LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA POS-PANDEMIA

Jorge Cadena-Roa
Armando Sánchez Vargas
Coordinadores generales

VIII
Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

Alejandro Canales Sánchez
Gustavo Carreón Vázquez
Alma Maldonado Maldonado
Coordinadores

COMECSO
UNAM La Universidad de la Nación
IIEC

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA POS-PANDEMIA

Jorge Cadena-Roa
Armando Sánchez Vargas
Coordinadores generales

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA POS-PANDEMIA

VIII

Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

Alejandro Canales Sánchez
Gustavo Carreón Vázquez
Alma Maldonado Maldonado
Coordinadores

COMECSO

COORDINACIÓN GENERAL
Jorge Cadena-Roa (COMECSO)
Armando Sánchez Vargas (UNAM)

COMITÉ CIENTÍFICO
Jorge Cadena-Roa (COMECSO)
Rosalba Casas Guerrero (UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Carola García Calderón (UNAM)
Mónica González Contró (UNAM)
Miguel Armando López Leyva (UNAM)
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)
Cristina Puga Espinosa (UNAM)
Mauricio Sánchez Menchero (UNAM)
Armando Sánchez Vargas (UNAM)
Héctor Raúl Solís Gadea (UdG)
Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)
Guadalupe Valencia García (UNAM)
Eduardo Vega López (UNAM)

COMITÉ ORGANIZADOR
Jorge Cadena-Roa (COMECSO)
Armando Sánchez Vargas (UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Cristina Puga Espinosa (UNAM)
Sandibel Martínez Hernández (COMECSO)
Débora Martínez Ventura (UNAM)

COORDINACIÓN TÉCNICA
Sandibel Martínez Hernández (COMECSO)
Débora Martínez Ventura (UNAM)

COORDINACIÓN DE TALLERES
Laura Gutiérrez Hernández (COMECSO)
Roberto Holguín Carrillo (COMECSO)
Sandibel Martínez Hernández (COMECSO

SISTEMAS Y ASISTENCIA TÉCNICA
Roberto Holguín Carrillo (COMECSO)
Edgar Martínez Otamendi (COMECSO)

DISEÑO GRÁFICO
Black Kraken Design Studio
Laura Gutiérrez Hernández (COMECSO)

COORDINACIÓN IIEc-UNAM
Armando Sánchez Vargas (UNAM)
Débora Martínez Ventura (UNAM)
Lester Erick Arancibia Balderrama (UNAM)
José Carrera Díaz (UNAM)
Gonzalo Curiel Vázquez (UNAM)
Andrés Filiberto Flores Cruz (UNAM)
María Victoria Jiménez Sánchez (UNAM)
Patricia Llanas Olivia (UNAM)
José Luis López Castillo (UNAM)
José Manuel Márquez Estrada (UNAM)
José Carlos Mendoza Rodríguez (UNAM)
Citlali Morales Martínez (UNAM)
Víctor Manuel Peña Flores (UNAM)
Jesús Rodrigo Ramírez Negrete (UNAM)
Andrés Romo Martínez (UNAM)
Dana Damaris Roy Lamadrid (UNAM)
Evelyn Jazmín Sánchez Fregoso (UNAM)
Héctor Soria Arellano (UNAM)
Casandra Torres Carrasco (UNAM)
Martín Torres Sosa (UNAM)
Amelia Valencia Maqueda (UNAM)
Katherine Villamil Ortega (UNAM)

PRESENTACIONES DE LIBRO
Débora Martínez Ventura (UNAM)

DIFUSIÓN
Laura Gutiérrez Hernández (COMECSO)
María Victoria Jiménez Sánchez (UNAM)
Anabel Meave Gallegos (COMECSO)

FORMACIÓN Y DISEÑO EDITORIAL
Roberto Holguín Carrillo (COMECSO)
Sandibel Martínez Hernández (COMECSO)

FORMACIÓN DE TEXTOS
Uriel Carrillo Altamirano (COMECSO)
Sofía Zirión Martínez (COMECSO)
Brandom Y. Cibrián Rivas (COMECSO)

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES
María Victoria Jiménez Sánchez (UNAM)

