene indicar que, en el estudio que aquí se realiza, se hace referencia al concepto de *práctica educativa* entendiendo por ella: “una actividad reflexiva [que] no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa” (Zabala, 2000: 15). Así, se pretende ampliar la mirada en consideración de

que lo educativo tiene lugar tanto dentro como fuera del aula y su estudio no puede limitarse a una sola dimensión.

En tal sentido, algunas de las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿qué retos enfrentaron las y los docentes para ejercer su labor durante la pandemia por COVID-19? ¿Qué acciones y estrategias emplearon las y los maestros para continuar con su labor? ¿Qué prácticas educativas democráticas llevaron a cabo las y los profesores durante la contingencia sanitaria?

Cabe apuntar que este estudio se basa en la metodología cualitativa y se nutre de dos principales fuentes de información: 1) el material bibliográfico, hemerográfico y documental, que permitió realizar un esbozo de las condiciones sociales, políticas, económicas y educativas del estado de Oaxaca, y sobre todo en el contexto de la pandemia por COVID-19, y 2) entrevistas semiestructuradas con enfoque etnográfico a ocho profesoras y profesores que relataron de viva voz sus experiencias educativas. Resulta relevante señalar que los docentes que formaron parte de la investigación fueron referenciados por dos contactos clave y todos se encuentran ejerciendo su labor formativa en comunidades rurales de Oaxaca. No sobra mencionar que estas comunidades en las que se desempeñan las y los maestros objeto de este estudio se encuentran caracterizadas, entre otras cosas, por tener población bilingüe y, en algunos casos, afroamericana, así como presentar índices de marginación, lo que “se asocia a la carencia de oportunidades sociales [...], pero también a privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para el bienestar” (Conapo, 2013: 11).

Para la realización de esta investigación, a las y los profesores participantes les fue proporcionado, antes de la entrevista, un cuestionario que persiguió un doble propósito: por un lado, se buscó obtener datos básicos (nombre, edad, datos profesionales y laborales) y, por otro, pretendió fungir de guía para familiarizarlos con el tema del estudio (a pesar de la existencia del cuestionario, las entrevistas fueron abiertas, permitiendo así la profundización de diversos aspectos). Debido a que la investigación se realizó en el curso de la pandemia, las entrevistas tuvieron que efectuarse a través de la plataforma digital Zoom, requiriendo, en algunos casos (entrevistas E-3, E-5 y E-6), más de una sesión para profundizar en elementos que interesaba conocer de mejor manera.

Con tal base, el texto muestra, en un primer momento, el contexto problemático del país y del estado de Oaxaca caracterizado, entre otras cosas, por las asimetrías, las carencias y las desigualdades sociales. Además de que se describen los retos que enfrenta la educación en México en la época contemporánea. Y, en un segundo momento, da cuenta de las prácticas educativas democráticas que las y los profesores de las comunidades rurales del estado oaxaqueño llevaron a cabo durante la pandemia por COVID-19. La información recabada de las entrevistas al profesorado ha sido organizada y presentada, para efectos del presente capítulo, en cinco categorías principales: 1) la pandemia como condición contextual y de estudio; 2) nuevas estrategias didácticas; 3) trabajo pedagógico centrado en el alumno; 4) trabajo e integración con la comunidad, y 5) formación docente.

PROBLEMÁTICA REGIONAL

En los diversos estados de la República se vivieron importantes efectos locales y las tensiones de orden político y económico se reprodujeron, llevando la problemática nacional a los espacios locales. Fue, por supuesto, el caso de Oaxaca, que se vio impactada por las estrategias políticas y económicas en el manejo de la emergencia sanitaria, por el cierre de las escuelas y por una vacilante política educativa, que implicó la implementación de un esquema de educación a través de las vías digitales. Dicha estrategia, cabe apuntar, encontraría una realidad nacional de grandes carencias, con un contexto de precariedad económica de las familias y un entorno social enrarecido y violento.

Así, en un contexto de asimetrías y desigualdades sociales, es posible hacer referencia a las condiciones tan complejas que se enfrentaron en el marco de la contingencia sanitaria y la crisis económica derivada de las medidas que se tomaron para mitigarla. Al respecto, resulta importante destacar que, entre 2018 y 2020, en México el porcentaje de la población en pobreza aumentó de 41.9% a 43.9%, y que el número de personas en esta situación pasó de 51.9 a 55.7 millones de personas (Coneval, 2020a).

Aunado a lo anterior, el porcentaje de la población en situación de pobreza extrema experimentó un significativo incremento, pasando de 7.0% a 8.5% entre 2018 y 2020, lo que se tradujo en que el número de personas que se encontraba en esta situación en 2018, que fue de 8.7 millones, pasara a ser de 10.8 millones en 2020. Respecto a las carencias sociales, el mayor cambio entre 2018 y 2020 fue el aumento de 12.0 puntos porcentuales en la carencia del acceso a los servicios de salud, que pasó de 16.2% a 28.2% (Coneval, 2020a), situación especialmente grave en un contexto de pandemia y crisis sanitaria.

Otras carencias que aumentaron en menor medida son el rezago educativo, con un incremento de 0.25 puntos porcentuales, y la falta de acceso a alimentación nutritiva y de calidad, que creció 0.31 puntos porcentuales (Coneval, 2020a). En suma, se trata de números que reflejan una situación socioeconómica de gran gravedad en la que se sitúa nuestro país.

En el caso específico de Oaxaca, los datos son aún más contundentes si se considera que es “una de las entidades con mayor rezago social y marginación a nivel nacional” (Bautista y Briseño, 2014: 83). De acuerdo con cifras del Coneval (2020b), más de la mitad de la población oaxaqueña (61.7%) se encontraba en condiciones de pobreza en 2020 y 20.6% vivía en situación de pobreza extrema. En cuanto a las carencias sociales, en 2020 29.6% de la población del estado de Oaxaca se encontraba en condición de rezago educativo; 36.9% no tenía acceso a los servicios de salud; 73% carecía de acceso a la seguridad social; 53.7% no contaba con los servicios básicos en la vivienda, y 33.3% no tenía acceso a alimentación nutritiva y de calidad.

Estos datos, que como es posible observar superan en gran medida a los promedios nacionales, dan cuenta de forma generalizada del escenario tan complejo que se vive en dicha entidad federativa, marcada por las condiciones de pobreza y carencias sociales. Sin embargo, este panorama se agudiza si se analizan las particularidades del estado, pues una de sus características más importantes es la gran diversidad económica y cultural. En este sentido, cabe señalar que en el estado cerca de 51% de la población vive en localidades rurales (INEGI, 2021) y existen alrededor de 16 grupos étnicos (DIGEPO, 2018 *apud* Bautista y Juárez, 2021). Lo anterior resulta relevante en tanto que

existen diferencias sustantivas en las condiciones económicas y sociales de la población oaxaqueña urbana y la rural e indígena, pues estas últimas son las que encuentran “mayores carencias sociales, no sólo en términos de ingresos económicos, deterioro en los servicios de salud, vivienda, sino también modificaciones en sus relaciones comunitarias, sus vínculos con la naturaleza, mayor conflictividad en sus territorios” (Bautista y Juárez, 2021: 5).

Ante este crítico escenario, cabe recordar que la de México es considerada dentro de las 15 economías más fuertes del mundo, dato que no es menor, pues no se trata de un país pobre que no cuenta con recursos. Por el contrario, tiene muchos recursos, pero existe una enorme desigualdad en su distribución. De ahí que se considera que en México las oportunidades están concentradas solamente en pequeños sectores de la población.

Por otro lado, la problemática regional también incluye una serie de tensiones de orden pedagógico. En este sentido, se alude a la condición educativa que ha prevalecido en Oaxaca, donde para algunos especialistas “se confrontan dos grandes posiciones en las que se debate una compleja situación educativa y pedagógica” (Casanova, 2020b: 191). Si bien se señala que estas dos posiciones tienen matices y vías intermedias, por un lado se viven las presiones de un esquema pedagógico que mira hacia el pasado y hacia modalidades educativas que ignoran de manera clara una situación regional que no alcanzan a comprender, y por otro, el magisterio oaxaqueño, desde una posición de resistencia pedagógica, ha sabido interpretar la compleja realidad social de su estado y ha lanzado una serie de propuestas pedagógicas que hoy deberían ser tomadas en cuenta (Casanova, 2018). Se trata de modalidades de enseñanza que se oponen y que resisten a los planteamientos hegemónicos.

De esta forma, en Oaxaca es posible reconocer una educación alternativa que está abriendo cauce a una pedagogía de vanguardia, con raíces locales y con una mirada contextual de grandes alcances. Se trata de una educación que se opone a “la instrucción basada en un enfoque por competencias del programa oficial de la SEP. Queremos para todos el bienestar colectivo, el buen vivir de la República, la soberanía democrática plurinacional y multicultural que se forja en el México profundo” (CNTE, 2017: 10).

En consecuencia, se observa en esta declaración la necesidad de construir un proyecto de educación con carácter alternativo, donde precisamente se reconozca y se incluya a todos. Al respecto, en el Sexto Congreso Nacional de Educación Alternativa en Xalapa se manifestaba una declaración en la que se sintetizan las finalidades del proyecto alternativo:

Queremos y construimos la buena educación pública; integral, en tanto contribuye a forjar plenamente las diversas facultades humanas; popular, al atender los intereses y necesidades sociales; humanista, en tanto queremos propiciar la desalineación y la emancipación de los sujetos; basada en el conocimiento científico que se sustenta en la cultura universal, desde el rigor teórico y de procedimientos de la ciencia como herramienta para entender y transformar la realidad (CNTE, 2017: 10).

Esta condición ha llevado a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a ser una organización social con gran influencia en el campo de la educación y, a decir de algunos educadores sociales, de vanguardia en el tema educativo, dadas las finalidades con las que orienta su andar; es decir, la búsqueda para “democratizar al sindicato, democratizar la educación, y democratizar al país” (Garduño, 2020: 109) constituye su motor de lucha.

En este entendido, la CNTE ha desarrollado un proyecto pedagógico que por más de 40 años ha contribuido a la formación de ciudadanas y ciudadanos; se trata –en otras palabras–, de un ideario educativo que se ha sostenido para lograr “un programa educativo alternativo integral que responda a las verdaderas necesidades de la nación y de cada comunidad que logre contrarrestar las políticas neoliberales hegemónicas del Estado, los empresarios y sus medios de comunicación” (CNTE, 2017: 10).

En el caso particular de Oaxaca, la CNTE ha desarrollado un proyecto alternativo de educación denominado Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) que tiene como fin, además de la construcción de un sujeto social –de carácter individual y colectivo–, un “proyecto escolar comunitario donde se desarrolla la práctica educativa a partir de las nece-

sidades y problemáticas del contexto escolar comunitario, con el propósito de transformar la vida de los niños, jóvenes y adultos en sus comunidades” (CNTE, 2019: 5).

Este plan y sus propósitos tiene gran relevancia para la investigación, pues da fundamento y sostiene la mayoría de las prácticas que relataron los docentes, mismas que se identifican en el apartado de resultados.

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO HOY: ALGUNOS DE SUS RETOS

Siguiendo a Casanova (2020a), es posible afirmar que en la actualidad confluyen en México dos grandes dimensiones, una de carácter estructural y otra coyuntural. En la primera se identifican los problemas que no han sido resueltos desde hace largo tiempo en la educación y que se vinculan con la cobertura, equidad, calidad, infraestructura y equipamiento, y en gran medida con la responsabilidad social. La segunda dimensión, por su parte, hace referencia a dos grandes retos de la educación que se agudizan y, en consecuencia, se hacen evidentes. Se refiere, por lo tanto, al tema social y al pedagógico como dos vertientes que atraviesan y que dan cuenta de cada proyecto educativo.

Así, de acuerdo con Casanova (2020a), el reto social hace alusión a la atención de las grandes asimetrías que hacen efectivo o no el derecho a la educación, las cuales se han estado acentuando para los grupos con mayores índices de marginación. Por ello, es posible preguntarse, desde una perspectiva global, si se puede construir una educación para todos y, en este sentido, de qué manera se pueden superar las brechas que hoy se hacen patentes en la educación y que separan o marcan distancia. Y en última instancia, ¿cómo hacer efectivo el derecho a la educación? Se trata de inquietudes, todas ellas, que no son fáciles de resolver y, por el contrario, permean a la educación mexicana en su totalidad.

Por otra parte, respecto al reto pedagógico, Casanova (2020a) advierte la confluencia de múltiples dimensiones, entre las que se encuentran: 1) los planes y programas de estudio; 2) las formas de enseñanza; 3) la formación de los docentes; 4) el diagnóstico de la situación de la escuela; 5) la infraes-

tructura, y 6) las nuevas prácticas educativas a partir de la experiencia de la pandemia. Con base en lo señalado por Casanova (2020a), a continuación se realiza una breve descripción de ellas:

Los *planes y programas de estudio* constituyen uno de los retos más inmediatos a atender, pues se requiere de manera enfática discutir su viabilidad y ajustarlos a las nuevas condiciones, en las que se contemple la educación para la salud, la sustentabilidad ambiental y la inclusión.

Las *formas de enseñanza* también requieren de una discusión amplia en la que participen las autoridades educativas, los docentes y los padres de familia.

La *formación de los docentes* requiere ser fortalecida, atendiendo, a través de cursos, a los que ya se encuentran frente a grupo y en especial a los que se están formando en las escuelas normales y en las universidades.

Resulta imperioso elaborar un *diagnóstico de la escuela actual* para conocer de primera mano las condiciones reales de los entornos digitales con los que cuenta la escuela y a partir de ahí orientar la alfabetización digital y la formación en tecnologías para la enseñanza. A ello hay que sumarle que las condiciones del ámbito laboral también se han ido trasladando al espacio digital y que, posteriormente, se constituirán en un requisito indispensable para acceder a diversos puestos laborales.

El tema de la *infraestructura* también es sumamente relevante, pues en este tiempo se hizo evidente que un gran número de escuelas no tienen acceso a los servicios básicos para garantizar la higiene. Se requiere, por lo tanto, una adecuación de las instituciones a las nuevas condiciones, donde se tenga acceso al agua potable y a la energía eléctrica, y el costo sea asumido por el Estado y no por los padres de familia, como está sucediendo.

En síntesis, se trata de contar con un nuevo escenario donde se construyan nuevas prácticas educativas, que retomen las mejores lecciones que ha dejado la pandemia; que abran paso a la reflexión de las problemáticas a las que se ha enfrentado la educación, y que tomen en cuenta las distintas voces para la construcción de una nueva normalidad educativa. Así, además de atender los problemas estructurales mencionados, también se hará frente a las problemáticas generadas en la coyuntura de la pandemia.

OAXACA: UNA PRIMERA MIRADA A LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LAS Y LOS DOCENTES EN LA PANDEMIA

Con la finalidad de conocer y analizar las prácticas educativas que las y los maestros de las comunidades rurales de Oaxaca llevaron a cabo para continuar con el proceso educativo durante la pandemia, se han planteado las siguientes cinco categorías fundamentales: 1) la pandemia como condición contextual y de estudio; 2) nuevas estrategias didácticas; 3) trabajo pedagógico centrado en el alumno; 4) trabajo e integración con la comunidad, y 5) formación docente. Si bien en la realidad educativa las categorías no se presentan como hechos aislados, sí pretenden servir de ejes que posibiliten el ejercicio analítico.

La pandemia como condición contextual y de estudio

Uno de los primeros ángulos que la pandemia ha permitido potenciar en la educación, en todos los niveles, y no sólo en el estado de Oaxaca, es el tema del conocimiento científico; es decir, la temática que hoy se ha puesto de relieve en toda la enseñanza en el mundo es el propio de la pandemia. Al respecto, se pudo observar que son recurrentes los casos en los que el tema de la crisis sanitaria ha devenido en material de trabajo a través del cual los niños y las niñas han podido apreciar los esfuerzos que, desde el conocimiento, se generan para combatir al virus. Las maestras y maestros han sabido interpretar esta compleja realidad en formas diferentes; por ejemplo, se han acercado a la investigación científica y han tratado el tema de las vacunas y de las estrategias para el control epidemiológico, sobre todo con los niños más grandes. En el caso de los pequeños que comienzan a leer y escribir, las y los profesores acotan el trabajo y el aprendizaje a la elaboración de dibujos o lecturas sencillas.

De la misma manera, la pandemia constituye un tema de análisis social sobre cómo las desigualdades tienen diferentes efectos en los diversos sectores y qué estrategias se han generado para –de manera colectiva–, paliar la extensión del virus. Cabe señalar que la propia COVID-19 ha dado una idea de ciudadanía global; es decir, la pandemia, con todas sus aristas –en especial

las científicas–, ha dado una idea del mundo. Aun en comunidades pequeñas y alejadas, en todos los rincones del país llegan los ecos de la mundialización del fenómeno sanitario y eso construye una idea de colectividad global; esto es, pensar en un sitio alejado en China desde el cual se propagan una serie de efectos que llegan a Oaxaca y a una comunidad alejada, lo que hace es que se comprenda nuestra visión del mundo, tal y como ocurre con la transmisión del virus.

Nuevas estrategias didácticas

En un análisis de las formas didácticas y las estrategias que las y los docentes utilizaron a lo largo de este tiempo en pandemia se puede señalar que, en el caso de las comunidades rurales oaxaqueñas, se observó la emergencia de modalidades pedagógicas de una gran relevancia y de potencialidad innovadora. Es el caso de lo que en la presente investigación se ha dado en llamar *aula itinerante* y que, más allá de modelos anglosajones como la denominada aula invertida, representa una alternativa que ha sido utilizada de manera recurrente en la entidad ante las carencias que enfrentan las comunidades. Se trata de una estrategia que varios maestros señalaron y que consistió en que el aula fue llevada por estos a los lugares o las comunidades más apartadas, no limitándose o contentándose así con el espacio físico. Se trata, pues, de una especie de aula que se mueve y que lleva la oferta educativa a los más diversos espacios. Al respecto, una maestra de la zona de la Costa señala lo siguiente:

en un principio, cuando yo empecé a elaborar mis cuadernillos, como que me veía un poco más complicado, pero pasó el tiempo, así terminamos el ciclo escolar, primer grado, entonces ya cuando el director nos dijo que buscáramos la manera de buscar los papeles para las inscripciones de los niños, yo me atreví a entrar a la comunidad con todas las medidas sanitarias, en ese entonces pues yo tenía que transbordar para la comunidad, y la ventaja es que yo ya conocía las casas de mis alumnos, porque nosotros estábamos elaborando un proyecto

escolar, en eso estábamos cuando se vino esto de la pandemia, yo ya había hecho visitas a domicilio, para conocer el contexto de las familias, entonces se me hizo fácil, como son pocos niños dije pues aunque me tome todo el día (E-1).

Por su parte, otra maestra advierte al respecto que, a pesar de las restricciones, el trabajo docente continuó haciéndose. Incluso asistió a la comunidad a dejar los materiales de trabajo para los estudiantes. En su relato, la profesora observa el acompañamiento y la disposición de los padres y las madres de familia y de las autoridades para continuar con la educación de niños y niñas. Así lo señala:

debido a los cercos sanitarios que pusieron ellos como comunidad, tuvimos que hablar con la autoridad para pedir permiso, por niveles que estamos trabajando se nos permitiera estar subiendo, y ahorita seguimos viendo a los niños, tenemos calendarizadas ciertas fechas en las que subimos nosotros a la comunidad, la autoridad municipal de la comunidad, tanto como los comités de los padres de familia nos han estado apoyando. Cada 15 días se envían los trabajos por medio de actividades que realizan cada uno de los compañeros, y de ahí nosotros subimos cada mes o cada 20 días de acuerdo toque la fecha para estar revisando los trabajos, platicamos con los padres de familia, cuando se acerca lo que es la evaluación que nosotros llamamos trimestral, tenemos un acercamiento con los niños, considerando lo que son las medidas sanitarias que es lo del uso de cubrebocas, el uso del gel [...] Si hay alguna duda, los padres que tienen posibilidades se comunican con nosotros para ver alguna duda y se les resuelve, y algunos más que no tienen la posibilidad, buscan ayuda con otras madres de familia para poderse comunicar con los maestros, y ya cada vez que subimos, si siguen persistiendo esas dudas pues se hacen personalizadas para poder estar checando, porque en la comunidad existen padres y madres de familia que no acudieron algunos a la escuela, algunos no saben leer o escribir (E-2).

Es interesante cómo las maestras y los maestros no desistieron, a pesar de las condiciones sanitarias, e hicieron hasta lo imposible por estar en con-

tacto con sus alumnos. Ello habla del nivel de compromiso con su profesión, con los estudiantes, pero sobre todo con la educación mexicana. Al mismo tiempo, esta situación nos permite ver las condiciones de trabajo que enfrentan los docentes en el estado. Al respecto, señala:

los visito en sus casas, ellos me entregan sus cuadernillos, los que les dejaba para que ellos trabajaran 15 días y les entregaba el nuevo cuadernillo, les revisaba, les hacía observaciones, si tenía tiempo ya les tomaba lectura, ellos en su mesita y trabajamos una lectura o dos por esos 15 días y esa misma lectura yo les tomaba cuando iba, entonces algunos la verdad no me respondían, sinceramente, no me respondieron como yo quería, pero otros sí, y le digo que influyen mucho los padres de familia, qué tanto le exigen a sus hijos, porque el trabajo lo tenían, y yo siempre buscaba la manera de elegir actividades o que ellos hicieran actividades que los padres de familia pudieran comprender y ellos explicarles, y yo siempre les decía “es que yo voy a estar siempre para ustedes, y hasta el momento, si ustedes tienen alguna duda mándenme un mensaje, si tienen oportunidad llámenme o yo les regreso la llamada, pero háganlo por favor, nunca se queden con la duda si no saben cómo hacer alguna actividad”, entonces hasta ahorita en eso están, en que nos comunicamos con los padres de familia, bueno, así estuvimos varios meses, cada 15 días iba y hacíamos la misma dinámica, bueno, la última vez que fui a la comunidad fue el 15 de enero (E-1).

En los ejemplos anteriores observamos que lo que está sucediendo es que la escuela se está desplazando, no son los cuatro muros de la institución, no son las instalaciones, la escuela son los maestros y las maestras, los niños, las niñas, los padres y las madres de familia, y por esta condición es que se ha llamado aula itinerante.

Otra de las estrategias que privilegió el profesorado durante la pandemia fue el trabajo colaborativo, que les permitió, entre otras cosas, compartir experiencias y realizar propuestas en conjunto. Al respecto, dos docentes señalan:

Seguimos con esa misma dinámica, cada vez que nosotros nos reunimos [audio poco claro] después de haber contemplado esas actividades que pusimos y de

acuerdo a lo que vemos, nosotros entre varios profesores y profesoras vamos haciendo los ajustes, en un primer momento mandamos demasiadas actividades, realizamos de tres a cuatro actividades de acuerdo al grado, pero vimos que no nos estaban funcionando, entonces de acuerdo a las situaciones que se van dando nosotros vamos reajustando (E-8).

generalmente para armar un proyecto, ahorita por ejemplo lo reestructuramos y lo revisamos, como tenemos comisiones, cada comisión propone, revisa lo que tiene y lo que le corresponde, “vamos a ponerlo en la comisión técnico pedagógico, me toca revisar el proyecto, me tocan las evaluaciones, lo de la entrega pedagógica” y esas cosas, entonces el comité, la comisión técnica revisa todo eso, y dice “como que esto no está funcionando bien, a esto le faltaría aquello”, entonces propone, hace sus propuestas, hace sus reformas y dice “bueno”, nos reunimos todos en consejo técnico y cada comisión va haciendo su análisis, y proponiendo, entonces todos los demás decimos “sí, creemos que sí”, o “no”, y cuando no nos ponemos de acuerdo pues votamos y la mayoría, así, hay cosas que luego ni las discutimos porque decimos “sí, definitivamente estamos de acuerdo en el análisis que hicieron y estamos de acuerdo en que necesitaba un cambio, qué bueno que ya propusieron el cambio y todos de acuerdo”, sin más (E-3).

En los ejemplos que se muestran, se advierte la alta valoración que las y los profesores le otorgan al trabajo colaborativo. Así, destacan que este tipo de trabajo potenció la elaboración de los cuadernillos, pero sobre todo el armado de los proyectos colectivos. Por su parte, un docente muestra gozo en su relato a la hora de describir las actividades y responsabilidades.

pero cuando yo llego a esa escuela multigrado, tengo primer año, tenía que buscar la manera de cómo abordar los contenidos con primer grado, segundo grado y tercer grado, entonces fijese que a mí no me da pena preguntarle a mis compañeros, a mis colegas, a mí me gusta escucharlos, hay quienes sí te dicen las experiencias que ellos han tenido y se comparten sus ideas, yo se los agradezco mucho, por eso es que igual nunca me cierro, si a mí me piden alguna

sugerencia, yo doy mi sugerencia o si me piden ideas, claro, con mucho gusto, si está en mis posibilidades compartirlas, pues lo hago, igual que los materiales, en ese año, nuestra zona, habíamos elaborado una antología de primer grado, un año anterior, estuvimos trabajando todo un ciclo escolar en esa zona, elaborando una antología que ahorita ya ha recorrido todo el estado de Oaxaca (E-6).

Otra modalidad es lo que las y los maestros denominan educación tripartita y que supone la participación de docentes, alumnos y padres de familia. Al respecto, una maestra señala: “Aquí nosotros le llamamos tripartita, una educación tripartita, porque trabajamos los docentes, trabajan los alumnos y trabajan los padres de familia” (E-5).

Se trata de un modelo que ha sido bastante desarrollado, por ejemplo, en la pedagogía británica y que encuentra un fuerte arraigo en las experiencias comunales del estado de Oaxaca. Así lo señala una docente:

las actividades del proyecto no la realizamos porque nosotros queremos nada más, sino que primero es plantearse a los padres, “¿están de acuerdo?, tenemos esta idea y queremos desarrollar esto, ¿ustedes están de acuerdo en participar con nosotros?”, para nosotros ése es el pilar más importante, el apoyo más grande (E-2).

Hay, pues, un reconocimiento a los padres y las madres de familia muy importante. Al respecto, interesa destacar que esta educación tripartita es fundamental en el trabajo educativo; la pandemia posibilitó la existencia de esta vía formativa y es deseable que se conserve una vez que se regrese a las aulas.

Ahora bien, hay que señalar que esto sucede en Oaxaca y que si buscamos trasladarlo a la Ciudad de México el tema se vuelve complejo, pues hasta antes de la pandemia era complicado involucrar a padres y madres de familia. Y en la pandemia se han revolucionado las formas pedagógicas. Por lo tanto, es posible señalar que, en Oaxaca, los profesores entrevistados indicaron que se está trabajando así desde hace tiempo y que los padres de familia se “vuelven un actor fundamental para promover el hecho educativo” (E-8).

En otro caso, estas experiencias se ven enriquecidas con la incorporación de prácticas laborales por parte de los padres de familia, las cuales son asumidas desde la educación alternativa como un vehículo de aprendizaje, pero también de socialización comunal. Así, a partir de los datos obtenidos se puede afirmar que en la educación alternativa se enseñan contenidos concretos, pero también a vivir en comunidad. Se observa, por lo tanto, una vía fructífera para la educación ciudadana, que es la que nos prepara para vivir en sociedad, y, por lo que se ha detallado, es algo que la educación alternativa ha venido haciendo desde tiempo atrás. En tal sentido, la experiencia que nos compartió una maestra advierte lo siguiente:

pedimos prestados los materiales para el campo y nos pusimos a la par a trabajar con los papás, entonces ahí veía a mis compañeras usando el pico, usando el azadón, usando la pala, eso fue también parte de la motivación de los papás, al ver que la maestra lo hacía ellos también lo hacían, no había pretexto para que cuando se convocara un tequio para ir a cuidar la siembra ellos asistían, y lo hacían con gusto, no lo hacían renuente, entonces fue una experiencia muy bonita con los papás, igual con los alumnos. Con los alumnos fue otra etapa, después de que se preparó la parcela, porque estaba muy abandonada, fue que entraron los alumnos a la práctica, lo llamamos nosotros, los niños fueron a sembrar, ellos fueron los que sembraron, los papás prepararon el terreno y ellos sembraron, ellos iban a regar, y nosotros hacíamos la siembra, según las sugerencias que nos iban dando (E-4).

También las maestras y los maestros reconocen los saberes de los padres, valorándolos como personas y como trabajadores; es decir, las actividades educativas emprendidas demuestran las capacidades laborales de los padres, pero también muestran su condición de personas. Todo ello favorece los vínculos sociales y forma comunidad. Al respecto, se señala:

nos hicieron aprender también a nosotras como maestras, aprendimos de nuestros papás, aprendimos de la sabiduría que tenían ellos de la siembra, qué nos hizo falta y por qué nuestras calabazas no crecieron tanto, por qué nuestras

calabazas crecieron largas y no redondas, qué le hizo falta a la tierra, entonces aprendimos de nuestros padres de familia y aprendimos también de nuestros alumnos (E-7).

Esta dimensión de la colaboración comunitaria, en un contexto de escasez de recursos, es también aprovechada en los grupos escolares, en los cuales se propicia además el trabajo por proyectos. Al respecto, una maestra indica lo siguiente:

de un total de 20, había cinco niños con computadora, el resto no, el resto trabaja con el celular, y luego les preguntaba “¿con ese dispositivo quién más trabaja?”, y había familias que me trabajaban hasta tres niños, uno de secundaria, uno de sexto y uno de cuarto, entonces ¿a qué horas?, y decía la mamá “no, maestra, yo no puedo”, luego sin internet, con datos, entonces yo valoré en ese sentido la situación de mi grupo, y opté y les planteé a los padres, “bueno, qué les parece que de acuerdo a como veo la situación, yo les diseño actividades con los contenidos, voy a tratar de unir, la transversalidad de los contenidos y trabajar”, y lo que hice fue trabajar con esa transversalidad en un proyecto, entonces empecé por el método de proyectos, “en este proyecto englobo todas las asignaturas y trabajo estos contenidos”, y le dije a los papás y estuvieron de acuerdo, me dijeron que sí (E-3).

Lo anterior habla de las estrategias pedagógicas que van generando los maestros y las maestras ante el contexto en el que ejercen su labor, las cuales van construyendo una forma de educación alternativa. Cabría, por lo tanto, hacerse la pregunta de si todo lo visto estará en los libros de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y si está en sus esquemas formales-curriculares. Sería muy enriquecedor que quienes están en órganos de decisión y de política educativa supieran lo que se está haciendo. Y en alguna medida es lo que se busca con esta investigación, darle voz a las experiencias sólidas y formativas y no esperar a que los libros sean los que enseñan cómo preparar a las y los niños y jóvenes, sino al revés, partir de las lecciones de vida de las y los docentes.

Trabajo pedagógico centrado en el alumno

Este rubro alude a la elaboración de diagnósticos y a la adaptación de los contenidos a los contextos. Se trata de una temática por demás conocida y reivindicada desde la educación alternativa; esto es, la educación tiene que fundarse en el medio que la rodea y es una línea que está consolidándose cada vez más. En la propuesta de educación alternativa, el trabajo pedagógico se encuentra situado en el alumno:

por eso le mencionaba mucho que trabajo de acuerdo al contexto, cuál es la necesidad de mis alumnos, en su entorno, no puedo estar enseñando una cosa cuando los estoy alejando de su realidad, ¿qué es lo que mi alumno realmente necesita aprender? Si su familia se dedica a la pesca, por ejemplo, yo que estoy cerca de la laguna, si la familia de mi alumno se dedica a la pesca, entonces ¿qué tengo que hacer con los contenidos? Basarme en sus necesidades, y de ahí enseñar, entonces no puedo partir de otra cosa (E-8).

En tal sentido, se elaboran diagnósticos personalizados y se hacen esfuerzos para identificar y atender las necesidades de cada estudiante. Por ello, la dimensión contextual cobra gran importancia para la educación alternativa. Así, los docentes mencionaron la reivindicación de lo local, de las bases culturales de la comunidad y de una educación que necesariamente se articula a las condiciones específicas de donde se ubica la escuela. Los dos ejemplos que se muestran en voz de dos maestras de escuelas distintas son enriquecedores a este respecto:

nosotros hacemos generalmente un diagnóstico, se le llama, un diagnóstico integral, entonces en ese diagnóstico vamos considerando los aspectos tanto del niño como de la situación familiar, la economía, se integra todo en un esquema, en unas tablas, y vamos diciendo “tantos niños tenemos que viven con sus dos padres, tantos niños con sus abuelos, tantos niños con los tíos, desde ahí, con un ingreso económico medio, bajo”, vamos valorando toda esa parte, para nosotros ésa es la base, porque de ella dependen las actividades que vayamos a hacer, lo

que les vayamos a pedir a los niños y a los padres con lo que puedan participar y aportar para el desarrollo de las actividades (E-3).

es muy importante que los niños aprendan mucho a valorar su cultura, entonces tener respeto y saber cuáles son sus derechos, y cuáles son sus obligaciones, entonces tanto en los derechos, pero también que existe un límite, que es el respeto al derecho ajeno, como ya sabemos, entonces estos proyectos los trabajamos en colectivo, dentro de nuestra escuela, como colectivo nos reunimos, hacemos un diagnóstico a los alumnos iniciando el ciclo escolar, que nosotros en nuestro proyecto le conocemos como análisis crítico de la realidad (E-1).

Trabajo e integración con la comunidad

El elemento comunal es una constante en la educación alternativa y es también mediante el cual se construye y se comparte el conocimiento. Esto se identifica claramente en las siguientes frases de una de las maestras entrevistadas:

cuando yo saco mi dosificación de contenidos, yo no abarco todos los temas de las asignaturas, yo le doy prioridad a los temas que ellos deberían de conocer principalmente, a lo último voy a dejar los contenidos que para mí pueden verse en último momento, claro, tratar de abarcar lo más posible, es considerado, bueno, el gobierno nos manda un plan y programa, nos dice “así tienes que trabajar, de esta manera tienes que evaluar”, pero si mis alumnos no se apegan a lo que ellos quieren pues yo no lo voy a hacer de esa manera, sino que voy a buscar una manera en cómo voy a trabajar, pero claro, trabajando también con esos contenidos, es decir, no me estoy cerrando lo que nos diga el gobierno, al plan y programa, sino que nosotros buscar la manera de cómo trabajarlo, y de acuerdo al contexto donde están mis alumnos (E-6).

En la educación alternativa, es posible encontrar una fuente rica en estrategias y proyectos que involucran a toda la comunidad. Así, las maestras diseñan y desarrollan proyectos culturales que involucran a todo el pueblo y que

redundan en el aprendizaje de la colectividad y la cultura de los estudiantes. Los siguientes relatos dan cuenta de ello:

Nosotros coordinamos, nosotros les planteamos los temas, como es un proyecto a nivel escuela, entonces nos distribuimos los temas entre todo el personal, a cada grupo y a cada grado le tocan ciertos temas, entonces vamos investigando, aprovechamos que los niños pregunten, que las personas les hablen en su idioma, lengua materna, pero aprovechamos temas como producción de comida, de ropa, principalmente eso, hemos hecho una feria gastronómica en nuestra comunidad, hacemos nuestras exposiciones de talleres, en todo eso se aprovecha el conocimiento de las personas de la comunidad (E-5).

nosotros hacemos proyectos culturales, donde se rescata lo que las familias saben, y ahí es donde viene lo que saben en las familias hablantes de la lengua mixteca, traen sus escritos, y se proyecta para toda la comunidad escolar, lógicamente en el proceso, está englobado en todo ese proyecto de escuela, proyecto educativo, pero dentro de los salones cada docente particular va rescatando esa parte de resaltar el porqué es bueno tener mayor conocimiento de lo que es nuestra cultura, por qué es bueno seguirla practicando, seguir rescatando, promoviendo, porque es parte de nuestra identidad, entonces ya cada docente le da su estilo, pero a nivel general se maneja en un proyecto (E-7).

me gusta trabajar a mí por proyectos, en los proyectos educativos que nosotros tomamos en cuenta en Oaxaca, usted sabe que Oaxaca es un gran estado, hablando de toda la extensión de la palabra, en territorio, en cultura, en gastronomía, en todo, entonces yo me voy a mi contexto como ya lo mencionaba, tomo en cuenta mi contexto en mi comunidad para elaborar el proyecto, el proyecto educativo, ¿qué toma en cuenta?, trabajamos mucho la comunalidad, la comunalidad es una palabra muy apegada ya a nosotros, trabajamos muy de cerca con los padres de familia, con las personas de la comunidad, las personas que integran, entonces para eso tú tienes que conocer, tú tienes que decir al maestro investigador, a qué se dedican las personas, cómo ellos tienen o celebran sus costumbres y sus tradiciones, y yo creo que aquí la Formación Cívica

es algo muy importante, porque tú tienes que tener mucho respeto hacia lo que son las costumbres, tradiciones, de la comunidad donde tú estás trabajando, entonces a los niños también hay que inculcarles eso, la formación ciudadana, el bien común (E-4).

Hace algunos años tuve una experiencia acerca del proyecto, cuando elaboramos el proyecto, hablamos acerca de la gastronomía de la comunidad, que hasta le pusimos un eslogan, porque la comunidad se llama Santiago Cuixtla, entonces nuestro eslogan fue “Cuixtla, cultura, sabor y tradición”, entonces ahí nuestro proyecto habla acerca de la gastronomía, y no solamente lo trabajamos con los alumnos, no solamente lo trabajamos con los padres de familia, sino también la comunidad formó parte de este proyecto (E-8).

Formación docente

Se trata de un elemento claramente visible en todas y cada una de las entrevistas. Alude a la gran disposición del magisterio para aprender y para participar en actividades formativas. Esto contrasta claramente con la percepción equivocada, por parte de algunos sectores gubernamentales, que sostienen que los maestros oaxaqueños no han querido incorporarse a procesos formativos rigurosos y que no tienen deseos de trabajar. Los datos que arrojaron las entrevistas realizadas permiten señalar que, por el contrario, se muestra una gran disposición para ayudar:

ahí fue donde yo empecé a conocer los proyectos educativos en la escuela y afortunadamente a mí me eligieron para ir a tomar esos cursos, entonces yo estaba fascinada, a mí me gusta mucho aprender, si a mí me dicen “vamos a este curso”, yo voy, porque yo sé que siempre tenemos algo que aprender y es muy bonito aprender, muchas veces las personas pueden tomarlo como insignificante, pero para otras personas, el aprender un poquito, una palabra, hacer algo diferente, siempre va a ser para conocer más, para ver otros panoramas, ver la vida de diferentes puntos (E-1).

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este texto se han podido documentar las prácticas educativas que las maestras y los maestros de las comunidades rurales del estado de Oaxaca realizaron durante la pandemia. Este ejercicio constituye una primera sistematización acerca de los factores y los componentes clave de la educación alternativa. A través de este texto fue posible observar que durante la pandemia las y los docentes continuaron con su trabajo, asumiendo un compromiso con su comunidad, con los estudiantes y con ellos mismos. En tal sentido, un evento contingente de salud, como lo ha sido la pandemia, ha brindado una suerte de laboratorio para conocer con mayor profundidad las características del proyecto de educación alternativa y, a la vez, ha abierto nuevas vías formativas en las que se puede destacar la generosa disposición del magisterio para permitir la aproximación desde el campo de la investigación educativa a una praxis pedagógica con un claro compromiso social.

En este sentido, algunos de los elementos que vale la pena destacar son los relativos a la formación docente en la que claramente se mostró una gran disposición y ánimo por parte de las y los profesores para aprender, participar en actividades formativas y realizar proyectos educativos colectivos. A su vez, respecto al trabajo pedagógico centrado en el alumno, se observó la elaboración de diagnósticos para la identificación y la atención de las necesidades de la comunidad y la adaptación de los contenidos a los contextos. Respecto a las estrategias didácticas, conviene destacar el trabajo colaborativo a partir del cual se comparten experiencias, se elaboran materiales de aprendizaje como antologías y otros documentos, y se generan proyectos, así como lo que se ha dado en llamar el aula itinerante que para el caso de Oaxaca se tradujo en el contacto directo con los alumnos en sus casas, en espacios abiertos o en bibliotecas. Por su parte, el trabajo e integración con la comunidad implicó la realización de estrategias para vincularse con ésta a partir del conocimiento de la misma, la enseñanza de tradiciones y la colaboración en proyectos culturales donde se involucraba, de manera importante, a todos. Y, por último, conviene destacar la capacidad del profesorado para interpretar la coyuntura por la que atravesaba el país y el mundo, y

utilizarla como tema de estudio para trabajar con las y los alumnos diversos contenidos. Todo ello da cuenta de los retos que enfrentó el cuerpo docente durante la pandemia y muestra su esfuerzo y compromiso con la educación mexicana.

La emergencia sanitaria por COVID-19 ha continuado su curso, por lo que los estudios sobre los efectos que ha tenido en diversas esferas de la vida social, entre ellas la educativa, deberán seguirse promoviendo y realizando. El presente trabajo ha buscado aportar a este cometido desde el caso particular de las comunidades rurales de Oaxaca. Sin embargo, el tema no se agota aquí, pues habrá que seguir profundizando en el estudio del campo educativo y sus retos y estrategias ante este tipo de coyunturas que se han hecho presentes en México y el mundo.

REFERENCIAS

- Bautista, Eduardo e Iván Juárez (2021), “Las condiciones de la desigualdad, pandemia y resistencias en comunidades indígenas de Oaxaca, México”, *Clivatge*, núm. 9, pp. 1-37, <<https://revistes.ub.edu/index.php/clivatge/article/view/CLIVATGE2021.9.8/34590>>, consultado el 18 de febrero, 2022.
- Bautista, Eduardo y María Briseño (2014), “El derecho a la educación ante la desigualdad y la pobreza: el caso de Oaxaca, México”, *El Cotidiano*, núm. 183, pp. 83-90, <<https://www.redalyc.org/pdf/325/32529943011.pdf>>, consultado el 10 de febrero, 2022.
- Casanova, Hugo (2020a), “Educación y pandemia: el futuro que vendrá”, en Comecso, *Las ciencias sociales y el coronavirus*, México, pp. 19-40, <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-12_Casanova.pdf>, consultado el 10 de febrero, 2022.
- Casanova, Hugo (2020b), “La lucha magisterial contra la reforma educativa 2012-2018: hacia un proyecto alternativo de educación”, en Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (coord.), *Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica*, México, UNAM, pp. 107-148.

- Casanova, Hugo (2018), “La política educativa gubernamental, 2012-2018”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, UNAM, pp. 77-102.
- CEPAL (2020), *Universalizing access to digital technologies to address the consequences of COVID-19. Special report COVID-19*, Santiago de Chile, <<https://bit.ly/3Y695cY>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- CNTE (2019), *TEEA 2019-2020. Proyecto educativo: la continuidad de la resistencia pedagógica en Oaxaca*, Oaxaca, CEDES 22, <<https://www.cencos22oaxaca.org/uncategorized/teea-2019-2020-proyecto-educativo-la-continuidad-de-la-resistencia-pedagogica-en-oaxaca/>>, consultado el 8 de diciembre, 2021.
- CNTE (2017), *Bases para una propuesta de educación alternativa en México*, México, <https://educaoaxaca.org/images/BASES_PARA_UNA_PRO_PUESTA_DE_EDUCACIÓN_ALTERNATIVA_EN_MÉXICO_3.0.pdf>, consultado el 8 de diciembre, 2021.
- Conapo (2013), *Índice absoluto de marginación 2000-2010*, México, <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM_00-04.pdf>, consultado el 20 de enero, 2022.
- Coneval (2020a), “Cuadro 1. Medición multidimensional de la pobreza. Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2016-2020”, <https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza_2020/C1_pob_16_20.PNG>, consultado el 14 de agosto, 2021.
- Coneval (2020b), “Medición multidimensional de la pobreza, Oaxaca. Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2018-2020”, <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/PublishingImages/Pobreza_2020/Cuadro_1_Oaxaca.JPG>, consultado el 14 de agosto, 2021.
- Garduño, Teresita (2020), “Democratizar la educación: los proyectos alternativos de la CNTE”, en Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (coord.), *Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica*, México, UNAM, pp. 107-148.

- INEGI (2021), *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, <<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=20#:~:text=En%20Oaxaca%20hay%2010%2C523%20localidades,de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Vivienda%202020>>, consultado el 29 de enero, 2022.
- Rama, Claudio (2021), “Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el impacto de la pandemia”, *Universidades*, núm. 89, pp. 67-77, <<https://bit.ly/3W1Hibx>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- SEP (2021), *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*, México, <<https://bit.ly/2F2s29h>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- UNESCO (2020), *Interrupción educativa y respuesta al COVID-19*, <<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>>, consultado el 10 de junio, 2021.
- Zabala, Antoni (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.

Entrevistas

- (E-1) Comunicación personal. 10 de marzo del 2021.
- (E-2) Comunicación personal. 22 de marzo del 2021.
- (E-3) Comunicación personal. 11 de marzo del 2021.
- (E-4) Comunicación personal. 18 de marzo del 2021.
- (E-5) Comunicación personal. 21 de abril del 2021.
- (E-6) Comunicación personal. 26 de abril del 2021.
- (E-7) Comunicación personal. 28 de abril del 2021.
- (E-8) Comunicación personal. 6 de mayo del 2021.

Práctica docente en tiempos de la COVID-19: inventiva, desolación y resistencias

5

Gabriela de la Cruz Flores

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Las fuerzas que se oponen a cambiar la educación son muy poderosas y, lo que es peor, muchas de ellas están en nosotros mismos [...]. Pero el primer paso para cambiar esa situación es tomar conciencia de cuáles son los fines que pretende el sistema educativo.

A partir de ahí al menos sabemos contra qué luchamos.

DELVAL (1999)

INTRODUCCIÓN

El colapso que ha significado la pandemia por la COVID-19 alrededor del mundo es incalculable y ha generado cambios insospechados en las dinámicas sociales contemporáneas (Bozdağ, 2021; Manjula, 2020; Yu *et al.*, 2021). Las variadas problemáticas asociadas a la situación calamitosa indican que la humanidad ha enfrentado una *sindemia* (Álvarez, 2021; Cardoso, 2019 y 2020) cuyos efectos se han manifestado con mayor crudeza en poblaciones marcadas por la desigualdad, la pobreza y la marginación (CEPAL, 2021; Chiodi, 2021; Rodríguez-Bailón, 2020).

Además de las múltiples problemáticas concatenadas y expuestas ante la emergencia sanitaria, se han documentado retrocesos en áreas imprescindibles, tal es el caso de la educación, en donde se estiman pérdidas en la calidad y la equidad de los procesos de aprendizaje (Castañón, 2021; INEGI,

2021; OREALC-UNESCO, 2021; Tuñón *et al.*, 2021). Al privilegiar la salud por encima de cualquier derecho –aunque con cierto recelo y recortes presupuestales–,¹ la mayoría de las naciones cerraron las instalaciones educativas en el primer trimestre de 2020. De manera abrupta y sin margen de planeación, se improvisaron mecanismos y alternativas para mantener la llamada continuidad pedagógica ante una problemática global sin precedentes.

Pese al poco margen para proyectar y anticiparse a los desafíos en la formación de profesionistas, las instituciones de educación superior (IES), a lo largo del periodo pandémico, han logrado de manera progresiva cierta maduración de soluciones tecnológicas y estrategias pedagógicas, aunque todavía estamos lejos de valorar su impacto en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (IESALC-UNESCO, 2021a). A diferencia de pandemias que han tenido lugar en otros tiempos, ahora fuimos testigos en tiempo real de la interconexión e interdependencia más allá de las fronteras entre las naciones.

Desde esta perspectiva interconectada y en el marco de las políticas internacionales, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016) ha sufrido reveses que requerirán esfuerzos sostenidos a fin de “no dejar a nadie atrás”. En el campo educativo, el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4), “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”,² contrasta

¹ Pérez señala que en América Latina se identifica cierto patrón de “imprevisión política que priorizó la economía antes que lo humano y lo social, sin prepararse adecuadamente para enfrentar potenciales contingencias sanitarias. Por el contrario, se desinvertió en los sistemas sanitarios en el marco de lógicas economicistas que asumen la inversión social como un costo [...] es el efecto de un sistema económico que no tiene como prioridad el bienestar general de la población y que funciona sin criterios de equidad y justicia” (2020: 88). En el caso de México, bajo el principio de austeridad, se han desmantelado los servicios sociales –de tiempo atrás debilitados– y, con ello, el ejercicio pleno de derechos como la salud y la educación.

² El ODS 4 para la educación superior establece las siguientes metas: a) asegurar el acceso igualitario a todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; b) aumentar el

con los millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se mantuvieron lejos de los sistemas educativos y que recibieron una educación de baja intensidad. Lo anterior ha traído consecuencias severas en el aprendizaje e, incluso, puede menguar las expectativas sobre la educación y su impacto en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Para el caso del quehacer docente, el ODS 4 incluye la meta 4c que a la letra refiere: “de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo” (UNESCO, 2016: 53). Para ello, una de las estrategias indicativas alude al desarrollo de *aptitudes tecnológicas*.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconoció que si bien la Agenda 2030 había comenzado a rendir frutos,

la crisis actual es un claro llamamiento para que las universidades estén a la vanguardia de las transformaciones necesarias para volver a construir sobre cimientos más resistentes y cooperativos. Esto debe traducirse en apoyo público a las instituciones terciarias para que defiendan la investigación y la innovación públicas, enfoques transdisciplinarios para abordar la complejidad, y un mayor intercambio de conocimientos para perfilar las soluciones (IESALC-UNESCO, 2020: 6).

La migración de la educación presencial a la virtualidad durante la pandemia se dio en contextos de marcada desigualdad y asimetría social, no

número de jóvenes y adultos con competencias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; c) eliminar las disparidades de género y asegurar el acceso igualitario en todos los niveles y formación profesional, incluidas las personas con discapacidad y los pueblos indígenas, y d) aumentar el número de becas disponibles para los países en desarrollo, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior.

sólo entre instituciones públicas y particulares, sino entre regiones y localidades,³ ampliando las brechas en el acceso a las tecnologías, en el aprendizaje y en las oportunidades para insertarse a un campo laboral pulverizado. Al respecto, para Canaza-Choque:

la introducción de la pandemia no sólo ha hecho más perceptible las deficiencias y grandes inequidades existentes dentro y fuera del terreno de la ES tanto pública como privada a nivel regional e internacional. [...] la reacción inicial de la enseñanza superior fue la de gestionar el riesgo de la mejor manera y de neutralizar los impactos negativos de la pandemia al tiempo de sostener anteriores y permanentes desafíos globales irresueltos (2020: 3).

En América Latina, las IES, después de casi dos años de cierre parcial o total a causa de la pandemia por la COVID-19, de manera paulatina han reiniciado sus actividades presenciales mediante diferentes esquemas y ritmos, dando cabida a variantes y mutaciones formativas. Clases presenciales, virtuales e híbridas se entretajan y vuelcan las dinámicas de docentes y estudiantes, quienes se ajustan a nuevas exigencias.

Según el portal del IESALC, en diciembre del 2021 cerca de 80% de las instituciones en la región se encontraban parcialmente abiertas,⁴ mostrando disparidades en el sistema de vacunación; por ejemplo, Chile reportaba 85.80% de la población completamente vacunada, en contraste con Guatemala, que tenía apenas 25.55% de sus habitantes vacunados. Por su parte, los

³ La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), mediante una encuesta dirigida a jóvenes de 18 a 29 años, identificó que la transición al aprendizaje en línea y a distancia se presentó con mayor frecuencia y casi de manera natural en los países de ingresos altos, poniendo de relieve las brechas digitales entre las regiones tan documentadas y expuestas en tiempos de COVID-19.

⁴ En el caso de México, el 18 de agosto del 2021 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el Acuerdo 23/08/21, en el que se especificaron las disposiciones para reanudar de forma presencial las actividades educativas correspondientes al ciclo escolar 2021-2022. El título quinto alude a la educación superior. Para ver el acuerdo en extenso, véase SEP (2021).

planes de reapertura para el segundo semestre de 2021 o primer semestre de 2022 marcaban cierta tendencia hacia la apertura total.

Por otra parte, ha sido abundante la producción académica sobre los efectos e impactos de la pandemia en el campo educativo y la participación de organismos nacionales e internacionales para delinear recomendaciones, así como políticas a corto y mediano plazo, durante y posterior a la emergencia. Al respecto, Area-Moreira *et al.* (2021) realizaron un análisis detallado sobre las recomendaciones de organismos internacionales, entre otros, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la UNESCO, donde advierten ciertas coincidencias que permiten trazar miradas concurrentes:

evitar y/o compensar las brechas de desigualdad en el acceso a la tecnología por parte del alumnado perteneciente a grupos sociales desfavorecidos; *incrementar la formación y competencia digital del profesorado*; articular sistemas de plataformas y recursos digitales para la comunicación online entre el alumnado y los docentes; ofrecer variedad de materiales didácticos digitales abiertos para la cumplimentación de las tareas escolares desde el hogar (Area-Moreira *et al.*, 2021: 2) [cursivas de la autora].

La pandemia trajo consigo para las IES cierta aceleración de procesos que ya se habían apuntalado, en menor o mayor grado, como la flexibilidad curricular, la promoción de ambientes virtuales para el aprendizaje, la incorporación de modalidades *b-learning* y el desarrollo de capacidades docentes para gestionar recursos tecnológicos articulados a la práctica educativa (Amaya, Cantú y Marreros, 2021; Canales y Silva, 2020). En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), basta con analizar la copiosa oferta de formación docente y en tecnologías de la información y la comunicación, el impulso institucional que ha alcanzado la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y la concreción del Centro de Formación y Profesionalización Docente.

El *impasse* que representó la pandemia y la gama de alternativas que se desprendieron de la educación remota de emergencia dan lugar a cuestiona-

mientos de fondo sobre las posibles transformaciones de la práctica docente y su alcance para reconfigurar la formación profesional ante retos que, de tiempo atrás, ya enfrentaba la educación superior, a fin de accionarse como motor de cambio e innovación basada en la gestión del conocimiento.

Voces contrapuestas esgrimen argumentos sobre las transformaciones del quehacer docente ante la pandemia. Por un lado, están aquellas que señalan que ésta representó sólo un *ajuste emergente*,⁵ donde se trasladó la dinámica de la presencialidad a lo virtual “sin perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades, retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos” (Bianchi, 2021: 27). Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) agregan que con frecuencia el modelo imperante en las plataformas es el transmisor, lo cual tiende a limitar la interacción con los estudiantes, perpetuando el énfasis en los contenidos más que en el aprendizaje. En contraparte, están quienes consideran que durante la pandemia se generaron disrupciones de alto impacto, perfilando nuevos senderos para la práctica docente y las IES (Balladares-Burgos, 2021). Al respecto, Area-Moreira *et al.* afirman que “el paso forzado a la enseñanza y el aprendizaje a distancia ofrece importantes oportunidades para proponer modelos de aprendizaje más flexibles, explorar el aprendizaje mixto o híbrido y para mezclar el aprendizaje sincrónico con el aprendizaje asincrónico” (2021: 3). También hay quienes consideran que la migración acelerada y poco planificada está condenada al fracaso, dadas las debilidades en la formación de los actores involucrados y el desarrollo de capacidad tecnológica sostenible en el tiempo.

⁵ En medio de la emergencia sanitaria surgió el término *Coronateaching* definido como el proceso de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología. También llega a utilizarse para referirse a las implicaciones psicoafectivas del fenómeno, tanto en docentes como en alumnos, al sentirse abrumados, frustrados e impotentes por las limitaciones en la conectividad y la falta de pericia en el manejo de plataformas y recursos digitales (IESALC-UNESCO, 2020: 26).

¿Estamos frente a mutaciones nodales de la práctica docente en educación superior o ante cambios pasajeros desdibujados con el retorno pleno a clases presenciales? ¿Hacia dónde perfilar la formación de los maestros en educación superior, de tal suerte que trastoque la identidad del profesorado, dando cabida a enfoques que abonen a la justicia social? ¿Cómo promover la formación de los maestros a fin de fomentar las capacidades para construir y diversificar ambientes de aprendizaje en múltiples entornos y temporalidades? ¿Qué alternativas para la práctica docente se perfilan ante sociedades convulsionadas y ávidas por encontrar posibilidades en la formación de profesionistas en los distintos campos del conocimiento? ¿Qué papel debiesen asumir las IES para acompañar los procesos de formación del profesorado, a fin de perfilar verdaderas comunidades de aprendizaje que problematicen acerca de la práctica pedagógica? Estas preguntas dan cauce a las siguientes páginas y sirven como nodos de reflexión.

En el presente capítulo se analiza, *grosso modo*, los retos que sortearon los docentes universitarios para hacer frente a la educación remota de emergencia. Para ello se hace una revisión de estudios e informes que documentaron las transiciones de la educación presencial a la virtualidad, ante condiciones excepcionales. En esta revisión se avizoran por lo menos tres grandes aristas:

- a) *Altas dosis de inventiva y creatividad* por parte de los maestros en aras de crear entornos de aprendizaje a distancia y virtuales. Esto denota procesos de reinención y autonomía que se multiplicaron en un sinnúmero de experiencias en los diferentes campos profesionales y que incluso dieron lugar a diseños tecnopedagógicos de alto calado, donde el aprendizaje del “saber hacer” se convirtió en la arena que retó a la imaginación.
- b) *Desolación y aislamiento*. El confinamiento asociado a la pandemia por la COVID-19 trastocó los ambientes de interacción e implicó contender con nuevos códigos en ambientes virtuales y a la distancia, en la mayoría de los casos, de manera aislada y con los recursos que profesores y estudiantes tenían a su alcance. En este escenario, se vivie-

ron variadas emociones que vulneraron la estabilidad de los docentes tanto por la irrupción que implicó trasladar la actividad educativa al ámbito privado como por mutar su propia identidad ante una situación inédita.

- c) *Resistencias e inercias*. Con esta tercera arista se analiza tanto aquellas que pudiéramos ubicar durante los momentos más críticos de la pandemia, donde los docentes trasladaron la clase magistral a ambientes virtuales, priorizando el uso de sistemas de videoconferencia, y por otro lado, las que han tenido lugar con el retorno a la presencialidad, donde se busca regresar al estado previo a la pandemia y se niega lo vivido. Con la cautela que merece la siguiente aseveración, pareciera que el tránsito de la educación presencial a la virtualidad durante la pandemia generó poco impacto para resignificar el quehacer docente. Por ello, es impostergable configurar procesos de formación del profesorado que permitan la sistematización y el trabajo colegiado para resignificar la práctica docente en la educación superior, de cara a los retos que esta enfrenta. Además, se recupera la teoría de resistencia de Giroux (2004) para comprender la actitud combativa y crítica de ciertos sectores docentes que cuestionan y rechazan la incorporación de grandes corporativos y la potencial alienación que se puede desprender de la dependencia de la tecnología.

El capítulo concluye con una serie de retos y proyección de escenarios ante los estragos económicos y los recortes presupuestales a las IES, los cuales ponen en riesgo la práctica docente ante la posibilidad de quedar contenida como un dispositivo de control, mecánico y alienante, destinado a la repetición de clases maximizada por el uso de tecnología. De cara a dicho escenario, se pondera la urgencia de construir alternativas de formación del profesorado que reconozcan la diferencia, fomenten la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la libertad como parte de los fines de la educación superior. La diversificación de entornos para el aprendizaje y la mediación de la tecnología se proyectan como alternativas

para reconocer y potencializar los diferentes perfiles de los estudiantes y sus trayectorias profesionales. Y es que seguimos guardando la esperanza por “una educación superior para todos”, tal como lo expresan los resultados de la encuesta sobre la educación superior en el 2050 a cargo de la IESALC-UNESCO (2021b).

PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE COVID-19: BALANCE GENERAL

Unos meses después de declarada la emergencia sanitaria en el mundo, el IESALC-UNESCO (2020) publicó una primera radiografía sobre los efectos de la pandemia en la educación superior. Para el caso del profesorado, se identificaron afectaciones laborales y profesionales. En el ámbito laboral, se hizo traslucida la precariedad de la condición docente y las debilidades en torno a las garantías para ejercer el derecho al trabajo de manera digna. Así, se identificó un alto porcentaje de maestros de tiempo parcial y bajo contratos temporales.

En el ámbito profesional, sin duda, el cambio más dramático consistió en mantener la continuidad mediante modalidades a distancia y virtuales, más aún cuando se asumió que el grueso de las grandes IES ya contaba con campus virtuales y esfuerzos sistemáticos en materia de formación docente. Sin embargo, un primer golpe de realidad consistió en identificar distintos niveles de pericia, resistencias al cambio y dificultades didácticas para la enseñanza, en particular, de contenidos prácticos y procedimentales. En cualquiera de los casos, el IESALC-UNESCO (2020) subrayó la naturaleza de la curva de aprendizaje para la utilización eficiente de la tecnología y la importancia del apoyo externo en lo tecnológico y pedagógico. El apoyo institucional para sostener y acompañar al profesorado se volvió central,⁶ marcando

⁶ En un estudio en el contexto argentino (Ardini *et al.*, 2020: 16-17) se identificaron distintos tipos de acompañamiento institucional al profesorado, entre otros: a) explicaciones sobre el empleo de herramientas digitales para utilizar con los estudiantes; b) seguimiento, contención y supervisión de las tareas realizadas por

amplias diferencias entre aquellas instituciones que ofrecieron múltiples recursos y las que se agazaparon ante la indiferencia o la incapacidad de respuesta.

Empero, los recursos y los apoyos tecnológicos son insuficientes sino trastocan los componentes didácticos y pedagógicos de la práctica docente. Para Balladares-Burgos (2021), el punto crítico no reside sólo en el uso de herramientas digitales, sino en explotarlas con fines didácticos en pro de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Lo anterior coincide con algunos modelos teóricos –por ejemplo, el modelo *technological pedagogical content knowledge*– que han puesto en el centro la relevancia de integrar la tecnología con el conocimiento de la disciplina y con saberes pedagógicos, de tal manera que la tecnología sirva de eje transversal y articulador en la promoción del aprendizaje. Además, en un contexto de emergencia y sin margen de planeación, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) desgranar múltiples dificultades articuladas a los recursos y los apoyos tecnológicos en distintos niveles: práctica docente (microsistema); infraestructura y el apoyo formal e informal a los profesores (mesosistema); opinión, experiencia y satisfacción de terceros (exosistema), y políticas educativas (macrosistema).

Siguiendo el reporte del IESALC-UNESCO (2020), no sólo se requería la incorporación de tecnologías, sino era necesario crear o modificar procesos y que los agentes educativos pusieran en uso ciertas capacidades y habilidades para hacer frente a una situación que demandaba respuestas inmediatas. Por ello, en la mayoría de los casos imperó la lógica de *probar y ajustar*, con

docentes a través de reuniones virtuales; c) asistencia técnica sobre el manejo de las herramienta virtuales; d) disposición de bibliografía virtual para maestros y alumnos; e) capacitaciones sobre herramientas y plataformas; f) socialización de experiencias exitosas desarrolladas por otros docentes para que puedan replicarse; g) información sobre las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes en desventaja para desarrollar sus actividades escolares, y h) reorganización de programas, trayectos y planificaciones curriculares a fin de adaptarlos a la virtualidad.

cierto dejo de improvisación y, paradójicamente, asumiendo mayor autonomía. Al respecto, Amaya, Cantú y Marreros señalan que:

Miles de profesores universitarios están poniendo a prueba sus competencias digitales básicas, intermedias o avanzadas; y algunos otros únicamente su creatividad para preparar sus sesiones de clases, contenidos, ejercicios y exámenes, apoyándose en plataformas tecnológicas disponibles en la nube, sin estar seguros que están utilizando la mejor opción para atender en primer lugar, las demandas educativas de sus estudiantes y en segundo lugar, las exigencias de la IES para el cumplimiento de los programas de estudios de sus asignaturas (2021: 3).

La práctica docente es sistémica e interdependiente del contexto. Abonando a dicha premisa, López señala que no hay propuesta pedagógica “que pueda ser analizada y valorizada en sí misma, sino en función de las características del escenario social en que se inscribe, y de su capacidad de garantizar una buena educación en ese contexto” (2005: 63). En tiempos de COVID-19, esto quedó de manifiesto cuando entraron en juego la infraestructura disponible, el acceso a la conectividad, las condiciones socioeconómicas e incluso geográficas de docentes y estudiantes. Coincidiendo con el IESALC-UNESCO en el contexto pandémico, la “variabilidad [de condiciones] tiene que equipararse con el riesgo de que la brecha digital pueda hacer más grande la brecha académica” (2020: 27).

En 2021, IESALC-UNESCO publicaron un reporte sobre la continuidad pedagógica en universidades de América Latina, el cual resulta de interés por los datos empíricos recuperados. En la encuesta participaron 100 universidades de 16 países de la región. Entre los principales resultados destaca que la mayoría de las IES ya contaban con una plataforma para la enseñanza virtual antes de la pandemia y durante ésta se observaron, de manera consistente, prácticas más cualificadas para la actividad docente. La plataforma con mayor porcentaje de uso fue Moodle, aunque llegó a combinarse con múltiples recursos. Es de llamar la atención que este fenómeno, según IESALC-UNESCO, puede explicarse dada la “autonomía de las facultades y los departamentos, particularmente en establecimientos públicos, [lo cual]

posibilita que dentro de una misma universidad se opte por soluciones distintas denotando falta de coordinación y [...] la pérdida de oportunidades de economías de escala” (2021a: 9).

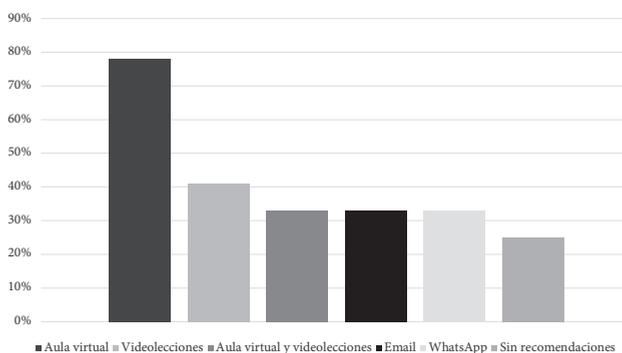
Es probable que esa variabilidad y dispersión de recursos no sólo se deba a la autonomía de facultades y departamentos, sino a la naturaleza de los campos disciplinarios y epistémicos. Tal vez aquellos campos cuyos corpus son relativamente estables y altamente codificados –por ejemplo, Filosofía, Derecho, Ciencias Políticas– hayan optado por recursos tecnológicos que privilegiaran acciones sincrónicas con relativo protagonismo del profesorado, de manera preferente a través de sistemas de videoconferencia o videolecciones (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams). Sin embargo, en aquellos campos de naturaleza práctica con altas dosis de incertidumbre –por ejemplo Medicina, Arquitectura, Psicología, Trabajo Social–, es posible que la constante fuese el uso de múltiples recursos –incluyendo el uso de simuladores y de prototipos sucedáneos a la práctica profesional–, con el fin de compensar las carencias en la formación práctica y la transmisión del conocimiento tácito de difícil codificación que sólo se aprende al lado de los expertos, que demanda observación y muchas horas de ensayo y error.

Sobre los usos de las plataformas, se estima que las principales dificultades para maximizarlas se encuentran en las competencias digitales de los maestros por encima de la conectividad, coincidiendo con otros estudios y reportes. Este asunto cobra relevancia cuando la gran mayoría de las IES ha destinado recursos y programas de formación docente por lo menos desde hace un par de décadas.⁷ Enseguida de las debilidades digitales, se localizó

⁷ Desde el ámbito de las políticas internacionales, en 1997 se publica la *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior* (OIT-UNESCO, 2016), donde se definen derechos y responsabilidades del gremio que han guiado la definición de normas y políticas en la materia. Este instrumento ha sido un insumo importante para la Agenda 2030 (UNESCO, 2016). Como recomendación no es vinculante, pero persuade a los Estados miembro a considerarla. En torno al acceso de tecnologías para la enseñanza, en el apartado V, “Derechos, obligaciones y responsabilidades de las instituciones”, inciso B, numeral 22, inciso O, de manera muy escueta, se refiere que las instituciones

el acceso limitado a internet en los hogares y en tercer lugar las capacidades de los servidores de las universidades. Destaca cierto reconocimiento de que la propia arquitectura de las plataformas puede convertirse en dique para su uso, desencadenando situaciones de desapego y abandono escolar. En cuanto a las recomendaciones de las universidades hacia el profesorado, se distingue el uso de aulas virtuales seguida de videolecciones, tal como se aprecia en la figura 1.

FIGURA 1
OPCIONES METODOLÓGICAS RECOMENDADAS POR UNIVERSIDADES
DE AMÉRICA LATINA (OPCIONES NO EXCLUYENTES)



Fuente: IESALC-UNESCO (2021a: 12).

Con miras a la reapertura de las IES se definían dos estrategias: *recuperar y rediseñar* (IESALC-UNESCO, 2021a: 17-18). Para la primera, se subraya el papel de la evaluación formativa para compensar y nivelar, dirigidas de manera preferente a estudiantes en desventaja, donde la tecnología podría utilizarse como herramienta de nivelación. Por su parte, el rediseño consistiría en: a) documentar los cambios pedagógicos introducidos durante la crisis y sus impactos; b) promover la reflexión interna sobre la renovación de

deben “contar con bibliotecas actualizadas y *el acceso sin censura alguna a los recursos modernos de la enseñanza*” (OIT-UNESCO, 2016: 64) [cursivas de la autora].

la enseñanza y el aprendizaje, y c) aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo.

Para el caso de México, la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) (INEGI, 2021), ofrece algunos datos relevantes para la práctica docente en las IES. Según la encuesta, para el ciclo 2019-2020, 78.9% de los estudiantes inscritos en educación superior había utilizado celular inteligente para sus actividades escolares o clases a distancia, seguido por 65.4% que empleó computadora portátil. Empero, cuando se exploró qué aparato o dispositivo se usó principalmente, sobresale la computadora portátil con 52.4% y, en segundo lugar, el celular inteligente, con 33.4%. Estos datos son similares para el ciclo 2020-2021. Identificar el tipo de dispositivo que tienen al alcance y utilizan con mayor frecuencia los alumnos resulta imprescindible para maximizar su uso en el aprendizaje académico. En el caso de los celulares inteligentes, transitar de un uso restringido a redes sociales hacia alternativas que promuevan el aprendizaje académico en los jóvenes, implica resignificar los instrumentos y construir una cultura común.

Por otra parte, entre las razones para no inscribirse en el ciclo 2020-2021 entre los jóvenes de 19 y 24 años se encontraron: no quiso o no le gustó estudiar (36.3%) y problemas personales con maestros o compañeros (23%). Si bien estas razones merecen análisis de fondo, develan ciertas falencias relacionadas con la oferta educativa y con asuntos interpersonales vitales para promover el interés y la permanencia en los estudios de educación superior.

De la muestra que participó en la encuesta, 26.6% no se inscribió en el ciclo 2020-2021, ya que consideró que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje. Además, se identificaron ciertas desventajas, desde el punto de vista de los informantes, sobre las clases a distancia y virtuales, que bien pueden interpretarse como barreras para el aprendizaje, entre otras: a) no se aprende o se aprende menos que de manera presencial (59.3%) y b) falta de seguimiento al avance de los alumnos (27.1%). Llama la atención la primera desventaja, pues coincide con ciertas creencias, concepciones, percepciones y prejuicios sobre la educación a distancia reportados en otros estudios (CUAIEED, 2021; Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020).

Acerca del peso de las creencias del profesorado en torno a las tecnologías y su función en el aprendizaje, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) advierten que no se trata de dotar a los docentes de tecnologías, sino de redefinir su rol en la enseñanza; para ello, consideran que habrá que avanzar en dos premisas:

Premisa 1: las tecnologías digitales pueden desempeñar un papel mediador para los participantes en sus intentos de alcanzar los objetivos de aprendizaje; y premisa 2: en contextos de aprendizaje mediados por la tecnología, las creencias, los conocimientos, las prácticas y el entorno de los participantes se influyen mutuamente (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020: 31).

En el caso de la UNAM, la CUAIEED ha realizado estudios de alto calado sobre las condiciones institucionales y las respuestas de estudiantes y docentes ante la educación remota de emergencia. Entre dichos estudios, se destaca el informe “La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general” (CUAIEED, 2021). Ahí participaron estudiantes y docentes de bachillerato y licenciatura. En particular, la muestra de profesores de licenciatura quedó integrada por 1,386 personas (50% hombres, 49% mujeres y 1% no binario). Un primer dato que revela fue que 64% sufrió contagio de COVID-19 o uno de sus familiares y 39% perdió a un familiar debido a dicha enfermedad o a otra. Estas cifras y condiciones revelan posibles afectaciones a la salud mental del profesorado, citando a la CUAIEED: “es importante considerarlos como aspectos que pueden influir directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes” (2021: 45).

En cuanto al impacto de la pandemia en la labor de los docentes de licenciatura, a manera de síntesis, se destaca lo siguiente: a) 84% dedicó más tiempo a sus actividades de enseñanza, en contraste con el que destinaba antes de la pandemia;⁸ b) 51% antes de la pandemia había tenido la expe-

⁸ El incremento del tiempo destinado a las actividades de enseñanza es recurrente en distintos estudios nacionales e internacionales, e incluso, asociado con pro-

riencia de ser estudiante en educación en línea y a distancia, mientras que como docentes 55%; c) 41% había estudiado un curso en línea masivo y abierto; d) sobre dispositivos empleados, 72% utilizó *laptop*, 68% celular, 28% computadora de escritorio y 16% tableta; e) 56% compró un dispositivo para trabajar durante la pandemia; f) en torno a las estrategias para el desarrollo de las clases, 86% señaló haber flexibilizado su planificación y evaluación, 76% priorizó contenidos de los programas de las asignaturas, 76% incorporó distintas tecnologías y recursos digitales audiovisuales, 71% replanteó la evaluación, 71% vinculó de manera más activa a los estudiantes, 49% llevó un registro de sus actividades docentes, 15% utilizó simuladores virtuales para realizar prácticas y 19% se apoyó de otros profesores para planificar sus actividades.

Este balance general y de naturaleza descriptiva sobre la práctica docente en tiempos de COVID-19 permite situar algunas problemáticas y posibilidades para apuntalar el quehacer y la formación de maestros en las IES, de manera particular, en América Latina. En torno a las problemáticas, la mayoría de los estudios revelan que las comunidades docentes enfrentaron variadas vicisitudes laborales, profesionales e incluso personales en aras de sostener la llamada continuidad pedagógica. Se destaca que las respuestas institucionales fueron heterogéneas y restringidas, en gran medida, por las condiciones previas a la pandemia, en especial, el despliegue de sistemas virtuales para la enseñanza y el grado de consolidación de programas de formación docente para el fomento de competencias digitales.

También hay coincidencia en señalar que el uso de la tecnología requiere articularse con cambios profundos en la práctica pedagógica y en

blemas de salud física y mental. Ardini *et al.* (2020), en una encuesta dirigida a profesores de múltiples niveles en Argentina, encontraron que 88.3% percibieron un incremento en el tiempo de su jornada laboral, porcentaje similar al reportado en el informe de la CUAIEED (2021). Para Ardini *et al.* (2020), la extensión de la jornada se debe al desconocimiento del qué, cuándo, cuánto y cómo utilizar los recursos digitales, las estrategias metodológicas y secuencias didácticas para entornos virtuales.

el diseño de las actividades, dando lugar a verdaderos ambientes virtuales de aprendizaje que animen la participación, la autonomía, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos a través de la mediación de la tecnología. A la par de la generación de alternativas disruptivas en la formación de profesionales, es imprescindible cuestionar las creencias, las concepciones y los prejuicios sobre la educación virtual y a distancia, trascendiendo los esquemas tradicionales que por décadas se han perpetuado en los sistemas educativos.

El retorno se avizora como un punto de inflexión; sin embargo, es latente el riesgo de asirse al pasado, negar lo vivido e, incluso, rechazar todo aquello que implique la mediación de la tecnología en los procesos de formación. Es aquí donde las IES requieren acompañar los procesos de transición y redoblar la formación docente. Así como es necesaria la diversificación de ambientes de aprendizaje (virtuales y presenciales, sincrónicos y asincrónicos), también debiesen ser las alternativas para la formación del profesorado, basada en el diálogo entre pares y expertos, y fuertes basamentos teóricos, tecnopedagógicos y éticos sobre la práctica docente, por ejemplo, a través de ciclos de reflexión, talleres de análisis, sistematización, seminarios sobre problemáticas docentes, entre otros.

En las siguientes páginas se pondrá énfasis en tres aristas de la práctica docente en tiempos de COVID-19 que permiten documentar la experiencia del profesorado y delinear entramados que contribuyan a la formación de maestros en educación superior.

Creatividad e inventiva

La creatividad e inventiva que han desplegado los docentes en tiempos de COVID-19 ha sido proporcional a su capacidad de autonomía y resiliencia en tiempos de crisis. Si bien la mayoría de las IES generaron alternativas y pautas para enfrentar la situación calamitosa, lo cierto es que el grueso de los maestros hizo gala de su ingenio y recursos (económicos, tecnológicos, semióticos y didácticos). En palabras de Pérez:

gran parte de la carga de la continuidad pedagógica ha tenido que ser soportada por las propias instituciones y por quienes se desempeñan en ellas (directivos, docentes y estudiantes), así como por las familias. Y eso ha sucedido, con los recursos y en las condiciones que cada uno dispone, tanto a nivel institucional como personal. Por ello, toda evaluación, análisis y consideración de problemas de la pandemia en el ámbito educativo no debe soslayar este marco situacional (2020: 89).

La creatividad e inventiva desplegada por el profesorado de educación superior tuvo múltiples expresiones. En el terreno pedagógico implicó contender con retos conocidos –por ejemplo, planeación, programas de estudio cargados de contenido, seguimiento y retroalimentación a grupos numerosos, promover la participación y colaboración entre el estudiantado– y desafíos que se manifestaron ante la educación remota de emergencia. Frente a los primeros se aprecian esfuerzos consistentes por: a) flexibilizar y seleccionar contenidos; b) recuperar metodologías activas en el aprendizaje, por ejemplo, método de casos, por proyectos, aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en problemas,⁹ y c) potencializar sistemas de evaluación formativa en aras de retroalimentar el aprendizaje del estudiantado.

Por otra parte, la educación remota de emergencia develó desafíos –algunos latentes, como la función de la tutoría articulada a la práctica docente– e incluso, mecanismos altamente sofisticados para mantener el control, en particular, en torno a la evaluación. Tal vez como una forma sucedánea de llenar los vacíos que dejó la presencialidad y el contacto cara a cara, se exploraron múltiples alternativas y recursos tecnológicos para estar cerca de los alumnos –por ejemplo, grupos de WhatsApp, Facebook, chats en múltiples plataformas–, y ofrecer apoyo académico e incluso socioemocional.

⁹ Para Canales y Silva, el reto es reorientar las metodologías, en especial aquellas que promueven “el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en casos, aprendizaje y servicio, etc. aunque hay otras metodologías como la clase invertida que nace al amparo de las tecnologías” (2020: 16).

Dada la propia naturaleza de la virtualidad, se exacerbó el uso y la creación de recursos audiovisuales, algunos de ellos montados en aplicaciones a las que los jóvenes son asiduos, como TikTok, por ejemplo. La inmersión a este tipo de aplicaciones de fácil acceso, que priorizan la inmediatez, mensajes cortos y que colocan en el centro códigos propios de las culturas juveniles, abren territorios insospechados para el campo educativo y la práctica docente. En este plano, convendría analizar el uso y la producción de recursos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje académico, lo que permitirá vislumbrar ciertos atisbos para la creación de una didáctica articulada a la virtualidad y a entornos ubicuos. Por su parte, la gramática escolar, con sus ritmos y tiempos, adquirió nuevos matices incorporando y reconociendo espacios sincrónicos y asincrónicos en el aprendizaje.

Otro asunto ha sido la enseñanza de habilidades en el quehacer profesional que requieren práctica y retroalimentación de los expertos para alcanzar cierto grado de pericia. Al respecto, las experiencias fueron vastas, desde la realización de prácticas en los hogares con materiales sucedáneos y el uso de videograbaciones para recibir retroalimentación, hasta la utilización de simuladores virtuales. En cualquiera de los casos, es necesario que las IES, con la apertura de las instalaciones, equilibren este tipo de aprendizajes, lo cual redundará no sólo en mayor cualificación de los egresados, sino en su propia seguridad y autoestima. Y es que el temor de los estudiantes por ser catalogados como la generación COVID-19 puede traer graves consecuencias en su transición de la escuela al trabajo, tal como se documentó en el informe *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*, donde se advirtió que “las perspectivas profesionales están dominadas por la incertidumbre y el temor, ya que los jóvenes evaluaban con pesimismo su capacidad para finalizar su educación y formación” (OIT, 2020: 30).

Mención especial merece la evaluación en ambientes virtuales y los sofisticados mecanismos para mantener el control hacia los estudiantes (Del Castillo-Olivares y Del Castillo-Olivares, 2021; Estellés, 2021; Mladenova, Kalmukov y Valova, 2020; Morgan *et al.*, 2021). Si bien estas páginas escapan a un análisis detallado sobre la evaluación en tiempos de COVID-19, es

de llamar la atención el incremento de la desconfianza y el temor al fraude dando lugar a múltiples sistemas de vigilancia; por ejemplo, cámaras enfocándose mutuamente y barridos aleatorios; plataformas *proctoring*, etcétera. Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo señalan que:

lo más llamativo ha sido que, la preocupación reinante en todo este caos metodológico ha sido la realización de los exámenes por parte de los docentes, la preocupación por las acciones de plagio, y el cambio de identidad por parte de los estudiantes (2020: 28).

Contrario a dicho recelo, Montejo (2020), en un estudio sobre exámenes no presenciales y engaño, encontró que la existencia de conductas indebidas fue mínima y que la mejora en los resultados podría estar asociada a un mayor trabajo de los alumnos durante al confinamiento.

Apuntando áreas para la formación docente, Canales y Silva (2020) priorizan dos aspectos: el diseño instruccional online y la tutoría. En torno al diseño instruccional, se trata de integrar plataformas y tecnologías digitales que coloquen en el centro metodologías que promuevan el aprendizaje y la actividad del estudiantado en torno al uso de éstas. En tanto la tutoría, se visualiza como una vía para incluir, orientar el aprendizaje, animar la interacción y la reflexión.

Desolación y aislamiento

La docencia, como acto dialógico de necesaria empatía e interacción, al ser privada del contacto físico por el confinamiento y de aquellos códigos verbales y no verbales del estudiantado –oculto tras las pantallas–, vitales para retroalimentar el quehacer docente, significó para algunos tierra árida que en casos extremos se asoció con cuadros de ansiedad y depresión, más aún ante la incertidumbre y el desasosiego que ha permeado el contexto pandémico. Sin embargo, en las comunidades docentes no es extraña la vivencia de dichos estados de ánimo. De tiempo atrás, se ha reconocido que la profesión

implica malestares físicos y emocionales, dadas las tensiones y cargas de trabajo asociadas al quehacer docente (Esteve, 1994).

Cervantes (2021) realizó un estudio sobre la salud/enfermedad del profesorado durante la pandemia y los efectos del teletrabajo. Para el autor en cuestión, la actividad docente, además de estar asociada a la precarización laboral, se relaciona con problemas de salud –físicos y mentales– que dan lugar a múltiples afecciones. En el contexto de la pandemia, uno de los primeros retos que enfrentaron los maestros fue el traslado del espacio laboral al hogar, sin contar, en la mayoría de los casos, con condiciones de trabajo y conectividad, extendiendo los horarios y planeando actividades alternas en aras de encontrar posibilidades para afrontar una situación inédita. Dicha situación se agudizó cuando los docentes se vieron totalmente aislados, con pocos espacios para la reflexión y la colaboración con otros pares, lo cual llegó a profundizarse ante la falta de cobijo institucional para afrontar condiciones laborales únicas subsumidas en el ámbito privado de los hogares.

Esta nueva y excepcional dinámica comprometió la salud física y mental de las comunidades docentes. Siguiendo a Cervantes, “el exceso de trabajo implicó mayor cantidad de tiempo para atender los compromisos laborales desde casa, lo cual derivó en el aumento del cansancio crónico, en la reducción del descanso durante la jornada laboral y la dependencia de terceros” (2021: 122). En este escenario calamitoso, se reconoce un aumento en las enfermedades ergonómicas derivadas de posturas prolongadas frente a la computadora. En torno a las emociones, se registraron:

niveles altos de estrés, angustia y ansiedad, depresión, tristeza, cansancio, reducción de la concentración, falta de motivación, alteraciones o trastornos del sueño, ataques de pánico, miedo a enfermarse, perder el trabajo y preocupaciones relacionadas con los deberes profesionales (Cervantes, 2021: 123).

Estas afecciones tuvieron mayor prevalencia en las mujeres, en tanto se intensificaron las actividades de cuidado y tareas domésticas más las correspondientes al ámbito laboral, dando lugar a metas competidas e incluso antagónicas en un mismo espacio.

En cualquier caso, es impostergable incorporar en los procesos de formación docente espacios para el desarrollo de habilidades psicosociales y fortalecimiento de las emociones que permitan hacer frente a situaciones de emergencia e, incluso, afrontar cotidianamente las demandas de la profesión. Al respecto, Said, Marcano y Garzón-Clemente señalan la importancia de “repensar la formación docente a nivel psicosocial para *que ayude a la gestión emocional y afrontamiento activo de escenarios inciertos y exigentes*” (2021: 290).

Por otra parte, pese al quiebre que representó la falta de la presencialidad en el acto educativo, los maestros encontraron con relativa rapidez medios alternos para mantener vínculos con sus estudiantes y pares, tal como lo refieren Ardini *et al.* al documentar:

la diversidad de maneras que hallaron para “encontrarse” con sus alumnos, la cercanía e intensificación del vínculo a través de tecnologías de mensajería instantánea o redes sociales, la posibilidad de emprender instancias de trabajo colaborativo a través de la web, la capacidad creativa e innovadora para la presentación de temas o resolución de problemas en línea (2020: 43).

Estas formas emergentes de organizar la actividad docente entretejen la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo, no sólo entre estudiantes sino entre profesores, con el fin de perfilar esquemas de codocencia y proyectos multi e interdisciplinarios que redunden en verdaderas comunidades de aprendizaje y redes de apoyo. La premura con que se reorganizó y reinventó la docencia mediada por los recursos disponibles y el afán por mantener el vínculo pedagógico pese a la adversidad, reivindican la esencia del acto educativo signado por el contacto humano.

Resistencias e inercias

Con el término *resistencia* se busca enfatizar dos fenómenos: por un lado, como un mecanismo que mantiene las inercias e inmoviliza el cambio y, por otro, desde los aportes de la teoría de la resistencia de Giroux (2004),

se pretende denotar la capacidad crítica del profesorado para posicionarse ante el uso de la tecnología, su posible naturaleza alienante y al servicio de grandes corporativos, así como promover el pensamiento crítico y reflexivo para emanciparse ante fuerzas dominantes y opresivas.

La resistencia como una vía para mantener el *statu quo* se observó en la práctica docente cuando se trasladó la clase magistral a la virtualidad y el uso de plataformas mantuvo esquemas verticales, centrados en el maestro y en los contenidos de los programas. Desentrañar las razones por las que se privilegiaron dichos esquemas conlleva a cuestionar la dinámica escolar en educación superior y, además, transparenta temores –probablemente ante la falta de referentes claros para afrontar la incertidumbre– asociados con debilidades organizacionales. Si bien a lo largo del periodo de confinamiento la práctica docente sufrió –en algunos casos– mutaciones cercanas a la innovación, es de llamar la atención que con el retorno a la presencialidad se ha generado cierto retroceso como una forma de asirse a un pasado que representa cierta zona de seguridad. Por ello, es necesario recuperar y sistematizar la experiencia y las vivencias a fin de construir nuevos derroteros que ofrezcan alternativas para resignificar la práctica docente y configuren identidades capaces de ajustarse a realidades cambiantes, articuladas a redes de trabajo.

Por otro lado, la resistencia como acto de emancipación ante el uso de la tecnología y su posible efecto alienante (Almazán, 2020; Balladares-Burgos, 2021) discurre cuando los profesores cuestionaron las injusticias asociadas a la falta de acceso a la tecnología, el control hacia la actividad docente, así como el poder de los grandes corporativos como mediadores en el uso de múltiples herramientas y recursos. Al respecto, Almazán señala:

nuestra obligación es dotarnos colectivamente de herramientas que nos permitan tener una mirada crítica hacia el mundo y, eventualmente, poder transformarlo. Pero, además, los docentes tenemos también la obligación de pensar en el impacto concreto que estos procesos de digitalización tienen sobre nuestro trabajo. [...] Eso por no hablar del modo en que este nuevo utillaje digital está permitiendo y alentando una burocratización acelerada de la labor docente (2020: 6).