COORDINADORES DE EJES

Ciencia, tecnología, innovación y sociedad
Marcela Amaro Rosales (IIS-UNAM)
Gabriela Dutrénit Bielous (UAM-X)
Lorenzo Alejandro Méndez Rodríguez (IIEc-UNAM)

Ciencias de las organizaciones
Clotilde Hernández Garnica (FCA - UNAM)

Ciencias jurídicas y problemas nacionales
Mónica González Contró(IIJ-UNAM)
Francisco Javier Fonseca Corona (IIEc-UNAM)

Cultura, religiones y representaciones colectivas
Hilda Caballero Aguilar (IIEc-UNAM)
Andrea Meza Torres (UAM-I)
Mariana Molina Fuentes (CEBJ-UNAM)

La democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia
Karolina Monika Gilas (FCPyS-UNAM)
Alejandro Monsiváis Carrillo (COLEF)
Esperanza Palma Cabrera (UAM-A)

Crisis económica en el 2020 y políticas anti-cíclicas: evaluación y perspectivas
Nancy Ivonne Muller Durán (FE-UNAM)
César Armando Salazar López (IIEc-UNAM)

Desigualdades, vulnerabilidades e interseccionalidad
Alí Ruiz Coronel (IIS-UNAM)
Verónica Ofelia Villarespe Reyes (IIEc-UNAM)

Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento
Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM)
Gustavo Carreón Vázquez (IIEc-UNAM)
Alma Maldonado Maldonado (CINVESTAV)

Estado de derecho, corrupción e impunidad
Marcela Astudillo Moya (IIEc-UNAM)

Feminismos, género y mujeres. Alcances y perspectivas en la coyuntura actual
Alicia Girón González (IIEc-UNAM)
María Luisa Martínez Sánchez (IINSO-UANL)
Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)

Mercados de trabajo, derechos laborales y crecimiento económico
Eufemia Basilio Morales (IIEc-UNAM)
Alfredo Hualde Alfaro (COLEF)
Sara Ochoa León (FE-UNAM)

México en el contexto internacional: complejidad y desafíos
Juan Carlos Barrón Pastor (CISAN-UNAM)
Moritz Alberto Cruz Blanco (IIEc-UNAM)
Juan Cruz Olmeda (COLMEX)

Migraciones y movilidades
Uberto Salgado Nieto (IIEc-UNAM)
Óscar Sánchez Carrillo (CIMSUR-UNAM)
Martha Judith Sánchez Gómez (IIS-UNAM)

Opinión Pública, comunicación y encuestas
Julio Juárez Gámiz (CEIICH-UNAM)
Juan Pablo Gutiérrez (CIPPS-UNAM)
Grisel Salazar Rebolledo (CIDE)

Población y desarrollo
Ana Escoto Castillo (FCPyS-UNAM)
Isalia Nava Bolaños (IIEc-UNAM)

Políticas públicas y problemas nacionales
María Isabel Osorio Caballero (FE-UNAM)
Berenice Ramírez López (IIEc-UNAM)

La ciudad contemporánea desde miradas contrapuestas: sostenibilidad, innovación, urbanismo neoliberal, mercado inmobiliario y gentrificación
Javier Delgado Campos (PUEC-UNAM)
José Gasca Zamora (IIEc-UNAM)

Acción colectiva, movimientos sociales y protestas
Marco Aranda Andrade (UANL)
Gustavo Urbina Cortés (COLMEX)

Retos y perspectivas de las ciencias sociales: la generación y movilización de conocimientos
Ernesto Bravo Benítez (IIEc-UNAM)
Rosalba Casas Guerrero (IIS-UNAM)
Oscar Contreras Montellano (COLEF)

Salud y sociedad: rezagos estructurales y pandemia
Miguel Ángel González Block (UNIVERSIDAD ANÁHUAC)
Yedith Betzabé Guillén Fernández (IIEc-UNAM)

Sociedad civil
Cristina Puga Espinosa (FCPyS-UNAM)
Ligia Tavera Fenollosa (FLACSO)