A la luz de esta tercera arista, para la formación de maestros se desprenden amplias posibilidades. En su sentido más pleno, apunta a procesos de transformación que repercuten en el desarrollo de capacidades para ejercer el magisterio y en la construcción de procesos identitarios. Además, se relaciona con el entramado de conocimientos y aprendizajes propios de la actividad docente y con la configuración de un *habitus* que permiten asumir roles y formar parte de un colectivo. Apelando al primer significado de *resistencia* vinculado con el mantener el *statu quo*, la formación de profesores pudiese resultar un dispositivo poderoso para movilizar el cambio a través del diálogo, el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de una nueva identidad docente. Considerando el segundo significado, a partir de los aportes de Giroux, la formación de maestros se presenta como la vía para promover el pensamiento crítico, reflexivo y emancipador a fin de transformar la realidad educativa, las condiciones en que se ejerce la actividad docente y con ello, aportar a la justicia social.

A MANERA DE EPÍLOGO

De cara a los estragos económicos y a los recortes presupuestales asignados a la educación superior, habrá que defender y reivindicar la labor de los maestros y sus procesos de formación, en tanto está latente el riesgo de priorizar sistemas alienantes y mecánicos que privilegien el uso de la tecnología como un dispositivo de control, repetitivo y mecánico. El tránsito abrupto de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia, en la mayoría de los casos sin margen de planeación, sitúa la oportunidad de replantear tanto los procesos de formación de profesionales en los diferentes campos del conocimiento como aquellos que competen a la actividad docente.

Si bien el contexto actual anima la configuración de propuestas novedosas y disruptivas basadas en una discusión profunda sobre los procesos de formación en ambientes híbridos y ubicuos, su impacto será escaso si no se reconfigura la formación docente. Ésta exige esquemas que promuevan la práctica reflexiva y la sistematización de la labor, más aún ante los conti-

nuos ajustes y cambios que ha realizado el profesorado para hacer frente a su encargo social durante la pandemia por la COVID-19. Ello implicará diseñar esquemas de formación articulados al quehacer docente, dejando atrás aquellos modelos academicistas y cargados de contenidos con poco o nulo vínculo con lo que sucede en las aulas y los desafíos que se enfrentan; por ejemplo, reconocer la diferencia, promover la inclusión y fomentar la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la libertad como parte de los fines de la educación superior. En este escenario, la diversificación de entornos para el aprendizaje y la mediación de la tecnología se proyectan como alternativas para reconocer y potencializar los diferentes perfiles de los estudiantes y sus trayectorias profesionales.

Finalmente, una de las grandes lecciones de la educación remota de emergencia ha sido la necesaria colaboración entre docentes y alumnos, así como la relevancia de asumir, a través de la participación, mayor responsabilidad y control en el aprendizaje. Por ello, todo cambio en los modelos pedagógicos debiese colocar en el centro estos asuntos, con el fin de reconfigurar nuevos tejidos sociales más solidarios y basados en el bien común.

REFERENCIAS

- Almazán, Adrián (2020), “Covid-19: ¿punto sin retorno de la digitalización de la educación?”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-4.
- Álvarez, Jorge Alberto (2021), “Pregunta sencilla, respuesta compleja: ¿cómo entender la COVID-19?”, *Política y Cultura*, núm. 55, pp. 9-27.
- Amaya, Arturo, Daniel Cantú y José Guillermo Marreros (2021), “Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 65, pp. 1-20, <<http://dx.doi.org/10.6018/red.426371>>, consultado el 20 de febrero, 2022.
- Ardini, Claudia, María Montserrat Herrera, Valeria González y Nadir Emanuel Secco (2020), *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al tra-*

bajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

- Area-Moreira, Manuel, Anabel Bethencourt-Aguilar, Sebastián Martín-Gómez y María Belén San Nicolás-Santos (2021), “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 65, pp. 1-19, <<https://doi.org/10.6018/red.450461>>, consultado el 20 de febrero, 2022.
- Balladares-Burgos, Jorge Antonio (2021), “Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso”, *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, núm. 11, pp. 25-39, <<https://doi.org/10.6018/riite.489531>>, consultado el 1 de marzo, 2022.
- Bianchi, Elia (2021), “La educación superior frente a los desafíos de la pandemia COVID-19 y el uso de las nuevas tecnologías”, *Observatorio Provincial de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3, pp. 26-30.
- Bozdağ, Faruk (2021), “Social impacts of the COVID-19 pandemic: xenophobic tendency and their consequences”, *Current Approaches in Psychiatry*, vol. 13, núm. 3, pp. 537-550.
- Cabero-Almenara, Julio y Carmen Llorente-Cejudo (2020), “COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias”, *Campus Virtuales*, vol. 9, núm. 2, pp. 25-34.
- Canales, Roberto y Juan Silva (2020), “De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de COVID-19”, *Educación en Revista, Curitiba*, vol. 36, pp. 1-20.
- Canaza-Choque, Franklin (2020), “Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-10.
- Cardoso, Tomás (2020), “La utilidad de los enfoques biosociales como marco para una antropología médica de la pandemia por SARS-CoV-2/COVID-19”, *Revista Española de Antropología Física*, vol. 42, pp. 44-69.

- Cardoso, Tomás (2019), “Los aspectos múltiples de la crisis sanitaria por COVID-19. Antropología médica de una pandemia”, *Anales del Museo Nacional de Antropología*, núm. 21, pp. 55-61.
- Castañón, Carmen (2021), “Derecho a la educación, desarrollo y COVID-19: una urgente e inaplazable relación”, *Revista Derechos Humanos y Educación*, vol. 1, núm. 4, pp. 211-225.
- CEPAL (2021), *Informes COVID-19. Las personas afrodescendientes y el COVID-19: develando desigualdades estructurales en América Latina*, Santiago de Chile.
- Cervantes, Evangelina (2021), “Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática”, *Revista Temas Sociológicos*, núm. 28, pp. 113-142.
- Chiodi, Vera (2021), “COVID-19 y desigualdades en América Latina: ¿revés de fortuna?”, *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, vol. 8, núm. 1, pp. 23-29.
- CUAIEED (2021), *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, México, UNAM.
- Del Castillo-Olivares, José y Antonio del Castillo-Olivares (2021), “El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación”, *Campus Virtuales*, vol. 10, núm. 1, pp. 89-101.
- Delval, Juan (1999), *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI Editores.
- Estellés, Pilar María (2021), “Nuevas oportunidades de mejora en la docencia y evaluación docente derivadas del estado de alarma generado por el COVID-19”, en Pedro Chaparro y Fernando Hernández (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del COVID-19*, Valencia, Instituto de Derecho Iberoamericano, pp. 254-269.
- Esteve, José Manuel (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry (2004), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores.
- IESALC-UNESCO (2020), *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Santiago de Chile.

- IESALC-UNESCO (2021a), *¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*, Santiago de Chile.
- IESALC-UNESCO (2021b), *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*, Santiago de Chile.
- INEGI (2021), *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*, México, <<https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>>, consultado el 21 de febrero, 2022.
- López, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.
- Manjula, H. (2020), “The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): a review”, *ComFin Research*, vol. 8, núm. 4, pp. 8-17.
- Mladenova, Tsvetelina, Yordan Kalmukov e Irena Valova (2020), “COVID 19. A major cause of digital transformation in education or just an evaluation test”, *TEM Journal*, vol. 9, núm. 3, pp. 1163-1170.
- Montejo, José Manuel (2020), “Exámenes no presenciales en época de COVID-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo”, *Magister*, vol. 32, núm. 1, pp. 101-110.
- Morgan, Kelsey, Erin Adams, Teresa Elsobky, Amber Darr y Marcia Brackbill (2021), “Moving assessment online: experiences within a school of pharmacy”, *Online Learning*, vol. 25, núm. 1, pp. 245-252, <<https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2580>>, consultado el 10 de febrero, 2022.
- OIT (2020), *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la encuesta 2020*, Ginebra.
- OIT y UNESCO (2016), *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*, Ginebra.
- OREALC-UNESCO (2021), *A un año del comienzo de la pandemia: continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021. Análisis*

- desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Santiago de Chile.
- Pérez, Cristian (2020), “La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del COVID-19”, en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, Unipe/Clacso, pp. 87-97.
- Rodríguez-Bailón, Rosa (2020), “Inequality viewed through the mirror of COVID-19”, *International Journal of Social Psychology*, vol. 35, núm. 3, pp. 647-655.
- Said, Elías, Beatriz Marcano y Rebeca Garzón-Clemente (2021), “Ansiedad académica en docentes y COVID-19: caso instituciones de educación superior en Iberoamérica”, *Revista Prisma Social*, núm. 33, pp. 289-305, <<https://revistaprismasocial.es/article/view/4202>>, consultado el 28 de febrero, 2022.
- SEP (2021), “Acuerdo número 23/08/21”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de agosto, <<https://bit.ly/3KdWKuR>>, consultado el 15 de febrero, 2022.
- Tuñón, Lanina, María Emilia Sánchez, Nicolás Alejandro García y Nazarena Bauso (2021), *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. Documento estadístico*, Argentina, Fundación Universidad Católica de Argentina.
- UNESCO (2016), *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*, París.
- Yu, Yeon, Young Su Park, Alison Keller, Jin-Won Noh y Jiho Cha (2021), “Mixed methods systematic review of the impacts of coronavirus on society and culture”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, núm. 491, pp. 1-14.

La formación inicial de docentes en educación primaria. El desafío invisibilizado

6

Yazmín Cuevas

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

El sistema de educación básica mexicano se compone por cuatro subniveles, a saber: inicial, preescolar, primaria y secundaria. Cada uno de ha tenido un origen, organización y diferentes momentos para convertirse en obligatorios. El propósito de la educación básica es formar ciudadanos con conocimientos, habilidades y valores que les permitan integrarse a la sociedad. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2020-2021 se recibieron 24 597 234 alumnos en 228 852 escuelas, a los que enseñan 1 209 998 maestros (SEP, 2021). Estos datos revelan la magnitud de este nivel, a lo que deben sumarse los diferentes tipos de atención que se ofrece en los ámbitos urbano, rural e indígena, en distintas modalidades multigrado, bidocentes, comunitaria y telesecundaria.

Desde hace tres décadas, este sistema experimenta un conjunto de desafíos, en particular la cobertura y el logro de aprendizajes de los alumnos. Para su atención se han emprendido diferentes reformas, políticas y programas que, especialmente, se han concentrado en la actualización curricular, la profesionalización de los maestros y la evaluación educativa. Sin embargo, los problemas de atención a la demanda y la calidad de la enseñanza han persistido, lo que se agudizó con la pandemia por COVID-19. A partir de 2020 se pusieron al descubierto sus carencias, como la falta de infraestructura, la brecha digital de los alumnos y maestros, la ausencia de canales sólidos de comunicación entre la institución escolar y las familias, por mencionar algunas (Mejoredu, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

Un asunto relevante que se develó con el cierre de las escuelas fue el papel de los maestros, debido a que la autoridad educativa señaló el compromiso de estos actores para dar continuidad a la escolarización de niños y adolescentes (Mejoredu, 2020), pero no se emprendieron acciones claras de formación continua al gremio. Si bien con la crisis sanitaria se mostró la tarea esencial que realiza el magisterio, también se evidenciaron los problemas vinculados a su formación profesional. Este texto tiene el propósito de emitir una opinión fundada sobre el desafío que proyectó el cierre presencial de las escuelas en la formación inicial de los profesores de primaria, así como enunciar sugerencias para que sean consideradas en la agenda del diseño de políticas educativas a partir de un análisis de la preparación de docentes que se ofrece en las escuelas normales. Para cumplir con el objetivo, este capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero se describe la problemática de los maestros de educación básica frente a la crisis sanitaria por la COVID-19 y su papel clave para enfrentar el regreso a clases presenciales. En el segundo apartado se enuncia el fundamento conceptual en el que se apoyó el estudio. En la tercera parte se expone tanto el procedimiento metodológico para el análisis de la formación inicial docente en primaria como los principales resultados. En el cuarto, y último apartado, se ofrecen sugerencias para el diseño de políticas educativas de formación inicial para maestros.

EL CIERRE PRESENCIAL DE LAS ESCUELAS, LOS DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN Y EL PAPEL DE LOS MAESTROS

En México, los primeros casos de COVID-19 aparecieron en febrero de 2020. Dada la incertidumbre con respecto a la atención de la enfermedad y el incremento paulatino de contagios, la SEP anunció la suspensión de clases por cuatro semanas. Puesto que la crisis sanitaria se agravaba y no se contaba con certezas de un regreso a clases presenciales, el 21 de abril, en conferencia de prensa, el secretario de Educación y el equipo de Google México presentaron el programa Escuela en Casa para dar atención a los alumnos de nivel básico. Dicho programa consistió en cargar en Google Classroom las planeaciones y

los contenidos de los grados y las asignaturas, así como la asignación de aulas virtuales a cada uno de los maestros. Esto fue acompañado de una estrategia de conferencias magistrales por la plataforma de vídeos YouTube para que el personal docente conociera cómo manejar el aula virtual y sus herramientas. Sin embargo, dicha estrategia fue insuficiente y de poco alcance para las poblaciones que carecían de servicio de internet y equipo de cómputo. Ante esto, se creó Escuela en Casa II, primero en canales de televisión pública y posteriormente privados para impartir clases de todos los grados y asignaturas en diferentes horarios. Para los estudiantes sin acceso a este servicio, se difundirían los cursos por radio y sus maestros circulaban cuadernillos de trabajo y otros materiales.

Se pueden hacer diferentes análisis y lecturas de estas estrategias; en este trabajo interesa resaltar tres aspectos. El primero es que, para la mayor parte de los sistemas educativos, la pandemia fue una sorpresa y su prolongación aún más, razón por la cual establecieron diferentes acciones para dar continuidad a la escolarización de los estudiantes. En el caso de México se reveló la debilitada infraestructura escolar, particularmente equipos de cómputo y conexiones a internet en centros escolares, aulas reducidas y la ausencia de plataformas para establecer estrategias didácticas con los alumnos. El segundo aspecto es respecto a la brecha digital y las debilidades económicas que persisten en las familias, lo que generó una mayor desigualdad en sectores de por sí excluidos, como las poblaciones indígenas, los alumnos con discapacidad, niños jornaleros migrantes y servicios escolares en zonas de alta marginación. Esto repercutió en la matrícula: se estima que en el ciclo escolar 2020-2021 más de 600 000 alumnos de educación básica abandonaron sus estudios (SEP, 2021). El tercer aspecto fue la ausencia de un modelo pedagógico sólido y centrado en el aprendizaje. Tanto la estrategia de Classroom como la de impartir clases por televisión revelaron que la educación básica se encuentra anclada a un enfoque pedagógico centrado en la exposición y la memorización de contenidos. Kalman (2020) realizó un análisis de algunas clases por televisión del programa Aprende en Casa II, donde encontró que la principal finalidad de éste era cubrir contenidos con exposiciones y actividades repetitivas. Además, de acuerdo con datos de

la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), durante el cierre de las escuelas 97% de los alumnos continuaron su educación a distancia mediante resolución de ejercicios y la revisión de lecciones en los libros de texto gratuitos (Mejoredu, 2020).

Sobre este último punto se advierte que, entre 1993 y 2018 la educación primaria ha pasado por cuatro reformas curriculares, en cuyos marcos pedagógicos ha recurrido al constructivismo y a las competencias, ambos enfoques centrados en el aprendizaje activo de los alumnos. En dichas reformas, el papel del maestro conduce la formación de los alumnos a partir de diferentes estrategias didácticas. No obstante, en el programa de Aprende en Casa se proyectó al maestro como una figura que únicamente promueve la exposición de contenidos.

En este contexto, los docentes emprendieron un repertorio de actividades con sus grupos para atender la enseñanza a la distancia, donde conjugaron, en la medida de sus posibilidades, recursos digitales y clásicos para la escolarización de sus estudiantes en la pandemia (Baptista, Almazán y Loaeza, 2020). En general, los profesores diseñaban ejercicios o seleccionaban lecciones de libros de texto gratuitos acompañados de explicaciones por videos o mensajes que circulaban por redes sociales, vía telefónica con las familias o bien se presentaban en casa de los alumnos. En un estudio que realizó Mejoredu con poblaciones de docentes de distintas regiones del país, se encontró que 69.8% de estos actores consideraron que poco lograron en cuanto aprendizajes a causa de que las familias carecían de tiempo o conocimientos para realizar el acompañamiento de las actividades de enseñanza (Mejoredu, 2020).

Un aspecto esencial a destacar es que, con la pandemia por COVID-19, se identificó la ausencia de una formación inicial y continua del docente de educación básica sólida; en particular, los maestros dominaban poco las tecnologías de la información como herramientas de aprendizaje. Cabe mencionar que, en los dos años que las escuelas permanecieron cerradas, los profesores trataron de actualizarse, generalmente por cuenta propia, para enfrentar la enseñanza a distancia, mientras que, en paralelo, se agudizaron problemas como la deserción y el rendimiento escolar.

Ahora bien, con el regreso a las clases presenciales hay bastantes desafíos que atender, como la recuperación de aprendizajes y el retorno de alumnos que abandonaron sus estudios. Ante esto, el sistema de educación básica tiene un número de tareas que diseñar e implementar. Un aspecto prioritario es la formación de maestros, porque son actores clave tanto para afrontar la crisis como para el retorno a clases. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “estos nuevos formatos requieren docentes formados y empoderados para que puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de lineamientos curriculares de cada país y las condiciones y circunstancias de sus estudiantes” (2020: 11). Así, una tarea impostergable de la SEP es el fortalecimiento de la formación docente. En este capítulo se expone un análisis general de la formación inicial de los profesores de primaria.

COORDENADAS CONCEPTUALES

La formación inicial docente es entendida como la preparación profesional para el desempeño en la enseñanza, la cual se funda con base en conocimientos, prácticas y valores culturales (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991). El Estado tiene una injerencia trascendental en la conformación de los planes y programas de estudio de esta formación, ya sea en su certificación, o bien, en el reconocimiento de los egresados. La preparación de los docentes comprende ciclos que se organizan por años o semestres y, después de un trabajo recepcional y un examen, se obtiene el título de maestro (Perrenoud, 2007).

De acuerdo con Sánchez, dicha formación, además de conjugarse en el curso de una serie de asignaturas, comprende “prácticas profesionales, y que pueden ser más importantes que una asignatura en un proceso formativo; estas actividades están contenidas habitualmente en los documentos llamados planes de estudio” (2013: 13). Así, tienen peso tanto los contenidos como las habilidades y los valores que se aprenden a través de las asignaturas y sus diferentes ejercicios, como las prácticas de enseñanza frente a grupos escolares.

Usualmente, la formación inicial docente se imparte en el nivel superior; sin embargo, esto puede variar en función del país. En América Latina por lo general hay cuatro tipos de instituciones: las universidades que forman maestros, realizan investigación en temas de enseñanza y cuentan con autonomía en la formulación de planes y programas de estudio; las universidades pedagógicas, también con independencia para precisar la preparación profesional; los institutos pedagógicos (escuelas normales superiores), que no tienen nivel universitario, cuyos orígenes fueron las escuelas normales, y las escuelas normales de nivel de bachillerato –estas dos últimas instituciones dependen académica y administrativamente del Estado (OREALC-UNESCO, 2012).

Una dimensión que tangencialmente conforma a la formación inicial docente es el proceso de ingreso, puesto que los criterios de exigencia, o bien, la laxitud, son condicionantes en la trayectoria de los estudiantes (Tatto, 2008). En este sentido, el nivel de estudios (bachillerato o secundaria), el promedio escolar, los programas de prerrequisitos, las exámenes médicas y la presentación de exámenes de ingreso permiten conocer a qué tipo de maestro en formación se atenderá.

En cuanto a los planes de estudio, no hay un acuerdo en las áreas de conocimiento, habilidades y valores que comprende la enseñanza como objeto de formación profesional (Sánchez, 2013; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991). Este capítulo recupera la propuesta de Tardif, Lessard y Lahaye (1991), la cual señala que los planes y programas de estudio de maestros de educación básica se fincan sobre cuatro áreas de saber:

1. Saberes de formación profesional, que son un conjunto de conocimientos de orden pedagógico y su aplicación en el contexto escolar, como teorías que atienden a la práctica educativa y reflexiones de orden normativo.
2. Saberes disciplinares, que corresponden a diferentes campos de conocimiento, como lengua, matemáticas, ciencias, historia, etcétera.
3. Saberes curriculares, que son los principios, los objetivos y los métodos a partir de los cuales la educación primaria organiza la escolarización de este nivel, lo que se condensa en los planes y programas de estudio.

4. Saberes de la experiencia, que derivan del contacto que tiene el maestro en formación inicial con la práctica frente a grupo, donde pone en juego los saberes antes descritos con el seguimiento de un profesor experimentado.

Otro elemento que permite comprender la formación inicial docente son los criterios para la obtención del título de maestro. Usualmente hay tres caminos. El primero es la presentación de exámenes para verificar si los egresados cumplen con los estándares docentes. El segundo, es la elaboración de tesis o tesinas de investigación con respecto a algún problema de corte didáctico que los estudiantes en formación identificaron en sus prácticas profesionales. El tercero es la presentación de trabajos recepcionales sobre la síntesis de algún tema de interés del egresado. Cada uno de estos caminos devela la orientación de la formación inicial de maestros, porque en ellos se encuentran los elementos a los que se les otorga mayor relevancia (cumplimiento de estándares, investigación didáctica, elaboración de ensayos) en los programas de formación docente.

ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Para emitir sugerencias con respecto a la formación inicial docente, se desarrolló un estudio de corte documental como fundamento. En este apartado se presenta tanto el procedimiento metodológico como el estado de la formación inicial de maestros en educación primaria.

Procedimiento metodológico

En México, la formación inicial docente se dirige a los subniveles de preescolar, primaria y secundaria; en esta investigación se optó por el estudio de la primaria, ya que dicha formación es la que cuenta con una mayor trayectoria, dado que comenzó a fines del siglo XIX y se consolidó posteriormente con la

conformación del sistema educativo nacional (Arnaut, 1998). En la actualidad hay dos tipos de instituciones que imparten estos programas de formación: las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Medrano y Ramos, 2019). Ante este panorama, se decidió analizar la formación inicial docente que ofrecen las normales, dado que son las que reciben 61.4% de los aspirantes a esta rama profesional (Medrano y Ramos, 2019).

De este modo, se emprendió un estudio documental que implica la revisión de un determinado corpus, bajo ciertas categorías analíticas, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación (Morales, 2003). Los documentos que conformaron el corpus fueron textos oficiales vinculados con la formación inicial docente de educación primaria:

- El Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (SEP, 2012).
- El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018).
- Los criterios de ingreso (Ceneval, 2019).

Además, se recopiló información de otros documentos de carácter secundario que permitieron fortalecer la comprensión del tema en estudio. Dicho corpus se analizó por medio de tres categorías que derivaron de la revisión conceptual: criterios de ingreso a la formación inicial docente, planes de estudio y procesos de obtención del título de maestro.

Elementos contextuales

Para comprender el estado de la formación inicial docente es pertinente ofrecer elementos de índole contextual, entre los que destaca que el control y financiamiento del sistema de formación inicial y continua de los maestros de educación básica por parte del Estado. Lo anterior se debe a que la primaria es responsabilidad del gobierno y el maestro es un agente encargado de cumplir tal propósito. La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio,

perteneciente a la SEP, es la encargada de coordinar a las escuelas normales y entre sus tareas se encuentra el diseño e implementación de planes y programas de estudio. Así, las normales no elaboran sus planes de estudio; ésta es una tarea centralizada.

Con respecto al financiamiento, el gasto de estas instituciones corresponde al asignado para la educación básica (Medrano y Ramos, 2019). Como consecuencia, se han desencadenado un conjunto de problemas entre los que destaca que cada gobierno estatal distribuye el presupuesto que considera pertinente, lo que lleva a que las normales en el país tengan ingresos desiguales. A esto se suma el empobrecimiento de sus instalaciones, materiales educativos y eventos académicos, por señalar algunos, ya que los ingresos con los que cuentan en ocasiones sólo garantizan los gastos básicos. Resulta paradójico que una formación profesional tenga tan poco financiamiento.

Se debe explicar que, desde finales del siglo XIX, las escuelas normales han sido responsables de formar a los maestros (Arnaut, 1998). A partir de 1921, con el objetivo de uniformar y centralizar la educación primaria, se dio mayor peso y responsabilidad a estas escuelas en la formación del magisterio. En 1944, en el Primer Congreso de Educación Normal, se estableció que las normales eran las únicas responsables de formar profesores. De Ibarrola, Silva y Castelán (1997) consideran que estas escuelas fueron una medida para institucionalizar el naciente sistema educativo de formación de docentes rurales, urbanos, misioneros y de preescolar. Con diferentes modificaciones, altas y bajas desde 1944 hasta la fecha, la formación de maestros está a cargo de estas escuelas.

Además, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha participado en la formación inicial de docentes de educación primaria. En 1944, esta organización logró que dicha formación se ofreciera únicamente en las escuelas normales y sus egresados fueran contratados por la SEP (Arnaut, 1998). Por casi 70 años (1944-2013), el SNTE obtuvo una presencia extremadamente influyente en la definición de políticas de educación básica relacionadas con formación de profesores (Arnaut, 1998). En 2013 se estableció una reforma educativa para evitar que esta organización participara en la toma de decisiones sobre la preparación de maestros.

Cabe señalar que, en sus inicios, para ingresar a estas escuelas se demandaba contar con la secundaria terminada y la carrera duraba dos años. Posteriormente, debido a las modificaciones curriculares, fueron tres años y, por último, cuatro. Podría considerarse a esta formación como de nivel técnico pertinente para las necesidades del México posrevolucionario (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). En 1984 hubo un cambio importante en las políticas de formación docente inicial, cuando la educación normal fue elevada a nivel de licenciatura. El fin explícito de esta medida fue profesionalizar la docencia, pues los aspirantes tendrían que contar con los estudios de bachillerato. Lo que no se decía abiertamente es que el principal objetivo era restringir la gran demanda que tenían esas instituciones, porque que la mayor parte de sus egresados obtenían en automático un puesto de maestros en la educación pública (Ducoing, 2013). Ciertamente, conceder el rango de educación superior a las escuelas normales fue algo súbito, cuando no se contaba con una estructura sólida que respondiera a tales fines.

Aunque las normales son instituciones de educación superior, tienen pocos intercambios con las universidades para el desarrollo de investigaciones en los campos de la pedagogía, la psicología y las ciencias de la educación, por mencionar algunos. Además, tienen dinámicas particulares que trastocan las prácticas docentes y estudiantiles, por ejemplo, muchos alumnos utilizan uniforme; los horarios se concentran en las mañanas; hay poca oferta de cursos, lo que impide que los estudiantes tomen clases con diferentes profesores y compañeros, y es difícil promover intercambios estudiantiles con otras instituciones de educación superior. En 2019, la SEP reportó que contaba con 256 normales que formaban maestros de educación primaria, con una matrícula de 90 333 alumnos (SEP, 2019).

En 2012 hubo una modificación a los planes y programas de estudio de formación docente inicial de educación primaria. Para 2018 se presentó otro cambio curricular que fue bastante controvertido, dado que los profesores de las normales señalaron que sólo se contaba con el diseño de programas de primer semestre, lo cual hacía al plan incompleto (Medrano y Ramos, 2019). Por tal razón, actualmente cada escuela normal de educación primaria elige seguir cualquiera de estos dos planes de estudio (2012 y 2018).

Admisión a la formación inicial docente

Para ingresar a la formación inicial docente de educación primaria se requiere cumplir con tres condiciones (SEP, 2020). La primera es contar con estudios concluidos de bachillerato. Cada escuela normal determina el promedio de la educación media superior, que puede ser entre 8.5 y 6 (sobre 10). La segunda condición es un examen médico que avale la salud del aspirante para realizar actividades físicas. La tercera es la presentación de los Examen Nacional de Ingreso II (EXANI II), que es un instrumento que mide el potencial para cursar los estudios de educación superior, por lo que se atiende a la evaluación de conocimientos y habilidades con respecto al pensamiento matemático, analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora (Ceneval, 2020). En específico, para el ingreso al magisterio, los aspirantes realizan un examen que se concentra en conocer las bases para la docencia, la aritmética, el lenguaje escrito e inglés (Ceneval, 2019).

Se puede observar que los criterios de ingreso son bastante holgados en cuanto al nivel de aprovechamiento de los aspirantes en sus estudios de bachillerato; es decir, pueden acceder a esta formación estudiantes que tienen conocimientos propedéuticos mínimos en el nivel de educación media superior, lo que se constata el promedio que se solicita: entre 8.5 y 6. La explicación de esto puede ser multifactorial, pero sobre todo se concentra en que cada vez menos personas desean seguir la profesión de maestro, con lo cual las normales han tenido problemas para captar estudiantes que se matriculen (Gracia-Poyato y Cordero, 2019). Sobre todo, en los últimos años estas escuelas han experimentado una disminución significativa en su matrícula, en parte ocasionada porque dicha opción profesional ha dejado de ser atractiva para los jóvenes egresados del bachillerato. De acuerdo con Medrano y Ramos (2019), esto involucra las débiles condiciones laborales de los maestros, los bajos salarios del magisterio y el débil prestigio académico de las escuelas normales. El efecto de este problema es que las normales reciben estudiantes que pueden tener debilidades en sus conocimientos de lengua, matemáticas, ciencias y humanidades, lo que podría complicar su tránsito por este trayecto formativo.

Plan de estudios 2012

Como se señaló, hasta 2022 han operado dos planes de estudio para la formación inicial de maestros en educación primaria: el plan 2012 y el plan 2018. El de 2012 respondió a la reforma curricular de educación primaria (Reforma Integral de la Educación Básica) que asumió el enfoque pedagógico por competencias, con el objetivo de que la formación de maestros se alinearé a los contenidos y al enfoque pedagógico que se seguían en ese nivel educativo (SEP, 2012).

Este plan parte de tres orientaciones curriculares (SEP, 2012):

- Enfoque centrado en el aprendizaje: el cual tiene como base las aproximaciones constructivista y sociocultural para la enseñanza y el aprendizaje, donde se considera que el alumno construye su conocimiento a partir de la confrontación con situaciones que le son significativas. En este sentido, la función de los profesores de la normal es generar situaciones de aprendizaje pertinentes al contexto de los docentes en formación, así como establecer la mediación pedagógica para propiciar que, de manera individual o colaborativa, el estudiante resuelva dichas situaciones. Se recomienda el empleo de formas de enseñanza donde destaca el aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y el análisis de casos.
- Enfoque basado en competencias: que implica la movilización de saberes y recursos cognitivos cuando los docentes en formación se enfrentan a situaciones-problema inéditas. El profesor realiza la evaluación con base en el diseño de situaciones didácticas lo más parecidas al ejercicio docente y el estudiante las resuelve. En este enfoque, la evaluación es concebida como un proceso, donde el profesor, a partir de la producción de evidencias de aprendizaje (recuperación de los trabajos escritos y orales), identifica las competencias que el estudiante requiere fortalecer.
- Flexibilidad curricular: conlleva tomar distancia de esquemas y organizaciones de planes de estudio rígidas. Implica una apertura de la

formación docente de educación primaria a otros conocimientos, así como sujetos que intervienen en la educación primaria y que son necesarios para que el maestro en formación reconozca otros ángulos teóricos, contextuales y metodológicos de la docencia. La flexibilidad comprende una serie de acciones: selección de cursos optativos, diversificación y ampliación de actividades formativas, movilidad académica de estudiantes, sistema de asesoría y tutoría, diversificación de opciones de titulación.

Un aspecto distintivo del plan de estudios 2012 es la enunciación de competencias que se lograrán al cursar dicha formación profesional, donde se pueden ubicar los conocimientos y las habilidades pedagógicas que tendrán quienes completen los estudios. Las competencias se dividen en genéricas y profesionales. Las primeras son aquellos conocimientos, habilidades y valores comunes a todos los egresados del nivel superior, por lo que cuenta con competencias genéricas que se encuentran mayormente relacionadas con la profesión docente (SEP, 2012):

- Uso del pensamiento crítico y creativo para la toma de decisiones y resolución de problemas.
- Aprendizaje de manera permanente.
- Colaboración con grupos para generar proyectos innovadores con relevancia social.
- Conducción en las funciones profesionales y en el ámbito personal con un sentido ético.
- Aplicación de habilidades comunicativas en diversos contextos.
- Empleo de tecnologías de la información y la comunicación en diversos ambientes de trabajo (individual, colectivo).

Las competencias profesionales son los conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio de la docencia en educación primaria, las cuales son (SEP, 2012):

- Diseño de planeaciones didácticas, con base en conocimientos pedagógicos y disciplinares, y en consideración del contexto.
- Generación de ambientes de aprendizaje con el propósito de formar a los alumnos de educación primaria.
- Aplicación crítica de los planes y programas de estudio de educación primaria, con la finalidad de lograr los aprendizajes de los alumnos de este nivel.
- Utilización de tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de enseñanza y aprendizaje.
- Empleo de la evaluación para identificar el aprendizaje de los alumnos y mejora en la práctica de enseñanza.
- Propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyente en los alumnos de la educación primaria para generar convivencia, respeto y aceptación de las diferencias en la comunidad escolar.
- Actuación ética ante las diferentes situaciones que se presentan en el ejercicio docente.
- Empleo de recursos de la investigación educativa para enriquecer las prácticas de enseñanza.
- Generación de actividades colaborativas con padres de familia, colegas y autoridades educativas con el propósito de generar soluciones alternativas ante problemas recurrentes.

El plan de estudios 2012 se compone de 57 cursos. La organización de la malla curricular es en cinco trayectos formativos que desarrollan las competencias genéricas y profesionales propuestas. Un trayecto formativo es “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación de los estudiantes” (SEP, 2012: 13). Los trayectos formativos que componen la malla curricular son:

- Psicopedagógico. Comprende 16 cursos que atienden al análisis de diversas posturas pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociales

para entender la problemática educativa y su relación con el ejercicio docente, principalmente en el desarrollo del aula.

- Preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Son 22 cursos que se concentran en la formación disciplinaria y su enseñanza de matemáticas, español, ciencias naturales, historia, geografía, formación cívica y ética, educación física y educación artística.
- Lengua adicional y tecnologías de la información. Son 7 cursos dirigidos al desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas que pueden ser usados en el ejercicio de la docencia, así como el dominio de la lengua inglesa para ampliar las competencias comunicativas de los estudiantes en formación.
- Práctica profesional. Comprende 8 cursos (uno por semestre) donde se involucra a los estudiantes en actividades de intervención docente en aulas de educación primaria para implementar las competencias adquiridas de los otros trayectos formativos. Con el acompañamiento de un profesor de la escuela normal, el estudiante ubica en la práctica profesional problemas didácticos y genera propuestas de intervención. Cabe señalar que estos cursos insertan al estudiante de manera gradual y progresiva en el ejercicio docente. El octavo semestre está dedicado totalmente a la práctica profesional.
- Optativo. Son 4 cursos con los que se complementa la formación de maestro de educación primaria. Las autoridades educativas de los estados y sus normales proponen cursos pertinentes al contexto en donde el futuro maestro desarrollará su práctica profesional.

Se observa que este plan de estudios tiene como principio pedagógico el desarrollo de la formación a partir de los intereses de los estudiantes, lo que no da lugar a una disociación entre la teoría y la práctica, por el contrario, es a partir de situaciones didácticas, como el desarrollo de proyectos, que se intenta preparar en la profesión. Tres de los trayectos formativos de la malla curricular están vinculados con la propuesta de Tardif, Lessard y Lahaye (1991) sobre la preparación profesional de los maestros: formación profesional (trayecto psicopedagógico), saberes disciplinares (trayecto de preparación para la

enseñanza y el aprendizaje) y la experiencia (trayecto de práctica profesional). Sin embargo, no se cubre el saber curricular que se dirige al conocimiento de la organización de la escolarización en educación primaria. Además, el plan 2012 incorpora dos trayectos, el primero sobre tecnológicas de la información y el dominio del inglés, y el segundo es optativo, con asignaturas que elige cada escuela normal. La posesión del inglés puede resultar un trayecto para afirmar que los profesores hablan otra lengua, sin embargo, ninguna asignatura de esta formación se imparte en este idioma y tampoco los docentes en servicio la emplean o imparten cursos. Con lo cual se consumen espacios curriculares que podrían ser destinados a la didáctica de las disciplinas, que es el centro de la profesión docente.

Plan de estudios 2018

Una premisa esencial de este plan es que la formación inicial docente debe responder y estar alineada al currículum de educación básica; es decir, el maestro en formación se prepara para operar los planes de estudio de la educación básica (modelo, enfoque, plan y programas de asignatura) (SEP, 2018). Sin embargo, se enuncia que la perspectiva pedagógica que asume el plan 2018 son los enfoques por competencias y centrados en el aprendizaje. La formación por competencias conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el estudiante debe poner en juego ante situaciones parecidas a las que se presentan en su entorno profesional. Para la formación docente en educación primaria se pretende generar las siguientes competencias:

- Detectar los procesos de aprendizaje en los alumnos.
- Aplicar el plan y los programas de estudio.
- Diseñar planeaciones didácticas.
- Emplear la evaluación para la mejora del aprendizaje.
- Integrar aportes de la investigación educativa al ejercicio docente.
- Actuar de manera ética.
- Colaborar con la comunidad escolar.

Con respecto al enfoque centrado en el aprendizaje, implica que el protagonista del proceso formativo es el estudiante, para lo cual se necesitan diseñar situaciones didácticas donde se haga uso de los siguientes métodos: aprendizaje por proyectos, análisis de casos, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos (SEP, 2018).

El plan 2018 consiguió homologar su mapa curricular con el plan de educación primaria. Se compone de 48 cursos. Se entiende por éstos al conjunto de materias que tienen el propósito de comprender y desarrollar los procesos de enseñanza con distintos ángulos (teórico, metodológico, procedimental, tecnológico) (SEP, 2018). A continuación se describen los trayectos formativos:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza. Son 10 cursos cuyo objetivo es ofrecer a los estudiantes los fundamentos pedagógicos y didácticos del ejercicio docente en educación primaria para emprender planeaciones y evaluaciones del aprendizaje. Este trayecto atiende a la revisión de los procesos del desarrollo infantil con la intención de que el maestro en formación domine la generación de competencias, habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas de sus futuros alumnos a partir de situaciones didácticas. Todo esto en el reconocimiento de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Además, se presentan los fundamentos legales y las directrices de la gestión escolar.
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Se integra por 20 cursos sobre conocimientos de las disciplinas que se imparten en educación primaria. Además, incluye la pedagogía y las didácticas especializadas, así como los contenidos del plan de estudios de educación primaria, el grado de complejidad y su enseñanza. Las disciplinas son: matemáticas (aritmética, álgebra, geometría, probabilidad y estadística), español (lenguaje y comunicación, lectura, escritura, literatura), ciencias, geografía, historia, formación cívica y ética, música, teatro y educación física.
- Práctica profesional. Comprende 8 cursos que se enfocan en incorporar a los maestros en formación de forma gradual, secuencial y con pro-

fundidad a la práctica docente en las aulas de educación primaria, lo que implica el diseño didáctico y su aplicación en grupos de diferentes grados de este nivel educativo. En el octavo semestre este trayecto formativo es el único curso, lo que implica el ejercicio docente de tiempo completo, que son 20 horas, que se desarrolla con el acompañamiento de un profesor de la escuela normal y con el apoyo del docente frente a grupo donde se realizan las prácticas.

- Optativo. Son 4 cursos que cada escuela normal ofrece de acuerdo con los intereses de los estudiantes y el contexto sociocultural donde se desarrollará el ejercicio profesional. La SEP señala que en este trayecto existe la autonomía de las normales para ofrecer los cursos que consideren responden a las demandas y expectativas de los alumnos.
- Inglés. Son 6 cursos que tienen el propósito de que se domine la lengua inglesa en las cuatro habilidades que son comprensión auditiva, comprensión escrita, comunicación oral y comunicación escrita.

El plan de estudios enuncia de manera clara que su propósito es formar a los futuros maestros para que apliquen los programas de educación primaria. Esto puede reducir la formación a un simple entrenamiento para operar y seguir lecciones de los programas de estudio con la intención de que los alumnos alcancen estándares de aprendizaje. Esto empobrece la preparación para la enseñanza, puesto que despoja a los maestros de su autonomía y conocimientos para emprender prácticas docentes pertinentes y situadas en la condición de sus alumnos.

El mapa curricular se compone por cuatro trayectos formativos, tres de los cuales están asociados a la propuesta de Tardif, Lessard y Lahaye (1991) que son: bases teórico-metodológicas para la enseñanza (saberes de formación profesional), formación para la enseñanza y el aprendizaje (saberes disciplinares) y práctica profesional (saberes de experiencia). Se advierte que el trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje le otorga mayor peso a que los docentes dominen los contenidos de los programas de estudio de primaria y en menor medida a la didáctica de las disciplinas. Merece la pena destacar que este plan también incluye un trayecto formativo para el aprendizaje del inglés.

Criterios de graduación

Para la graduación de maestro de educación primaria se requiere cumplir con 100% de los créditos, además de la presentación de un trabajo recepcional que el estudiante elabora en 7° y 8° semestres, que es un análisis y reflexión de la práctica profesional docente que ha desarrollado. Las modalidades de este trabajo pueden ser (SEP, 2018; SEP, 2012):

- Informe de prácticas. Es un trabajo escrito donde el alumno presenta un análisis y reflexión con respecto a las actividades de intervención que realizó en su práctica profesional como docente frente a grupo durante el último año de formación.
- Portafolio de evidencias. Implica que el estudiante seleccione algunas competencias genéricas, profesionales y disciplinares del plan de estudios. En seguida, presente diferentes productos de su práctica profesional (planeaciones didácticas, fotografías, materiales didácticos, evaluaciones de los alumnos, por señalar algunas) que constaten el desarrollo de las competencias seleccionadas. Finalmente, el futuro maestro elabora un análisis y reflexión con respecto a su formación profesional.
- Tesis. Es la elaboración de una investigación con respecto a algún problema educativo que el alumno identificó en sus cursos o práctica profesional. Requiere contar con un referente teórico, un método y presentar resultados.

Asimismo, el estudiante presenta un examen profesional donde hace una defensa del trabajo recepcional. Con ello es que se obtiene el título (diploma) de maestro de educación primaria. El estudiante tiene un plazo de seis meses posteriores a su egreso de la escuela normal para presentar el documento recepcional y el examen profesional. En general, las normales no tienen problemas con la titulación de sus estudiantes, puesto que los trabajos se realizan en el último año de la formación.

SUGERENCIAS PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE PRIMARIA EN ESCUELAS NORMALES

La formación de los maestros ha sido una preocupación y asunto del Estado, por lo que desde la década de los noventa diferentes gobiernos han diseñado e implementado programas que se concentraron en la profesionalización docente. Sin embargo, no se han tenido los resultados esperados. Para afrontar la segunda década del siglo XXI, marcada por la COVID-19, el distanciamiento social y el cierre de las escuelas de educación primaria, a continuación se exponen cinco recomendaciones que pueden ser consideradas por los tomadores de decisión en la definición de políticas y programas de formación inicial docente en escuelas normales.

La primera es trabajar para conseguir un conceso entre las distintas fuerzas políticas del país acerca de que la formación inicial docente es un asunto de interés público que requiere atención y dedicación de más de un gobierno (quizás dos sexenios presidenciales). Posteriormente, se necesita conformar una comisión sobre dicha formación coordinada por una experta o un experto en educación básica y preparación de profesores, con integrantes que conozcan la problemática de la enseñanza, con maestros de primaria experimentados, profesores de escuelas normales con amplio reconocimiento e integrantes de los partidos políticos que no respondan a intereses de alguna organización sindical. El trabajo de esta comisión se debe centrar en la discusión del propósito de la formación inicial docente y responder a las preguntas: ¿Qué tipo de maestro se quiere formar en las escuelas normales? ¿Se pretende formar a un profesor para aplicar planes y programas de curso o para conocer los principios de la enseñanza? ¿Se requiere formar a docentes que sepan operar libros de texto gratuito o que elaboren estrategias de enseñanza situadas en su contexto? ¿Se necesita preparar maestros para que sus alumnos obtengan buenos resultados en pruebas estandarizadas? ¿Qué papel juegan las escuelas normales en la formación inicial de docentes de primaria? La respuesta a estas preguntas tomará tiempo, pero permitirá plantear los propósitos de esta preparación profesional, sus principios y las instituciones responsables. Si se continúa con la dinámica de que cada presidente implemente un programa para el fortalecimiento de

las escuelas normales y cambios curriculares acordes al plan de estudios de primaria, se corre el riesgo de mermar a las escuelas normales y empobrecer la formación inicial de maestros para convertirla en un entrenamiento docente.

La segunda recomendación deriva del planteamiento de los objetivos sobre la formación inicial docente y para establecer la responsabilidad que tendrán las escuelas normales en esta tarea. Es preciso conocer a fondo la experiencia y dedicación que han tenido estas instituciones en la preparación de maestros. Paralelamente se requiere emprender un diagnóstico profundo sobre su financiamiento, condición legal (falta de autonomía) y práctica docente, con el fin de reconocer si sus condiciones son propicias para cumplir a cabalidad y con rigor la formación de profesores, dado que de tiempo en tiempo se presentan propuestas para que las normales se ajusten a desplegar acciones, procesos y prácticas como las de las universidades autónomas, pero se invisibiliza que cuentan con estructuras legales, administrativas y financieras que datan de la década de los cuarenta. Si se desea fortalecer a la formación inicial docente es preciso partir del reconocimiento de las escuelas normales y proyectar cambios en su organización institucional, ya que se les debe tratar como instituciones de educación superior en todos los sentidos. Esta comisión también necesitaría realizar un diagnóstico particular de las normales rurales, que han tenido un desarrollo diferente.

La tercera recomendación es que la comisión propuesta conozca al personal académico de las escuelas normales, ya que hay poca información (más allá de porcentajes) sobre las características sociodemográficas, culturales, académicas y de las prácticas docentes que desempeñan. Es preciso desarrollar estudios al respecto que permitan tomar decisiones sobre la gestión de este cuerpo académico, desde la formación requerida y el ingreso, hasta la promoción profesional, con el propósito de que cuenten con la posibilidad de formarse en áreas de su interés, tal vez en instituciones distintas a las escuelas normales. La riqueza de la formación inicial docente radica, en gran medida, en su planta de profesores, ya que son el contacto con los maestros en formación y son quienes permean una cultura profesional, una admiración por la profesión. Se pueden cambiar los planes de estudio, pero son los docentes quienes los llevan a las aulas, así que no se puede descuidar a estos actores.

La cuarta recomendación es que la comisión debe concentrarse en dos aspectos: por un lado, en el hecho de que cada normal podrá o no diseñar sus planes y programas de estudio –éste es un debate que se tiene que dar– y, por otro, la formulación de los saberes básicos que conforman a la profesión docente en México y que necesita provenir del tipo de maestro que se pretende formar. En este trabajo se presentó la propuesta de cuatro saberes básicos de la profesión docente según Tardif, Lessard y Lahaye (1991), pero hay más propuestas y México tiene amplia experiencia en la formación de maestros, por lo que se cuenta con la capacidad de formular las áreas de saber que demanda esta preparación. Tal formulación permitirá superar la idea de que la formación inicial docente prepara para responder al plan de educación primaria del momento, porque esto ocasiona que se pierda inmediatamente la vigencia de la formación profesional. Con el establecimiento de áreas o saberes se podrán ofrecer cimientos para la generación de planes de estudio.

La quinta recomendación es fortalecer la profesión docente, hacerla atractiva. En la primera década del siglo XXI prevaleció una imagen bastante deteriorada de los maestros, a lo que se suman bajos salarios y una carrera en la que hay pocas oportunidades de promoción. Las consecuencias se han reflejado en una baja matrícula en las escuelas normales, lo que ha ocasionado también que se flexibilicen los criterios de ingreso. Probablemente, lo anterior ha provocado que ingresen algunos aspirantes para los que la docencia es su última opción para tener estudios superiores. Las recomendaciones internacionales versan sobre atraer a los mejores candidatos a la formación, pero no será posible hasta esforzarse por reconocer nuevamente a los maestros. Una de las consecuencias innegables del cierre de las escuelas es que las familias se percataron del trabajo especializado que realizan los profesores en la formación de los alumnos. Hay que partir de este “redescubrimiento” del docente para renovar y fortalecer a la profesión, para contar con aspirantes interesados en convertirse en maestros.

REFERENCIAS

- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Biblioteca Normalista.
- Baptista, Pilar, Alejandro Almazán y César Loaeza (2020), “Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. especial, pp. 41-88.
- Ceneval (2020), *Exámenes Nacionales de Ingreso. EXANI II*, México, <<https://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>>, consultado el 4 de enero, 2022.
- Ceneval (2019), *Criterios de ingreso a la formación inicial docente*, México, Ceneval.
- CEPAL y UNESCO (2020), *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*, <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf>, consultado el 4 de enero, 2022.
- De Ibarrola, María, Gilberto Silva y Adriana Castelán (1997), *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Ducoing, Patricia (2013), “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984”, en *idem* (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM, pp. 117-156.
- García-Poyato, Jihan y Graciela Cordero (2019), “La profesión docente en crisis: disminución de la matrícula normalista en México”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 103, pp. 1-30.
- Kalman, Judith (2020), “Aprender en casa: lo mismo pero en la pantalla”, *Nexos*, 3 de junio, <<https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-lo-mismo-pero-en-pantalla/>>, consultado el 4 de enero, 2022.
- Medrano, Verónica y Elba Ramos (2019), *La formación inicial de los docentes de educación básica. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*, México, INEE.
- Medrano, Verónica, Eduardo Ángeles y Miguel Ángel Morales (2017), *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, INEE,

- <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>>, consultado el 4 de enero, 2022.
- Mejoredu (2020), *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid. Educación básica*, México, <<https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>>, consultado el 4 de enero, 2022.
- Morales, Óscar Alberto (2003), “Fundamentos de la investigación documental y la monografía”, en Norelkys Espinoza y Ángel Rincón (eds.), *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, Venezuela, Universidad de los Andes, pp. 1-20.
- OREALC-UNESCO (2012), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, <<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>>, consultado el 4 de enero, 2022.
- Perrenoud, Phillippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó.
- Sánchez, Christian (2013), “Estructuras de la formación docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 128-149.
- SEP (2021), *Tercer informe de labores 2020-2021*, México, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf>, consultado el 4 de enero, 2022.
- SEP (2020), *Convocatoria 2020*, México, <https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2020/dgenam/Convocatoria-EXANI-II-2020_v2.pdf>, consultado el 4 de enero, 2022).
- SEP (2019), *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2018-2019*, México, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf>, consultado el 4 de enero, 2022.
- SEP (2018), *Modelo educativo. Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*, México, <<https://www.gob.mx/cms/uploads/>

[attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf](#)>, consultado el 4 de enero, 2022.

SEP (2012), “Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria”, *Diario Oficial de la Federación*, 20 de agosto.

Tardif, Maurice, Claude Lessard y Louise Lahaye (1991), “Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d’une problématique du savoir enseignant”, *Sociologie et sociétés*, vol. 23, núm. 1, pp. 55-69.

Tatto, María Teresa (2008), “Teacher policy: a framework for comparative analysis”, *Prospect*, núm. 38, pp. 487-508.

III. SABERES Y EL PORVENIR

Futuras escuelas o lo que la pandemia permite pensar sobre el porvenir

7

Sebastián Plá

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

La escuela mexicana fue tan pronta en cerrar en marzo de 2020 ante la ola expansiva de la COVID-19 como fue tarda en regresar a sus instalaciones. Tiempo después, con todas las actividades de regreso a la nueva normalidad, fue lo último en abrir. El retorno titubeante a las instalaciones comenzó en mayo de 2021 en comunidades pequeñas de la selva del sudeste mexicano (*Animal Político*, 2021). Ya en agosto de ese año, con el inicio de un nuevo ciclo escolar, la presencialidad ganó terreno frente a la virtualidad, pero todavía en junio de 2022 no se había logrado plenamente. No importó que los docentes fueran el segundo grupo poblacional en estar vacunado (Jiménez y Garduño, 2021), después del personal médico, ni que las evidencias mostraran que la escuela, dado su carácter regulado y disciplinario, era fácil de controlar, ni que las evidencias de aprendizaje en los grados menores y la expulsión de los jóvenes del sistema escolar presentaba índices alarmantes, algunos ya casi imposibles de revertir,¹ ni que el cierre canceló de golpe programas esenciales, como los desayunos escolares en México y muchas otras partes del mundo (UNICEF, 2021b). En resumen, que las evidencias presentaran con nitidez el aumento acelerado de la desigualdad educativa o que las experiencias internacionales enseñaran que la escuela no era un lugar donde

¹ El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) calculó que 5.2 millones de estudiantes ya no se inscribieron al ciclo escolar 2021-2022, lo que implicó casi 10% de la población estudiantil.

los contagios se produjeran sin control no fueron suficientes para abrir las instalaciones escolares. Lo que predominó fue la percepción de que la escuela era un lugar peligroso, quizá el más peligroso de todos.

La resistencia a la presencialidad provino de frentes muy heterogéneos. Primero fue la administración federal, en acuerdo con las autoridades estatales, que cerró las escuelas a cal y canto. Después reuló, pero ya no pudo abrirlas. Se opusieron maestros, independientemente del nivel educativo; medios de comunicación que representan intereses opuestos, como los periódicos *La Jornada* y *Reforma*; madres y padres de familia de corte conservador y padres libertarios desescolarizaron a sus hijos, e investigadores educativos y centros de noticias especializados en educación hablaron y escribieron aquí, allá y más allá que la escuela era peligrosa, un foco de contagio mortal.

Dicho fenómeno no fue exclusivo de México, pues se extendió con sus particularidades en casi toda la región latinoamericana. Tampoco ahí está clara una tendencia científica o política. Por ejemplo, mientras en Argentina el gobierno de izquierda de Alberto Fernández se negó a abrir las escuelas, el movimiento a favor de la presencialidad fue dirigido por la oposición, que por lo general era de corte más conservador y empresarial (Gardel, 2021). En México, el gobierno, también de izquierda, luchó a partir de marzo de 2021 por regresar a las aulas, pero grupos de izquierda y grupos radicales de derecha gritaban a favor de mantener los candados en las puertas escolares. Este caleidoscopio político también se presentó en los grupos a favor del regreso a la presencialidad, dentro de los que predominaban los y las estudiantes (CDHCM, 2021).

La variedad de voces que estaban en contra de la escuela, por lo general más vocingleras que aquellas que defendían la presencialidad, no es tan notable si observamos los argumentos que se esgrimieron. Básicamente, había críticas a las condiciones físicas, como instalaciones sin ventilación y sin equipamiento higiénico, ya sea gel antibacterial, cubrebocas o productos de limpieza. Un segundo argumento exigía que toda la población estuviera vacunada para el regreso a clases, porque los niños o jóvenes llevarían el virus a las casas y pondrían en peligro la vida de sus familiares. El niño se

convertía así en el portador de la muerte. En este mismo tenor se sostenía que la escuela no era en sí el problema, sino el aumento de la población en tránsito y los contagios en el transporte público. Una tercera perspectiva, más urbana y con mejores condiciones escolares (Mejoredu, 2020), afirmaba que los procesos de enseñanza a distancia no eran negativos y los aprendizajes de los alumnos, como el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y la autodisciplina, habían mejorado. Finalmente, una más gremial era el peligro de muerte que enfrentaban los docentes. Nada de esto era del todo fundado y ninguno de estos temores se confirmó con el regreso a la escuela presencial en la segunda mitad de 2021, pero en cuestión de miedos la evidencia no siempre es la base de los argumentos.

El momento más álgido del debate fue a mediados de 2021. Como mucha de la discusión pública durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), ésta explotó a partir de un comentario suyo. Molesto, o por lo menos imperativo, el presidente declaró el 24 de julio: “vamos a reiniciar las clases, va a iniciar el nuevo ciclo escolar a finales de agosto. Llueva, truene o relampaguee no vamos a mantener cerradas las escuelas. Ya fue bastante” (*El Financiero*, 2021). Por supuesto, el debate no comenzó ahí, pues el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros organismos, ya estaba presionando a los gobiernos latinoamericanos para que abrieran (UNICEF, 2021a)² y grupos de docentes ya se oponían al regreso presencial, desde primaria hasta universidad. Ése es el momento temporal y coyuntural de esta crónica y sobre el que profundizo en las siguientes páginas. A partir de su análisis, basado en fuentes periodísticas, artículos de opinión, caricatura política y memes en las redes sociales, trataré de ofrecer un ejercicio de prospectiva a partir de un futuro posible, otro probable y uno más deseado.

Para analizar este proceso, haré una articulación temporal presente-pasado-futuro. Eso implica que a partir de un instante: el regreso a las clases presenciales entendido como presente, se miran en retrospectiva aquellos elementos históricos que dieron sustento al debate sobre el valor de la escuela

² La campaña de UNICEF se hizo en Twitter con el *hashtag* #LasEscuelasPrimero.

(percibida en la pandemia como un lugar peligroso) y, a partir de ahí, realizar un ejercicio de prospectiva que me permita delinear algunos futuros posibles para la próxima década.³ Mi pregunta en esta parte del texto es: ¿Qué características de agosto de 2021, entendido como un presente, provienen del pasado y hacia qué futuro nos pueden llevar? Por cuestiones de espacio, trataré de sintetizar este problema en tres futuros imaginados, partiendo de la distopía y llegando a la utopía: primero, un futuro posible sería un largo proceso de desescolarización y tecnificación escolar que tendiera hacia la desaparición de la escuela pública como lugar; segundo, la tendencia más fuerte para mí –y por lo tanto la que creo más probable– en la supervivencia de la escuela es que ésta se reducirá a sus funciones más básicas, como el encierro de las infancias y las juventudes, o la enseñanza de habilidades de pensamiento rudimentarias necesarias para la sociedad de la información; finalmente, un regreso a la escuela, pleno y renovado como futuro deseable.

El texto está dividido en dos grandes apartados. En el primero, básicamente narrativo, muestro algunos ejemplos que etiquetan la escuela como un lugar peligroso en los meses anteriores al regreso a la presencialidad educativa dentro de las instalaciones escolares en agosto de 2021. En el segundo, analizo la dimensión histórica de un movimiento que ha ido disminuyendo el valor social de la escuela y, a partir de ahí, me lanzo hacia la creación de tres futuros posibles. Cierro con algunas conclusiones, no muy halagüeñas. La principal, quizá, es un deterioro ya muy avanzado en el que la escuela tiene cada vez menor valor para la sociedad mexicana.

Antes de continuar, sólo quiero hacer un recorte conceptual básico. Cuando hablo de escuela, escribo sobre una institución social que abarca diferentes niveles educativos que van desde preescolar hasta la universidad. La considero una institución moderna que surge en la bisagra de los siglos

³ Aunque no es mi intención profundizar en esto aquí, pensar el futuro educativo es una rama de estudio ya muy sólida, aunque se hace desde perspectivas distintas a las mías. Por ejemplo, uno de los más influyentes investigadores educativos que impulsó la idea de sociedad del aprendizaje, Torsten Husén (1986), reflexionó en *Purposes of futurologie. Studies in education* sobre el tema.

xviii y xix, impulsada por el pensamiento ilustrado, la revolución industrial y el nacionalismo. Es tanto un lugar físico como una forma de habitar los espacios a partir de las relaciones sociales que se establecen en ésta (De Certeau, 2000: 129). Lo anterior implica que es un lugar –por ejemplo, las instalaciones– al mismo tiempo que una institución social que determina formas de relación, prácticas de enseñanza y saberes que deben ser transmitidos. De ahí que, en cierto momento, todo lugar puede ser el espacio social de una escuela. La sala de una casa durante una clase en Zoom lo es, en cuanto el conjunto de relaciones y prácticas puede ser llevado a ese lugar.

Esta situación fue extrema en la pandemia y la escuela entró en la casa (Plá, 2020b). Cambió de lugar, pero el espacio, es decir, el conjunto de relaciones sociales que se dan dentro de dicha institución social, se conservó, por lo menos parcialmente. Este hecho no es menor porque, aunque no voy a profundizar aquí en sus dimensiones teóricas, es sobre lo que se discutió en el regreso a lo presencial. En primera instancia, se apestó el lugar físico, las instalaciones y la vitalidad de ciertas relaciones que se dan ahí. En su lugar, se consideró que las prácticas escolares se conservaron en la casa sin variaciones significativas. Pero mi tesis es que justamente la renuncia al lugar físico y al espacio social que produce es lo que termina condenando a la escuela en cuanto institución poseedora de prácticas específicas que generan, entre otras cosas, la igualdad necesaria para la creación de lo común. De manera paradójica, parte de este deterioro será ocasionado por el profesorado. Por último, aclaro que cuando me refiero a la escuela no sólo lo hago en todos los niveles educativos, sino en específico a la escuela pública.

LA ESCUELA COMO LUGAR PELIGROSO⁴

La concepción de la escuela como lugar peligroso encontró tierra fértil en cartones periodísticos y memes de las redes sociales. También fue abono la

⁴ Este texto no hubiera podido escribirse sin la colaboración de Natalia Mosso, que me ayudó en la recopilación de la información en periódicos y redes sociales.

figura de López Obrador, sus decisiones y la fuerte oposición mediática que existe a su gobierno y personalidad. Esto hace que, en primera instancia, la crítica no sea a la escuela en sí, sino a la decisión de regresar a la presencialidad, a la administración federal y, más en específico, al presidente de la República. Es cierto que antes de iniciar el ciclo 2021-2022, la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicitó a los padres de familia una carta responsiva en la que se les exigía realizar un primer filtro sanitario. Sin embargo, dado que la comunicación de la secretaria en el ramo, Delfina Gómez, no fue clara ni se envió un formato oficial de manera pública y transparente, generó mucho malestar, materia para la crítica y la broma y, al final, fue desconocida por el propio titular del Ejecutivo (Garduño y Martínez, 2021). Independientemente de este error conceptual y de comunicación de la SEP, sea por la carta responsiva, por el “llueva, truene o relampaguee” del presidente o por el hecho más relevante de regresar a clases presenciales, López Obrador fue puesto como un asesino que sacrificaba a los niños y, en consecuencia, a la escuela como un lugar muy peligroso. El ejemplo más obvio es un meme, con el tirano de la película *Shrek*, al que se sobrepone el rostro de Andrés Manuel, que alza las manos y clama: “algunos morirán, pero es un sacrificio que estoy dispuesto a aceptar”.

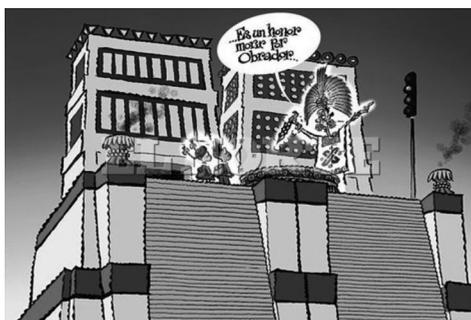
IMAGEN 1
“PARA ESTE REGRESO A CLASES...”



Fuente: Topo (2021).

La idea de tirano no se detiene ahí y en un cartón del 11 de agosto de Calderón –reconocido monero opositor del gobierno y de tendencia política de derecha– un sacerdote mexicana en la cima del templo mayor, con el puñal en la mano, aterra a dos escolares mientras versa: “es un honor morir por Obrador”.

IMAGEN 2
CARTÓN EN *EL REFORMA*



Fuente: Calderón (2021a).

Ninguna de estas imágenes menosprecia a la escuela de manera directa. El problema está en lo que denominan autoritarismo criminal del presidente de la República. Sin embargo, con una vuelta de tuerca, es fácil interpretar que estos mensajes políticos critican al presidente por obligar a los niños a ir a un lugar donde morirán o se les convertirá en portadores de la muerte. Para estos opositores, la decisión era mala porque la escuela es un lugar que implica riesgos. Quiero insistir en que nada de esto se cumplió y que con el regreso a la presencialidad no aumentaron las tasas de mortalidad que pronosticaron estos memes y cartones, y que no me interesa en sí el debate entre las preferencias políticas, sino constatar que la intensificación de los antagonismos puso en tela de juicio a la escuela.

Tres cartones muestran con la claridad y la bruma característica de los moneros a la escuela como lugar peligroso. Uno es, de nuevo, de Calderón, publicado en *Mural* el 27 de julio de 2021. Ahí se ve a una niña vestida con uniforme escolar, trenzas, mochila roja y cubrebocas azul que, aterrada,

acerca una manzana a una figura que nos da la espalda y pregunta, balbuceante, “...y la maestra?”. Ella no está, su lugar lo ocupa la muerte, su capa negra y su guadaña. Lo único que puede enseñarse ahí es la muerte. Los dos siguientes cartones de muestra se publicaron el mismo día del regreso a clases presenciales y uno fue dibujado por Horacio u Horax y publicado en *Milenio*. El cartón, titulado “Caminito a la escuela”, en clara referencia a la canción de Gabilondo Soler, Cri-Cri, representa en un color café tenebroso una escuela al fondo, con las paredes resquebrajadas y la bandera nacional y un árbol franqueándola. En un camino minado de coronavirus rojos que nos lleva hasta ella, jirafas, camellos y un tiburón con barbijo quirúrgico esquivan las letales minas. La madre elefanta, mientras señala en dirección opuesta a la escuela, le advierte a la o el elefantito: “¿ya supiste lo que lo pasó al león?”, de quien suponemos que se enfermó de COVID y no pudo ir. La tortuga, en la esquina inferior izquierda, con la cabeza dentro del caparazón, afirma “creo que mejor me quedo en casa”. Por último, se encuentra el cartón “¿Me das?”, de Alarcón, en *El Heraldo de México*. La secuencia se presenta en cuatro cuadros. Primero el coronavirus se hace una torta para almorzar durante el recreo, luego se plancha su suéter verde para tener una presentación impecable, ya uniformado como cualquier niño ingresa a la escuela y en el recreo, como cierre, un compañero le pide que le comparta la torta contagiosa. El virus sonríe, satisfecho de su maldad. El camino a la escuela, los niños y los docentes y, por tanto, la escuela misma son representados como la muerte o, en su caso, como camino al más allá.

El último cartón fue localizado en un blog que califica a los mejores cartones del mes en periódicos de la Ciudad de México. Ahí, el autor del blog explica el cartón a partir de sus propios temores y prejuicios. Sobre el emparejado mortal de coronavirus, comenta:

25 millones de alumnos regresarán hoy a la escuela. Muchos de ellos, de manera presencial. Ahora, veremos si se quedan en la escuela, si mañana hay que empezar a suspender grupos o cerrar escuelas completas o si en dos semanas veremos una saturación hospitalaria como nunca habíamos visto. Porque será muy difí-

cil que los niños respeten todas las medidas higiénicas y no se contagien, y más si no han sido vacunados (MonoAureo, 2021: s. p.).

IMAGEN 3
“REGRESO A CLASES”



Fuente: Calderón (2021).



Fuente: Horacio u Horax (2021).

Ni los cartones ni el texto requieren mucha más explicación. Son muy obvios. Pero no quiero dejar de resaltar el tono apocalíptico de texto: la escuela abierta presagia hospitales llenos de niños no sólo porque no han sido vacunados, sino porque ni el niño ni la escuela pueden controlar sus comportamientos.

Diferentes parecen los tonos moderados de los académicos y autores de opinión, pero no varían sustancialmente de enfoque. Algunos incluso respondieron a la coyuntura con más palabras, pero con el mismo significado que el meme. Por ejemplo, Carlos Ornelas (2021), en *Excélsior*, sostuvo que el “llueve, truene o relampaguee” del presidente era por su carácter “porfiado”, por lo que “construye su realidad alternativa –sus otros datos– y rechaza evidencias que muestran el contexto real”. López Obrador, continúa el académico, “fue perentorio; dio a entender que su palabra es la ley. Y, como espera lealtad ciega de subordinados y seguidores”, se hará lo que él desea, a pesar de que “el número de personas contagiadas crece y, por desgracia, también el de fallecimientos”. Para colmo, “el gobierno no dice de dónde saldrán los recursos para poner en práctica esas reglas. Al contrario, el sector educativo sufre con frecuencia recortes en su presupuesto”. Aquí, los argumentos de que no es la escuela, sino López Obrador, están muy claros. La decisión es un capricho personal, no se ve la realidad, no hay presupuesto y, lo que me interesa aquí, el tono apocalíptico que subyace en el texto de Ornelas: la escuela como lugar de muerte. En esto, no hay diferencia de tono ni de posición entre un científico social como Ornelas o un articulista de opinión como Fray Bartolomé, autor de la columna Templo Mayor en *Reforma*:

A ver, niñas y niños, pongan atención, la palabra para hoy es: in-cer-ti-dum-bre. Y es que el esperado regreso a clases, después de 17 meses de suspensión, se parece más a un concurso de supervivencia que a la aplicación de una buena política pública (Bartolomé, 2021).

Pero hay matices. La academia y los articulistas tendían a reconocer la importancia del regreso a la escuela presencial, pero, al mismo tiempo, se afirmaba que no era momento o, en su caso, que no se tenían las condiciones materiales. En otras palabras, el deseo de regresar era positivo, la necesidad de hacerlo innegable, pero ni el contexto de la pandemia, ni la infraestructura escolar y, menos aún, los datos científicos daban el soporte suficiente para hacerlo. Esta posición se presentó con claridad en el portal de noticias *Educación Futura* y la conclusión de Abelardo Carro Nava es modélica:

todos queremos regresar a nuestras aulas, trabajar al lado de nuestros compañeros y abrazar a nuestros alumnos, no obstante, la pandemia sigue, la SEP sigue dando palos de ciego y el presidente sigue pensando en términos de deseos (sus deseos) y no de hechos concretos basados en la ciencia y en lo académico (Carro, 2021: s. p.).

Es cierto que el matiz es menor, incluido el tono apocalíptico del título del artículo “Regreso a clases presenciales: ¿sálvese quien pueda?”, pues la pregunta deja abierta la posibilidad de que la situación no sea tan mortal. La ciencia y su prospectiva sobre la escuela, no sobra decirlo, fallaron en este caso.

La ciencia social tiene uno de sus rostros más populares en las encuestas y gráficas. Este uso público y político de la producción de conocimiento social y educativo no quedó fuera del debate. Una de estas encuestas se publicó en el periódico *El Financiero* (Moreno, 2021) y luego fue reproducida por diversos medios digitales. En ella, difundida 15 días antes del regreso a la escuela presencial, se afirmaba que 65% de la capitalinos no estaba de acuerdo con las clases presenciales y 74% de los padres prefería esperar a que bajara la tercera ola de contagios. La pandemia no había acabado y no había que bajar la guardia. La escuela abierta era, en este caso, bajar la guardia, entregarse al virus y la muerte. No exactamente en sentido contrario, pero sí con la clara posición de volver a las aulas, el gobierno federal presentó el 19 de agosto, en la conferencia matutina en el Palacio Nacional, los resultados de una investigación de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM). El estudio, llamado “Caminito a la escuela” (Cri-Cri pertenece a todos los mexicanos, sin importar el bando político), concluyó que “los primeros [niños, jóvenes y adolescentes] se pronuncian por regresar a las aulas (70%) y en la misma proporción los segundos [padres de familia] se oponen a ello” (CDHCM, 2021: 99). El contraste entre el deseo de los estudiantes por regresar y el de los padres por seguir en la casa, sostiene el estudio, no está respetando el derecho de los niños, las niñas y los jóvenes a ser consultados sobre decisiones que les atañen. Esto no implica que los adultos no deban tomar las decisiones y

las responsabilidades que les corresponden, pero se deben considerar no sólo aspectos de salud física, sino de salud mental y emocional de los y las alumnos.⁵

En cuanto a los números, los docentes también los usaron. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) hizo sus propias encuestas en Oaxaca. Preguntaron a cerca de 60 000 padres y madres de familia, de los cuales 81.7% se oponía al regreso a clases, 4.5% no supo o no contestó y tan sólo 13.8% sí quería que sus hijos volvieran a las clases presenciales. Los resultados se presentaron en cascada, algunos con porcentajes mayores: 90.5% pensaban sería riesgoso regresar, dada “la variante Delta que afecta a niños a jóvenes” (Zavala, 2021: s. p.). La encuesta arrojó un resultado muy similar a la opinión de los docentes y, en este caso especial, a la postura de la Coordinadora para no volver a clases presenciales. Ninguna de estas cifras se confirmó, pero permite formular algunas preguntas sobre el papel que tuvieron los maestros, agentes fundamentales para transmitir la información a las familias en zonas marginadas, en la reproducción y difusión de información falsa o por lo menos sesgada que fomentó el rechazo a la escuela presencial (Güell, 2022).

Pero el rechazo de los docentes tuvo otros números, otros datos como dijeron con sorna. El youtuber o edutuber Jaime Mendoza (2021b), en su canal Soy Docente, también hizo sus propias encuestas. Aunque sin metodología ni nada que diera fundamento a su encuesta, según las palabras del propio *influencer*, obtuvo resultados similares a los de la CNTE. De los 1 200 maestros que respondieron el Google Form, 82.5% estaba en contra de regresar a la presencialidad y 78.1% preferiría llevar el próximo ciclo escolar a distancia. De nuevo aquí se presenta el problema de los docentes como parte sustancial del rechazo a la escuela presencial. Incluso en su Twitter, este pro-

⁵ Unos meses antes el INEGI había presentado resultados similares: “para todos los grupos de edad, más de la mitad de los estudiantes tiene mucha disponibilidad para asistir a clases presenciales una vez que el gobierno lo permita; el grupo de 13 a 18 años es el de mayor disponibilidad con 64.1%, seguido del grupo de 6 a 12 años con 60.7 por ciento” (INEGI, 2021: 2).

esor, que podemos denominar *influencer* magisterial si tomamos en cuenta su número de seguidores –760,000 suscriptores en YouTube y más de 25 000 en Twitter– difundió cartones donde se criticaba al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) por ser un limpiabotas del presidente (Mendoza, 2021a). Pero la forma directa y obvia de denostar la escuela, de hacerla un lugar peligroso, es el propio discurso del youtuber. Mendoza cita a Claudia Sheinbaum, jefa de gobierno de la Ciudad de México, quien también con sus propios números había afirmado a principios de mes que 95% de los estudiantes quería regresar a clases. Tras decir esto, el youtuber dice con tono irónico que “me queda claro que muchos, que el gran porcentaje de los estudiantes quiere regresar, pero también muchos estudiantes son conscientes y dicen quiero regresar, pero no me quiero enfermar. Creo que la siguiente pregunta es ¿te quieres enfermar?” (Mendoza, 2021b). Mendoza está seguro de que el alumno dirá que no y, por tanto, no estará dispuesto a ir a clases presenciales. La direccionalidad con la que asevera que la escuela es sinónimo de contagio muestra la simplicidad de este discurso, así como la falta de evidencia que le dé sustento.⁶ Pero el problema aquí no es la falta de verdad y el uso tendencioso de cifras pésimamente recopiladas, sino el impacto de estas palabras sobre sus escuchas: para el docente, es un lugar muy peligroso al que no quiere volver.

A modo descriptivo, es necesario señalar que la inmensa mayoría de estas voces fueron emitidas por hombres. Por supuesto, hubo maestras y madres de familia que rechazaron el regreso a clases, pero no deja de llamar la atención la abrumadora presencia masculina en el rechazo a la educación presencial. Esto cobra mayor relevancia si tomamos en cuenta que más de 80% de la responsabilidad escolar en casa recayó en las madres, profundizando de manera conjunta las desigualdades educativas y de género en nuestra sociedad (INEGI, 2021). Lo anterior no es menor para pensar el futuro de

⁶ Hubo varias organizaciones magisteriales que mostraron con fuerza su oposición a las escuelas presenciales con fotografías no verificadas y de dudosa procedencia. Una de ellas puede verse en la cuenta de Twitter @nayarit_fnerrr y con el *hashtag* #RegresoFallidoAClases.

la escuela, pues como se verá, ciertas imágenes distópicas de la educación personalizada y en casa exigen el encierro de la mujer en ésta.

El negocio no quedó fuera del miedo al regreso a clases. Las farmacéuticas, con su esencia voraz, anunciaba que volver a las aulas traería inevitablemente más contagios, por lo que era recomendable el “uso de inmunomoduladores [como] excelente herramienta terapéutica para reforzar y fortalecer el sistema inmunológico” (Pharma News México, 2021). Esto es común, pues se sabe que “a río revuelto, ganancia de pescadores” y no necesariamente implica ubicar a la escuela como un lugar especialmente peligroso en tiempos de pandemia. El sistema de salud siempre ha tenido sanos vínculos con el sistema educativo, que no deben de ninguna manera cortarse. Pero hubo otras ramas que también aprovecharon para promocionar sus productos en medio del debate por el regreso a clases. Entre ellas, algunas librerías que anunciaron textos a la venta para resistir a la escuela presencial. Por ejemplo, la Cafebrería Pessoa de la ciudad de Querétaro promovía contra el “regreso a clases presenciales... la educación no escolarizada como resistencia” y promocionaba a autores como Ivan Illich y Catherine Walsh, así como libros centrados en alternativas pedagógicas fuera de la escuela.⁷ Esta propuesta me interesa por la dimensión conceptual y, sobre todo aquí, por la oportunidad que nos da para ubicar este rechazo a la escuela pública durante la pandemia como un fenómeno histórico de más amplio alcance. Volveré a ella en el apartado siguiente.

Aunque no es tema de este ensayo, es necesario reconocer que también hubo voces mucho más matizadas e, incluso, defensoras del regreso a clases. Yo mismo participé desde donde pude en la lucha por un retorno rápido,

⁷ El tuit promociona tres libros: *La sociedad desescolarizada*, de Ivan Illich; *Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre*, compilado por Constanza Monié y Césilia Roja, y *Aprender sin ataduras. Críticas alternativas a la institución escuela*, compilado por El Rebozo (Cafebrería Pessoa, 2021). Vale la pena mencionar que algunos de los movimientos desescolarizadores no están contra la idea de la escuela ni de la presencialidad, como muestran las experiencias de algunos grupos, sino que están contra la escuela pública, la que se encuentra a cargo del Estado.

ordenado y seguro a las escuelas. Está claro que perdí, junto con muchos otros profesores, padres de familia y especialistas en educación. Este grupo sopesó las ventajas y las desventajas de reabrir las aulas y descubrió que eran más las primeras. En estos escritos se defendía un cambio de perspectiva y la necesidad de quitar la mirada del debate de si deberían abrirse o no los centros escolares para posar la atención “en la ruta que debería de tomarse para limitar la difusión del virus y centrarse en los factores que permitan abrir las escuelas de manera segura” (Galicía, 2021: s. p.); la importancia de repensar y modificar las condiciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza (Díaz-Barriga, 2021), o mirar desde cada centro las condiciones particulares para el regreso a clases, pero no pensar en cerrar la escuelas. El texto de Rogelio Alonso aseveraba:

Se vislumbran cinco grandes retos para la escuela mexicana: los más visibles tienen que ver con la atención a las necesidades materiales de las instalaciones y la implementación de medidas sanitarias a través de la consolidación de una comunidad educativa, sin embargo, éstos no deben opacar las necesidades económicas que afrontarán los planteles, los requerimientos socioemocionales del estudiantado y, desde luego, la generación de condiciones pedagógicas para reactivar de la mejor manera los procesos de aprendizaje (Alonso, 2021: s. p.).

Estas posiciones, hay que reconocerlo, fueron las menos en el barullo mediático, pero la historia nos dio la razón y no sucedió nada de lo apocalíptico anunciado por enemigos políticos tan enconados como el monero Calderón del periódico *Reforma* o el movimiento magisterial agrupado en ciertas secciones de la CNTE. Y se perdió porque estas voces privilegiaron lo central de los procesos escolares, es decir, lo pedagógico y lo educativo, junto con la salud, por sobre la lucha política y del control sanitario en la que la escuela se vio inmersa.

A modo de resumen, hubo cuatro argumentos básicos: las escuelas son el último lugar que debería abrir porque no se tienen las condiciones materiales necesarias para garantizar la salud de los profesores y estudiantes, como productos de limpieza o gel antibacterial; la falta de vacunación en ese

momento de los niños y de buena parte de la población juvenil que podía fomentar los contagios, convirtiéndolos en portadores de un virus mortal; el crecimiento del número de personas que se movilizarían hacia la escuela, lo que incrementaría los contagios en el transporte público y en la vida cotidiana, y que la decisión se tomaba por capricho presidencial, por el carácter porfiado del presidente y no con base en la ciencia y la academia, que mostraba que el regreso a la escuela sería un crimen de inmensas magnitudes. Hubo otros, como aprovechar la pandemia para desescolarizar a los niños, sobre el que no hay estudios por, supongo, estar focalizado en la clase media y tener poco impacto estadístico.⁸ Unos más, presentes en el espectro de opiniones diversas, sostenían –sin evidencia alguna– que los docentes estaban “cómodos”, con menor carga de trabajo, sobre todo en la segunda etapa de la pandemia, y con condiciones que les permitían tener otros trabajos y conservar su salario. Insisto, no hay evidencias para afirmar lo anterior e incluso las encuestas muestran que, desde la perspectiva docente, la carga laboral aumentó, aunque también exponen, con sorpresa para mí, que muchos profesores pensaban que los aprendizajes habían mejorado. Este último aspecto fue refutado por otros tantos estudios, que revelaron exactamente lo contrario (Carrillo, 2021; CUAIEED, 2021). En fin, creo que lo que predominó fue algo más humano: el miedo y la lucha por el poder.

⁸ Todavía es temprano para saberlo, pero los datos del “Tablero de análisis integral para el seguimiento al regreso a clases” en abril de 2022 mostraban que 24% de los niños y las niñas no habían regresado a la escuela en todo el ciclo escolar 2021-2022 (UNICEF, 2022a), “en gran medida porque sus padres deciden no enviarlos” (Carmona, 2022: 11). Esto puede deberse a múltiples factores, entre ellos los procesos de desescolarización generados por movimientos contestatarios, pero quizá también por nuevas maternidades y paternidades aprensivas y abrazadoras, y por preferencias religiosas de corte sectario o radical.

PASADOS Y FUTUROS DE LA ESCUELA

La crónica del apartado anterior, insuficiente sin duda, permite por lo menos plantearse un problema de dimensiones más amplias que el mero instante histórico en el que se dio el debate sobre el regreso a clases en tiempos pandémicos. Este problema es el deterioro del valor social de la escuela en México. A continuación, presento tres futuros posibles a partir de la articulación temporal presente-pasado-futuro descrita en la introducción. Estos tres futuros son uno posible y distópico, otro probable nada favorable y uno deseable, utópico.

Considero el primer escenario distópico porque amenaza varias propiedades de lo que entiendo por escuela. Una está directamente vinculada a la implementación de la tecnología en las relaciones pedagógicas; otra, a la función de la escuela como separadora simbólica de la relación estudiante-familia, y la tercera, al desdibujamiento de la figura del docente. Es cierto que en la crónica anterior no aparecen las tecnologías como parte del debate y esto se debe, a mi modo de ver, a que éstas fueron naturalizadas, estaban ahí y generaron las condiciones de posibilidad para mantener la educación a distancia, aunque de manera muy desigual en México (Mejoredu, 2020). Tan es así, que la introducción de facto de un mediador tecnológico privado en las relaciones pedagógicas, como fueron Zoom, Microsoft Teams o Google Classroom, pero especialmente en México WhatsApp y su pedagogía “de mensajería instantánea”, debe considerarse como uno de los impactos más importantes a largo plazo sobre los procesos de escolarización que aún son difíciles de observar. Uno de sus efectos, aunado al imaginario de la escuela como un lugar muy peligroso, es trasladarla al ámbito de la vida privada. La sala de estar, el baño o el cuarto se tornaron, cuando era posible, en aulas particulares, fragmentadas en el número de alumnos por grupo. La imagen de una sesión Zoom es icónica al respecto: un conjunto de cuadros unidos, individuales, con sus propios olores y sonidos, sólo compartidos por los breves instantes en que se abre el micrófono (Plá, 2022a). Muchas veces, cuadros sin rostros. Lo distópico aquí está en la hiperpersonalización del espacio escolar que elimina la producción de un lugar común.

Esto tiene que ver con el segundo elemento de este futuro posible. La privatización de la educación. No me refiero con esto a la inversión de capital privado –hecho que ya está dado por el papel de mediador de las gigantes trasnacionales de la tecnología–, sino por limitar lo común –o lo potencialmente común– que tiene la escuela. Su contrapuesto es la escuela en el hogar, para sí mismo; es decir, privada en cuanto espacio íntimo y en cuanto estaría diseñada para el sujeto individual y no colectivo. Este principio es anterior a la pandemia, aunque ésta última lo aceleró o, por lo menos, cabe pensar que le dio un impulso significativo. El principio es la desescolarización iniciada en los años setenta⁹ y que tomó diversos vericuetos que van desde la teoría crítica y el anarquismo que promueven una escuela sin Estado hasta tendencias ultraconservadoras de corte religioso y sectario. En muchos casos, en realidad la desescolarización, el *homeschooling* o lo que llaman educar sin ataduras o en libertad como forma de resistencia, no es eliminar la escuela como espacio social de relaciones de enseñanza y aprendizaje, sino convertirla en un asunto privado, como es la educación religiosa. Es importante señalar aquí que este movimiento está lejos de ser mayoritario, pero a mi modo de ver, aunque se encuentre en una etapa embrionaria en México, la tendencia puede ir creciendo y más si lo vemos como parte de una sociedad de consumo individualizado, una cultura del yo ante todas las cosas y que acompaña al deterioro cada vez mayor del valor social de la escuela y los docentes (Plá, 2022b). Todo conocimiento escolar en esta visión estará condicionado a los intereses personales de cada alumno. Es la pedagogía centrada en el yo, con contenidos del yo, para el yo y nada más que el yo. Claro está, vale la pena señalar que, a veces, ese yo no es el del niño, niña o adolescente, sino el de las nuevas y no tan nuevas maternidades y paternidades.

La privatización, en cuanto educación como asunto de la familia y del ámbito privado, es también una lucha frontal contra la figura del maestro. Cualquier madre o padre de familia es un docente. Además, como hemos visto, hubo un importante movimiento magisterial contra la presenciali-

⁹ Oposición a la escuela ha existido desde su origen. Un repaso intenso y detallado puede verse en el primer capítulo de Fernández Enguita (2018).

dad que mermó y mermará a largo plazo a la escuela. Y ésta es el lugar del docente, por lo menos como profesión moderna dependiente del Estado (Novoa, 2000). El profesor no trabaja para el niño, sino para la escuela, diría Jorge Larrosa (2020). El movimiento contrario a la presencialidad por parte del gremio fue una negación de su función social, así como de la institución para la que laboran. Es cierto que no todo es blanco y negro. Muchas de las demandas –como instalaciones y material higiénico y de limpieza– realizadas por los docentes estaban fundamentadas y provenían de décadas anteriores a la pandemia, a las cuales se sumaba la exigencia de una vacunación más rápida para todas las familias y en especial para los niños –grupo etario menospreciado por las campañas federales de vacunación–, que tenía un trasfondo de justicia social y lucha por lo común. Pero el rechazo generalizado –por ejemplo, el discurso del youtuber mencionado en el apartado anterior– muestra la dificultad que enfrentaron los maestros para estar bien informados sobre las condiciones de contagio en la escuela y, a mi modo de ver, representan un cambio identitario del docente de gran calado, que no es otro que el predominio de un profesor técnico, un profesional, sin ninguna sensibilidad con el componente solidario de su profesión, como pueden ser la lucha por preservar los desayunos escolares, el papel del cuidado de las generaciones más jóvenes y la conservación de la escuela como lugar común, tanto físico como en las relaciones sociales basadas en lo común.

Este futuro posible y distópico implica una hipertecnologización de la enseñanza, una privatización en cuanto ámbito privado de los procesos educativos y un docente vaciado de su función solidaria. Todo ellos, sin un lugar común, público y compartido destinado a niños, niñas y jóvenes en nuestra sociedad. En el fondo, el cierre de las escuelas profundiza la exclusión de las infancias de los espacios públicos en México (Sosenski, 2021).

El segundo escenario es el futuro probable. Se basa en el principio de continuidad pasado-futuro que fue pausado por el interregno de la pandemia. Es la permanencia, que no significa inmutabilidad, de lo que he llamado en trabajos anteriores la pedagogía de la calidad educativa (Plá, 2018). Esta pedagogía es un cambio cultural de gran calado en el que el valor de la escuela es reducido básicamente a lo económico y en el que el docente

profesionalizado es un mediador o un guía en el aprendizaje de los alumnos sin compromiso social. Para ello, bajo la centralidad del niño y la educación emocional, la escuela como lugar quedará como espacio para el desarrollo del aprendizaje que garantice el autocontrol de las emociones y los procesos de socialización (Cabanas e Illouz, 2021), reduciendo cada vez más los conocimientos y contenidos para profundizar en su psicologización. Esta visión también educa para el yo, pero desde el emprendedurismo y no desde la resistencia, como en el caso del primer escenario. Finalmente, en este futuro probable, la escuela irá perdiendo poco a poco su función social solidaria y de justicia social, pero se conservará como lugar y como institución alrededor de la cual se organizarán las prácticas sociales comunitarias. Eso sí, el educacionismo entendido como un discurso que vanagloria a la escuela, al mismo tiempo que se desatiende de ella, persistirá (Pérez, 1983), y con ello la reforma educativa permanente.