Sustentabilidad: recursos naturales y energías limpias
Véronique Sophie Ávila Foucat (IIEc-UNAM)
Ana de Luca (Centro de Estudios Críticos Ambientales)
Raúl Pacheco Vega (FLACSO)

Tecnologías de la información y la comunicación, redes digitales y sociedad
Eric Hernández Ramírez (IIEc-UNAM)
Rodrigo Perera Ramos (FCPyS-UNAM)

Teorías y metodologías de las ciencias sociales. Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia
José Manuel Márquez Estrada (IIEc-UNAM)
Laura Beatriz Montes de Oca Barrera (IIS-UNAM)

Violencias, ilegalidades, crimen y seguridad
Nelson Arteaga Botello (UA de Coahuila)
Silvia Inclán Oseguera (IIS-UNAM)
Daniel Inclán Solís (IIEc-UNAM)

Vulnerabilidades, riesgos y desastres
Raymundo Padilla Lozoya (UCOL)
Juan Manuel Rodríguez Estévez (COLEF)

Problemas y nuevas tendencias de los sistemas agroalimentarios locales sostenibles y sus perspectivas de consumo
Jessica Mariela Tolentino Martínez (IIEc-UNAM)
Gerardo Torres Salcido (CIALC-UNAM)

AGRADECEMOS a quienes contribuyeron a que el VIIICNCS, *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*, fuera un éxito:

Dr. Armando Sánchez Vargas, director del Instituto de Investigaciones Económicas, y a su equipo de trabajo por haber proporcionado la sede del Congreso y facilitado su desarrollo;
Dra. Guadalupe Valencia, Coordinadora de Humanidades;
Dr. Miguel Armando López Leyva, director del Instituto de Investigaciones Sociales;
Dra. Carola García Calderón, directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;
Dra. Mónica González Contró, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas;
Dr. David García Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filológicas;
Mtro. Eduardo Vega López, director de la Facultad de Economía;
Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED);
Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza, Director de Tecnologías de la Información, CUAIEED.

Nuestro reconocimiento a los 57 alumnos de licenciatura y posgrado que participaron en actividades de apoyo durante el Congreso.

Los trabajos incluidos en *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*, coordinado por Jorge Cadena-Roa y Armando Sánchez Vargas, caen bajo la licencia de Creative Commons Atribución-Sin Derivar 4.0 Internacional (CC BY-ND 4.0). El contenido de dichos trabajos puede ser copiado y redistribuido en cualquier medio o formato, siempre y cuando se den los créditos correspondientes y no tenga fines comerciales.
El contenido, textos, cuadros e imágenes, de los trabajos publicados aquí es responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de los coordinadores ni de las instituciones académicas a las que se encuentran adscritos.

Obra en www.comecso.com

Cómo citar:
Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Las ciencias sociales en la pos-pandemia

COORDINADORES GENERALES
Jorge Cadena-Roa
Armando Sánchez Vargas

VOLUMEN VIII
Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

COORDINADORES
Alejandro Canales Sánchez
Gustavo Carreón Vázquez
Alma Maldonado Maldonado

ISBN Colección: 978-607-8664-30-6
ISBN Volumen VIII: 978-607-8664-37-5

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, AC.
www.comecso.com

Instituto de Investigaciones Económicas
www.iiec.unam.mx

Ciudad de México, 2023

Las ciencias sociales en la pos-pandemia consta de veintitrés volúmenes, correspondientes a los ejes temáticos desarrollados en el VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales, que se ponen a disposición del público en formato de documento portátil (.pdf). Dado que esta edición del Congreso fue híbrido, los eventos especiales del congreso (tales como las Conferencias Magistrales, Mesas Magistrales y Presentaciones de libro) fueron grabados y también se encuentran disponibles en formato digital. Junto con los volúmenes, pueden encontrarse en la siguiente dirección: https://www.comecso.com/congreso-viii/volumenes.

Índice

Presentación 13
Jorge Cadena-Roa

Mensaje de bienvenida 21
Armando Sánchez Vargas

Introducción 23
Alejandro Canales Sánchez, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado

Pandemia, educación y producción de conocimientos

Impactos del COVID-19 en el Sistema Educativo Nacional y su dimensión actual 29
Sara Rosa Medina Martínez y Carlos Manríquez González

Una acción educativa pensada territorialmente alrededor del universo cultural de la comida en el territorio de micoahumado sur del departamento de Bolívar, Colombia 47
Estefanía Gómez Saldarriaga

La evaluación en tiempos de pandemia. Permanencias y transformaciones 67
Juan Vicente Ortiz Franco

La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. Una mirada crítica. (O los errores y las ilusiones de las ciencias sociales cuando estudian esa cosa llamada educación) 83
Aranzazú Esteva Romo

La producción de conocimiento. Construcciones en redes interinstitucionales que movilizan saberes y prácticas organizacionales 101
María Verónica Nava Avilés

Jóvenes, educación superior y pandemia

La percepción de saturación escolar en jóvenes universitarios 127
Marcos Jacobo Estrada Ruiz y Claudia Cristina Flores Rosales

Formas de convivencia entre universitarios al inicio de la pandemia por Covid-19 143
Cecilia Vallejos Parás

La educación superior en México durante la pandemia por Covid-19: Lecciones aprendidas y oportunidades para el futuro.....159
Rogelio Limón-Rivera, Julio Díaz-José, Verónica Morales-Ríos y Hilario García-Martínez

El COVID 19 y algunas de sus consecuencias en una institución de educación superior.....175
José Gerardo Serafín Vera Muñoz, María Antonieta Monserrat Vera Muñoz y Rafaela Martínez Méndez

"Una Educación para la Vida". Un proyecto educativo alternativo frente a la resistencia del territorio cultural en Suljaa´ 201
Stephanie Castillón Medina

Los alumnos de la emergencia educativa.....221
Marina Acevedo García, Carlota Amalia Bertoni Unda y Bertha Palacios López

Infancias, construcción de conocimiento y pandemia

Retos derivados del COVID – 19: Construcción de una consciencia alusiva a la responsabilidad social en niños de primaria superior de la Ciudad de México 249
María Eugenia Guadalupe Núñez-Gómez

Las comunidades de aprendizaje… ¿gamifican? 263
Laura Oscos Villegas

Interacciones pedagógicas de educadores y niños de educación preescolar desde la modalidad virtual. Miradas de las Educadoras 279
Jessamyn Linette Maya Arroyo

Alcances de la formación profesional en trabajo social para la reparación integral del daño 305
Ana Laura Morales Ortiz

Profesores y tecnologías de la información en la pandemia

Enseñar en modalidad virtual: formación de jóvenes docentes durante la pandemia del covid-19

.....325
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Educación virtual escolar en la región urbana capital de Chiapas: El paso de la educación presencial a virtual en la Educación Media Superior 345
Emiliano Núñez Constantino

Efectos psicoemocionales en docentes de educación superior durante el confinamiento por COVID-19 en 2020 361
Rogelio Limón-Rivera, Julio Díaz-José, Susana Isabel Castillo-Martínez y Uriel Alejandro Morales-Carrera

El Smartphone, herramienta de enseñanza-aprendizaje e investigación durante la contingencia de SARS-CoV-2.....375
Alejandra Margarita Boix Cruz, Virginia del Carmen Freyre Pulido, Pascual Bringas Marrero y Maribel Amador Rafael

Presentación

Jorge Cadena-Roa

Secretario Ejecutivo
COMECSO

Las ciencias sociales en la pospandemia comprende 23 volúmenes que reúnen los trabajos seleccionados por los coordinadores de eje para ser presentadas en el VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales (VIIICNCS) celebrado del 7 al 11 de noviembre de 2022 en las espléndidas instalaciones del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, gracias a la generosa hospitalidad de su director, su equipo de trabajo, su comunidad académica y la de varias entidades de la UNAM que alojaron algunas actividades del Congreso.

El Congreso llevó por título *Las ciencias sociales en la pospandemia* porque la comunidad académica y el país en su conjunto estamos preocupados por el futuro inmediato: el país y el mundo comenzaban a salir de la pandemia de la COVID-19 y a entrar a una nueva etapa histórica, que a falta de mejor nombre le hemos llamado *pospandemia*.