Estos tres elementos no se vieron seriamente modificados por la pandemia de la COVID-19 y el cierre de las escuelas, pues ninguno surgió con ella. El cambio cultural es mucho más amplio que el sistema educativo y proviene desde los años setenta y ochenta del siglo pasado. Tiene que ver con el voluntarismo del neoliberalismo o, si se prefiere, de la sociedad del cansancio y la autoexplotación (Han, 2012). Los y las docentes no están exentos de ello. La profesionalización o lo que se ha presentado como revalorización docente fue acompañada de un cambio cultural en el que la justicia laboral y social que promueven se basa en el mérito individual, en sustitución de la redistribución de la riqueza con base en los derechos sociales. Al final, lo que queda es que el maestro, al ser revalorizado, trabaja para sí, para su propio desarrollo profesional. Lo anterior, aunque parezca contradictorio, no necesariamente está enemistado con la organización gremial, pues ésta es también la que permite cierta continuidad identitaria. En este sentido, el rechazo de amplios sectores del magisterio hacia la presencialidad puede entenderse en este marco cultural, en el que se privilegia la condición individual por sobre la función solidaria de la profesión docente. La desinformación promovida por diversos sectores, como el youtuber ya mencionado, es muestra de este cambio cultural. La importancia es la ganancia de audiencias, aunque

se presente información sin fundamento como una verdad innegable. Verdad, por cierto, que el regreso a clases mostró que era falsa. Pero más allá de esto, el futuro probable es la continuidad de esta identidad docente, por lo menos por varias décadas más. La imagen que dejó la pandemia es el maestro encerrado en casa, trabajando para sí.

La psicologización de la educación y la función terapéutica de la escuela tampoco son nuevas, aunque han cobrado mucha fuerza en la actualidad. Por psicologización entiendo el proceso de cambio epistemológico que sustituye los saberes disciplinares y de otras fuentes por la enseñanza de un conjunto de habilidades cognitivas de carácter “universal”. Es lo que he denominado supracognición (Plá, 2018). El otro, la dimensión terapéutica, es ver la escuela como un lugar de terapia para la autoestima, el desarrollo emocional e incluso para la medicalización de las infancias. El debate de agosto de 2021 tuvo un componente importante de esto. La principal razón esgrimida por el Estado para el regreso a clases era la salud mental y emocional de las y los estudiantes. López Obrador afirmó –más por sus propios prejuicios o su experiencia paterna que por otra razón– que los niños se habían convertido en adictos a los videojuegos, por lo que el encierro estaba provocándoles un daño emocional terrible (Espino, Villa y Morales, 2021). No cabe duda de que la salud mental fue una de las consecuencias negativas de esta pandemia para niñas, niños y jóvenes (UNICEF, 2022b), pero lo que me interesa resaltar aquí es lo que implica centrarse exclusivamente en el carácter emocional de los niños. Insisto, no niego la importancia de este aspecto, pero visto en dimensiones históricas más amplias, tenemos un proceso de continuidad de la psicologización educativa, pero ahora se ha creado una didáctica positiva sobre la autoestima y el manejo de las emociones que, como han mostrado varios estudios (Cabanas e Illouz, 2021), es una ramificación de la cultura emprendedora del nuevo capitalismo, es decir, del cambio cultural ya mencionado. Esta didáctica menosprecia la función solidaria de la escuela, al reducir su acción al trabajo emocional que termina por educar en la responsabilidad de cada quien para ser feliz, sin consideración alguna de los contextos estructurales de desigualdad educativa y laboral. Si

primero se hizo al maestro emprendedor que trabaja para sí mismo, ahora éste educa en las emociones necesarias del futuro emprendedor.

Finalmente, el educacionismo se conservará. No profundizaré mucho en él. Baste decir que el concepto acuñado por Manuel Pérez Rocha hace referencia a la política –ideología diría el autor– de achacar todos los males sociales a la escuela, al mismo tiempo que la responsabiliza de su solución (Pérez, 1983: 39). Pero el educacionismo es débil si la grandilocuencia no se acompaña de una desatención real al sector educativo (Plá, 2021). Las múltiples funciones salvadoras que se esgrimieron para reabrir las escuelas estuvieron en esta lógica, así como las denuncias docentes sobre las condiciones de las instalaciones escolares mostraron, por enésima vez, la persistencia de dicha tendencia. De igual manera –sólo dejo mención por haber sido ya muy estudiado–, está la reforma permanente de la escuela. Nada indica, a mi modo de ver, que esta práctica de bajo coste político (Dussel, 2006) y grandes réditos propagandísticos se pierda en el futuro a largo paso. Lampedusa vive.

Así, el futuro probable, no tan distópico pero tampoco nada halagüeño, es una profesión docente guiada por la idea del emprendedurismo para sí, que educa a un niño emprendedor, en medio de alabanzas cacofónicas de reformas educativas redentoras. La escuela seguirá así viva, naturalizada, pero cada día con menor valor social.

El futuro deseable, por lo menos para mí, es un regreso a funciones básicas de la escuela. Funciones que no logró cubrir en la pandemia en México y que muchos profesores se dedicaron a lastimar. Un futuro deseable sería uno que defendiera formas escolares del pasado que debemos recuperar. En cierta medida, no de manera conservadora, sino transformadora, hay cierto futuro deseable que está en la recuperación de aspectos fundacionales de la escuela en el pasado. Entre ellos está la escuela como lugar separado de la casa y la familia; la recuperación del saber, el conocimiento o la materia de estudio, y el regreso a ciertos principios de igualdad y producción de lo común y el cuidado colectivo por sobre la educación personalizada o más exactamente individualizada.

Recuperar el lugar físico de la escuela va mucho más allá de la sociabilidad de los y las estudiantes y de su estabilidad emocional. La escuela es un lugar separado de la vida cotidiana y es ahí donde encuentra su riqueza, su inmenso potencial. La escuela, sostienen Masschelein y Simons (2014), es la única institución que ofrece a los niños y las niñas

“tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (Masschelein y Simons, 2014: 12).

Desde esta perspectiva, la escuela en pandemia no ha sido escuela, pues tanto su lugar físico como su espacio social se introdujeron en la familia, mezclándose con ella y siendo incapaz de cumplir con una de sus funciones básicas: generar una fractura simbólica entre el alumno y la familia, para darle a conocer a los niños, las niñas y los jóvenes la existencia de los otros. Recuperar el lugar físico es también recuperar un espacio de los y las estudiantes lejos de casa (Plá, 2020a). La conversión de la escuela como lugar peligroso durante la pandemia es un andar en sentido opuesto, basado en el encierro de los niños fuera de todo espacio público y lejos de cualquier peligro, incluido el escolar.

Deseable también sería regresar al conocimiento como eje de la enseñanza. Esto implica despsicologizar la escuela, en especial la mirada cognitiva que reduce el acto educativo al aprendizaje de habilidades de pensamiento o competencias y eliminar esa tendencia cada vez mayor de hacer del docente terapeuta y a la escuela consultorio de salud mental. Mal se haría en pensar que regresar al conocimiento implica eliminar los sentimientos y las emociones de los procesos educativos o quitar de los objetivos de enseñanza a las habilidades cognitivas, por el contrario, sostengo que se debe recuperar la idea de que la escuela tiene como función mostrar el mundo de una manera que la casa o Google no pueden. Por supuesto, esto implica un debate profundo y complejo sobre qué conocimientos deben introducirse en la escuela,

tanto en su dimensión epistemológica como cultural. Pero sea cual sea la que se prefiera, debe descontextualizarse de la vorágine cotidiana para poder pensarlo con otras palabras, otras ideas, otras imaginaciones. La pandemia y la ausencia sobre saberes y contenidos en los debates sobre el regreso a la presencialidad, en agosto de 2021, sólo son una muestra de un largo proceso histórico de la expulsión del saber de las aulas, ocasionado en buena medida por la psicologización de la enseñanza y el aprendizaje y, también, por la idea pedagógica de que mientras más se parezca la escuela al mundo de afuera, mejor. En este futuro deseable, mientras más se separe de la vida cotidiana será mejor, pues permitirá pensarla de manera más sofisticada y, si se prefiere, útil para el futuro. La pandemia, la escuela en casa, mostró todas las repercusiones negativas que la eliminación de esa distancia educativa acarrea.

La escuela como igualdad es otro elemento central. La igualdad acompañada de alteridad. Alteridad e igualdad producen lo común. Por ejemplo, todos somos iguales porque estamos limitados por el otro. Los seres humanos vivimos, por lo general, en sociedad y, por tanto, constituidos por la alteridad. Todos somos iguales en ese aspecto. Somos sujetos porque estamos sujetos a otros (Biesta, 2017). Esta escuela del futuro es recuperar esta condición de igualdad y alteridad. Otro elemento de la igualdad, como la uso aquí, tiene que ver con la igualdad educativa, es decir, con una enseñanza escolar que esté destinada a todos, sin destinatario específico (Masschelein y Simons, 2014). Es el derecho a ser igual al resto, a que se me dé la misma oportunidad que a los otros de leer el mundo. Porque si todos tenemos derechos a ser uno, a ser en nuestra individualidad, también tenemos derecho al anonimato, a la igualdad con los demás, a ser iguales y diferentes al mismo tiempo (Meirieu, 1998), condición que la educación individualizada y la escuela en casa niegan. Dicho acto es posible gracias a la escuela, porque este espacio nos da la posibilidad, por lo menos como esperanza, de dejar un poco nuestro origen atrás.

Finalmente, un futuro deseable es que, al pensar sobre nuestras acciones en tiempos de pandemia, nos demos cuenta de que hemos olvidado una función central, solidaria y, por el momento, insustituible de la escuela: el cuidado. Es necesario que los docentes tengan consciente de que tener a los

niños, las niñas y los jóvenes en el espacio escolar implica cuidarlos mientras sus padres y madres trabajan. Esto es una acción solidaria básica, real, material y sobre la que la sociología educativa ha estudiado. Sostener que mandar a la escuela a los niños para que los padres trabajen es sólo pensar en la economía, es estar ciego a la función solidaria que esto implica, pues quienes más lo necesitan son los sectores marginados y vulnerables. La escuela tiene la responsabilidad de cuidar a las generaciones jóvenes dentro de sus muros y así apoyar a las familias que más lo necesitan. Asimismo, cuidar a los niños con la escuela abierta es luchar contra la desigualdad de género, situación que empeoró con la pandemia.¹⁰ Desgraciadamente, la pandemia y el rechazo generalizado al regreso a la presencialidad escolar mostraron que ni en el pasado, ni durante la pandemia, quienes trabajamos en la escuela hemos valorado plenamente este aspecto solidario de nuestro quehacer docente.

Entiendo que esta visión sobre el pasado escolar sea criticada por romántica o ideal. Quizá la crítica tenga razón, porque la potencialidad emancipadora de la familia por parte de la escuela se ha cumplido a costa de introducir a las niñas, los niños y los jóvenes en una institución que ha recibido todo tipo de adjetivos nefastos, como lugares carcelarios, de homogeneización, violentos, opresores y lo que se desee agregar. Lo peor de todo es que muchos de estos adjetivos tienen suficiente evidencia para sostener su verdad. Pero también es cierto que no todas las escuelas han sido así. Quizá las menos, pero son justo éstas las que muestran su potencial. Esto no implica que no existan relaciones de autoridad, procesos de producción de lo común y de la igualdad; que los y las estudiantes estén obligados a conocer cosas que nunca imaginaron y que muchas veces no están dentro de sus intereses inmediatos, y, también, que tenga una función de cuidado al otro. Todo

¹⁰ “Adicionalmente también se indagó por otras personas de la vivienda que apoyan en actividades escolares separándolas por sexo. Si se considera solamente el sexo de la persona que apoya tenemos que para el preescolar 91.7% son mujeres, para el nivel primaria 88.7% y para el nivel secundaria 78.7%; en el caso de los hombres, los porcentajes son 8.4%, 11.1% y 21.2%, respectivamente” (INEGI, 2021: 20).

lo anterior no es negativo en sí mismo. Incluso las escuelas libertarias o el *homeschooling* no pueden evitar algunos de estos aspectos, sobre todo el de la autoridad y muchas veces imposición por parte de los docentes padres-madres de familia. Hay que reconocer, también, que algunas de estas escuelas, al estar por fuera del Estado, mantuvieron la presencialidad (González y Rivero, 2021). Por eso, considero que, aunque la crítica a la escuela tiene mucho de verdad, corre el riesgo de ocultar lo positivo que tiene esta institución como componente de lo común. Eso positivo es lo que yo pensaría como futuro deseable. Desgraciadamente, la crónica del apartado anterior muestra que sólo una mínima parte de los interesados tenemos deseos de caminar por ahí.

FUTURAS ESCUELAS

En el presente ensayo he tratado de vislumbrar tres tipos de futuros sobre la escuela, siguiendo la división de David Hicks (2006). Un futuro posible, otro probable y uno deseable. Para describir cada uno he partido del debate público que se dio en México en agosto de 2021 con motivo del regreso a las aulas. Ese presente, ese instante de nuestro devenir, permite comprender cómo responder a una coyuntura con base en lo que hemos sido; es decir, el pasado actúa en nuestra forma de ver el presente, pero también nos hace dirigirnos hacia el futuro. Esto es lo que Jorn Rüsen ha denominado conciencia histórica (Rüsen, 2008); así, actuamos en el presente con miras hacia un futuro basados en nuestra experiencia pasada. Este ejercicio es el que he intentado hacer aquí para pensar los futuros de la escuela tras la pandemia de la COVID-19 que asoló al mundo y que hizo que México cerrara sus escuelas por más de un año. Una de las razones por las que no abrió sus puertas fue la producción imaginaria de la escuela como el lugar más peligroso de todos. El resultado de este ejercicio de prospectiva no ficcional pero, sin duda, un poco literario, fueron tres futuros.

Uno, fue el futuro posible y distópico en el que la escuela pierde su función de producir lo común para que los procesos educativos, mediados por la

tecnología y el encierro familiar, se individualicen cada vez más. Llevando el argumento al extremo, podría desaparecer a largo plazo la escuela como lugar físico. Aquí, la pandemia es un parteaguas que profundiza tendencias históricas de desvalorización de la escuela y les da una viabilidad técnica, así como la reformulación de dicho espacio como peligroso, tanto por los contagios como por arrebatar a los niños y las niñas del abrazo familiar.

Posteriormente, he descrito el futuro probable, basado en la continuidad, donde el cambio cultural producido por las políticas de la calidad educativa ha generado docentes técnicos que trabajan para sí, una psicologización exacerbada de los procesos educativos dentro de la escuela y la promoción de la cultura del emprendedor, siempre basada en el individuo y no en la comunidad. La reforma curricular que pretende el gobierno de Andrés Manuel López Obrador no variará significativamente esto en el corto plazo, pues da continuidad a la política educativa de la reforma permanente.

Por último he hecho mi propio futuro deseable. Y digo mi propio futuro anhelado porque ni el pasado escolar de las últimas décadas, ni el debate público sobre la escuela en la pandemia, arrojan algún viso de esperanza para que repensemos la escuela a partir de lo acaecido. Los nuevos marcos curriculares presentados recientemente por la SEP (mayo de 2022) responden a lógicas políticas prepandémicas y no a condiciones escolares pospandémicas, aunque hay que reconocer que incluyen aspectos de cuidado y de lo común que espero tengan impacto a largo plazo –aspectos históricamente olvidados en el currículum mexicano para la educación básica. Por eso, escribo mi futuro deseable, en el que la escuela recupere su lugar físico y social separado de la vida cotidiana, promueva la igualdad y la alteridad, el valor del conocimiento por el conocimiento en sí, sin el sentido meramente utilitario de posiciones neoliberales y perspectivas críticas, así como repensar el valor del cuidado. Espacio, saber, igualdad al tiempo que alteridad y cuidado como ejes deseables de una nueva escuela después de la pandemia. Es una imagen casi bucólica que, me temo, se quedará en eso, un futuro deseado e inalcanzable a la vez.

REFERENCIAS

- Alarcón, *El Heraldillo de México*, 30 de agosto, 2021.
- Alonso Ruiz, Rogelio Javier (2021), “Cinco retos para regresar a las escuelas”, *Educación Futura*, 9 de febrero, s. p., <<https://www.educacionfutura.org/cinco-retos-para-regresar-a-las-escuelas/>>, consultado el 11 de abril, 2022.
- Animal Político* (2021), “Un año después, así fue el regreso a clases presenciales en Campeche”, 19 de abril, s. p., <<https://www.animalpolitico.com/2021/04/campeche-regreso-a-clases-presenciales-covid/>>, consultado el 18 de abril, 2022.
- Biesta, Gert (2017), *The Rediscovery of Teaching*, New York, Taylor & Francis.
- Cabanas, Edgar e Illouz Eva (2021), *Happycracia: cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*, Barcelona, Paidós.
- Cafebrería Pessoa (@cafebrepessoa) (2021), “Del regreso a clases presenciales...”, 30 de agosto, <<https://twitter.com/cafebrepessoa/status/1432463278068928514>>, consultado el 15 de abril, 2022 (tuit).
- Calderón (2021a), *El Reforma*, 11 de agosto.
- Calderón (2021b), *Mural*, 27 de julio.
- Carmona Servín, Fernando (2022), “Aún no regresan a clases presenciales 24 de cada 100 alumnos de educación básica”, *La Jornada*, 22 de abril, <<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/04/22/politica/aun-no-regresan-a-clases-presenciales-24-de-cada-100-alumnos-de-educacion-basica/>>, consultado el 18 de junio, 2022.
- Carrillo, Emmanuel (2021), “Tomará 3 ciclos escolares recuperar nivel prepandemia: Mexicanos Primero”, *Forbes*, 27 de mayo, s. p., <<https://www.forbes.com.mx/tomara-3-ciclos-escolares-recuperar-nivel-prepandemia-mexicanos-primero/>>, consultado el 18 de junio, 2022.
- Carro Nava, Abelardo (2021), “Regreso a clases presenciales: ¿sálvese quien pueda?”, *Educación Futura*, 28 de julio, s. p., <<https://www.educacionfutura.org/regreso-a-clases-presenciales-salvese-quien-pueda/>>, consultado el 18 de abril, 2022.

- CDHCM (2021), *#CaminitodelaEscuela Consulta a niñas, niños y adolescentes. Reporte nacional*, México.
- CUAIEED (2021), *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, México, UNAM.
- De Certeau, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Díaz-Barriga, Ángel (2021), “Regreso que no es regreso. Una visión didáctica”, *Educación Futura*, 22 de agosto, s. p., <<https://www.educacionfutura.org/regreso-que-no-es-regreso-una-vision-didactica/>>, consultado el 18 de abril, 2022.
- Dussel, Inés (2006), “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”, ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, Santiago de Chile, del 11 al 13 de mayo, <<http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>>, consultado el 12 de febrero, 2022.
- El Financiero* (2021), “Habrán clases presenciales ‘llueva, truene o relampaguee’: AMLO en medio de tercera ola de COVID-19”, 25 de julio, <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/07/25/habra-clases-presenciales-llueva-truene-o-relampaguee-amlo-en-medio-de-tercera-ola-de-covid-19/>>, consultado el 15 de abril, 2022.
- Espino, Manuel, Pedro Villa y Caña y Alberto Morales (2021), “Niños deben regresar a las aulas porque se han vuelto adictos a los videojuegos: AMLO”, *El Universal*, 22 de julio, s. p., <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/amlo-ninos-deben-regresar-las-aulas-porque-se-han-vuelto-adictos-los-videojuegos>>, consultado el 18 de abril, 2022.
- Fernández Enguita, Mariano (2018), *Más escuelas y menos aulas*, Madrid, Morata.
- Fray Bartolomé (2021), “Templo Mayor”, *Reforma*, 30 de agosto, s. p., <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=/templo-mayor-f-bartolome-2021-08-30/op211234>, consultado el 15 de abril, 2022.

- Galicia, Teresa (2021), “Solitario regreso a las escuelas”, *Educación Futura*, 30 de agosto, s. p., <<https://www.educacionfutura.org/solitario-regreso-a-las-escuelas/>>, consultado el 18 de abril, 2022.
- Gardel, Lucía (2021), “Polémica entre Ciudad y Nación por las clases presenciales: qué es lo que ocurrió y quiénes vuelven a la escuela en CABA”, *Chequeado*, 19 de abril, s. p., <<https://chequeado.com/el-explicador/polemica-entre-ciudad-y-nacion-por-las-clases-presenciales-que-es-lo-que-ocurrio-y-quienes-vuelven-a-la-escuela-en-caba/>>, consultado el 13 de abril, 2022.
- Garduño, Roberto y Fabiola Martínez (2021), “AMLO desecha carta que pidió SEP para retornar a las aulas”, *La Jornada*, 18 de agosto, s. p., <<https://jornada.com.mx/notas/2021/08/18/politica/amlo-desecha-carta-que-pidio-sep-para-retornar-a-las-aulas/>>, consultado el 14 de abril, 2022.
- González Aguilar, Mónica y Alina Rivero Borrel Zermeño (2021), “Alas, aprendizaje en libertad: de la crítica del sistema escolar, a la acción colectiva para aprender”, El Rebozo (comp.), *Aprender sin ataduras. Críticas y alternativas a la institución escolar*, México, Palapa Editorial, pp. 77-105.
- Güell, Oriol (2022), “Un tercio de las enfermeras y más de la mitad de los docentes recelaba de las vacunas frente a la covid al inicio de la campaña”, *El País*, 14 de junio, s. p., <<https://elpais.com/sociedad/2022-06-15/un-tercio-de-las-enfermeras-y-mas-de-la-mitad-de-los-docentes-recelaba-de-las-vacunas-frente-a-la-covid-al-inicio-de-la-campana.html>>, consultado el 25 de junio, 2022.
- Han, Byung-Chul (2012), *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.
- Hicks, David (2006), *Lessons for the future. The missing dimensions in education*, Oxford, Trafford Publishing.
- Horacio u Horax (2021), *Milenio*, 30 de agosto.
- INEGI (2021), *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*, México, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf>, consultado el 12 de mayo, 2021.
- Jiménez, Néstor y Roberto Garduño (2021), “Maestros, los que siguen en la vacunación; ‘urge’ volver a las aulas: AMLO”, *La Jornada*, 30 de marzo,

- p. 11, <<https://www.jornada.com.mx/2021/03/30/politica/011n1pol>>, consultado el 14 de abril, 2022.
- Larrosa Bondia, Jorge (2020), *El profesor artesano*, Barcelona, Laertes.
- Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Mejoredu (2020), *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica*, México.
- Mendoza, Jaime (@NagatoUchiha) (2021a), “Literal”, 29 de agosto, <<https://twitter.com/NagatoUchiha/status/1432066384381501444>>, consultado el 18 de mayo, 2022 (tuit).
- Mendoza, Jaime (Soy Docente) (2021b), “Encuesta a docentes sobre el regreso a clases presenciales”, 8 de agosto, <<https://www.youtube.com/watch?v=nFT4C0nPRG4>>, consultado el 18 de mayo, 2022 (video).
- MonoAureo (2021), “¿Me das?”, <<https://monoaureo.com/2021/08/30/me-das/>>, consultado el 15 de abril, 2022.
- Moreno, Alejandro (2021), “COVID en escuelas: el 65% reprueba regreso a las aulas en CDMX”, *El Financiero*, 16 de junio, s. p., <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/06/16/covid-en-escuelas-el-65-reprueba-regreso-a-las-aulas-en-cdmx/>>, consultado el 19 de abril, 2022.
- Novoa, Antonio (2000), “The teaching profession in Europe: historical and sociological analysis”, en Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer y François Orivel (eds.), *Problems and prospects in european education*, Westport, Greenwood Publishing, pp. 45-73.
- Ornelas, Carlos (2021), “Llueve, truene o relampaguee”, *Excelsior*, 24 de julio, <<https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/llueve-truene-o-relampaguee/1462504>>, consultado el 14 de abril, 2022.
- Pérez Rocha, Manuel (1983), *Educación y desarrollo: la ideología del Estado mexicano*, México, Línea.
- Pharma News México (@pharmanewsmx) (2021), “Regreso a clases aumentará contagios entre los estudiantes...”, 30 de agosto, <<https://twitter.com/pharmanewsmx/status/1432487840559030278>>, consultado el 15 de abril, 2022 (tuit).

- Plá, Sebastián (2022a), “Impresiones sonoras de aula-zoom”, *Mitologías hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, vol. 25, pp. 51-67.
- Plá, Sebastián (2022b), “Las escuelas del futuro. Imágenes para la post-pandemia”, *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, <<http://revistafyl.filos.unam.mx/las-escuelas-del-futuro-imagenes-para-la-post-pandemia/>>, consultado el 15 de abril, 2022.
- Plá, Sebastián (2021), “Los profesores mexicanos en riesgo por la pandemia”, *El Universal (Confabulario)*, 16 de enero.
- Plá, Sebastián (2020a), “Apología por la escuela”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, pp. 5-13.
- Plá, Sebastián (2020b), “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza”, en *idem* (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, México, UNAM, pp. 30-38.
- Plá, Sebastián (2018), *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, México, UNAM.
- Rüsen, Jorn (2008), *History: narration, interpretation, orientation*, Nueva York, Berghahn Books.
- Sosenski, Susana (2021), *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, México, UNAM/Grano de Sal.
- Topo (@ElTopo) (2021), “Para este regreso a clases hice un meme”, 13 de agosto, <<https://twitter.com/ElTop0/status/1426193952932249611>>, consultado el 24 de junio, 2022 (tuit).
- Torsten, Husén (1986), *Purposes of futurologie. Studies in education. The learning society revisited essays*, Nueva York, Pergamon Press.
- UNICEF (2022a), “Tablero de análisis integral para el seguimiento al regreso a clases”, <<https://www.unicef.org/mexico/tablero>>, consultado el 24 de junio, 2022.
- UNICEF (2022b), *Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*, Nueva York.
- UNICEF (2021a), “114 millones de estudiantes ausentes de las aulas de América Latina y el Caribe. El mayor número de niños fuera del aula en el mundo”, 23 de marzo, s. p., <<https://www.unicef.org/lac/comunicados->

prensa/las-escuelas-de-america-latina-y-el-caribe-tienen-114-millones-de-estudiantes-ausentes>, consultado el 24 de junio, 2022.

UNICEF (2021b), “La pérdida de más de 39.000 millones de comidas escolares desde que comenzó la pandemia presagia una crisis de la nutrición, según UNICEF y el PMA”, 28 de enero, s. p., <<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/perdida-39000-millones-comidas-escolares-desde-pandemia-presagia-crisis-nutricion>>, consultado el 24 de junio, 2022.

Zavala, Juan Carlos (2021), “Responden 60 mil madres y padres a encuesta de CNTE; 81.7%, en desacuerdo con regreso a clases presenciales”, *El Universal Oaxaca*, 25 de agosto, <<https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/responden-60-mil-madres-y-padres-encuesta-de-cnte-817-en-desacuerdo-con-regreso-clases>>, consultado el 18 de abril, 2022.

La pandemia de la COVID-19: una coyuntura para nuevas propuestas educativas y el uso de las tecnologías

8

Juan Manuel Piña Osorio

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Judith Pérez-Castro

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de dos años, los países alrededor del mundo han atravesado por una serie de cambios en los diferentes ámbitos de la vida social, producto del “nuevo orden” que la COVID-19 trajo consigo (Dossi, 2020). Cada vez más escuchamos frases como “el Leviatán sanitario”, “el orden de clausura”, “la sociedad de la desconfianza”, “la nueva identidad humana” y “el tecnoautoritarismo”, entre otras.

En los sistemas educativos, la pandemia ha tenido múltiples consecuencias, en especial por la interrupción de las clases presenciales, lo que cambió significativamente las condiciones de enseñanza, aprendizaje y participación en todos los niveles. En el nivel superior, uno de los efectos más señalados para América Latina ha sido la ampliación de las disparidades entre los más y los menos favorecidos económicamente, situación que se ha sumado a la desigualdad preexistente por factores individuales, institucionales y sociales (UNESCO, 2020).

De la pluralidad de asuntos pendientes en los países de la región, las investigaciones han destacado la segmentación y estratificación del sistema de educación superior, ya que el origen social y la situación económica de

las personas continúan siendo determinantes del programa y la institución donde puede realizar sus estudios (Didriksson *et al.*, 2021); la calidad de la educación, que incluye el acceso, el rendimiento y la conclusión de los estudios (OCDE *et al.*, 2016); la desigualdad de género, en términos de la menor participación que tienen las mujeres en los posgrados y en los programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (IESALC-UNESCO, 2021; World Bank, 2020); la subrepresentación de las personas de los pueblos originarios y afrodescendientes (UNESCO, 2020) y, en general, la falta de una perspectiva amplia de la educación que permita incluir a otros grupos en desventaja social.

La desigualdad se expresa también en las condiciones materiales e infraestructura, no sólo entre sistemas educativos, sino al interior de ellos. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), las diferencias interinstitucionales se observan en las instalaciones, las aulas, los laboratorios, las bibliotecas y los espacios para la convivencia, la accesibilidad física y de la información, así como en las plataformas y los dispositivos para la educación a distancia.

Este panorama se recrudeció a consecuencia de la pandemia, pero, a su vez, propició la reflexión por parte de profesores e investigadores, quienes han tratado de responder a esta situación inédita a través de la investigación, la innovación de sus estrategias pedagógicas y el trabajo comprometido. El objetivo de este capítulo es analizar la producción académica que se ha generado en nuestro país durante la contingencia para identificar las dificultades enfrentadas, así como las propuestas que se han realizado para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El texto se organiza en tres apartados. Primero, hacemos un breve panorama de la situación de la educación superior en México. Posteriormente, exponemos algunos de los efectos generados por la pandemia en la educación terciaria. En tercer lugar, presentamos parte de la producción generada en nuestro país a partir de tres ejes: los obstáculos, los estudios con referente empírico y las propuestas. Por último, hacemos algunas consideraciones generales sobre la pandemia y la educación superior en el territorio nacional.

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, la educación superior es un derecho reconocido constitucionalmente. A partir de la reforma de 2019, el artículo 3 de la Carta Magna establece (Presidencia de la República, 2019) que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado, a través de sus diferentes instancias (federal, estatales, de la Ciudad de México y municipales) garantizará la educación desde el nivel inicial hasta el superior. La fracción X del mismo artículo ratifica el carácter obligatorio de la educación superior y aclara que:

las autoridades federal y locales establecerán las políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señala. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (Presidencia de la República, 2019: 6).

No obstante, cumplir con este mandato constitucional conlleva muchos retos. Para empezar, nuestro país tiene un sistema de educación superior altamente diversificado, con 13 subsistemas, nada más en el sector público, que van desde universidades federales y estatales, pasando por institutos tecnológicos y universidades interculturales, hasta escuelas normales y otros tipos de instituciones de educación superior. Cada uno de ellos opera como sistema cerrado, con normas y pautas que les permiten mantenerse y, aunque pueden establecer redes de colaboración, lo cierto es que la movilidad estudiantil y académica entre unos y otros es imposible en términos reales.

Hasta el ciclo escolar 2020-2021, la cobertura promedio para el grupo de edad entre los 18 y los 23 años era de 42%, incluyendo las modalidades escolarizadas y no escolarizada (SEP, 2021), aproximadamente 12 puntos porcentuales por debajo de la media para América Latina; pero si consideramos sólo la modalidad escolarizada, la distancia es mayor, toda vez que la cobertura cae a 34.7%. Sin embargo, ésta es la cifra promedio, porque el sistema de educación superior no sólo está diversificado, también es profundamente desigual.

De este modo, de cada 100 niños y niñas que ingresaron a la educación básica en el ciclo 2004-2005, 26 concluyeron el nivel superior en 2020-2021 (SEP, 2021), lo que es una proporción bastante baja; no obstante, hay entidades que están muy lejos de la cifra nacional. Por ejemplo, en Oaxaca y Chiapas el promedio fue de 12% en cada uno, mientras que en Guerrero fue de 15%. Estos tres estados son los que registran los niveles más altos de marginación, de tal suerte que no es extraño que una cantidad muy pequeña de estudiantes supere las barreras a lo largo de los diferentes niveles educativos y logre terminar la educación terciaria. Esta situación contrasta con la que se observa en las entidades como Nuevo León, Querétaro y Aguascalientes, que tienen niveles bajos de marginación y en las que las cifras están en 41%, 40% y 39%, respectivamente. Se destaca la capital, donde de cada 100 educandos que se inscriben a la educación básica, 46 finalizan los estudios universitarios (SEP, 2021).

Las desigualdades se observan en distintas dimensiones. En el informe realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) sobre el futuro de la educación superior en México, se destacan las diferencias en las oportunidades de acceso para los jóvenes provenientes de sectores más pobres, no sólo por el tema de los ingresos, sino también por su formación previa. Hasta 2019, la tasa de graduación promedio de la educación media superior en nuestro país era de 57%, 30 puntos porcentuales por debajo de la media de los países de la OCDE. Pero, además, se estimaba que 66% de los alumnos de bachillerato no alcanzaba los aprendizajes clave en matemáticas, mientras que 33% no llegaba al nivel de competencia adecuado en lenguaje y comunicación (OCDE, 2019). Todo esto reduce sus posibilidades de continuar con sus estudios universitarios.

Por si esto fuera poco, entre los jóvenes de las familias pobres hay una especie de efecto Pigmalión, porque aunque tengan un buen desempeño en la educación básica, desisten de presentar el examen general de ingreso al bachillerato, o bien, escogen las instituciones menos selectivas y con pocas condiciones para una buena formación (OCDE, 2019), ya que de alguna manera han incorporado las bajas expectativas que los otros, incluyendo sus padres y maestros, tienen sobre ellos, disminuyendo aún sus probabilidades de terminar la educación media y continuar estudiando.

La OCDE (2019) también apuntaba a las disparidades de género. Si bien reconocía que en la educación terciaria se había logrado la paridad entre hombres y mujeres, la proporción de mujeres del total que ingresaba por primera vez a este nivel en 2019 era de 50%, mientras que el porcentaje de egreso estaba en 53%, ligeramente menor que el promedio de la OCDE, en el que las cifras estaban en 54% y 57%, respectivamente. Por otra parte, se denunciaba que el mayor nivel de habilitación de las mujeres no se reflejaba en el mercado laboral, ya que aquellas con educación superior ganaban solamente 66% de los ingresos promedio de los hombres con el mismo nivel educativo. Además, 36% de las mujeres entre los 18 y los 24 años no estudiaban ni trabajaban, cuatro veces más que el porcentaje de los varones, que era de 8% (OCDE, 2019). Se trata de una tendencia similar a la observada en los demás países de América Latina.

Otro factor de desigualdad educativa en México es la pertenencia a un pueblo originario. Aquí, también se cruza el tema de la pobreza, ya que ser indígena incrementa seis veces más la probabilidad de vivir en pobreza extrema que no serlo, de manera que alrededor de 35% de esta población se encontraba en esta situación hasta hace dos años (OCDE, 2019). Pertenecer a un pueblo originario aumenta el riesgo de abandonar tempranamente los estudios por problemas económicos, pero también por otras carencias sociales, como la seguridad social y la falta de servicios básicos a la vivienda. Todo esto se refleja en los índices de rezago educativo, que en la población indígena es de 31.1%, mientras que en el resto de la población está en 15.4% (Coneval, 2021).

A la par de lo anterior y en sintonía con lo que ocurre con otros países de la región, la educación terciaria en México se caracteriza por su gran segmentación. En el sector público, la mayor proporción de la matrícula, incluyendo la licenciatura y el posgrado, se concentra en las universidades públicas estatales (45.7%) y las universidades públicas federales (16.9%) (SEP, 2021), a las que asisten personas de las clases alta, media alta y media. En contraste, las universidades estatales de apoyo solidario y las universidades interculturales absorben 2.5% y 0.49% de la matrícula, respectivamente (SEP, 2021), y, por lo general, reciben a estudiantes de los sectores más pobres y de comunidades indígenas. Una situación similar se da en las escuelas normales que absorben tan sólo a 3.8% del estudiantado (SEP, 2021). Estos tres subsistemas son los que

enfrentan mayores desafíos en términos de la calidad de sus programas, consolidación de su planta académica y financiamiento (OCDE, 2019).

La segmentación se concreta de múltiples formas en y entre las instituciones, que van desde el cumplimiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, hasta el prestigio o el reconocimiento social. Como resultado, hay instituciones que cuentan con una planta de profesores e investigadores consolidada, con altos niveles de habilitación, que tiene una oferta académica amplia y actualizada, con infraestructura física y de información, bibliografía, materiales y equipos suficientes, así como con espacios para la realización de otras actividades académicas, culturales y deportivas. En contraste, están aquellas que operan con las condiciones mínimas, concentradas totalmente en la formación profesional y con poca o nula vinculación con otros establecimientos educativos o con los sectores sociales.

De acuerdo con la OCDE (2019), la diversificación y, sobre todo, la estratificación repercuten en la calidad de la oferta educativa. Aunque se han creado instancias certificadoras, como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la evaluación de los programas no es obligatoria. En el sector público, aunque el gobierno federal ha implementado incentivos para ello, principalmente a través de la creación de fondos focalizados, la participación de las instituciones es diferencial: las universidades públicas estatales registran las tasas más altas de matrícula en programas de calidad (90%), es decir, que han sido certificados; a la distancia le siguen las universidades federales, con 72%; en el otro extremo se encuentran las universidades interculturales y las normales, cuya participación es más baja, y, al final, están los institutos y universidades tecnológicas, en donde gran parte de los programas no son evaluados (OCDE, 2019). Paradójicamente, estos cuatro subsistemas son los que reciben la mayor cantidad de jóvenes de escasos recursos, con logros académicos bajos y con más riesgo de abandonar los estudios.

En el sector privado la situación es todavía más compleja, ya que se estima que poco menos de 20% de los estudiantes cursan programas de calidad o evaluados de manera externa. El principal mecanismo acreditador es el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), no obstante, después de su

obtención, pocas veces hay un seguimiento escrupuloso del funcionamiento de las instituciones y de su oferta educativa (OCDE, 2019). Una vez más, hay enormes diferencias entre las universidades privadas más grandes y consolidadas, a las que asisten estudiantes de los sectores económicamente más altos, y la infinidad de establecimientos de absorción de la demanda, que captan a personas de clase media y media baja, que no cuentan con las condiciones necesarias para garantizar una buena formación.

Por otra parte, hasta ahora no se han diseñado estrategias para evaluar las condiciones y procesos institucionales. Las certificaciones que realiza el Copaes se centran fundamentalmente en los programas de estudio, mientras que los CIEES abordan algunas de las funciones de los establecimientos educativos (OCDE, 2019). Para el caso de los posgrados, el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, considera algunos aspectos relacionados con el compromiso social y la infraestructura. Al respecto, la OCDE (2019) hace un señalamiento en torno a la falta de mecanismos para recabar información acerca de las condiciones físicas, conectividad, acervos bibliográficos, equipos y materiales, así como sobre la disponibilidad de apoyos para los alumnos. Por último, cabe señalar que éste no es un tema menor, porque se remite a la asequibilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004), y si bien constituye un rubro dentro de los informes institucionales, en el ámbito nacional no se cuenta con alguna base de datos que permita tener una visión en conjunto del sistema de educación superior.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

En México, como en otras partes del mundo, la pandemia afectó la vida de las personas en sus múltiples dimensiones, económica, política, social, cultural y relacional. Como era de esperarse, los sistemas educativos también se vieron trastocados por este fenómeno. A partir de marzo de 2020, como parte de las medidas preventivas implementadas por el gobierno mexicano, se suspendieron las clases presenciales, lo que significó el regreso a casa de poco más de 36 518 000 estudiantes de todos los niveles de enseñanza, de los

cuales 11.1% estaba en la educación terciaria (SEP, 2020b). La consecuencia más inmediata y tal vez más perceptible de la contingencia sanitaria fue el abandono escolar. De acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)¹ (INEGI, 2021b), 2.2% (738,934) de la población entre los tres y los 29 años, inscrita en el ciclo escolar 2019-2020, dejó sus estudios.

Específicamente, en la educación superior se estimaba que 89,940 alumnos habían desertado y, aunque sus motivos eran diversos, 44.5% (40,072) dijo que la razón principal estaba relacionada de manera directa con la pandemia (INEGI, 2021c). De forma adicional, de las 4,095,417 personas entre los 19 y los 24 años que no se inscribió a una institución de educación terciaria en el ciclo escolar 2020-2021, 4.3% (176,703) respondió que el motivo primordial había sido la pandemia (INEGI, 2021c).

La situación de los jóvenes ha sido compleja durante estos dos años de contingencia sanitaria. De entrada, porque la rápida transición que tuvo que hacerse de la modalidad presencial, apoyada preponderantemente en la interacción cara a cara entre estudiantes y profesores, a otra de tipo remota dependiente de la tecnología (Cabero y Valencia, 2021), trajo consigo diferentes problemas pedagógico-didácticos, socioactitudinales y tecnológicos. Con respecto a los primeros, diversas investigaciones (García-García, 2020; Hernández y Valencia, 2021; Mendoza, 2020) han señalado dificultades para ajustar los currículos y los contenidos; las limitaciones para la realización de las actividades para el aprendizaje, la realimentación y el trabajo en equipo; la carencia de competencias de docentes y alumnos para el trabajo en línea; la escasez o subutilización de los recursos y materiales didácticos, y los obstáculos tanto para la evaluación continua como para la sumativa. Todos estos problemas se multiplican al introducir la cuestión de

¹ La ECOVID-ED se levantó en 2021 y abarcó a un total de 54,262,359 personas entre los tres y los 29 años, de los cuales 33,635,316 estaban inscritos en el algún nivel del sistema educativo. Del grupo etario entre los 19 y los 24 años, durante el ciclo 2019-2020 cursaban la educación superior 3,471,139 jóvenes, mientras que para 2020-2021 esta cifra era de 3,006,496.

los campos de conocimiento, ya que cada uno impone diferencias al proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, las ciencias aplicadas y las artes requieren de un trabajo constante en laboratorios y talleres, lo que fue prácticamente imposible debido a la suspensión de las sesiones presenciales (Ramírez, 2020), mientras que, en las ciencias sociales y las humanidades, los contenidos de los programas ofrecen más posibilidades para adaptarlos a las clases en línea, aunque también pueden implicar tareas de campo.

A ello se agrega el hecho de que si bien México, de alguna manera, tiene una cierta trayectoria en la educación abierta y a distancia, las instituciones no estaban preparadas para una migración a gran escala, por lo que sus estrategias para atender las necesidades de los actores educativos, así como sus tiempos de respuesta, variaron significativamente. Lo anterior se vio reflejado, entre otras cosas, en la relación docente-alumno. De acuerdo con datos de la ECOVID-ED (INEGI, 2021c), durante el ciclo 2019-2020 alrededor de 8.1% de los estudiantes de nivel superior no tuvieron contacto alguno con sus maestros, lo que en número redondos significó poco más de 283 000 personas. Durante 2020-2021, ya con la experiencia del año anterior, este porcentaje se redujo a 3.3%, es decir, alrededor de 99 000 personas.

En relación con las problemáticas socioactitudinales, los estudios (Barranco-Cuevas *et al.*, 2021; Pérez-Castro, 2021; Sánchez *et al.*, 2020; SEP, 2020a) han señalado que, además de las consecuencias para la salud ocasionadas en aquellos que se contagiaron con el virus, la reclusión en el entorno doméstico trajo otros efectos, como el incremento de los niveles de ansiedad y estrés en los actores educativos debido a la multiplicación de las tareas académicas y el cruce de éstas con las responsabilidades en el hogar, el riesgo de desarrollar depresión y angustia por el miedo a contagiarse, la pérdida de parientes, amigos o personas del entorno cercano, el desempleo y la disminución de los ingresos familiares. También se detectaron problemas emocionales debido a la reducción de la interacción cara a cara, el aumento de las actitudes discriminatorias y estigmatizantes hacia los infectados con COVID-19, la poca empatía hacia las personas en situación de vulnerabilidad y la indiferencia hacia sus necesidades personales, económicas o académicas, el incremento de la violencia doméstica y el abuso sexual por el confinamiento,

así como un mayor riesgo de sufrir acoso o violencia en línea y de desarrollar dependencia digital.

Un tema reiteradamente señalado ha sido el de los problemas tecnológicos. Como hemos dicho, México tiene una importante tradición en la implementación de programas para la educación abierta y a distancia. Sin embargo, aún hay muchas limitaciones en este aspecto, por ejemplo, al día de hoy, sólo 44.2% de los hogares tiene acceso a una computadora y 60.6% dispone de internet (INEGI, 2021a). En el caso del nivel superior, los datos de la ECOVID-ED (INEGI, 2021b) señalan que, para las clases a distancia, así como para otras actividades escolares, los alumnos se apoyaron fundamentalmente en la computadora portátil (55.7%) y en el teléfono inteligente (31.8%). La mayoría (68.5%) tenía la propiedad y el uso exclusivo de estos dispositivos; no obstante, 27.5% debía compartirlos con otras personas de la vivienda, 3.2% tenía que pedirlo prestado a otras personas fuera del hogar y 0.5% lo rentaba o pagaba por su uso. Si sumamos las tres últimas respuestas, tenemos que poco más de 30% del estudiantado no ha contado con las condiciones adecuadas para las clases en línea.