Como es sabido, las medidas de confinamiento adoptadas para contener los contagios se tradujeron en un freno abrupto de las actividades económicas, educativas, sociales, artísticas, turísticas, de todas las actividades excepto las indispensables, por cerca de dos años. Perdimos seres queridos, muchas empresas quebraron, se perdió capital, empleos, ahorros, planes, certidumbre. Hay quienes piensan que volveremos a la "normalidad" anterior, pero no, tenemos que sacar las lecciones de esta dura experiencia y aprender a vivir y a organizarnos de otra manera. La distribución y aplicación de las vacunas producidas en tiempo récord en varios laboratorios del mundo permitió salir del confinamiento y que paulatinamente se reanudaran las actividades presenciales. Estamos saliendo de un periodo inesperadamente largo durante el que muchas cosas cambiaron, algunas de manera pasajera, otras de manera permanente.

La COVID-19 fue un flagelo que cobró la vida de millones de personas en el mundo y de cientos de miles en México. Para tener una idea de la dimensión de la tragedia humana por la que hemos pasado, se puede comparar con anteriores, por ejemplo, el número de personas que fallecieron en nuestro país por motivos relacionados con la COVID-19 es menor al que se estima

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

perdió la vida durante los años de la Revolución mexicana, un millón de personas entre 1910 y 1917, pero aproximadamente 40 veces más que el número de los que fallecieron a causa del peor desastre vivido por mi generación: los sismos del 19 de septiembre de 1985.

Nos queda por delante la recuperación del desastre, de las vidas humanas que se perdieron, con todo lo que implica para sus familias, sus seres queridos, sus comunidades, para el país, desastre que corrió paralelo al mayor desajuste económico mundial en cien años. A lo anterior se suma el creciente deterioro de la seguridad pública, retrocesos respecto a los logros alcanzados durante décadas de construcción de la democracia en México, violaciones a los derechos humanos derivados de la creciente presencia del ejército en asuntos de seguridad pública y una crisis del Estado constitucional de derecho, la cual está "caracterizada por un déficit en el apego a las normas que integran nuestro marco jurídico," como ha señalado del directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (*Gaceta UNAM*, 8 de septiembre del 2022).

La lista de amenazas y retrocesos podría alargarse, pero solo agrego que, ahora que más se necesita del conocimiento científico, el presupuesto destinado a la ciencia, la tecnología y la innovación ha disminuido y que el diseño de políticas públicas basadas en evidencias ha sido desplazado por decisiones unilaterales, cuando no unipersonales. Este breve e incompleto balance de la situación es suficiente para darnos cuenta de que el país enfrenta enormes desafíos en el futuro inmediato. Así estamos, no sirve de nada ocultarlo, minimizarlo, hacer como si no pasara nada o como si la orientación de lo que pasa no fuera tan negativa.

Cuando se declaró la pandemia en México, en marzo del 2020, nuestra primera reacción fue que se trataba un problema cuya atención correspondía a médicas y enfermeros, personal de salud y servicios de emergencia. Al cabo de un par de semanas nos dimos cuenta de que estábamos ante un desastre de trascendencia histórica y que *las Ciencias Sociales eran absolutamente indispensables* no solo para entender su dimensión y alcances, sino para proponer formas de intervención frente a los problemas sociales, económicos, políticos y de salud mental que se veían venir inevitablemente

Este primer congreso de Ciencias Sociales de la pospandemia —el anterior se realizó en línea durante la pandemia en noviembre del 2020—, ha sido el más incluyente de cuantos COMECSO ha organizado hasta la fecha. Eso se corresponde con que actualmente se encuentran afiliadas al Consejo 97 entidades académicas de las Ciencias Sociales de todo el país.

Fuimos muy afortunados de contar con la participación de diez destacados conferencistas magistrales que trataron importantes temas. Alba Carosio, *El cuidado como bien público: rutas y posibilidades de transformación social feminista*; Gabriela Dutrénit Bielous, *Repensando los vínculos entre política de ciencia, tecnología e innovación, crecimiento e inclusión social*; Gerardo Esquivel Hernández, *La economía mexicana frente a la reglobalización*; Mario Luis Fuentes Alcalá, *Neoliberalismo, hábitus y cuestión social*; Juan Manuel Rodríguez Esteves, *Los desastres en México desde las ciencias sociales*; Carolina Santillán Torres Torija, *Salud mental en estudiantes, los efectos de la pandemia en una muestra de escolares*; Sidney Tarrow, *Movements and Parties in the US: Lessons from (and for) Latin America*; Guillermo Trejo, *Ecosistemas de violencia local y gobernanza criminal en México*; Eduardo Vega, Marisa Mazari Hiriart, Paola Massyel García Meneses y Luis Miguel Galindo Paliza, *Cambio climático, agua y desarrollo: desafíos de la pospandemia*; Julián Ventura *México en el mundo: rutas de navegación en el contexto geopolítico global*.

En congresos anteriores no habíamos llegado a 20 Ejes temáticos. El VIIICNCS convocó a la participación de los interesados en torno a 27 ejes temáticos de manera que todos los que practican o estudian ciencias sociales se sintieran convocados a presentar trabajos, que sintieran que éste era su Congreso. En respuesta a la convocatoria recibimos 949 ponencias y los 64 coordinadores de eje aceptaron 827 que fueron presentadas en 155 mesas de trabajo. Se programaron 42 mesas magistrales, más que en cualquier otro congreso anterior, con la participación de 147 especialistas. Se realizó una feria del libro de las ciencias sociales en la que participaron 23 casas editoriales y se presentaron 41 libros. Como en congresos anteriores, se impartieron talleres sobre temas como sociología visual, aplicaciones etnográficas en ciencias sociales (Taller ApEtno), contención emocional en la investigación cualitativa, análisis de redes sociales para la investigación usando SENTIK, gestores de referencias bibliográficas para la investigación social, las escalas demográficas y geográficas de las encuestas del INEGI, y manejo de ATLAS.ti para el análisis de datos cualitativos.

Las conferencias, mesas magistrales y presentaciones de libros fueron trasmitidas en vivo y esas, junto con los videos de otras actividades organizadas por el COMECSO se pueden consultar en nuestro canal de YouTube (https://www.youtube.com/comecso) que suma ya más de 1,850 suscriptores y que contiene 168 videos.

Teníamos la intención de ampliar la cobertura temática de los congresos nacionales de ciencias sociales, reforzar la vocación interdisciplinaria del Consejo, multiplicar las oportunidades de contacto entre practicantes de diversas diciplinas, atraer la atención sobre algunos de los problemas más apremiantes que enfrentamos e incentivar la formulación de propuestas de intervención de los sectores social, gubernamental, legislativo, privado y académico para atenderlos.

Por ello, en el VIIICNCS se incluyeron nuevos ejes temáticos como los siguientes: *ciencias de las organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil* porque es evidente que las organizaciones son la vía más efectiva para canalizar esfuerzos colectivos orientados a solucionar problemas o producir efectos deseables. Tenemos que impulsar el estudio de las organizaciones a fin de potenciar la eficacia, eficiencia, relevancia y legitimidad de la acción colectiva; las *ciencias jurídicas* porque las leyes son la forma de regular las relaciones sociales en condiciones democráticas y de economía de mercado, de acotar las decisiones discrecionales y arbitrarias de diferentes actores, de procurar que las relaciones entre las partes se mantengan dentro de marcos conocidos y regulados; *la democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia* porque en diferentes partes del mundo, aun en países con democracias consolidadas, los sistemas democráticos han sufrido deterioros y regresiones que es necesario entender, contener y revertir, de manera que la democracia se conserve, se amplíe, se profundice y prevalezca por encima de las amenazas populistas; *opinión, pública, comunicación y encuestas* para entender la dialéctica de los discursos polarizantes, sus intenciones, la necesidad de distinguir entre información verdadera y falsa, que nos permita comprender cómo se moldea el sentido común y se producen el consenso y el disenso, para discernir la importancia de la deliberación en la toma de decisiones públicas y de la rendición de cuentas como responsabilidad democrática; *sustentabilidad, recursos naturales y energías limpias* porque sabemos de las amenazas que enfrenta la humanidad por el deterioro ambiental, el calentamiento global, la creciente escasez de agua potable, la zoonosis y otras amenazas que deben atenderse de inmediato; *tecnologías de la información y la comunicación, redes digitales y sociedad* porque la pandemia aceleró el uso de diferentes tecnologías en el hogar, en la escuela, en el trabajo y está por conocerse su impacto en la sociedad, particularmente por el uso de inteligencia artificial en diferentes actividades; *vulnerabilidades, riesgos y desastres* porque la pandemia debe ser analizada como un desastre mayúsculo y porque resulta evidente que hay un