En suma, la pandemia y las medidas tomadas para su afrontamiento han cambiado en múltiples formas la dinámica en el interior de las instituciones y entre los sujetos educativos. Han sido dos años de retos, pero también de aprendizajes y oportunidades para reflexionar sobre lo que el sistema de enseñanza y, en particular, el nivel superior pueden aportar al bienestar individual y colectivo.

OBSTÁCULOS, INVESTIGACIONES Y PROPUESTAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA CONTINGENCIA

La inequidad social y educativa es una realidad innegable en el mundo contemporáneo. En los países latinoamericanos, esta situación es más marcada (Alva, 2015) porque la desigualdad económica se expresa en diversas insuficiencias, incluyendo las vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (López y Rodríguez, 2020). Particularmente, en

el ámbito educativo existen diversos factores que influyen en la calidad de la enseñanza en línea, como “la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa” (Lloyd, 2020: 115), de manera que es importante reconocer los diferentes tipos de usuario, ya que entran en juego “múltiples variables como el nivel educativo, la edad, el género y la situación socioeconómica, las cuales mostraron que es indispensable *ir más allá del acceso*” (Alva, 2015: 275).

Disponer o no de internet y de un dispositivo electrónico no permite percibir la complejidad de este asunto, sino que es preciso analizar el manejo y uso que las personas hacen de los artefactos electrónicos, así como de las redes sociales y las numerosas páginas que concentran información, las cuales son útiles para fortalecer los procesos de formación.

La emergencia sanitaria develó tanto las limitaciones como las ventajas de las tecnologías. Profesores familiarizados con el manejo de las nuevas tecnologías de la información no tuvieron problemas serios para conectarse a alguna plataforma y entrar en contacto con sus estudiantes, a diferencia de aquellos académicos poco adentrados en el mundo digital, a quienes resultó complicado conectarse a la plataforma desde casa. Para Ordorika (2020), durante la emergencia sanitaria las instituciones de educación superior expresaron tres retos: en lo tecnológico, en lo pedagógico y en las competencias. En los siguientes apartados trataremos estos desafíos.

Acercamiento a la producción sobre educación y pandemia

La producción generada sobre la pandemia ha sido vasta y en múltiples aspectos; para los fines de este trabajo, hemos decidido explorar tres senderos. El primero corresponde a los trabajos centrados en la reflexión de expertos acerca de los probables obstáculos enfrentados en las sesiones virtuales. El segundo comprende las publicaciones que reportan investigaciones empíricas acerca del uso de las TIC, así como el sentir de los actores educativos ante esta modalidad de enseñanza. Finalmente, en el tercero se ubican los trabajos que ven a la emergencia sanitaria como la coyuntura favorable para analizar

el trabajo en el aula y los contenidos, con el propósito de elaborar propuestas pedagógicas que incluyan los nuevos dispositivos electrónicos.

Obstáculos para las sesiones virtuales

Sobre este tema, un trabajo interesante es el de Constante (2020), cuyo título es “Cómo educar en tiempos de coronavirus”. Para este autor, el presente está dominado por el internet, las aplicaciones, las redes sociales, los algoritmos y la inteligencia artificial, entre otros. Es un mundo en el que abundan portales diversos de instituciones educativas, bancos, librerías, editoriales y revistas. Esto ha llevado a que la educación se vea modificada, porque la escuela, hoy por hoy, no es la única instancia educadora, sino que, simultáneamente, participan Google, Instagram, YouTube, WhatsApp, TikTok, entre otras. Los jóvenes son nativos digitales, mientras que los adultos son analógicos. En consecuencia, es necesario emprender un cambio, porque el profesor es pieza clave tanto en la educación presencial como en la virtual. Esta última puede ser utilizada para emprender procesos educativos acordes con el momento presente.

el profesor aún pueda ser el capitán del navío que establezca cómo es que se debe navegar y cómo acompañar los esfuerzos para volver a las profundidades; [...] el docente podría volver sus ojos para hundirse en el mundo líquido y ser el acompañante idóneo en ese mundo que se está perdiendo y en ese otro que está naciendo (Constante, 2020: 45).

Esta cita es una invitación al docente para que continúe en su labor de educador, sólo que es imperativo dar un giro en la forma de enseñar. El pizarrón ha dado paso a la pantalla, pero este cambio no ha sido fácilmente asimilado por los docentes de las instituciones educativas. Dicha transición fue un paso no esperado, apunta Ruiz (2020), porque profesores con amplia trayectoria y con poca experiencia en las tecnologías modernas fueron repentinamente forzados a transitar de la enseñanza presencial a la virtual, “no hubo tiempo siquiera de recibir una capacitación mínima sobre el manejo básico de algunas

de estas herramientas” (Ruiz, 2020: 110). El profesorado tuvo que acercarse a las plataformas Zoom, Skype, Google Classroom, Blue Jeans y otras. Si lo común era ver caras y gestos en el aula, ahora sólo se ven algunas caras, pocos gestos y numerosas fotografías o cámaras.

El docente impartidor de cátedra se siente en el desierto. ¿Qué hizo el profesorado para enfrentar la nueva modalidad de docencia? De la Cruz (2021) identifica dos modalidades: la primera corresponde a quienes trasladaron el modelo docente o cátedra a la docencia virtual; dentro de ésta, una estrategia fue la asignación al alumnado de numerosas actividades extraclase. La segunda incluye a quienes utilizaron las tecnologías como un medio para innovar, buscando “ambientes personales de aprendizaje” (De la Cruz, 2021: 328). No siguieron con la cátedra, sino que los docentes trataron de que el alumnado moviera sus recursos a mano para buscar información en la red, investigar, analizar, redactar y proponer. En términos de Constante (2020), se intentó estar acorde con el momento presente, cargado de tecnología y de información, bajo la dirección del profesor.

La brecha no sólo es digital, considera Guzmán (2008), sino también generacional, porque los educadores de mayor edad muestran menos familiaridad en el uso de computadora y la red. Por el lado de los estudiantes, también se ha observado que tienden a copiar “tareas, extrayéndolas literales de la Internet, y recurren cada vez menos a las fuentes bibliográficas de las bibliotecas, pues disponen de la internet como su principal fuente de información” (Guzmán, 2008: 23). En estos casos, la tarea del educador consiste en enseñar el uso adecuado de la información descargada, no sólo copiar y pegar, sino que los alumnos aprendan a seleccionar, interpretar, parafrasear, citar y otras tareas indispensables.

Reportes de investigación

En este segundo sendero que hemos seleccionado se encuentra el artículo de Miguel (2020), quien sostiene que el cambio de modalidad fue un ajuste emergente. Lo imprevisto de esta transformación llevó al profesorado a usar

obligadamente las TIC. Es decir, se presentó una continuidad de la forma de organización legítima, “sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos” (Miguel, 2020: 17). Para conocer el sentido y la vivencia de los actores educativos, el autor decidió hacer un estudio en diversas instituciones ubicadas en los valles centrales de Oaxaca, donde aplicó un cuestionario semiestructurado. Su muestra se formó con 36 docentes, 74 estudiantes y tres administradores. Los resultados muestran que el porcentaje más importante del alumnado se sintió con malestar e inconforme debido a las numerosas tareas que tenían que realizar; por su parte, los profesores no estaban preparados para este tipo de docencia y, además, se presentaron fallas en la red. Un porcentaje menor dijo estar satisfecho, porque estar en casa les daba tranquilidad. Los docentes, por el contrario, se sintieron a gusto con las nuevas formas de trabajo y consideraban que había sido un reto que tenían que enfrentar. Los obstáculos presentados fueron, para el alumnado, la comunicación, el acceso a internet y la mala organización. Los profesores señalaron el problema de la red, la actitud del estudiantado y la comunicación e interacción. Como conclusión, agrega que la mundialización de la educación y del conocimiento son imprescindibles; además, es menester capacitar al docente “en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación enfocadas a la educación y en didáctica en educación a distancia” (Miguel, 2020: 38).

Otra investigación es la de Silas y Vázquez (2020), en la que se observó que los profesores universitarios hicieron solamente el traslado de los conocimientos que tenían de las TIC. Se trató, agregan, de una enseñanza remota de emergencia. Para conocer las tensiones, se apoyaron en un cuestionario, tanto de preguntas cerradas como abiertas, elaborado por el Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura (GIESUC), asociación de académicos formada durante la pandemia. El cuestionario lo respondieron 1,310 profesores, adscritos a diferentes instituciones de educación superior de Latinoamérica. Sus resultados reportaron un incremento en la carga laboral porque, con la modalidad en línea, los docentes tenían que invertir más tiempo en preparar una sesión; 42% dijo que su institución les ofreció un curso de capacitación y un porcentaje similar buscó algún curso por su

parte para poder impartir la clase de manera más sencilla. Sin embargo, un tercio de los profesores tuvo dificultades con el manejo de la plataforma y con la lentitud o la caída del internet. También indicaron que el trabajo en casa era complicado porque se cruzaba con las tareas domésticas, numerosas distracciones, interrupciones y ruido, se carecía del mobiliario adecuado o la computadora tenía que compartirse entre varios miembros del hogar o, en otros casos, el aparato era obsoleto. Todos estos factores impedían la concentración en el trabajo académico.

En un libro publicado por la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED, 2021), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se concentran los resultados de una investigación llevada a cabo en los niveles de bachillerato y licenciatura de la UNAM. El estudio tuvo dos propósitos: por un lado, examinar “procesos, experiencias y situaciones” (CUAIEED, 2021: 7) que se les presentaron a los actores educativos; por otro, reconocer sus concepciones en relación con la enseñanza. La muestra fue probabilística, en el bachillerato abarcó a 5,160 alumnos y 555 docentes, mientras que en la licenciatura comprendió 9,080 estudiantes y 350 profesores.

El equipo de investigación diseñó e instrumentó un cuestionario formado por cinco dimensiones. Los resultados reportan que la percepción acerca de la enseñanza depende del lugar social donde se encuentran los entrevistados. De este modo, para 35% del profesorado su enseñanza mejoró mientras que para 41% empeoró; en contraste, para 60% del estudiantado el aprendizaje empeoró y para 64% la enseñanza a distancia es inferior que la presencial.

Esta diversidad de opiniones puede comprenderse por la brecha generacional: 50 años promedio para los profesores y 19 para los estudiantes. Ante la pregunta: “¿el profesor tiene como función propiciar experiencias de construcción del aprendizaje e interactuar con los estudiantes?”, las respuestas afirmativas en el alumnado de licenciatura y bachillerato fueron altas (87% y 71%, respectivamente). De manera paradójica, 60% de los encuestados también mostró aceptación por la docencia convencional, porque consideraba que la tarea del docente es explicar conceptos y diseñar ejercicios

para que los alumnos aprendan los contenidos del plan de estudios. Esta posible contradicción quizá se deba a que numerosos docentes, en su práctica diaria, combinan ambas formas de docencia. Otro dato relevante es que un alto porcentaje del profesorado de bachillerato y licenciatura opina que el tiempo destinado a las tareas de enseñanza se incrementó durante el periodo de la pandemia. Los estudiantes, por su parte, estimaban que el tiempo dedicado al estudio era menor.

De los diferentes resultados, uno muy interesante es que las nuevas tecnologías parecen no afectar las creencias de los docentes, situación que obliga a que éstos se formen en propuestas pedagógicas participativas, centradas más en las actividades del estudiante y menos en las del profesor. La contingencia sanitaria ha brindado la oportunidad para dar un giro en la enseñanza en todos los niveles educativos. Sin embargo, también hay que entender que “la transformación en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como su organización, es un proceso en el cual la pandemia ha sido un catalizador, pero no es suficiente para consolidar un cambio profundo en los sistemas educativos” (CUAIEED, 2021: 54).

Propuestas pedagógicas y uso de tecnologías

Nuestro tercer sendero consistió en ubicar las propuestas de autoras y autores que asumen la pandemia como una coyuntura para analizar tanto la práctica docente hegemónica como los contenidos. El objetivo es construir un nuevo modelo pedagógico.

Una de tales propuestas es la elaborada por Díaz-Barriga (2020), quien analiza las limitaciones de la educación a distancia durante el periodo de la emergencia sanitaria, entre las que destaca la improvisación de las autoridades federales, profesores sin capacitación para el uso eficiente de las TIC y reproducción del modelo de docencia dominante, todo ello con el propósito de salvar el ciclo escolar. Encuentra que la formalidad de las prácticas educativas para la evaluación, no tanto para la formación, son las que imperan en el discurso hegemónico. Se trata de una enseñanza alejada de la realidad inmediata

del estudiante, sin una discusión y un análisis de los problemas de su entorno, así como de prácticas y contenidos que tendrían un sentido educativo y formativo. Para las autoridades federales, estatales e institucionales, lo relevante es tener clases en línea para cumplir con los rituales que permitan concluir el semestre o año escolar. De acuerdo con el autor, este momento es una coyuntura favorable para analizar la función de la escuela, sus prácticas, contenidos, horarios, así como para reflexionar sobre su pertinencia en la formación de los profesionistas y ciudadanos que exige el momento actual. En este sentido, es indispensable:

abrir una reflexión sólida sobre lo que significa la escuela como un espacio perdido, tema que se podría interpretar desde dos vertientes: por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; la escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos sus rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. A eso se ha reducido la escuela de nuestros días. Ya no es el espacio donde el alumno conoce y analiza los problemas de su realidad, ni donde intercambia ideas con sus pares, presenta argumentos, razona, discute e indaga (Díaz-Barriga, 2020: 25).

Para desarrollar esta propuesta, es menester que los contenidos a trabajar respondan al contexto del estudiantado. La información puede obtenerse de las páginas web, por lo que las nuevas tecnologías son una herramienta fundamental que coadyuva a lograr cambios sustanciales en la educación. Para ejemplificar su propuesta pedagógica, Díaz-Barriga plantea un objeto de conocimiento: “el país ante la pandemia y el aislamiento social” (2020: 27). De esta amplia temática se derivan preguntas relacionadas: ¿Qué sabes de la pandemia? ¿Qué pasa con esta crisis sanitaria en el mundo? ¿Cómo afecta al país y al entorno cercano? Los contenidos de las materias pueden contribuir a responder estas preguntas. ¿Por qué este objeto? Porque es un

problema cercano, vivido por los alumnos y sus familias, lo que permite adentrarse en la reflexión que lleve a lograr aprendizajes significativos. Se trata de “acercar la escuela a la vida”, de destacar la importancia de otros saberes que, paradójicamente, son los que la vida exige. El docente tiene que definir o ayudar a definir un objeto de conocimiento para lograr procesos formativos, no sólo informativos.

El internet, por su parte, cumple una función importante para rastrear, descargar, leer información, analizarla y llegar a conclusiones. El profesorado continúa teniendo el mando en esta tarea, sólo que debe colocar en el centro de su trabajo el papel del estudiante en la construcción de su formación.

La labor pedagógica en los tiempos actuales requiere de las nuevas tecnologías por dos motivos. Por un lado, porque una proporción importante del estudiantado de las instituciones de educación superior mexicanas está integrada a los artefactos tecnológicos y las numerosas redes sociales. Por otro, porque el conocimiento está globalizado, de tal suerte que se pueden rastrear y obtener tanto documentos irrelevantes como valiosos para la investigación, la docencia o la práctica profesional. Las personas pueden ingresar a la red para buscar y obtener un material publicado en revistas especializadas provenientes de países remotos. Esta situación contemporánea que atañe al estudiantado y al profesorado se convierte en el medio necesario para analizar la función actual de la escuela, sus métodos de enseñanza, el rol que se le asigna al y a la joven acerca de los deberes escolares, la programación del tiempo y de las actividades escolares, entre otras. Siguiendo a Constante (2020), podemos decir que la escuela ya no es la instancia exclusiva de educación, pero la sociedad y nuestro sistema “no ha[n] entendido que esta generación requiere destrezas y habilidades totalmente distintas a aquellas en que fueron educados los de las generaciones anteriores” (Guzmán, 2008: 28).

Las TIC son imprescindibles en la vida actual, por eso la educación virtual o de emergencia debe alternar con la presencial. Se puede pensar en cursos que combinen tiempos presenciales con virtuales. El problema principal es si en la educación remota se importa el modelo dominante de docencia, específicamente la cátedra, los apuntes y el examen memorístico,

o si es indispensable buscar alternativas a esta modalidad docente, apelar a métodos y contenidos innovadores, centrados en la participación del estudiante, analizando problemáticas reales, cercanas a su mundo de vida (Díaz-Barriga, 2020). La educación en línea es necesaria; no obstante, el presente “es un momento de disrupción y transformación en la educación. Las TIC, por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores” (Barrón, 2020: 70). Las tecnologías forman parte de la vida diaria de quienes vivimos el siglo XXI, situación que las convierte en una herramienta insoslayable para cumplir con las tareas educativas, pero esto será posible si se diseñan y aplican procesos pedagógicos innovadores.

Otra propuesta es la elaborada por De la Cruz (2021), en la que se proporcionan diversos elementos para comprender una experiencia de docencia virtual innovadora, con estudiantes de la Licenciatura en Psicología, durante el periodo de pandemia. La exposición inicia mencionando la generación de dos posibles variantes de docencia virtual en la pandemia: por un lado, la cátedra y, por el otro, el uso de las TIC para crear ambientes de aprendizaje. Con el apoyo de numerosas fuentes, la autora concluye que las tecnologías por sí mismas no logran la innovación educativa, sino que es imperioso modificar las concepciones pedagógicas y didácticas convencionales, cuestión en la que coincide con Barrón (2020). El trabajo se denomina “Diseño tecno-pedagógico problematizador: formación profesional en tiempos de COVID-19”. La idea principal es el “uso de recursos y herramientas tecnológicas como organizadores de las actividades conjuntas y dispositivos de mediación; y es pedagógico pues se orienta a promover los procesos de aprendizaje de los participantes” (De la Cruz, 2021: 330).

La función del diseño es integrar tanto estrategias que modifiquen los procesos educativos como la definición y la programación de las secuencias didácticas que deben desplegarse durante el semestre escolar. Las TIC tienen un papel importante. La propuesta inicia con la selección de dos grupos de los últimos semestres de la carrera en Psicología, cada uno con 50 estudiantes; la asignatura con la que se trabajó fue Ética Profesional. El contexto de la COVID-19 fue un tópico importante para centrar la ética profesional del psi-

cólogo en este problema de salud, que ha detonado repercusiones sociales, económicas y educativas. Como se observa, se trata de un problema actual, presente en todos los espacios de interacción.

El primer paso fue proporcionar al estudiantado participante materiales escritos y visuales para comprender la autonomía, como uno de los componentes de la ética profesional. En segundo lugar, en cada grupo se identificaron diversas problemáticas para, después, organizarse en pequeños subgrupos con el fin de discutir las y analizarlas. Finalmente, en sesión plenaria se socializaron y analizaron los hallazgos. Una de las problemáticas que apareció fue el cubrebocas y su uso. La pandemia, como tal, despertó numerosas aristas para ser indagadas y aprehendidas, porque el alumnado pudo opinar desde su orientación como psicólogo cultural, social o clínico; por esta razón, los tópicos propuestos se centraron en lo cultural, lo biológico o la personalidad. La profesora fungió como coordinadora de los grupos y en todo momento estuvo esperando el llamado de los equipos que demandaron una asesoría. Posteriormente, los integrantes decidieron emprender una campaña sobre el uso del cubrebocas. El resultado fue la elaboración de 25 carteles con infografía y eslogan. El siguiente paso fue la incidencia social, a través de la difusión de los carteles en redes sociales.

Se observa que la autonomía del estudiantado fue ostensible, además de la responsabilidad social de su profesión para intervenir en una situación de emergencia. Los eslóganes de los carteles buscaron, de igual forma, promover la autonomía y la responsabilidad social de las personas. Para la autora:

Los resultados permiten apreciar que el DTP [diseño tecnopedagógico] resultó pertinente ya que a partir de la problematización, los y las estudiantes lograron vivenciar el principio de autonomía en un contexto inédito como lo es la pandemia por la COVID-19; en cuanto al uso de recursos tecnológicos se identificó una gama amplia lo cual denota un dominio suficiente por parte de los y las estudiantes; finalmente, sobre el contenido de los productos, se destaca su alta carga emocional y brotes de empatía, solidaridad, sentido de pertenencia y activismo como ciudadanos plenos (De la Cruz, 2021: 329).

Esta propuesta ilustra que las tecnologías digitales, por sí mismas, no solucionan los déficits educativos, sino que se requiere de la disrupción con la docencia convencional (Barrón, 2020) para dar paso a innovaciones pedagógicas que usen creativamente las tecnologías. El modelo pedagógico orienta las actividades y el uso de los artefactos, por lo que éstos se convierten en las herramientas fundamentales para desplegar procesos formativos. Esta innovación educativa exige que el docente tenga la capacitación necesaria para: a) manejar eficientemente los artefactos electrónicos, así como las bondades que ofrece el internet; b) preparar al profesorado en modelos pedagógicos que promuevan la participación activa de los estudiantes, y c) centrar los contenidos en objetos educativos del entorno social o coyuntural, como fue el caso de la pandemia. La emergencia sanitaria ha trastocado muchos ámbitos de nuestras vidas, entre ellos la educación, pero también brinda la posibilidad de pensar, discutir y proponer alternativas que permitan la formación del profesorado y del alumnado de los diferentes niveles educativos.

CONSIDERACIONES FINALES

Estos dos años de pandemia han permitido reconocer con claridad la segmentación y la estratificación del sistema de educación superior de nuestro país. A ello debe agregarse la situación socioeconómica del alumnado, así como otras condiciones, de género, étnicas, de capacidad y familiares. Estas circunstancias siguen determinando la jerarquía de las instituciones (Didriksson *et al.*, 2021): por un lado, están aquellas que tienen solidez académica, tecnología e infraestructura y, por el otro, las que no cuentan con las condiciones mínimas que garanticen la calidad de sus programas. La no presencialidad hizo explícito el déficit en infraestructura y tecnología en cuanto a los establecimientos educativos y en el sistema en general, lo que se conoce como brecha digital.

La emergencia sanitaria y la conversión de la docencia presencial en virtual demostraron que el proceso para enfrentar dicha mutación en este quehacer fue bastante heterogéneo entre las instituciones. No es posible

obviar la distribución diferenciada en la infraestructura escolar, en las nuevas tecnologías y en las condiciones materiales de vida, tanto de la planta académica como las del alumnado. La puesta en marcha de la docencia virtual reveló, además, las limitaciones en el manejo de los dispositivos electrónicos, así como en el uso de las plataformas y redes, entre estudiantes y profesores, y entre profesores noveles y veteranos, es decir, la brecha generacional (Guzmán, 2008). También mostró los problemas que se presentan en la docencia “convencional” dominante, porque la exposición de contenidos por parte del docente durante una, dos o tres horas, así como la visualización de un monitor con fotografías o cámaras, no garantiza la eficacia de las sesiones. Se cumplió con el semestre o el año escolar, sin que esto signifique que se hayan asimilado los contenidos.

Otra limitación para las actividades educativas virtuales apuntó hacia las condiciones de los hogares, espacio donde una habitación sustituyó al salón de clase. Las investigaciones (Silas y Vázquez, 2020; Miguel, 2020; CUAIEED, 2021) han señalado que, tanto en el caso de los docentes como de los estudiantes, numerosas viviendas no cuentan con las condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje. A la par está el tema de los numerosos y diferentes distractores que se suscitan en los hogares, así como la insuficiencia de la red para sostener el trabajo simultáneo en dos o más dispositivos.

Un señalamiento en el que coincidieron varios de los documentos consultados fue la urgencia de ofrecer la capacitación del profesorado en docencia virtual. Para algunos, es fundamental que los docentes conozcan las redes sociales y las distintas páginas electrónicas que concentran información especializada y útil para los procesos formativos (Constante, 2020). Para otros, es indispensable la preparación en el manejo de las plataformas digitales (Miguel, 2020; Ruiz, 2020) o, mejor aún, la formación para la docencia virtual. Algunos más consideraron que las TIC, en sí mismas, no provocan innovaciones educativas, lo hacen sólo si rompen con la docencia convencional y centran las actividades educativas en el estudiantado (Barrón, 2020; Díaz-Barriga, 2020; CUAIEED, 2021). Esta última inquietud, compartida por quienes escribimos este capítulo, implica no sólo la capacitación, sino la formación docente en una didáctica cuyo centro de las tareas sea el alumnado y

en donde el profesor se convierta en un coordinador. Para lograrlo, además, se requiere que los contenidos tengan como núcleo de conocimiento los problemas cercanos al mundo del estudiante, ya sea por su entorno inmediato o por una coyuntura histórica, como fue el caso de la pandemia (Díaz-Barriga, 2020; De la Cruz, 2021).

En esta última propuesta, las TIC son necesarias y representan un potencial para obtener información especializada, concentrar materiales didácticos, ordenar lecturas y trabajos del alumnado, mantener la comunicación permanente entre los integrantes de un grupo académico o de un equipo de trabajo, así como evaluar y realimentar los aprendizajes. Sin embargo, éstas deben formar parte de un modelo pedagógico que rompa con el modelo docente dominante, los contenidos curriculares y los tiempos formales de terminación del semestre o año escolar (Díaz-Barriga, 2020; De la Cruz, 2021). Es decir, se trata de un esfuerzo que va más allá de sustituir las aulas por las pantallas o de usar adecuadamente los dispositivos tecnológicos.

Finalmente, consideramos que la pandemia ha creado las condiciones académicas para analizar las prácticas educativas actuales, sus contenidos y tiempos oficiales para iniciar la formación docente con el uso de dispositivos tecnológicos. No la saturación de la información, sino el uso de ésta para aprehender problemas vitales. Se trata de reflexionar sobre las prácticas para emprender una transformación educativa. Lograr este cambio en las instituciones de educación superior tendrá frutos académicos y profesionales en las futuras generaciones de egresados.

REFERENCIAS

- Alva, Alma Rosa (2015), “Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 60, núm. 223, pp. 265-286, <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/45387>>, consultado el 6 de febrero, 2022.
- Barranco-Cuevas, Irma, Diana Flores-Raya, Akihiki González-López, Juvenio Reyes-Bello, Eduardo Vázquez-Cruz y Arturo García-Galicia (2021),

- “Síntomas de depresión, ansiedad y estrés ante COVID-19 en una unidad de medicina familiar”, *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, vol. 59, núm. 4, pp. 274-280, <http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/view/3956>, consultado el 27 de enero, 2022.
- Barrón, María Concepción (2020), “La educación en línea. Transiciones y disrupciones”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 66-74, <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>, consultado el 2 de febrero, 2022.
- Cabero, Julio y Rubicelia Valencia (2021), “Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender”, *International Journal of Educational Research and Innovation*, núm. 15, pp. 217-227, <<http://hdl.handle.net/10433/10972>>, consultado el 4 de febrero, 2022.
- Coneval (2021), *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2020*, México, <<https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Paginas/IEPDS-2020.aspx>>, consultado el 18 de enero, 2022.
- Constante, Alberto (2020), “Cómo educar en tiempos de coronavirus”, *Perfiles Educativos. La Educación entre la COVID-19 y el Emerger de la Nueva Normalidad*, vol. 42, núm. 170, pp. 39-45, <https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575>, consultado el 7 de febrero, 2022.
- CUAIEED (2021), *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, México, UNAM, <https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf>, consultado el 5 de febrero, 2022.
- De la Cruz, Gabriela (2021), “Diseño tecno-pedagógico problematizador: formación profesional en tiempos de COVID19”, *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 21, núm. 2, pp. 326- 348, <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/21154/22381>>, consultado el 6 de febrero, 2022.
- Díaz-Barriga, Ángel (2020), “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pan-*

- demia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 19-29, <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>, consultado el 2 de febrero, 2022.
- Didriksson, Axel, Freddy Álvarez, Carmen Caamaño, Damián del Valle, Daniela Perotta, Célia Caregnato y Bernardo Miorando (2021), “Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 2, pp. 53-91, <<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-2/307>>, consultado el 12 de febrero 2022.
- Dossi, Giovanni (2020), “Unbridled liberalism and a pandemic: at a crossroads between techno authoritarianism and a new social order”, *CEPAL Review*, núm. 132, pp. 171-179, <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46933>>, consultado el 29 de enero, 2022.
- García-García, César (2020), “Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19?”, *Faro Educativo. Apunte de Política*, núm. 17, pp. 1-5, <<https://faroeducativo.iberomex.mx/wp-content/uploads/2020/07/Apuntes-de-politica-17c.pdf>>, consultado el 11 de febrero, 2022.
- Guzmán Acuña, Josefina (2008), “Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje”, *Apertura*, vol. 8, núm. 8, pp. 21-33, <<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1188>>, consultado el 31 de enero, 2022.
- Hernández, Erick y Óscar Valencia (2021), “Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso”, *Diálogos sobre Educación*, núm. 22, pp. 1-23, <<http://dialogos.sobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/816>>, consultado el 17 de enero, 2022.
- IESALC-UNESCO (2021), *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, París, <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacion%CC%81n-superior_12-03-21.pdf>, consultado el 27 de enero, 2022.
- INEGI (2021a), “En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020”, *Comunica-*

- ción Social*, 22 de junio, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/salade prensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf>, consultado el 24 de enero, 2022.
- INEGI (2021b), “INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020”, *Comunicación Social*, 23 de marzo, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala deprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf>, consultado el 24 de enero, 2022.
- INEGI (2021c), *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Indicadores básicos y sus precisiones por nivel de escolaridad*, México, <<https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/#Tabulados>>, consultado el 24 de enero, 2022.
- Lloyd, Marion (2020), “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 115-121, <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>, consultado el 2 de febrero, 2022.
- López Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez (2020), “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 103-108, <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>, consultado el 5 de febrero, 2022.
- Mendoza, Lucía (2020), “Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. especial, pp. 343-352, <<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/119/492>>, consultado el 12 de febrero, 2022.
- Miguel, José Antonio (2020), “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. especial, pp. 13-40, <<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/95/364>>, consultado el 1 de febrero, 2022.

- OCDE (2019), *El futuro de la educación superior en México: fortalecimiento de la calidad y la equidad*, París, <<https://www.oecd.org/education/el-futuro-de-la-educacion-superior-en-mexico-005689e0-es.html>>, consultado el 12 de febrero, 2022.
- OCDE, CAF y CEPAL (2016), *Latin American economic outlook 2017: youth, skills and entrepreneurship*, París, OCDE, <<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en>>, consultado el 20 de enero, 2022.
- Ordorika, Immanol (2020), “Pandemia y educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 194, núm. 49, pp. 1-8, <<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120/427>>, consultado el 25 de enero, 2022.
- Pérez-Castro, Judith (2021), “La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 2, pp. 15-33, <<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/420>>, consultado el 22 de enero, 2022.
- Presidencia de la República (2019), “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”, *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo, <<https://tinyurl.com/3tw49xuy>>, consultado el 12 de febrero, 2022.
- Ramírez, Rosalba (2020), “La educación superior en México en la vorágine del COVID-19”, *COMIE*, <<http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/25/la-educacion-superior-en-mexico-en-la-voragine-del-covid-19/>>, consultado el 17 de febrero, 2022 (entrada de blog).
- Ruiz, Estela (2020), “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 109-113, <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>, consultado el 2 de febrero, 2022.
- Sánchez, Melchor, Ana M. Martínez, Ruth Torres, Mercedes de Agüero, Alan K. Hernández, Mario A. Benavides, Carlos A. Jaimes y Víctor J. Rendón (2020), “Retos educativos durante la pandemia de COVID-19:

- una encuesta a profesores de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 21, núm. 3, pp. 1-24, <<https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>>, consultado el 8 de febrero, 2022.
- SEP (2021), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*, México, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf>, consultado el 27 de enero, 2022.
- SEP (2020a), *Guía de trabajo para el CTE extraordinario. Educación preescolar, primaria y secundaria*, México, <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-JIUCY HNR7c01.GuiaCTEExtraordinarioAgosto12.pdf>>, consultado el 24 de enero, 2022.
- SEP (2020b), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*, México, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020.pdf>, consultado el 27 de enero, 2022.
- Silas, Juan Carlos y Sylvia Vázquez (2020), “El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. especial, pp. 89-120, <<https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/97/374>>, consultado el 25 de enero, 2022.
- Tomasevski, Katarina (2004), *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- 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*, París, <<https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>>, consultado el 20 de enero, 2022.
- World Bank (2020), *Closing the gender gaps in Latin America and the Caribbean*, Washington, D. C., World Bank, <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/484401532010525429/pdf/Closing-Gender-Gaps-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>>, consultado el 11 de febrero, 2022.

La privatización de la educación superior y la emergencia sanitaria en México. Nuevos frentes de cara a la reivindicación de lo público

9

Miguel Alejandro González Ledesma

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se propone una reflexión crítica acerca de la forma en que podrían evolucionar los procesos de privatización de la educación superior a raíz del experimento a gran escala que supuso la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. Se parte de la tesis de que el uso intensivo de los recursos tecnológicos y los entornos virtuales está alterando tanto los parámetros que han regido la mercantilización de la educación superior como las formas en que se expresan las desigualdades en este nivel educativo. En cuanto al primer aspecto, se explora la manera como la pandemia ha establecido una separación, quizá definitiva, entre los estudios superiores y los espacios físicos en los que tienen lugar, ampliando considerablemente las posibilidades de los mercados educativos. En cuanto al segundo aspecto, se analiza la forma en que dicha separación representa un enorme obstáculo para garantizar el derecho a la educación superior en nuestro país, en virtud del monopolio que ejercen las grandes empresas tecnológicas (*BigTech*) de los recursos que hacen posible las clases a distancia.

El escrito se divide en tres partes. En la primera se hace una breve descripción de los procesos de privatización de la educación superior en América Latina hasta antes de la pandemia, destacando la importancia de los instrumentos de financiamiento a la demanda y, en general, la transferencia de recursos públicos como mecanismo para apuntalar la mercan-

tilización educativa. En la segunda parte se aborda la experiencia de la educación emergencial en tanto laboratorio de tecnologías y prácticas de gestión institucional que, a decir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), llegaron para quedarse. Se argumenta que el viraje forzoso hacia la virtualidad no sólo permitió la continuidad de las actividades académicas en el contexto del distanciamiento social, sino que también demostró el enorme potencial económico que supone escindir la formación superior de las aulas universitarias. Por último, la tercera parte aborda el impacto del experimento tecnológico en la construcción de explicaciones acerca del agravamiento de las desigualdades educativas y las soluciones que se deberían adoptar para afrontarlas. Se argumenta que el encuadramiento diagnóstico que se hace de la brecha digital naturaliza la transferencia de recursos públicos a las *BigTech* y sus intermediarios, en la medida que el Estado, al no contar con capacidades tecnológicas ni infraestructura propias, es incapaz de satisfacer por sí mismo la demanda de equipos de cómputo y servicios de conectividad de las poblaciones escolares.

Parte de las reflexiones contenidas en este texto surgieron a raíz de un trabajo precedente, escrito en colaboración con Hugo Casanova Cardiel, y publicado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El escrito en cuestión, “Universidad y pandemia: entre el triaje educativo y la reivindicación de lo público” (Casanova y González Ledesma, 2022), explora el impacto de la emergencia sanitaria en la educación superior en México y ofrece algunas reflexiones sobre la manera como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contribuyen al surgimiento de nuevas formas de privatización. En este caso, lo que me propongo es profundizar en los mecanismos discursivos que apuntan a normalizar la transferencia de recursos públicos a las grandes empresas tecnológicas y las disyuntivas que habrá de enfrentar el Estado mexicano ante su obligación constitucional de garantizar el acceso a una educación superior pública, gratuita y de excelencia.

LAS “VIEJAS” COORDENADAS DE LA PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA

Hasta hace poco, la privatización de la ES era inconcebible sin la mercantilización de los espacios físicos en los que tiene lugar, es decir, las universidades e instituciones de educación superior (IES). La privatización –tal como se implementó en América Latina durante el auge del ajuste estructural en la década de los noventa– supone la transferencia a manos privadas de activos públicos, como las telecomunicaciones, la energía, las carreteras, el transporte, el agua, etcétera. Sin embargo, en el caso de la educación, y de la educación superior en particular, la reforma neoliberal no significó una transferencia, ni drástica ni paulatina, de la propiedad de los servicios educativos en el sentido apenas mencionado, sino más bien de la puesta en marcha de un proceso de transformación, en clave de mercado, basado en recomendaciones de organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la UNESCO (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016).

En términos generales, los organismos internacionales promovieron una reforma profunda de las instituciones de educación superior (IES) públicas, así como la generación de condiciones para el crecimiento y la diversificación de una oferta privada de servicios educativos.¹ La transformación de las instituciones públicas pasaba por cambios en sus mecanismos de financiamiento, así como en sus formas de gobierno y de aseguramiento de la calidad. La expansión de las IES privadas debía basarse en la contracción deliberada de la oferta pública y ser acompañada por transferencias de recursos públicos bajo la forma de financiamiento a la demanda, exenciones fiscales, contratación de servicios, donaciones, etcétera.

¹ De acuerdo con Ball y Youdell (2008 *apud* Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016: 9), la reforma de las instituciones públicas corresponde a una modalidad de privatización endógena, mientras que la promoción y expansión de proveedores privados de servicios educativos es un tipo de privatización exógena. Para un abordaje detallado del papel de los organismos internacionales en la educación superior, véase Bassett y Maldonado-Maldonado (2009).

Estructurar el espacio universitario con base en la reforma neoliberal implicaba, entre otras cosas, estipular cobros por concepto de aranceles y servicios varios (bibliotecas, laboratorios, espacios deportivos, cursos de idiomas, exámenes, etcétera) a las y los estudiantes. Para el personal docente suponía la diferenciación y el condicionamiento del salario con criterios productivistas, además del establecimiento de relaciones contractuales precarizadas. Por su parte, las instituciones debían orientar su quehacer a la satisfacción de las necesidades productivas de un sector privado cada vez más preponderante en las economías nacionales. La centralidad del espacio en la mercantilización de la educación superior está presente también en la forma en que se distribuye geográficamente la oferta privada para atender clientelas diferenciadas en cuanto a su poder adquisitivo y trayectorias académicas.

A poco más de 30 años, el proceso de implementación de la reforma y la creación de mercados educativos presenta resultados diferenciados y contradictorios en América Latina. Los subsistemas públicos se han convertido en cuasimercados, que combinan formas de administración, financiamiento y evaluación “asociadas al sector público tradicional (libre acceso, gratuidad, burocracia, homogeneidad, etc.), con aspectos propios de los mercados (competencia, lucro, jerarquías, etc.)” (González Ledesma, 2013: 113). En general, los subsistemas públicos en la mayoría de nuestros países dependen principalmente de los recursos estatales; el cobro de aranceles no es generalizado, pero, donde existe, su monto no refleja el costo real de la educación superior.

En este periodo, el desempeño del sector privado ha sido notable, pues de acuerdo con el BM (Ferreira *et al.*, 2017) se convirtió en el motor del crecimiento de la oferta de educación superior en la región a partir del 2000. Datos recientes advierten que “más del 50% de la matrícula, más del 65% de la oferta institucional y alrededor de 60% de las personas que se gradúan corresponden al sector privado” (Trotta, 2022: 18).

Sin embargo, la expansión del sector privado presenta un panorama más complejo si se analiza lo que sucede en el ámbito interno de cada país. En efecto, los sistemas de educación superior en la región son sustancialmente duales, en la medida que combinan diferentes niveles de participación público-privada, pero mientras en algunos casos la provisión privada se

encuentra por encima de 70% (Paraguay, El Salvador, Perú, Brasil y Chile), en otros países ésta se ubica por debajo de 25% (Argentina, Bolivia y Uruguay). En parte, estas variaciones se explican por factores como: a) presencia o no de restricciones a la entrada de proveedores privados; b) ampliación o contracción de la oferta pública, y c) implementación o no de instrumentos de financiamiento a la demanda.

Dentro de los procesos de privatización realmente existentes, el financiamiento a la demanda se ha revelado como uno de los instrumentos más efectivos tanto para promover la adopción de comportamientos de mercado por parte de las IES públicas como para el desarrollo, el crecimiento y la sofisticación de las instituciones privadas. Este tipo de instrumentos está presente en Perú, Ecuador y Brasil, pero sobre todo en Chile, uno de los sistemas más privatizados del mundo.² La transferencia de recursos públicos permite que las IES privadas matriculen estudiantes a los que, de otra manera, les sería imposible acceder a servicios educativos que están más allá de sus posibilidades económicas. El sistema chileno logró una cobertura de casi 90% en el nivel superior gracias a la introducción de créditos estatales, en 2005, y a la expansión del mercado privado de créditos educativos.³

En 1990, México contaba con 820 instituciones privadas que atendían a poco más de 500 000 alumnos, es decir, 27% de las personas que cursaban estudios superiores en el subsistema universitario (Álvarez-Mendiola, 2011). Hoy en día existen poco más de 3 000 instituciones en todo el territorio nacional, en las que 1 481 749 alumnos cursan alguno de los poco más de 29 000 programas de estudio. En este contexto, la participación privada en la matrícula de educación superior alcanza 42%. El crecimiento ha sido mucho más dinámico en los estudios de posgrado, en los que el sector atiende 66% de los estudiantes a nivel nacional (SEP, 2021).

² Para más información, véase Rama (2017).

³ Para mayor información sobre el crédito con aval del Estado, véase Guzmán y Riquelme (2011). Para una discusión sobre el debate público vs privado en Chile, véase Brunner y Peña (2011).

En general, el desarrollo de nuestro sistema de educación superior deja mucho que desear si lo comparamos con el de otros países de América Latina en las últimas dos décadas. Por ejemplo, en 2000, Brasil y México, que son dos de los sistemas más masivos de la región (por el número de estudiantes atendidos), ostentaban niveles de cobertura ligeramente por encima de 15%. En la actualidad, mientras la cobertura de Brasil ha superado 50%, nuestro país atiende apenas 35% de las y los jóvenes de entre 18 y 24 años (González Ledesma y Álvarez-Mendiola, 2020). Las causas del rezago se explican en el estancamiento de la educación privada (debido a la ausencia de instrumentos de financiamiento a la demanda) y las restricciones en el crecimiento de la oferta pública. Aun así, el sector privado siguió experimentando un intenso proceso de segmentación (en términos de calidad y nichos de mercados atendidos), diversificación (oferta y modalidades educativas) y conformación de oligopolios en los que ya se advierte la presencia de inversiones internacionales (Álvarez-Mendiola, 2011).

Los procesos de privatización educativa en la región, tal como lo señala Arroyo (2005), han redefinido el espacio donde lo educativo tiene lugar, en tanto acto público. Así, con independencia de los alcances efectivos de la reforma neoliberal, la introducción de la lógica del mercado impone con fuerza, entre la sociedad, la idea de que la educación constituye un bien o un servicio, más que una responsabilidad del Estado y un derecho. Incluso en sistemas como el argentino, con bajos niveles de participación privada, se advierte que la concepción del derecho a la educación se restringe cada vez más en el acceso a la universidad, y que los beneficios de la formación superior se asumen esencialmente como individuales (Arroyo, 2005; Chiroleu, 2013; González Ledesma, 2022).

PANDEMIA: LA EDUCACIÓN EMERGENCIAL COMO LABORATORIO

Ahora bien, ¿en qué medida la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 modificó la relación entre mercantilización y espacio educativo? Por un lado, la virtualidad parece haber legitimado la idea de que la educación superior

puede prescindir de los lugares en los que tiene cabida, multiplicando con ello las posibilidades de rentabilidad que ofrece la educación en cuanto servicio. Por otro lado, se han abierto las puertas a escenarios de reforma que integran las TIC en nuevas narrativas de desarrollo, con sus respectivos horizontes de mejoramiento y formas de encuadrar las desigualdades surgidas de la brecha digital.

La educación a distancia no es, por su puesto, algo nuevo. En América Latina está presente, al menos, desde mediados del siglo xx. Y, aunque la adopción de las TIC es un fenómeno relativamente reciente, hasta antes de la pandemia no existían indicadores plausibles de un proceso de despresencialización que involucrara a la totalidad de la educación superior, tal y como lo vaticinó Claudio Rama (2007; 2010) para América Latina.⁴ Es cierto que el análisis de Rama resulta más bien genérico a la hora de ponderar los efectos del cambio tecnológico en instituciones tradicionales tanto públicas como privadas; sin embargo –como se verá más adelante–, es notable que algunas tendencias identificadas por el autor sí se manifestaron durante la coyuntura pandémica.