margen muy considerable para mejorar lo que hemos hecho en materia de prevención, atención y recuperación. Debemos asumir que los desastres no son productos de la naturaleza, que debemos estar preparados para enfrentarlos y sacar las lecciones de los anteriores; *Sistemas agroalimentarios* porque el tema de la producción, distribución y consumo de alimentos para una población creciente es de importancia vital, lo mismo que la atención a los problemas de salud asociados con el consumo de algunos alimentos y bebidas, como la obesidad, la diabetes y la hipertensión, enfermedades crónico-degenerativas que en México han alcanzado niveles alarmantes.

Otros ejes temáticos del Congreso estuvieron dedicados a temas que habitualmente se tratan en los congresos del COMECSO y generan importantes intercambios de ideas y propuestas, como ciencia, tecnología e innovación, cultura, religiones y representaciones colectivas, problemas económicos y de política pública, desigualdades, vulnerabilidades e interseccionalidad, población y desarrollo, educación, estudios de género, mercados de trabajo, relaciones internacionales, migraciones, la vida en las ciudades, sociedad civil, protestas y movimientos sociales, salud pública, violencias, ilegalidades y crimen, padecimientos mentales, problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, entre otros.

Con nuestro congreso bienal queremos mostrar que la ciencia sociales —las ciencias de las organizaciones, la antropología, las ciencias jurídicas, la ciencia política, la comunicación, la demografía, la economía, la geografía, la historia, la psicología social, las relaciones internacionales y la sociología—, todas las ciencias sociales cuentan con capacidades científicas instaladas muy considerables, que tienen capacidades para definir y estudiar problemas complejos, jerarquizarlos, elaborar diagnósticos, identificar causas y consecuencias, generar conocimientos nuevos, proponer soluciones y evaluar los resultados de intervenciones previas.

El VIIICNCS mostró las capacidades científicas instaladas con las que cuenta el país para comprender los procesos económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales; para proponer formas de intervención basadas en evidencias que enfrenten los graves problemas que nos amenazan, que también nos ayuden a prevenir, preparar, responder y recuperarnos de desastres que inevitablemente ocurrirán en el futuro. Con este Congreso refrendamos nuestra disposición a poner el conocimiento generado por las Ciencias Sociales al servicio del país. Con Clausewitz decimos: *el conocimiento se debe transformar en capacidades genuinas*. La clave para conseguirlo se encuentra en estrechar los lazos y la colaboración entre pensadores (*thinkers*), particularmente

quienes se dedican al estudio sistemático de causas y consecuencias, e implementadores (*doers*), es decir, técnicos, políticos y diseñadores de política pública.

Por nuestra parte, apostamos al fortalecimiento de la comunidad científica y refrendamos nuestro compromiso social. Tenemos propuestas viables para enfrentar los más diversos problemas de la convivencia social en paz, justicia y democracia. Lo que nos motiva es una firme voluntad de comprender de manera sistemática y basada en evidencias fenómenos de la vida en sociedad. El mejor ambiente para ello es la autonomía universitaria, consagrada en el artículo 3º Constitucional. No nos mueve una lógica de poder, sostenemos que la ciencia debe permanecer ajena a las contiendas políticas y los discursos ideológicos. Queremos sí, un mejor país, y nuestra manera de contribuir a ello es proporcionado una base científica para el diseño y evaluación de las políticas públicas.