Por lo demás, es innegable que la educación a distancia ha evolucionado a pasos agigantados a caballo de los avances tecnológicos registrados en las últimas dos décadas. Pero, hasta antes de la pandemia, se trataba fundamentalmente de un proceso paralelo, incluso marginal, al que ha caracterizado históricamente al modelo hegemónico de educación superior, de índole presencial y curricularmente rígido. Por lo tanto, cabe preguntarse qué factores estarían involucrados en la legitimación de la despresenciali-

⁴ Si bien ya existían señales importantes de virtualización en instituciones que se dedicaban a ofrecer educación a distancia. Tal es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Costa Rica, o la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), de Colombia. Por su parte, instituciones privadas como la Universidad de la Lonja, en Ecuador, y el Tecnológico de Monterrey, en México, desarrollaron su propia oferta de educación a distancia. Ambas experiencias son relevantes porque representan modelos distintos: el primero, porque se basaba en la atención a bajo costo de un gran número de estudiantes; el segundo, por dirigirse a una demanda de alto poder adquisitivo (Rama, 2010: 46).

zación en los discursos acerca del futuro de la educación superior tras la pandemia, y cómo dichos factores se vinculan a formas inéditas de privatización de lo educativo, ya advertidas, en trabajos recientes, por colegas en diferentes partes del mundo (*cf.* Teräs *et al.*, 2020; Williamson y Hogan, 2021; Saforcada, Atairo y Trotta, 2022). Para efectos de la discusión que aquí se propone, se postula que dichos factores son: a) el aislamiento social; b) el carácter intrínsecamente privado de los proveedores de tecnologías, y c) la ausencia de alternativas públicas a las TIC.

El aislamiento social. La suspensión de las actividades escolares desmovilizó a cerca de 170 millones de estudiantes en América Latina y 36.6 millones en México. De estos últimos poco más de cuatro millones corresponden al nivel superior (IESALC-UNESCO, 2020; BM, 2021 *apud* Casanova y González Ledesma, 2022; INEGI, 2022). En estas condiciones de incertidumbre, que se prolongarían por dos años, el recurso de las TIC orilló a millones de personas a familiarizarse con las dinámicas propias de los entornos educativos virtuales, sin que ello se tradujera en una experiencia estructurada de educación a distancia. Sin embargo, este acercamiento generalizado (y forzoso) a las tecnologías puso en discusión, por la vía de los hechos, el consenso tácito acerca de lo imprescindible del espacio y los roles que en él juegan los actores educativos, la centralidad del aula física y la relación entre presencialidad y gestión del tiempo (Canavoso, 2014: 67). La excepcionalidad del momento por el que atravesó la educación en el contexto de la pandemia permitió, de la misma forma, que hechos académicos y educativos llevados a cabo en contextos virtuales (clases, actividades académicas, calificaciones, habilitaciones, certificaciones, títulos, etcétera) fueran reconocidos oficialmente tanto por las IES como por las autoridades educativas, sin que –por obvias razones– mediara validación formal alguna de los procesos anteriores.

Ambos aspectos, la experiencia virtual y el reconocimiento formal de sus resultados, han sido precisamente los obstáculos para el desarrollo de la formación a distancia, identificados tanto por estudiosos como partes interesadas. Tal es el caso de Marta Mena, miembro del Comité Ejecutivo del Council for Open and Distance Education, quien en una entrevista concedida a la revista argentina *Virtualidad, Educación y Ciencia*, en 2014, adver-

tía que dichos obstáculos constituirían dos formas de marginalidad. Por un lado, una marginalidad de índole cultural, que asocia la educación a distancia con la ausencia de calidad que sí ofrece la universidad presencial, incluso a pesar de que las TIC han “superado las barreras de la proximidad física” (Canavoso, 2014: 67). Por otro lado, una marginalidad de naturaleza jurídica, ya que la legislación educativa en la región no ha acompañado ni promovido el desarrollo de esta modalidad (Canavoso, 2014). Obviamente, la pandemia no significó la superación definitiva de estos obstáculos: la educación emergencial ha sido cuestionada desde el principio por tratarse, en el mejor de los casos, de una mala traducción de las actividades presenciales (Casanova, 2020; Casanova y González Ledesma, 2022), al tiempo que gran parte de los trámites académicos se detuvieron o no pudieron llevarse a cabo plenamente por falta de condiciones. Sin embargo, la virtualidad impuesta por la pandemia sí implicó un aprendizaje social acerca del potencial de las tecnologías e, incluso, de las ventajas que ofrecen los entornos virtuales; por su parte, organismos como la UNESCO (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020) han anticipado la necesidad de reformas que partan del hecho de que las instituciones a las que estamos regresando no son las mismas que dejamos cuando se decretó la emergencia sanitaria a escala mundial, lo que quiere decir, entre otras cosas, que se prospecta una adopción más integral de las tecnologías en los procesos educativos.

El carácter intrínsecamente privado de los proveedores de tecnologías. Organismos como el BID (Acevedo *et al.*, 2020) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) han advertido sobre el riesgo de una década perdida en materia educativa para América Latina y el Caribe debido a la calidad de los aprendizajes virtuales y a la exclusión de alrededor de 1.2 millones de niños y jóvenes de los sistemas educativos. Sin duda alguna, este escenario sería mucho más grave si no se hubiera contado con las tecnologías de la información y la comunicación, que permitieron –no sin obstáculos– la continuidad de las actividades académicas en medio de la pandemia. Sin embargo, las tecnologías no son instrumentos neutrales a los que se recurre sin más para alcanzar fines educativos. Los ordenadores, las plataformas educativas y las aplicaciones de teleconferencias han sido

desarrollados por grandes monopolios tecnológicos con la finalidad de obtener ganancias a través de la venta de productos, servicios y, cada vez más, la información generada por millones de usuarios en todo el mundo. Las *BigTech* o “las cinco grandes” (*The Big Five*), que aglutinan a Apple, Alphabet (Google), Microsoft, Meta (Facebook) y Amazon, contaban con un valor combinado de 3.3 billones de dólares en 2017; para agosto de 2020, a pocos meses de haberse declarado la pandemia, este valor se incrementó hasta alcanzar 7 billones de dólares (Sen, 2017; Delevingne, 2020).⁵

Tal como señala Williamson (2022), las *BigTech* han tenido una presencia significativa en el terreno educativo desde hace tiempo. Alphabet cuenta, por ejemplo, con Google Workspace for Education (surgido en 2006), y Google Classroom (surgido en 2014) ha desarrollado nuevas características para su laptop Chromebook, aprovechando la experiencia y las ventajas obtenidas por esta empresa durante la pandemia.⁶ Por su parte, Microsoft y Apple dominan buena parte del mercado de *software* y *hardware* y han incursionado en el mercado de las plataformas educativas a escala mundial (Williamson, 2022). La pandemia, por otra parte, ha favorecido el surgimiento de empresas tecnológicas dedicadas exclusivamente al sector educativo, las *EdTechs*, que tienen sus sedes principalmente en Estados Unidos, China, India, Reino Unido y la Unión Europea. HolonIQ (2021 *apud*

⁵ Para el 2022, el valor combinado de las *BigTech* ascendía a 8 billones de dólares. El aparentemente escaso crecimiento de los últimos meses se debe a las pérdidas que dichas empresas han sufrido a causa del aumento de la inflación, la incerteza del panorama económico mundial y la inestabilidad geopolítica, producto de la guerra en Ucrania y las tensiones entre Estados Unidos y China (*cfr.* Williams y Nazir (2022)).

⁶ Se trata del ordenador personal creado por Google en 2011. A diferencia de las laptops tradicionales, Chromebook cuenta con un sistema operativo Google Chrome OS, basado en Linux. Al estar basada en la nube (almacenamiento, ofimática, reproducción de contenidos), su precio es muy inferior con respecto a otros ordenadores con OS Windows o Apple; sin embargo, sus funciones son muy limitadas si la computadora no está conectada a internet. Para más información, véase el sitio oficial de Chromebook (s. d.).

Williamson, 2022), una consultora de análisis de datos que brinda asesoría a gobiernos y empresas, identificó más de 30 empresas de este tipo, cuyo valor de mercado asciende al millardo de dólares cada una.⁷

Las *BigTech* y las *EdTechs* fueron las primeras en ofrecer “alivio” temporal ante la emergencia sanitaria, y también las primeras en promover modelos de “reconstrucción” a largo plazo en los sistemas educativos (Williamson, Macgilchrist y Potter, 2021: 119). A corto plazo, en nuestro país, universidades públicas, como la Nacional Autónoma de México (UNAM), la Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la de Guadalajara (UdeG), la de Sonora (UNISON), y la Autónoma de Nuevo León (UANL), entre otras, adquirieron licencias de plataformas de videoconferencias y aulas virtuales para que sus respectivas comunidades contaran con herramientas para el trabajo a distancia. En cuanto a las recomendaciones de política pública, la experiencia acumulada llevó a que la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) anticipara un incremento de la demanda de servicios en línea, entre ellos el educativo, una vez superada la emergencia sanitaria. Por ello, recomienda una colaboración estrecha entre el gobierno y el sector privado para que estos servicios garanticen atención al cliente, sistemas de pago seguros, flexibilidad regulatoria, optimización del desempeño e inversiones en investigación y desarrollo. El UNICEF, por su parte, considera que el esfuerzo de cerrar la brecha digital representa una excelente oportunidad de inversión para que el sector privado pueda “cumplir con sus prioridades estratégicas u objetivos filantrópicos y corporativos” (UNICEF, 2021: 10).

La ausencia de alternativas públicas a las TIC. Durante la pandemia, el carácter monopólico de las *BigTech* y la incapacidad larvada de los países periféricos para desarrollar sus propias tecnologías produjeron un ambiente propicio para la combinación de dos modalidades de mercantilización educativa, identificadas por Verger, Fontdevila y Zancajo (2016), a saber: la pri-

⁷ HolonIQ distribuye a las EdTechs en 10 rubros, de acuerdo con el tipo de actividad que realizan y los productos que ofrecen. La conocida aplicación de videoconferencias, Zoom, por ejemplo, aparece junto con otras 28 empresas en el rubro “Classroom Tech”. Para más información, véase HolonIQ (s. d.).

vativación en contextos de catástrofe o eventos disruptivos (por ejemplo, golpes de Estado) y aquella que se da por *default*. De acuerdo con los autores, los eventos disruptivos desactivan la capacidad de respuesta de las sociedades, lo que facilita la implementación de medidas impopulares que, en contextos de normalidad democrática, provocarían reacciones de descontento. Los procesos de privatización educativa más ilustrativos de esta modalidad son la imposición del *voucher* educativo en Nueva Orleans tras el paso del huracán Katrina, en 2005 (Saltman, 2007 *apud* Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; Klein, 2012), y las reformas impuestas a la totalidad del sistema educativo chileno durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) (Fried y Abuhabda, 1991; Atria, 2013). La privatización por *default* es característica de los países pobres, en donde la creación de mercados obedece más a la inacción o incapacidad del gobierno que al impulso deliberado de reformas e implementación de políticas que favorezcan a los actores privados. Así, las carencias y dificultades de todo tipo que padecen estos países abren la puerta a una privatización *de facto*, en la medida que los estudiantes y sus familias sólo pueden acceder a la educación a través del mercado (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016). Casos emblemáticos de este proceso se encuentran en el África, Centroamérica y el sudeste asiático.

Dadas las particularidades de la dimensión educativa de la emergencia sanitaria, es necesario establecer algunos matices en relación con la forma en que ambas modalidades interactuaron en contextos como el mexicano, debido a que los tipos ideales desarrollados por Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) responden a las “viejas” coordenadas de la privatización educativa. En primer lugar, es claro que la pandemia nos obligó a pasar por encima de las barreras y los prejuicios existentes acerca de la educación a distancia y, en general, de las tecnologías como sucedáneos de la socialización. Sin embargo, más que los cuestionamientos al uso indiscriminado de las TIC, lo que se anuló fue nuestra capacidad de respuesta ante la forma en que su distribución, escasa y asimétrica, expulsó a millones de niños y jóvenes del sistema educativo nacional. En segundo lugar, la ausencia de recursos tecnológicos propios orilló al gobierno y a las IES a delegar la provisión de plataformas, aplicaciones e infraestructura en empresas privadas (Williamson,

Macgilchrist y Potter, 2021). Pero, a diferencia de los procesos descritos por Verger, Fontdevila y Zancajo (2016), esta forma de privatización por *default* no es exclusiva de los países pobres, en virtud del carácter global del monopolio que ejercen las *BigTech/EdTech*. Por un lado, esto quiere decir que el acceso a servicios y tecnologías está mediado por las capacidades económicas de gobiernos, universidades e individuos; por otro lado, aún ahí donde dichas capacidades son limitadas –como en nuestro país– estos recursos se comportan como gasto privado, entre los estudiantes y sus familias, y como instrumentos de financiamiento a la demanda, en el caso de los gobiernos y las instituciones de educación superior.

Los factores apenas descritos se entrelazan entre sí. La despresencialización se legitima como posible futuro de la educación superior debido al aprendizaje social acerca del potencial de las tecnologías durante la emergencia sanitaria (en la práctica y en su validación institucional). La pandemia, al mismo tiempo, supuso una ventana de oportunidad que permitió a las *BigTech/EdTech* beneficiarse enormemente del control que ejercen sobre los recursos tecnológicos, sentando las bases para entrar de lleno en la transformación educativa pospandemia. Finalmente, el contraste entre la ausencia de un desarrollo tecnológico propio y la necesidad de recurrir a las TIC para dar continuidad a las actividades académicas posibilitó una privatización por *default* cuya superación es problemática en cuanto se requiere de un reconocimiento del acceso a las TIC como un derecho y, por lo tanto, de inversiones públicas consistentes para el desarrollo de tecnologías propias.

DESIGUALDADES, PRIVATIZACIÓN Y LA REIVINDICACIÓN DE LO PÚBLICO

La pandemia, en tanto evento disruptivo, se constituye también –y sobre todo– como la gestión política del momento emergencial que vivimos. Además de la naturalización de nuevas formas de exclusión educativa, la abolición de la vida social y del espacio público que ofrecen las universidades, la pandemia permitió el surgimiento de discursos que auspician la adopción

permanente de TIC en la educación superior pospandemia. Dichos discursos elaboran un doble encuadramiento del delicado momento que atraviesan los sistemas educativos de todo el mundo, en el que, por un lado, la experiencia en el uso masivo de las tecnologías constituye un recurso y una guía del tipo de cambios que se debe implementar en el nivel superior, y, por otro lado, se reformulan los parámetros argumentativos que dan cuenta de las desigualdades en este nivel, incluyendo la brecha digital como un elemento central. En cuanto al primer aspecto, destacan elementos como la flexibilidad y versatilidad que ofrecen los ambientes virtuales para mejorar la educación; la actualización tecnológica masiva de los hogares durante la pandemia (adquisición de equipos y conocimientos para su manejo); la posibilidad de mejorar la gestión del tiempo entre los estudiantes, y la reconfiguración de las trayectorias académicas con base en la tendencia hacia la “desagregación/reagregación” (*unbundling/rebundling*) de los contenidos educativos (McCowan, 2017; Czerniewicz, 2018; Ibañez, 2020). En cuanto al segundo, se enfatiza las posibilidades que ofrecen las tecnologías para mejorar el acceso y optimizar el uso de recursos por parte de los gobiernos, las instituciones y los individuos, considerando que los costos de oportunidad para superar la brecha digital son sustancialmente inferiores comparados con los necesarios para el desarrollo y la expansión de la oferta educativa tradicional (WEF, 2020 y 2022).

La pandemia posibilitó un experimento de corto plazo del que se obtuvo un aprendizaje social relevante entre los estudiantes y sus familias en el uso de tecnologías; experiencias adaptativas de gestión y académicas entre las IES, y atractivas perspectivas de rentabilidad por parte de las *BigTech/EdTech*. Teniendo en cuenta lo hasta aquí señalado, es plausible advertir que el nuevo discurso reformista resignificará los procesos de privatización de la educación superior, adscribiéndolos en el horizonte modernizador de la Cuarta Revolución Industrial, en la que el espacio, las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial se fusionan (Schwab, 2015).⁸ En ese sentido, las

⁸ De acuerdo con Klaus Schwab, fundador y miembro de la Junta de Gobierno del World Economic Forum: “Estamos al borde de una revolución tecnológica que cambiará profundamente la forma en que vivimos, trabajamos y nos rela-

recomendaciones de política enarboladas por diferentes organismos preanuncian los elementos de un experimento a largo plazo, cuya articulación en prácticas específicas está aún por definirse.⁹

Al respecto, Williamson, Macgilchrist y Potter (2021) destacan el papel que ha tenido el capital especulativo en la conformación de expectativas de rentabilidad futura en el mercado de la educación. Tan sólo en 2020, durante los primeros meses de la pandemia, se reportaron inversiones de riesgo en *EdTechs* por un valor de 16 000 millones de dólares (Williamson y Hogan, 2021: 117). Pero los inversionistas no se están limitando a apostar por mayores ganancias, sino que están operando políticamente para asegurar que la transformación educativa les genere una ola incremental de beneficios. Así, la base sobre la que se apoyaría una eventual reforma podría basarse en tres ejes, principalmente:

1) *Diferentes formas de despresencialización*. Si bien no es posible identificar con precisión qué aspectos de la educación emergencial habrían llegado para quedarse, hasta el momento numerosas instituciones públicas han mantenido activas las licencias adquiridas durante la pandemia para que

cionamos unos con otros. En su escala, alcance y complejidad, la transformación será diferente a todo lo que la humanidad haya experimentado antes. Todavía no sabemos cómo se desarrollará, pero una cosa es clara: la respuesta tiene que ser integrada y exhaustiva, y deberá involucrar a todas las partes interesadas de la política mundial, desde los sectores público y privado hasta la academia y la sociedad civil” (2015: s. p.). El texto en el idioma original dice: “We stand on the brink of a technological revolution that will fundamentally alter the way we live, work, and relate to one another. In its scale, scope, and complexity, the transformation will be unlike anything humankind has experienced before. We do not yet know just how it will unfold, but one thing is clear: the response to it must be integrated and comprehensive, involving all stakeholders of the global polity, from the public and private sectors to academia and civil society”.

⁹ La hipótesis de un experimento a dos tiempos (covid-poscovid) ha sido planteada por Williamson, Macgilchrist y Potter (2021: 118). Para una mayor profundización sobre la idea de modernización (neoliberal) a la que aquí aludo, véase González Ledesma (2022), específicamente el apartado “Geocultura del capitalismo en América Latina”, pp. 98-107.

sus comunidades sigan utilizando las plataformas de videoconferencias y aulas virtuales. Otras instituciones han programado un regreso escalonado, manteniendo parte de sus actividades en línea (clases, reuniones, exámenes profesionales, etcétera), al tiempo que se restringe el acceso a laboratorios, bibliotecas, instalaciones deportivas, etcétera.¹⁰ Las IES privadas, por su parte, enfrentan un panorama de mayor complejidad adaptativa debido al impacto económico que han sufrido en los últimos dos años, obligando a muchas de ellas a disminuir radicalmente los costos administrativos y de personal docente, así como aquellos destinados al pago de renta y mantenimiento de instalaciones.¹¹ La disyuntiva en ambos casos es la manera como las IES adoptarán y adaptarán el uso de las tecnologías en el futuro cercano. Es de suponer que, por sus características, las instituciones privadas buscarán hacerlo con mayor rapidez, en virtud de que la oferta virtual se ha convertido en un nicho de mercado muy atractivo tanto por sus rendimientos a corto plazo como por los bajos costos de inversión que representa. Rama (2010) identificó tempranamente tendencias específicas de un cambio que ya se intuía, pero cuya adopción generalizada parecía muy lejana en el horizonte. Tal es el caso de la hibridación de las modalidades pedagógicas; el fraccionamiento internacional de las trayectorias formativas (prin-

¹⁰ Cabe señalar que instituciones como la UNAM brindan acceso gratuito a la paquetería ofimática de Microsoft a su comunidad, así como cuentas de correo electrónico de Outlook (propiedad de Microsoft) y Gmail, propiedad de Alphabet. Además, desde hace varios años la institución ha venido desarrollando una red que ofrece internet en las instalaciones universitarias.

¹¹ De acuerdo con la Encuesta Nacional COVID-19: La Comunidad Estudiantil ante la Emergencia Sanitaria, llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a fines de 2021 y publicada recientemente, los estudiantes de las instituciones particulares son los que corren el mayor riesgo de abandono escolar por motivos económicos. En este contexto, las IES privadas implementaron una serie de medidas para sobrevivir a las condiciones económicas adversas que generó la pandemia; entre ellas, de acuerdo con los datos arrojados por la encuesta, la reducción de aranceles, de la que se beneficiaron 64% de las y los estudiantes matriculados en estas instituciones. Véase ANUIES, SEP y UANL (2022).

cialmente entre las IES privadas); una mayor mercantilización de ofertas complementarias o alternativas entre las IES públicas (cursos de idiomas, optativos y remediales; diplomados, especialidades, etcétera), así como una nueva etapa de diferenciación entre las privadas.

2) *Desagregación/reagregación*. De acuerdo con McCowan (2017), la desagregación (*unbundling*) describe la forma como las partes constitutivas de un producto se dividen para poder venderse por separado, de manera que los consumidores puedan adquirir sólo aquello que les interesa. Un ejemplo ilustrativo de esta práctica es la venta de música en la era predigital, cuando los consumidores compraban un álbum completo, aunque sólo estuvieran interesados en adquirir una o dos canciones. La aparición de servicios como iTunes, de Apple, y más recientemente Spotify y Amazon Music, permitió a los consumidores acceder solamente a las piezas musicales de su preferencia. En el terreno que nos ocupa, se trataría de una desagregación de los contenidos curriculares que caracterizan a la educación superior tradicional. McCowan (2017) advierte una tendencia hacia la generalización de este fenómeno en la educación universitaria al observar la forma como se han multiplicado los cursos masivos en línea, originalmente gratuitos, y aquellos netamente de paga.¹² Por su parte, para Czerniewicz (2018), las trayectorias educativas del futuro se basarán en la elección de contenidos dispersos entre diferentes proveedores que, con base en las preferencias de los estudiantes, deberán ser (re)agregados bajo la forma de un currículo individual, cuyo reconocimiento debe ser equiparable a los certificados, títulos y diplomas

¹² Se trata de los MOOC (*massive open online courses*), y los SPOC (*small private online courses*). En años recientes, la gratuidad de los MOOC se limita cada vez más al acceso a los cursos, condicionando la obtención de un certificado oficial al pago de una cuota especial. La plataforma Coursera, tal vez una de las proveedoras de MOOC más conocidas, aglutina cursos ofrecidos por universidades de Estados Unidos, Reino Unido e India, y países de América Latina como México, Chile y Brasil. Véase Coursera (s. d.). Además de Coursera, existen decenas de EdTechs, como Khan Academy, edX, Skillshare, Brainly, Hahoot!, Udemy, Duolingo, Unacademy, etcétera, que se dedican a ofrecer contenido educativo propio o alojar cursos producidos por universidades de distintos países.

que se obtienen actualmente al concluir los estudios superiores. Como argumento a favor de esta transformación, la investigadora sudafricana apunta al aumento insostenible de los costos de la educación (para los gobiernos y las familias) y a la demanda creciente de servicios educativos en los países en vías de desarrollo.¹³

3) *Certificaciones y credencialización*. Tanto la despresencialización como la desagregación/reagregación curricular se encuentran condicionadas a una transformación radical de los sistemas de créditos y reconocimiento de estudios tradicionales. Antes de la pandemia, diferentes organismos ya hacían referencia a la flexibilidad curricular como algo necesario ante la rapidez y profundidad de los cambios que está experimentando el mercado laboral bajo el impulso de la tecnología, la innovación y la automatización (Czerniewicz, 2018). Teniendo en mente la llamada educación 4.0 y los escenarios de reforma educativa pospandemia, el Foro Económico Mundial recomienda adoptar un enfoque formativo orientado al reconocimiento de habilidades específicas a través de “credenciales” o “pasaportes” de aptitudes y conocimientos, así como “microcredenciales” en grado de brindar a los estudiantes la flexibilidad necesaria para el aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo con el organismo, los sistemas educativos deben dar un paso más allá de las mediciones tradicionales del logro académico en años de escolarización, ponderando –en su lugar– el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades bajo la perspectiva de la actualización constante (WEF, 2022). En ese sentido, el reconocimiento de aptitudes y conocimientos forma parte de la serie de cambios que habrían de implementarse (junto con los sistemas de créditos transferibles en contextos de movilidad estudiantil) para superar los escollos legales que no permiten el desarrollo.

Ahora bien, la actualización de los parámetros que constituyen las narrativas tradicionales acerca de la desigualdad educativa supone la integración tanto de las nuevas formas de exclusión, producto de la brecha tec-

¹³ De acuerdo con Czerniewicz: “Learning support is expensive. The challenge is to remove that cost without impacting access and quality. The new environment, unbundling, and adaptive learning promise to remove that cost” (2018: 17).

nológica, como del combate a los efectos de la pandemia en los sistemas educativos de los países periféricos. De esta forma, la adopción permanente de las nuevas tecnologías se convierte lo mismo en mecanismo para la superación de los viejos rezagos en la educación superior, que en horizonte de la modernización educativa. Como se puede intuir, un aspecto clave de esta narrativa es el carácter imprescindible que los organismos internacionales le conceden a las *BigTech/EdTechs* en los arreglos de gobernanza que habrán de conformarse en aras de la equidad y la modernización.¹⁴ Y es que, en efecto, además de la provisión de productos y servicios tecnológicos que significaron un “alivio” durante la pandemia, se espera que en adelante estas empresas tengan un papel protagónico en acciones de filantropía y diseño de políticas para reformar la educación superior.

En ese sentido, como parte de los efectos de la pandemia a combatir en el largo plazo, el BM (2020) señala la caída del gasto educativo, tanto público como privado, derivado del agravamiento de las condiciones económicas de los países periféricos. El organismo advierte que esta situación podría orillar al cierre permanente tanto de programas educativos como de instituciones privadas. Ante ello, el BM (2020) aconseja diversificar las fuentes de financiamiento, incluyendo la búsqueda de acuerdos con empresarios, fundaciones y organizaciones internacionales y multilaterales. Señala que los gobiernos deben implementar una distribución estratégica de los recursos, principalmente entre instituciones dedicadas a expandir y actualizar infraestructuras tecnológicas; invertir en ciencias del aprendizaje, y actualizar adecuadamente al personal docente. Por su parte, el UNICEF (2021) pide que las políticas de conectividad y ampliación tecnológica tengan como prioridad la atención de los niños y jóvenes más vulnerables para que se beneficien de aprendizajes de calidad y para toda la vida. Teniendo en cuenta el delicado

¹⁴ Por *arreglos de gobernanza* me refiero a la relación entre actores involucrados en una arena de políticas determinada, los objetivos de las políticas en cuestión y los instrumentos asociados a su implementación. Para más información al respecto en el ámbito de la educación superior, véase González Ledesma y Álvarez-Mendiola (2020).

contexto económico en el que ya nos encontramos, también recomienda blindar el financiamiento educativo necesario para atender a las poblaciones necesitadas, y conmina a los gobiernos a apostar por la innovación a través de las inversiones que involucren “a las empresas, a la sociedad civil y a *los pioneros de la industria*” (UNICEF, 2021: 27) [cursivas del autor].

En línea con los argumentos a favor de la flexibilización de las trayectorias curriculares, la modernización educativa se justifica por su supuesta conveniencia económica con respecto a la formación superior tradicional (Czerniewicz, 2018). Al respecto, el Foro Económico Mundial sostiene que, con inversiones suficientes (públicas y privadas) y una planeación cuidadosa, el aprendizaje en línea puede transformar la educación universitaria en una más accesible y centrada en el estudiante (Sohail, 2022). Pero los llamados de los organismos a adoptar plenamente las tecnológicas en la educación no se limitan a lo económicamente racional y socialmente justo; además, advierten sobre las consecuencias catastróficas que sobrevendrían de no hacerlo. Así, por ejemplo, la consultora McKinsey & Company (2022: 15) calcula que, si no se toman las medidas adecuadas, el daño potencial para América Latina y el Caribe equivaldría a una pérdida del producto interno bruto (PIB) de 168 000 millones de dólares para 2040.¹⁵

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) anticipa una visión del futuro que recoge algunas de estas preocupaciones. Con base a la Encuesta Nacional COVID-19: La Comunidad Estudiantil ante la Emergencia Sanitaria (ANUIES, SEP y UANL, 2022), llama a combatir los efectos más perniciosos de la pandemia, en concreto las asimetrías en el acceso a los recursos tecnológicos y el rezago académico resultante, para poder aprovechar el potencial de las modalidades educativas mixta y virtual. En concreto, recomienda a las instituciones que

¹⁵ La magnitud de las pérdidas, de acuerdo con McKinsey & Company, sería de 569 000 millones para el Este Asiático y el Pacífico; 336 000 millones para Norteamérica; 245 000 millones para Europa y Asia Central; 188 000 millones para el Sureste Asiático; 61 000 millones para Oriente Medio y el Norte de África, y 28 000 millones para África Subsahariana (2022: 14-16).

aprovechen la experiencia obtenida al generar materiales de aprendizaje que se consultan en línea [...] así como implementar mecanismos alternos e innovadores para [...] ampliar el número de alumnos que puedan ser atendidos en cada programa educativo, con lo que además se daría oportunidad de ingreso y *se ampliaría la cobertura* en educación superior (ANUIES, SEP y UANL, 2022: 97) [cursivas del autor].

Considerando la reciente aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES), es muy probable que los cambios tecnológicos que experimentará este nivel educativo en los próximos años no serán promovidos a nivel sistémico, sino que serán producto principalmente de la iniciativa de las IES.¹⁶ En ese sentido, y en línea con lo recomendado por la ANUIES, las instituciones públicas mantendrán o, incluso, ampliarán los contratos de acceso a plataformas de videoconferencias y aulas virtuales; implementarán políticas de distribución de equipos y servicios de conectividad entre los estudiantes más vulnerables, ya sea con recursos propios o con la participación de empresas tecnológicas, y establecerán convenios de colaboración interinstitucional para la impartición de cursos y el desarrollo de programas compartidos. En el mismo sentido, se espera que aumenten las actividades académicas virtuales y se siga experimentando con modalidades mixtas en programas académicos ya existentes o de nueva creación.

La emergencia sanitaria evidenció la vulnerabilidad de las instituciones privadas, especialmente de aquellas que atienden a sectores de ingresos bajos y medios, debido a que el impacto económico de la suspensión de actividades les obligó a afrontar la pérdida de estudiantes y a ajustar a la baja de sus aranceles (Rama, 2021). Sin embargo, para muchas de ellas también representó una oportunidad, ya que les fue posible adaptar su oferta y replantear sus actividades con una libertad aún mayor de la que gozan

¹⁶ La LGES fue formulada antes de la pandemia, por lo que aspectos como la despresencialización, la desagregación de los currículos y la credencialización, tal y como se han descrito, estaban fuera del radar de las y los legisladores.

en un contexto regulatorio, ya de por sí permisivo, como el mexicano.¹⁷ En este sentido, es esperable que el sector adapte las experiencias adquiridas durante la pandemia, transformando sus formas de gobierno y de gestión administrativa, las modalidades de su oferta y, sobre todo, sus inversiones y sus estrategias de mercadeo.

La LGES, por otra parte, es explícita en lo que se refiere al carácter público, gratuito y, sobre todo, obligatorio de la educación superior.¹⁸ La ley, en este sentido, materializa un viejo anhelo de la sociedad; sin embargo, con base en la discusión que se ha planteado hasta aquí, cabe preguntarse en qué medida la revolución educativa que se avizora verá igualmente transformado el modo como concebimos lo público de este nivel educativo. Es decir, si hasta hace poco la demanda de incrementar el acceso a las universidades se correspondía –al menos idealmente– con la creación de instituciones educativas o la ampliación de la matrícula en las ya existentes, ¿cómo habrá de evolucionar esta exigencia si su satisfacción está, a la vez, condicionada al acceso a productos y servicios tecnológicos que el Estado es incapaz de garantizar por sí mismo?

En términos de la resignificación de las desigualdades educativas, el déficit tecnológico acumulado por países como el nuestro vuelve muy difícil imaginar alternativas al monopolio que ejercen las *BigTech/EdTech*. Por lo tanto, con toda probabilidad, los discursos acerca de la inclusión adoptarán cada vez más las carencias tecnológicas como un indicador de vulnerabilidad, ampliando la lógica de las políticas focalizadas a la dotación de equipos de cómputo y servicios de conectividad entre “quienes más los necesitan”. Con este criterio, la adquisición y entrega de insumos tecnológicos se establece

¹⁷ En términos laborales, por ejemplo, el sector privado prescindió de su personal (docente, administrativo y de servicios) sin demasiados obstáculos; además, precarizó aún más las condiciones del profesorado, reduciendo salarios y delegándole los costos de la didáctica en línea. Véase Williamson y Hogan (2021).

¹⁸ La obligatoriedad, tal y como se establece en la ley, se refiere al Estado. Es el Estado el que tiene la obligación de garantizar el acceso a este nivel educativo a quien desee seguir estudiando y cumpla los requisitos para hacerlo.

como un objetivo de política y un indicador de inclusión del que participan tanto gobiernos como organizaciones filantrópicas, entre las que destacan, por supuesto, las vinculadas a las grandes empresas tecnológicas. En términos de la modernización educativa en clave de mercado, el déficit tecnológico elimina por *default* las restricciones de entrada a los proveedores de recursos tecnológicos; permea las condiciones académicas de las instituciones públicas, y supone la implementación de instrumentos de financiamiento a la demanda (por parte del gobierno y las IES públicas), así como incrementos significativos del gasto privado destinado a la adquisición de equipos, conectividad y acceso a plataformas y contenidos de paga.

Los alcances de esta nueva embestida privatizadora están por verse. Si tenemos en cuenta la experiencia que nos ha dejado la primera ola de reformas neoliberales en la educación superior, es claro que hay una diferencia sustancial entre las ambiciosas recomendaciones de los organismos internacionales durante la década de los noventa y los sistemas mixtos que resultaron de las políticas efectivamente implementadas. Sin embargo, esa misma experiencia nos advierte que la disputa por el carácter público de la educación superior está lejos de zanjarse a favor de las exigencias sociales, en la medida en que el terreno de disputa tenderá a dirimirse en un ámbito, el tecnológico, que se encuentra más allá de las capacidades estatales.

COMENTARIOS FINALES

En este capítulo se ha planteado una serie de reflexiones sobre la forma como podrían evolucionar los procesos de privatización de la educación superior a raíz de las condiciones excepcionales en que se llevaron a cabo las actividades académicas durante la pandemia. Se postuló que el uso intensivo de los recursos tecnológicos y los entornos virtuales ha alterado de manera sustancial los parámetros con los que era entendida tanto la mercantilización de la educación superior como la forma en que se encuadran discursivamente las desigualdades en este nivel educativo.

Hasta antes de la emergencia sanitaria, los procesos de privatización de la educación superior en América Latina se habían caracterizado principalmente por la adopción de comportamientos de mercado por parte de las instituciones públicas y un crecimiento importante de la oferta privada. En la breve revisión que se ofreció de este proceso, se destacó la importancia de los instrumentos de financiamiento a la demanda y, en general, la transferencia de recursos públicos como mecanismo para apuntalar la reforma neoliberal. El elemento clave para efectos de la discusión que aquí se propuso es que, independientemente de las variaciones entre los procesos de reforma en la región, la privatización educativa era inconcebible sin la mercantilización de los espacios físicos en los que tiene lugar, es decir, las universidades e IES.

La pandemia constituyó un laboratorio de tecnologías y prácticas de gestión institucional, cuyos resultados preliminares amenazan con cambiar este orden de cosas. El viraje forzoso hacia la educación virtual demostró el enorme potencial económico que supone escindir la formación superior de las aulas universitarias. Al respecto, se argumentó que el aprendizaje social del potencial de las tecnologías y el carácter monopólico de las empresas tecnológicas son factores que parecen haber legitimado aquellos discursos que presentan la despresencialización como parte importante del futuro de la educación superior pospandemia. Por su parte, la ausencia de alternativas públicas a las TIC normalizó el recurso a las *BigTech/EdTech* y, con ello, a la puesta en marcha de un proceso de privatización por *default*.

Sobre esa base, organismos internacionales, partes interesadas y personas involucradas en la formulación de políticas sectoriales están replanteando los parámetros tradicionales con los que se venía encuadrando tanto la reforma de la educación superior como las desigualdades características en este nivel. Se advierte una resignificación de los procesos de privatización de la educación superior que adscribe su despliegue en el horizonte modernizador de la Cuarta Revolución Industrial. Sin mayores elementos sobre los ejes que podrían articular la nueva reforma, se argumentó que ésta podría partir de tres elementos: la coexistencia de diferentes modalidades de despresencialización; la promoción de trayectorias curriculares flexibles (desagregación/reagregación), y la transformación radical de las formas como se validan los estudios superiores.

Lo novedoso del momento educativo por el que atravesamos es la enorme influencia y poder que han adquirido los monopolios tecnológicos y otros actores privados para conducir la transformación de la educación superior.

En efecto, en nuestro país, al igual que en buena parte del mundo, la transferencia de recursos públicos a las grandes empresas tecnológicas y sus intermediarios se adoptó como una solución de emergencia a los problemas educativos derivados del aislamiento social. Si no hubiera sido así, estaríamos enfrentando una catástrofe de mayores dimensiones. La disputa por el sentido de lo público en la educación superior dependerá en buena medida de la superación de las condiciones de dependencia tecnológica que padecen países como el nuestro.

El punto aquí no es rechazar la adopción de las tecnologías, sino advertir sobre los riesgos de aceptar de manera acrítica las relaciones asimétricas impuestas por los gigantes de la industria. El déficit tecnológico acumulado por los países periféricos es enorme, pero ello no quiere decir que sea imposible dar pasos decisivos para revertir esta situación a largo plazo. En lo inmediato, los gobiernos y las instituciones educativas podrían presionar para obtener mejores condiciones en el uso de licencias; promover una socialización consciente de los conocimientos tecnológicos a través del *software* libre; combatir la obsolescencia programada con regulaciones estatales firmes; aumentar los impuestos a las grandes empresas tecnológicas; invertir en políticas de desarrollo tecnológico independiente, etcétera.

REFERENCIAS

- Acevedo, Ivonne, Eleno Castro, Raquel Fernández-Coto, Iván Flores, Marcelo Pérez-Alfaro, Miguel Székely y Pablo Zoido (2020), *¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*, Washington D. C., BID.
- Álvarez-Mendiola, Germán (2011), “El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 60, pp. 10-29.

- ANUIES, SEP y UANL (2022), *Informe de la Encuesta Nacional COVID-19: la Comunidad Estudiantil ante la Emergencia Sanitaria*, México, <<https://bit.ly/3CNCqA3>>, consultado el 20 de septiembre, 2022.
- Arroyo, Mariela (2005), *Concepciones del espacio público y sentido común en educación superior*, Buenos Aires, Clacso.
- Atria Lamaitre, Fernando (2013), *La Constitución tramposa*, Santiago de Chile, LOM.
- Bassett, Roberta Malee y Alma Maldonado-Maldonado (2009), *International organizations and higher education policy. Thinking globally, acting locally?*, Nueva York, Routledge.
- BM (2020), *Realizing the future learning. From learning poverty to learning to everyone, everywhere*, Washington D. C., BM.
- Brunner, José Joaquín y Carlos Peña (eds.) (2011), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.
- Canavoso, Andrés Sebastián (2014), “Marta Mena. La educación a distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad”, *Virtualidad, Educación y Ciencia*, núm. 8, pp. 66-73.
- Casanova Cardiel, Hugo (2020), “Educación y pandemia: el futuro que vendrá”, en Comecso, *Las ciencias sociales y el coronavirus*, México, pp. 19-40.
- Casanova Cardiel, Hugo y Miguel Alejandro González Ledesma (2022), “Universidad y pandemia: entre el triaje educativo y la reivindicación de lo público”, en Leonardo Lomelí Venegas y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*, México, UNAM.
- Chiroleu, Adriana (2013), “¿Ampliación de oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-24.
- Chromebook (s. d.), <<https://bit.ly/3fd6qMJ>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020), *La educación en un mundo tras la COVID. Nueve ideas para la acción pública*, París, UNESCO.
- Coursera (s. d.), “Universities certificates. Begin developing expertise in your chosen field of study”, <<https://bit.ly/3MjxZAq>>, consultado el 20 de septiembre, 2022.

- Czerniewicz, Laura (2018), “Unbundling and rebundling Higher Education in an age of inequality”, *Educause Review*, vol. 19, s. p., <<https://bit.ly/3V2Ag74>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- Delevingne, Lawrence (2020), “U.S. big tech dominates stock market after monster rally, leaving investors on edge”, *Reuters*, 28 de agosto, <<https://reut.rs/3rshQz1>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- Ferreira, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero, Francisco Haimovich y Sergio Urzúa (2017), *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*, Washington D. C., BM.
- Fried, Beatriz y Mario Abuhabda (1991), “Reforms in higher education: the case of Chile in the 1980s”, *Higher Education*, núm. 21, pp. 137-149.
- González Ledesma, Miguel Alejandro (2022), “¿Un centro sin periferia? La teoría del capitalismo académico en la educación superior latinoamericana”, en José Joaquín Brunner, Jamil Salmi y Julio Labraña (eds.), *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales, pp. 72-107.
- González Ledesma, Miguel Alejandro (2013), “Models of higher education funding in Mexico and Chile. Is there a possible equilibrium between the chronic lack of public funds and the student debt crisis?”, *10th International workshop on higher education reform (HER)*, Ljubljana, University of Ljubljana, pp. 113-129.
- González Ledesma, Miguel Alejandro y Germán Álvarez-Mendiola (2020), “Neoliberals versus postneoliberals in the formation of governance regimes in Latin America’s higher education”, en Giliberto Capano y Darryl S. L. Jarvis (eds.), *Convergence and diversity in the governance of higher education: comparative perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 426-454.
- Guzmán, Juan y Gregorio Riquelme (2011), “CAE: Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por \$150 mil millones”, *CIPER*, <<https://bit.ly/3Bt8xDe>>, consultado el 9 de agosto, 2022 (entrada de blog).

- HolonIQ (s. d.), “2021 Global Learning Landscape. An open-source taxonomy for the future of education. Mapping the learning and talent innovation landscape”, <<https://bit.ly/3fbTA1a>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- Ibañez, Fernanda (2020), “Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?”, *Observatory. Institute for the Future of Education-Tecnológico de Monterrey*, 20 de noviembre, <<https://bit.ly/3fHnafj>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- INEGI (2022), “Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022”, <<https://bit.ly/3e3Ojsi>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- Klein, Naomi (2012), *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, España, Booklet.
- MacCowan, Tristan (2017), “Higher education, unbundling and the end of the university as we know it”, *Oxford Review of Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 733-748.
- McKinsey & Company (2022), “How Covid-19 caused a global learning crisis”, 4 de abril, <<https://mck.co/3RWnAM2>>, consultado el 10 de septiembre, 2022 (entrada de blog).
- Rama, Claudio (2021), *La nueva educación híbrida*, México, UDUAL, <<http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>>, consultado el 10 de septiembre, 2022.
- Rama, Claudio (2017), *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*, Buenos Aires, Teseo.
- Rama, Claudio (2010), “La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 13, núm. 1, pp. 39-72.
- Rama, Claudio (2007), “La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento?”, *Apertura*, vol. 7, núm. 6, pp. 32-49.
- Saforcada, Fernando, Daniela Atairo y Lucía Trotta (2022), *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Clacso/ Instituto de Estudios y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios.

- Schwab, Klaus (2015), “The fourth industrial revolution. What it means and how to respond”, *Foreign Affairs*, 12 de diciembre, <<https://www.foreignaffairs.com/world/fourth-industrial-revolution>>, consultado el 9 de agosto, 2022.
- Sen, Conor (2017), “The ‘Big Five’ could destroy the tech ecosystem. If Amazon puts retailers out of business, who will advertise on Google and Facebook?”, *Blomberg*, 15 de noviembre, <<https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2017-11-15/the-big-five-could-destroy-the-tech-ecosystem>>, consultado el 9 de agosto, 2022 (entrada de blog).
- Sohail, Muhammad (2022), “Online learning: what next for higher education after COVID-19”, *World Economic Forum*, 30 de junio, <<https://bit.ly/3RSMpbC>>, consultado el 9 agosto, 2022 (entrada de blog).
- Teräs, Marko, Juha Suoranta, Hannah Teräs y Mark Curcher (2020), “Post-Covid-19 education and education technology ‘solutionism’: a sellers’s market”, *Postdigital Science and Education*, núm. 2, pp. 863-878.
- Trotta, Lucía (2022), “La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades”, en Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta (2022), *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, CLACSO/Instituto de Estudios y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios, pp. 17-41.
- UNICEF (2021), *Evitemos una década perdida. Hay que actuar ya para revertir los efectos de la Covid-19 sobre la infancia y la juventud*, Nueva York.
- Verger, Antoni, Clara Fontdevila y Adrián Zancajo (2016), *The privatization of education. A political economy of global education reform*, Nueva York, Teachers College Press.
- WEF (2022), *Catalyzing education 4.0. Investing in the future of learning for a human-centric recovery*, Ginebra.
- WEF (2020), *Schools of the future. Defining new models of education for the Fourth Industrial Revolution*, Ginebra.
- Williams, Joseph y Darakhshan Nazir (2022), “Top tech stocks have lost \$3 trillions in market cap in 2022”, *S&P Global Market Intelligence*, 15 de junio, <<https://www.spglobal.com/marketintelligence/en/news-insights/latest-news-headlines/top-tech-stocks-have-lost-3-trillion-in-market->

- cap-in-2022-70807173>, consultado el 9 de agosto, 2022 (entrada de blog).
- Williamson, Ben (2022), “Big Edtech”, *Learning, Media, and Technology*, vol. 47, núm. 2, pp. 157-162.
- Williamson, Ben y Anna Hogan (2021), *Pandemic privatisation in higher education: Edtech & university reform*, Bruselas, Education International.
- Williamson, Ben, Felicitas Macgilchrist y John Potter (2021), “Covid-19 controversies and critical research in digital education”, *Learning, Media and Technology*, vol. 46, núm. 2, pp. 117-127.

El pensamiento computacional en educación digital

10

Enrique Ruiz Velasco Sánchez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

INTRODUCCIÓN

Consideramos que hoy en día es fundamental para cualquier persona acceder a una formación tecnológica de base en educación digital, que le permita saber usar la tecnología para comunicarse; navegar en la web sin naufragar; ser parte activa de las redes de juegos en línea; conocer el diseño de los sistemas informáticos; el funcionamiento de un robot; cómo se hacen las cosas; cómo deben analizarse, y, sobre todo, ser realmente críticos y creativos. Lo anterior implica aprender a pensar computacionalmente. Esto es, desarrollar las habilidades, los conocimientos y las disposiciones mentales asociados al pensamiento computacional. Antes de considerar algunas definiciones de dicho razonamiento, distinguiremos la importancia del pensamiento complejo y lo integraremos a la red de pensamientos que, entrelazados, producirán elementos más complejos. El conjunto de pensamientos que se muestran en la figura 1 están muy relacionados y son muy cercanos. Empero, queremos resaltar la importancia del pensamiento computacional, puesto que da cabida a la conformación del razonamiento informático que actualmente resulta de suma importancia, habida cuenta de que nos permite una comunicación-acción directa con el entorno tecnológico que nos rodea.

PENSAMIENTO COMPLEJO

Morin (1994) plantea que el pensamiento complejo se refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Cuando este autor habla de complejidad, utiliza el término *complexus*, cuyo significado se refiere a aquello que está entretejido, entrelazado, conectado. La palabra que usa Morin en francés es *relier*, que se traduce como conectar, y afirma que en dicha palabra se encuentra la partícula *re*, que implica el retorno sobre sí misma. También hace la consideración de que tal retorno o regreso es autoproduktivo, pues se trata de una máquina natural que gira sobre sí misma y que es susceptible de producir elementos cada vez más diversos, originando una esencia compleja que estará activa. Por tanto, el conocimiento, según Morin, debe poseer instrumentos, conceptos fundamentales que le permitan conectarse. Siguiendo esta línea de pensamiento, vamos a entrelazar distintos conceptos y regresarlos sobre sí mismos, para volver esta conexión más productiva con elementos más diversos y complejos. Dichos elementos son los distintos pensamientos: educatrónico, complejo, computacional, matemático, tecnológico, robótico e informático.

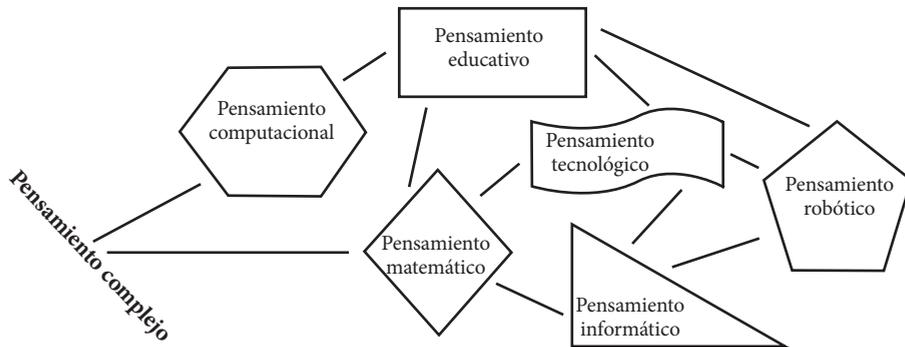
Ahora bien, Downes (2021), en su teoría del conectivismo, plantea como tesis central que el conocimiento se distribuye a través de redes de conexiones y, por tanto, el aprendizaje consiste en tener la capacidad de construir y franquear esas redes. Siguiendo su teoría, vamos a mostrar cómo conectando estos pensamientos que conforman una red podremos, eventualmente, derivar en el desarrollo de un pensamiento informático (véase la figura 1).

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

El pensamiento computacional puede parecer algo muy complejo. Hasta la fecha, hay muchas discrepancias cuanto a su definición. Empero, diversos autores, como Selby y Woollard (2014), Seehorn *et al.* (2011) y Seetle y Perkovic (2010), han trabajado este concepto y hacen una definición importante

que se complementa con la de Jeannette Wing (2006), que es la que usaremos en este trabajo.

FIGURA 1
CONEXIÓN DE LOS PENSAMIENTOS COMPLEJO, COMPUTACIONAL, EDUCATRÓNICO, MATEMÁTICO, TECNOLÓGICO, ROBÓTICO E INFORMÁTICO



Fuente: Elaboración propia.

Cynthia Selby y John Woollard (2014) definen el pensamiento computacional como:

Una actividad cerebral que permite resolver problemas, comprender mejor las situaciones y expresar de mejor manera los valores a través de la aplicación sistemática de la abstracción, la descomposición, el diseño algorítmico, la generalización y la evaluación en la producción de una automatización que puede implementar un dispositivo informático digital o humano.¹

¹ El texto en idioma original dice: “A brain-based activity that enables problems to be resolved, situations better understood, and values better expressed through systematic application of abstraction, decomposition, algorithmic design, generalization, and evaluation in the production of an automation implementable by a digital or human computing device”.

En este caso podemos observar que la actividad se realiza en el cerebro y se aplica de manera sistemática la abstracción, la descomposición, el diseño algorítmico, la generalización y la evaluación, que resultan ser los procesos intrínsecos al pensamiento computacional, que puede devenir en un momento dado en informático.

Por otra parte, Seehorn *et al.* (2011) y Settle y Perkovic (2010) mencionan que el pensamiento computacional ya se ha adoptado tanto en los planes de estudios K-12 como en los posecundarios.

Así pues, podemos definir el pensamiento computacional como la posibilidad de solucionar problemas de cualquier índole, al integrar el razonamiento crítico, reflexivo, saberes adquiridos, actitudes y algoritmos de distintas disciplinas. Es importante notar que el pensamiento computacional coexiste en la combinación de conceptos estructurales de las ciencias de la computación y de la disgregación de los componentes de un problema para su solución, incluyendo los fundamentos teóricos de la información en general y los cálculos computacionales en particular.

El término pensamiento computacional fue sugerido por Seymour Papert (1980) y definido por Jeannette Wing como: “una actitud y un conjunto de habilidades de aplicación universal que todos, no sólo los informáticos, estarían ansiosos por aprender y usar” (2006: 33).²

Lo anterior se puede interpretar como que el pensamiento computacional significa mucho más que saber programar; es una habilidad transversal que requiere pensar en varios niveles de abstracción y que deberíamos de aprender todos. Este pensamiento integra conocimiento, habilidades, hábitos, actitudes, emociones y valores que responden de manera contextualizada a cualquier problema profesional o educativo. Los niveles de abstracción que demanda hacen llamados a razonamientos heurísticos para encontrar soluciones; para ordenar en presencia de la incertidumbre; para buscar estrategias de capacidad de cálculo y de almacenamiento en función del tiempo.

² El texto en el idioma original dice: “a universally applicable attitude and skill set everyone, not just computer scientists, would be eager to learn and use”.

Por otra parte, el pensamiento computacional facilita pensar de manera recursiva, concurrencialmente, e interpretar datos como código y código como datos y, sobre todo, dimensionar para poder generalizar. Nos permite también determinar lo que puede ser calculado y cómo debe ser calculado. Esto es, el pensamiento computacional forma parte de la vida común y corriente de todos como individuos y tiene cierta influencia en la sistematización de todas las disciplinas, tanto duras como blandas. Esto quiere decir que no se refiere tan sólo a programar, sino que va más allá de esta habilidad, pues permite actuar y pensar en diferentes niveles de abstracción. El computacional es complementario de todos los tipos de pensamiento, como el matemático, el tecnológico y el humanista, por mencionar algunos.

De esta manera, lo que se pretende con el pensamiento computacional es divulgarlo como marco teórico del pensamiento en general y concertar su ubicuidad. Con esto podremos decir que este tipo de razonamiento implica ir mucho más allá de aprender y dominar un código informático, ya que permite, a partir de casos concretos y de la definición de patrones, generalizar y producir nuevas formas de tratamiento y de combinación de información para representarla de diversas maneras. Esto implica, trabajar de manera sistémica y sistemática en la identificación de patrones, soluciones y de errores en la definición y el tratamiento de problemas de cualquier índole. Por lo anterior, consideramos que el pensamiento computacional es congénito e inseparable de la tecnopedagogía³ en la enseñanza-aprendizaje de la programación informática. Es, asimismo, pensamiento recursivo por definición. Se trata de pensar en términos de prevención, protección y recuperación (en el peor de los casos). El pensamiento computacional utiliza el razonamiento heurístico para descubrir una solución. Es planear, aprender la programación en presencia de lo estocástico. Es búsqueda, búsqueda y más búsqueda.

³ La dimensión tecnopedagógica implica armonizar las dimensiones pedagógica y tecnológica con el objetivo de facilitar la construcción de conocimiento, habilidades y competencias, sustentadas en teorías pedagógicas apropiadas que despliegan situaciones didácticas diseñadas *ad hoc*, y que resultan afines con la integración de tecnologías accesibles, disponibles y con un alto grado de usabilidad.

Es el uso masivo e inteligente de datos, una forma bastante formal y eficiente de resolución de problemas. El pensamiento computacional es una habilidad imprescindible que debe ser aprendida y dominada por cualquier persona, como lo sugiere Wing (2006), puesto que favorece el aprendizaje de la programación informática, así como el tratamiento y la solución de todo tipo de problemas.

PENSAMIENTO EDUCATRÓNICO

Es el ejercicio cognitivo que ubica al usuario en un contexto tecnologizado que integra distintas áreas del conocimiento con el objetivo de construir habilidades de base tecnopedagógicas, de información, de comunicación, de nociones científicas y artísticas al desarrollar proyectos que tienen como premisa el perfeccionamiento de un pensamiento complejo, reflexivo, crítico, sistémico, holístico, estructurado, lógico, abstracto y formal, para el desarrollo del pensamiento computacional. Este pensamiento pretende demostrar que es factible, a partir de narrativas naturales (lenguaje materno), apoyar a los usuarios en el aprendizaje de las bases de los lenguajes informáticos; esto es, que sepan construir las principales estructuras de los lenguajes de programación informática surgidas a partir de su propio lenguaje natural, vía la robótica pedagógica móvil (construyendo y programando su propio robot pedagógico) y desarrollando el pensamiento computacional⁴ (Wing, 2006). El pensamiento educatrónico es un desarrollo tecnopedagógico que consta de dos fases: la primera permite la simulación de un elevador-robot, como antecedente de la simulación-experimentación de la programación informática, y la segunda, hace factible la escritura de un programa infor-

⁴ Como se dijo en el apartado anterior, el pensamiento computacional es una imprescindible habilidad digital que debe ser aprendida y dominada por cualquier persona, puesto que favorece el tratamiento y resolución de todo tipo de problemas, incluyendo el aprendizaje de la robótica pedagógica, de la algoritmia y de la programación informática.

mático, para dar cuenta del conjunto de situaciones didácticas que admiten y facilitan el ejercicio de todas las estructuras de programación informática, independientemente del lenguaje en uso.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Se refiere a sistematizar y contextualizar el conocimiento teniendo como marco de referencia las matemáticas. Este tipo de pensamiento se desarrolla cuando conocemos el origen y la evolución de conceptos y herramientas pertenecientes al campo de las matemáticas. Desarrollando tal pensamiento, logramos una formación más completa que nos facilita la obtención de una importante gama de conocimientos que son útiles en la consecución de objetivos. El pensamiento matemático implica saber cómo se formó un concepto o una técnica para conocer sus dificultades y explotar correctamente su uso. En la actualidad, la informática ha transformado por completo el panorama de las matemáticas. Los vínculos son bidireccionales entre las dos disciplinas y son cada vez más intensos y fructíferos. Las tecnologías de la información han experimentado un gran desarrollo desde hace más de medio siglo y esto ha permitido utilizar teorías matemáticas existentes, como la de grafos, la lógica difusa y la teoría de la información. Se han creado nuevos campos matemáticos, como la teoría de la complejidad relacionada con la de la computabilidad. Asimismo, una nueva sensibilidad matemática ha surgido con el uso de las computadoras y los problemas que plantean. Tanto el pensamiento complejo como el computacional están fuertemente impregnados de conceptos y nociones matemáticas que vuelven completamente rico y vasto el pensamiento matemático. El razonamiento computacional está impregnado de una fuerte carga matemática. Lo anterior, vuelve más rico y disfrutable tanto el pensamiento computacional como el matemático.

PENSAMIENTO ROBÓTICO

Las personas tienen cada vez más nociones básicas de robótica, incluido el uso de sensores, codificación y dispositivos programables. Muchos docentes están utilizando en sus cursos experiencias prácticas de construcción de robots para presentar conceptos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas e inspirar a los usuarios a continuar tomando cursos en estas áreas. Afortunadamente, existe la robótica pedagógica móvil que tiene como principal objetivo iniciar a cualquier persona en el estudio de las ciencias, en general, y de la tecnología, en particular, integrando la mecánica, la electricidad, la electrónica y la informática. Tener pensamiento robótico implica la comprensión de cómo está constituido un robot (parte mecánica), qué es lo que le permite moverse (parte eléctrica), cómo puede ubicarse en el espacio y desplazarse (parte electrónica) y cómo se le pueden dar órdenes y tareas para que las ejecute y resuelva (parte informática). La robótica pedagógica móvil ayuda al usuario a desarrollar las bases para que pueda concebir, desarrollar, echar a andar y programar un robot pedagógico que haga tareas educativas y que le permita al usuario aprender e integrar distintas disciplinas tales como las matemáticas, la geometría, la física, la química, la electricidad, la electrónica, la programación informática y la inteligencia artificial, entre otras áreas del conocimiento. Esto es, el robot pedagógico móvil puede ser controlado y programado en y desde la distancia mediante un teléfono celular, desde cualquier posición remota. La posibilidad de la comprensión cabal de lo analógico y lo digital está presente en el pensamiento robótico. Podemos notar también que dicho pensamiento está fuertemente impregnado de otros tipos de razonamiento como el matemático, el educatrónico, el computacional, el complejo y el informático. En este caso, el pensamiento robótico resulta ser un buen pretexto para inducir al usuario a concebir, desarrollar, echar a andar, programar y controlar su robot pedagógico móvil, creado con materiales de recuperación y de reciclaje vía un teléfono celular de bajo costo.

PENSAMIENTO TECNOLÓGICO

Las tecnologías de la información y la comunicación ayudan a los alumnos a desarrollar su pensamiento tecnológico, que se manifiesta cuando examinan el mundo creado por el hombre y usan habilidades y conceptos técnicos para resolver un problema o realizar una investigación. Estas actividades les permiten desarrollar su pensamiento tecnológico (educación digital); es decir, a comprender los conceptos base utilizados para crear y usar dispositivos o sustratos tecnológicos e interactuar con ellos de la manera más natural posible. Los usuarios pueden perfeccionar estas habilidades trabajando con componentes mecánicos, eléctricos y electrónicos, codificando y decodificando información sencilla. Las habilidades tecnológicas se van acrecentando en importancia en la medida en que las tecnologías se conviertan en una parte más de nuestra vida cotidiana. El pensamiento tecnológico está decididamente en interacción con el complejo, computacional, matemático, educatrónico, robótico, tecnológico e informático. Resultaría bastante difícil poder separar estos pensamientos, puesto que muchos de los conceptos que los determinan son utilizados en todos ellos.

PENSAMIENTO INFORMÁTICO

El pensamiento informático, como lo hemos referido con anterioridad, es fundamental y resulta ser, en este caso, el producto final de la convergencia de los anteriores pensamientos. En efecto, el dominio del pensamiento informático es una habilidad trascendental en este momento de nuestra existencia. Lo anterior, porque la gran mayoría de las actividades que realizamos a diario están fuertemente impregnadas del lenguaje informático. Por ello, para nosotros resulta imprescindible coadyuvar en el aprendizaje de lo que llamamos filosofía de los lenguajes de programación informática. Esto quiere decir que deseamos que cualquier persona que sepa leer y escribir, pueda aprender a programar a partir de su lenguaje natural. Esto implica

aprender a programar en su lenguaje materno, que en este caso es el español. Hemos sintetizado y probado que es factible aprender la filosofía de los lenguajes de programación –las principales estructuras de la programación informática: secuencia, condición y repetición (con el caso especial *while*). Cuando hablamos de aprender a programar y controlar un robot pedagógico móvil, queremos hacer notar que es factible, a partir de sus propias narrativas, decantar su lenguaje materno en instrucciones o comandos que permitirán que el robot realice las instrucciones que les son dadas vía teléfono celular. Esto quiere decir que, aprendiendo a secuenciar, a condicionar y a repetir, además de entender qué es una variable y conocer tan sólo ocho palabras reservadas, los usuarios serán capaces de programar su propio robot pedagógico móvil desde la distancia, en cualquier posición remota.

COMPONENTES DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

Podemos observar en la figura 2, son cinco los componentes del pensamiento computacional: narrar, analizar, sintetizar, construir y programar. Trataremos de esbozar brevemente cómo se pretende que los usuarios las desarrollen para que, en presencia del robot pedagógico móvil, sean capaces de ejecutar tareas sencillas y complejas de programación informática al final de su experiencia.

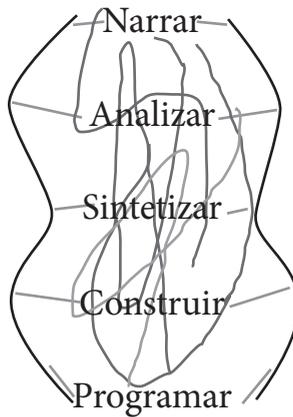
Si quisiéramos operacionalizar los componentes que conforman el pensamiento computacional, lo podríamos visualizar como sigue.

Narrar

Este componente está compuesto por las fases de representación, simbolización y verbalización. El análisis supone la manipulación sobre el objeto. Es claro que, a través de la manipulación, se desarrollará la capacidad de representación de los movimientos y desplazamientos de elevador-robot, y mediante las fases operacionales que le permitirán el establecimiento de rela-

ciones entre los símbolos y las acciones correspondientes se podrán narrar y secuenciar operaciones que describirán desplazamientos y movimientos cada vez más complejos, para finalmente llegar a escribir pequeños programas en un lenguaje informático.

FIGURA 2
COMPONENTES QUE CONFORMAN EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL



Fuente: Elaboración propia.

Analizar

Este componente supone la construcción de algo nuevo a partir del análisis de los distintos elementos, simplificando su descripción y descubriendo las cosas ocultas de la situación a la cual están respondiendo. En esta etapa, se tendrá la ocasión de simplificar las descripciones de la actividad que se está realizando a partir de narraciones. Para el desarrollo de la capacidad de análisis se dispondrá de tres actividades: manipulación, representación y formulación.

Sintetizar

Para el desarrollo de este componente, realizarán las actividades de sinopsis, recapitulación y escrituración sucinta de procedimientos. Se trata, fundamentalmente, de desarrollar la capacidad de síntesis mediante la sinopsis, recapitulación y escritura resumida de secuencias de verbos en infinitivo que derivarán en un código que ya está listo para ser traducido en instrucciones informáticas.

Construir

Supone la concreción de algo nuevo, innovador, a partir de distintos elementos, al conjuntar su descripción y construir las cosas necesarias para la solución de la situación que se está desarrollando. En esta etapa, se podrá concebir, concretar, y construir sustratos tecnológicos, dispositivos técnicos o robots pedagógicos. Se trata, fundamentalmente, de que se desarrolle la capacidad de construcción, mediante la concepción, la concreción y la elaboración con materiales de recuperación y reciclaje. Esto quiere decir también que inclusive se pueden utilizar juguetes en desuso o que ya se había decidido desechar. Con esta posibilidad, se enriquece la situación de construcción de robots pedagógicos móviles, puesto que los alumnos podrán combinar sus propios juguetes de recuperación o reciclaje con otros materiales, ya sea suministrados por ellos mismos o proporcionados por el docente, que estarán a disposición durante el curso. Esta etapa de construcción hace un llamado a la capacidad de modelación, construcción y diseño de sustratos tecnológicos, lo suficientemente robustos, para que puedan ser utilizados, armados y animados desde el punto de vista mecánico, eléctrico, electrónico e informático.

Programar

Finalmente, para el desarrollo de la componente programar, se realizarán las actividades de operación, planificación y programación, de acuerdo con la gramática y sintaxis del lenguaje creado expresamente que se encuentra disponible en versiones iOS y Android, para teléfonos celulares. Esta aplicación se llama Educatrónica, es completamente gratuita y descargable desde la PlayStore y AppStore.

Como se describió en la parte de pensamiento informático, se ha sintetizado la filosofía de los lenguajes de programación en tres estructuras únicamente: secuenciación, condición y repetición. La combinación de estas tres estructuras da lugar a la construcción de programas informáticos complejos. Es importante recordar cuál es la secuenciación que permite, al final de una experiencia de educación digital, tener una solución a un problema común y corriente que decanta, como resultado último, un producto computacional. En primer lugar, tenemos un problema al que debemos dar solución. Enseguida, aplicamos conceptos provenientes de los distintos pensamientos que se entretujieron y que permitieron, a partir de ciertas disposiciones computacionales, producir prácticas que fueron intervenidas por el enfoque del pensamiento computacional para lograr la producción de un producto también computacional.

Mostraremos ejemplos de una secuenciación, una condición y una repetición, mediante la construcción de programas informáticos que resuelven distintos problemas de la vida real. En este caso, trabajamos con un elevador-robot simulado en la pantalla de un teléfono celular. Este elevador-robot atenderá una cierta lógica y sintaxis de programación. Su construcción y desarrollo pretenden ser sencillos y fáciles de usar para permitir que el alumno, independientemente de su edad y de su conocimiento digital, sea capaz de producir un programa informático que controle y programe su elevador simulado en su teléfono celular. En suma, únicamente el usuario tiene que saber que las funciones que realiza su elevador simulado son subir y bajar. También tiene que saber que existen ciertas restricciones con

respecto al número de pasajeros que suben o bajan. Sólo se permiten seis o menos pasajeros. Por otra parte, el elevador consta únicamente de siete pisos, esto quiere decir que no existe el piso 8 ni la planta baja. Únicamente están disponibles los pisos del uno al siete. El elevador funciona con respecto al tiempo de uso; esto es, la hora representa una variable a considerar en la programación, así como el número de pasajeros y el piso en donde se encuentre posicionado el elevador. Conociendo esto, el usuario podrá descargar la aplicación Educatrónica en su teléfono celular y comenzar a escribir sus primeros programas informáticos. Huelga decir que la programación informática que trabajará el estudiante surge a partir de su propio lenguaje natural (materno), en este caso el español.

En suma, se maneja el pensamiento abstracto al solicitar al usuario que extraiga la información necesaria y pertinente. Éste deberá de identificar todas las etapas necesarias para lograr los desplazamientos que solicita. Tendrá también que dividir las tareas a realizar en tanto que elevadorista. Asimismo, creará un programa informático que determinará *a priori* las etapas de desplazamiento del elevador. El alumno, ensaya, simplifica, lanza hipótesis, prueba y generaliza. De la misma manera, aprende a abastecerse de la información necesaria para resolver el problema de manera precisa. Define sus métodos de extracción y recuperación de la información, los organiza y define una nueva prueba de ensayo. Observa las regularidades de los datos para identificar las repeticiones y las tendencias de su información. Descarta los datos irregulares y conserva los regulares. En síntesis, observa, analiza, interpreta, compara y lanza sus conclusiones.

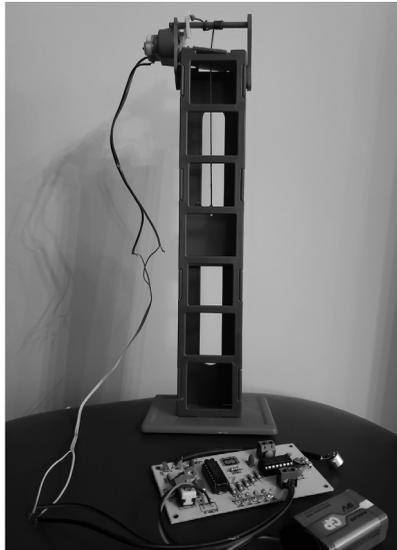
Por otra parte, cuando el programa no funciona como el alumno lo ha pensado, entonces tendrá que hacer uso del razonamiento lógico y deberá de depurar el programa, resolviendo los errores o incongruencias de sus procedimientos informáticos. Estos tienen que ser la mayor parte de las veces con el uso ligero de la sintaxis y semántica del lenguaje de programación en uso. También es importante tener en mente la importancia de la buena ortografía a la hora de escribir los programas informáticos. En este proceso, el usuario observa, simplifica, prueba, analiza e interpreta. Dividir, separar un problema en partes o en pequeños problemas permite una mayor com-

preensión del programa informático. Dividir las tareas, identificar las etapas necesarias para la solución, descomponer, dividir, clasificar y ordenar son habilidades que se requiere poner en práctica en esta parte del pensamiento computacional. Asimismo, el razonamiento algorítmico se vuelve una habilidad necesaria durante la creación de un algoritmo. Éste es el conjunto de instrucciones o de reglas ordenadas, procesos lógicos, sin ambigüedades ni redundancias para la solución de un problema o para alcanzar un objetivo determinado. Una vez identificadas las etapas necesarias, éstas pueden ser transmitidas como instrucciones verbales o escritas o como códigos a otras personas, o a dispositivos tecnológicos. Este razonamiento algorítmico es crucial en esta etapa del pensamiento computacional puesto que se planifica, organiza, ordena y clasifica. El razonamiento lógico solicita pensar de manera lógica cuando se lanza una premisa para obtener un resultado coherente. Dicho razonamiento se utiliza para el pensamiento algorítmico y para la abstracción. Supone el razonamiento deductivo e inductivo. Para lograr el razonamiento lógico se necesita clasificar, analizar y generalizar.

La utilización del pensamiento crítico es consustancial a la evaluación. En la programación informática se evalúa de manera recurrente. Se requiere observar, analizar y comparar. Se utilizan distintos tipos de entradas y salidas, como nombres, números, caracteres, operadores, expresiones condicionales, eventos, definiciones, funciones, operadores, repeticiones, secuencias, variables, bucles, etcétera. También es muy importante mencionar que el pensamiento computacional puede ser practicado y experimentado sin computadora; esto es, sin tener conexión a algún aparato digital. Por ejemplo, podemos practicar el pensamiento computacional cuando programamos en papel, cuando jugamos al robot, diciéndole a una persona qué es lo que tiene que hacer o a dónde ir, cuando completamos en un pizarrón una tabla de verdad, etcétera. El pensamiento computacional también tiene que ver con la fabricación de robots con materiales de reciclaje o de recuperación, de Lego, Fischertechnik, etcétera. Finalmente, remezclar y reutilizar códigos de otros autores para crear un nuevo código forma parte del pensamiento computacional.

La herramienta de que dispondrán los usuarios será el robot físico, el elevador-robot, y se les convocará a resolver un conjunto de situaciones didácticas concebidas previamente. Véase la imagen 1. Se trata, básicamente, de que el usuario efectúe el análisis, etapa por etapa, de la tarea que quiere ejecutar como elevadorista y, después, ejecutar esta misma tarea por medio del teléfono celular, habiendo desarrollado y escrito previamente un programa informático y ejercitándose en las principales estructuras de la programación informática.

IMAGEN 1
EL ELEVADOR-ROBOT



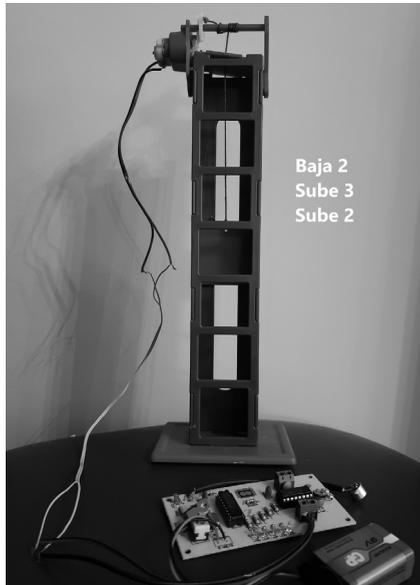
El usuario deberá considerar la tarea de manera global y dividirla en sub-tareas, para después secuenciarla de manera coherente, aún sin conocer previamente algún lenguaje de programación informática.

En la imagen 2, por ejemplo, el usuario, en su papel de elevadorista, tendrá destinos y llamadas; esto es, tendrá que decidir el algoritmo de solución del planteamiento del problema. En este caso, el elevador se encuentra actualmente en el piso 4, recibe una llamada del piso 2 para ir al piso 5 y otra del

piso 5 para ir al piso 7. Entonces el algoritmo que soluciona el problema del elevadorista es el que se muestra del lado derecho del elevador en la imagen 1.

Así, después de que el usuario haya jugado y experimentado con el robot-elevador y posea una buena representación de las tareas que puede realizar, entonces deberá ser capaz de predecir la secuencia de operaciones necesarias para resolver el problema ante el cual ha sido confrontado.

IMAGEN 2
LLAMADAS Y DESTINOS DEL ELEVADORISTA



El sistema computacional descrito anteriormente debería, progresivamente, permitir al alumno el aprendizaje de las estructuras base de la programación informática.

Podemos sintetizar en tres etapas el proceso del pensamiento computacional: una *etapa concreta*, en donde el alumno podría eventualmente manipular, tocar y jugar con el robot; una *etapa de imaginación mental*, en donde el usuario, haciendo abstracción del robot, podrá imaginar una serie de pasos necesarios para la consecución de una tarea específica a realizar por

el robot (solución de un problema), y finalmente, una *etapa simbólica*, en la que el estudiante demostrará su capacidad para escribir pequeños programas informáticos en forma codificada (simbólica).

EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE PROGRAMACIÓN INFORMÁTICA: EL ELEVADOR-ROBOT

Para poder experimentar el pensamiento computacional en general y, más particularmente, el informático, procederemos a descargar la aplicación Educatrónica en el teléfono celular con sistema operativo iOS o Android. También se puede descargar la aplicación en cualquier otro dispositivo.

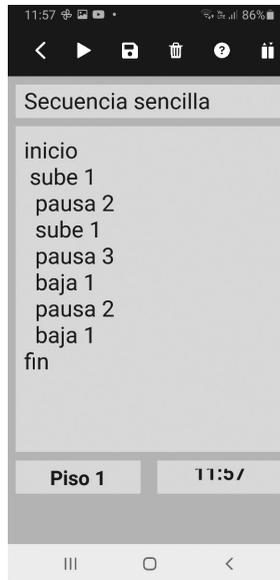
IMAGEN 3
APLICACIÓN EDUCATRÓNICA EN UN TELÉFONO
CON SISTEMA OPERATIVO ANDROID



Una vez descargada la aplicación, que es gratuita, se pulsa sobre el ícono de Educatrónica e inmediatamente aparecerá una pantalla en donde podremos comenzar a escribir nuestro programa informático. En este caso, nombramos a nuestro programa “Secuencia sencilla”, porque vamos a practicar una secuencia simple. Como podemos observar en la pantalla (imagen

4), en la parte superior aparece el título “Secuencia sencilla”. En la siguiente área, podemos comenzar a escribir nuestro programa en función de la sintaxis del propio lenguaje. En este caso, pulsando sobre el ícono , podremos observar la semántica y sintaxis del programa para experimentar con el elevador-robot. Es importante notar que realmente es muy sucinto el conjunto de instrucciones y comandos que tenemos que aprender, para poder programar el elevador-robot simulado.

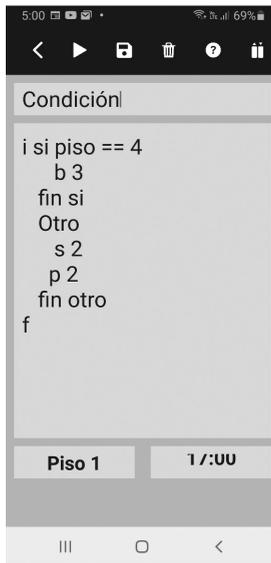
IMAGEN 4
PROGRAMA INFORMÁTICO CON SECUENCIA SENCILLA DE PASOS.



En este caso podemos observar que el programa arranca con inicio y termina con fin. Por otra parte, hay una secuencia de instrucciones que indican al elevador-robot que tendrá que subir un piso, hacer una pausa de dos segundos, volver a subir un piso, hacer nuevamente una pausa de tres segundos, después bajará un piso, hará una pausa de dos segundos y de nuevo bajará un piso. Esto lo hará el simulador del elevador-robot, independientemente de donde se encuentre posicionado el elevador. Para ejecutar el programa, pulsamos sobre

el ícono  e inmediatamente estaremos en la posibilidad de observar los desplazamientos del elevador-robot y comprobar si efectivamente desarrollamos bien nuestro algoritmo para resolver el problema planteado.

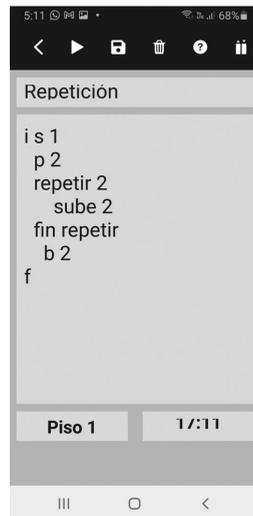
IMAGEN 5
PROGRAMA INFORMÁTICO CON CONDICIÓN



En la imagen 5 se muestra un programa informático relacionado con la estructura condicional. Si hacemos una lectura del algoritmo, podemos notar que inicia e inmediatamente pregunta si el elevador-robot está en el piso 4, pues entonces deberá bajar tres pisos y terminará su rutina. En otro caso, es decir, si el elevador no se encuentra en el piso 4, entonces subirá dos pisos, hará una pausa de dos segundos y terminará su rutina. Como podemos observar, si la condición se cumple, el programa ejecutará la primera parte del algoritmo, si no se cumple, entonces, ejecutará la segunda parte del algoritmo. Esto lo podrá comprobar el usuario pulsando el ícono ; notará en qué piso se encuentra el elevador-robot y entonces podrá observar la ejecución del algoritmo informático.

La imagen 6 muestra un programa informático que reproduce una repetición. En efecto, el programa inicia e inmediatamente sube un piso, después, hace una pausa de dos segundos y va a repetir dos veces subir un piso. Cuando acabe esta parte de la rutina, bajará dos pisos y luego terminará. Lo interesante a considerar, en este caso, es ver la posición actual del elevador-robot. Esto puede hacerse pulsando sobre el ícono ; una vez que el programa nos presenta el elevador-robot simulado, podremos posicionar al elevador en el piso que deseemos. Esto se hace pulsando sobre el ícono que dice piso y seleccionando el número de piso en donde queremos que se posicione el elevador-robot. Hay que considerar el piso en el que está posicionado el elevador-robot para que las rutinas que desarrollemos puedan ejecutarse sin problemas.

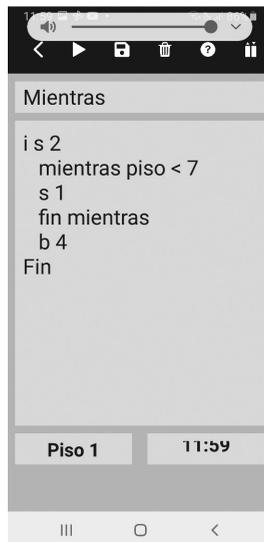
IMAGEN 6
PROGRAMA INFORMÁTICO CON REPETICIÓN



Finalmente, la imagen 7 nos muestra un programa que ejecuta una rutina que tiene que ver con el caso específico de la repetición, en este caso el “mientras”. Esto quiere decir que el algoritmo se ejecutará todo el tiempo, hasta que se le dé la condición de fin de repetición. El programa de la imagen 7 inicia e inmediatamente sube dos pisos, mientras el elevador-robot no esté en el piso

7, entonces subirá cada vez un piso, así sucesivamente, hasta que llegue al piso 6. Después, bajará cuatro pisos y terminará la rutina. Para probar el programa, se puede pulsar el ícono , posicionar al elevador, por ejemplo, en el piso 1, y ejecutar la rutina con el ícono . Podremos observar que el elevador-robot subirá siempre de piso en piso, hasta el piso 6, terminará esa parte de la rutina del programa y, enseguida, bajará cuatro pisos y terminará.

IMAGEN 7
PROGRAMA INFORMÁTICO CON REPETICIÓN (MIENTRAS)



Las imágenes 8, 9 y 10 muestran distintos desplazamientos (rutinas) del elevador-robot.

IMAGEN 8
RUTINA
DEL ELEVADOR-ROBOT

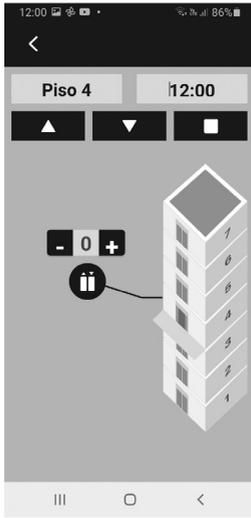


IMAGEN 9
RUTINA
DEL ELEVADOR-ROBOT

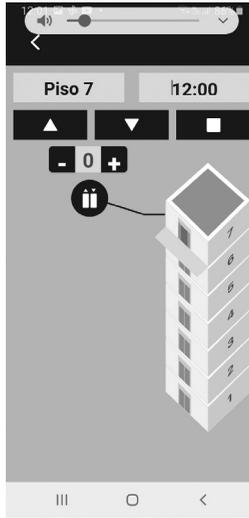
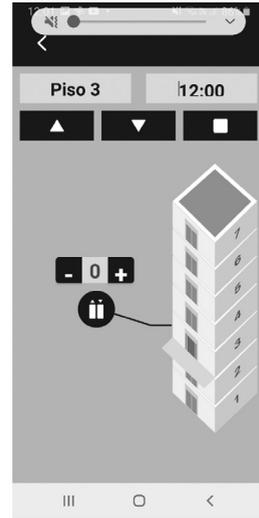


IMAGEN 10
RUTINA
DEL ELEVADOR-ROBOT



CONCLUSIONES

El pensamiento computacional es importante porque ayuda a resolver problemas privilegiando la reflexión y el pensamiento crítico. Desarrollar el pensamiento computacional significa asumir desafíos y retos, desarrollando la resiliencia y la tolerancia a la frustración. El pensamiento computacional favorece el desarrollo de la creatividad pues integra distintos tipos de pensamiento, como el complejo, matemático, educatrónico, tecnológico, robótico y el informático. El desarrollo del pensamiento computacional ayuda a aprender siempre con alegría.

REFERENCIAS

Downes, Stephen (2021), "Connectivism", <<https://www.downes.ca/articles.htm>>, consultado el 22 de enero, 2022 (entrada de blog).

- Morin, Edgar (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Papert, Seymour (1980), *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, Nueva York, Basic Books.
- Seehorn, Deborah, Stephen Carey, Brian Fuschetto, Irene Lee, Daniel Moix, Dianne O’Grady-Cunniff, Chris Stephenson y Anita Verno (2011), *CSTA K-12 Computer science standards*, Nueva York, CSTA, <http://www.my-ecoach.com/online/resources/1070/CSTA_K-12_CSS.pdf>, consultado el 11 marzo, 2022.
- Selby, Cynthia y John Woollard (2014), “Refining an understanding of computational thinking”, <<http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/372410>>, consultado el 11 noviembre, 2021.
- Settle, Amber y Ljubomir Perkovic (2010), “Computational thinking across the curriculum: a conceptual framework”, *Technical Reports*, núm. 13, pp. 1-49, <<http://via.library.depaul.edu/tr/13>>, consultado el 14 de febrero, 2022.
- Wing, Jeannette (2006), “Computational thinking”, *Communications of the ACM*, vol. 49, núm. 3, pp. 33-35.

Siglas y acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAF	Banco de Desarrollo de América Latina
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CDHCM	Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México
CEDES 22	Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22, CNTE
CELAP	Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar
Ceneval	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
Comesco	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conapo	Consejo Nacional de Población

Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C.
CSTA	Computer Science Teachers Association/Asociación de Maestros de Ciencias de la Computación
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGPL	Dirección General de Planeación
ECOVID-ED	Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GIESUC	Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura
IEC Conadu	Instituto de Estudios de Capacitación
IES	instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
Inmujeres	Instituto Nacional de las Mujeres
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara
LGES	Ley General de Educación Superior
LLCE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la

	Calidad Educativa
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MOFCPYS	Mujeres Organizadas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
MOFFYL	Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	objetivos de desarrollo sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PTEO	Plan para la Transformación de Oaxaca
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe
RVOE	Registro de Validez Oficial de Estudios
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UdG	Universidad de Guadalajara
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAVG	Unidad de Atención a la Violencia de Género
UE	Unión Europea
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Unipe	Universidad Pedagógica Nacional

UNISON	Universidad de Sonora
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
WEF	World Economic Forum/Foro Económico Mundial

La primera edición de *Educación, conocimiento e innovación*, coordinada por Hugo Casanova Cardiel y Janneth Trejo Quintana, editada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, se terminó de imprimir el 10 de junio de 2023 en los talleres de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, Iztapalapa, 09810, Ciudad de México. El tiraje consta de 300 ejemplares en papel Holmen Book Cream de 55 g los interiores y en cartulina sulfatada de 14 puntos los forros; tipo de impresión: digital; encuadernación: rústica pegada. En la composición se utilizó la familia tipográfica Minion Pro de 8, 9 y 12 pt. Cuidado de la edición: Jonathan Girón Palau; corrección de originales y lectura de pruebas: Dania Beltrán Parra; diseño tipográfico: Irma G. González Béjar; formación: Juan Carlos Rosas Ramírez; diseño de la identidad visual de la colección: Fernando Garcés Poó; coordinación y gestión editorial de la colección: Yuritzi Arredondo Martínez. La coordinación editorial estuvo a cargo del departamento editorial del IISUE-UNAM.

Tomo 10
La década COVID en México
Educación, conocimiento e innovación



Con la llegada de la COVID-19, se implementaron diversas estrategias para dar continuidad a los procesos educativos. Sin embargo, estos esfuerzos para atender las necesidades formativas de la población no pudieron contener por completo los efectos negativos de la pandemia sobre la educación, por lo que los nuevos retos se sumaron a problemáticas que aquejan al campo educativo desde décadas atrás.

Ante este escenario, el libro reúne a diez especialistas que analizan desde diversas perspectivas el hecho educativo mexicano durante la coyuntura que tuvo lugar entre 2020 y 2022. Las reflexiones que aquí se presentan, además de abordar diversos elementos y dimensiones de lo educativo, estudian al sistema mexicano en sus distintos niveles, desde el básico hasta el superior. Con ello, se busca enriquecer la discusión sobre cómo se afrontó la pandemia por COVID-19 en el campo educativo, de qué forma los principales actores educativos experimentaron sus consecuencias y sortearon sus desafíos, cómo se desarrolló la docencia en este contexto adverso, qué retos impuso la crisis sanitaria y qué escenarios y propuestas es posible visualizar.



SECRETARÍA GENERAL
Universidad Nacional Autónoma de México



DGCS
Dirección General de Comunicación Social



**COORDINACIÓN
DE HUMANIDADES**