Como nos propusimos desde el VICNCS, seguiremos desarrollando ciencia básica, pero también queremos desarrollar ciencia post-académica, es decir, no dirigida solamente especialistas y a nuestros pares, sino a actores no académicos, sociales, gubernamentales, legislativos, del sector privado, que se traduzca en resultados y productos que pueden elevar la calidad de vida de la población, mejorar el funcionamiento de las instituciones, mejorar la efectividad de los sistemas de procuración e impartición de justicia, enfrentar los desafíos del cambio climático, atender las problemáticas que enfrentan los migrantes, la falta de empleo, superar las limitaciones fiscales y la austeridad gubernamental que en la práctica se traduce en la destrucción de capacidades estatales y en una severa limitación de la acción pública estatal. No tenemos duda de que las ciencias sociales pueden contribuir a la comprensión y atención de los graves problemas que enfrentamos como colectividad.

Lo que sigue se parece a la parte final de las películas en la que se dan los créditos a quienes participaron en ella. Normalmente, apenas termina la última escena, el público se empieza a levantar de sus asientos. Aunque pocos leen los créditos, hay que consignarlos, no solo para reconocer y agradecer a todos y cada uno de los que hicieron posible que se filmara la película, sino para sugerir, aunque sea indirectamente, que para hacerla fue necesaria la participación de cientos y, en ocasiones, miles de personas. No se trata nada más del trabajo del director, del productor y de los actores principales. Guardadas las proporciones, algo así sucede con la organización de un congreso. Se empieza cuando el Comité directivo selecciona una sede para el

congreso, nombra al Comité científico, elige el título del congreso, escoge los ejes temáticos, designa a sus coordinadores y de ahí en adelante. En fin, podría extender los paralelismos entre filmar una película y organizar un congreso en el que participan cientos de personas de todo el país y del extranjero. Así que corren los créditos de nuestro congreso.

Agradezco, en nombre del COMECSO a todos los que hicieron posible que el VIIICNCS fuera un éxito, a los conferencistas, ponentes, moderadores y comentaristas y al público que de manera presencial o remota siguió sus actividades.

Son muchas las personas e instituciones con las que estamos muy agradecidos: con el director del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, Dr. Armando Sánchez Vargas quien, pese a las difíciles condiciones del país, de los cambios desfavorables que se han venido registrando en las políticas de ciencia y tecnología, aceptó con entusiasmo el reto de ser el anfitrión de este Congreso; con el Comité directivo del COMECSO por la confianza depositada en esta Secretaría Ejecutiva. Agradezco muy especialmente Al Dr. Mauricio Sánchez Menchero, director del el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, por su apoyo continuo a las actividades del Consejo, pero en especial por facilitar el espacio y los servicios que requiere la sede del Consejo; con las entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México que apoyan generosamente las actividades cotidianas del Consejo: la Dra. Guadalupe Valencia, Coordinadora de Humanidades; la Dra. Carola García Calderón, directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Dr. Tomás Rubio Pérez, director de la Facultad de Contaduría y Administración; Mtro. Eduardo Vega, director de la Facultad Economía; Dra. Mónica González Contró, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas; Dr. David García Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filológicas; Dr. Miguel Armando López Leyva, director del Instituto de Investigaciones Sociales; Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y al Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza, Director de Tecnologías de la Información de la CUAIEED.

No porque aparezcan al final son menos importantes, de hecho, su papel en la organización del Congreso es de la mayor importancia. Agradezco a mi equipo de trabajo en el COMECSO: Sandibel Martínez, Roberto Holguín, Laura Gutiérrez, Anabel Meave y Edgar Martínez. Ellos participaron en las diferentes etapas de la organización y desarrollo del congreso y también en la formación y diseño editorial de estos volúmenes. En la formación de los textos colaboraron Uriel

Carrillo y Sofía Zirión. María Victoria Jiménez Sánchez diseñó la portada. Nuestro reconocimiento a los 57 alumnos de licenciatura y posgrado que apoyaron las actividades del Congreso durante toda la semana.

Esperamos que hayan disfrutado la película, nuestra superproducción bienal. Hicimos nuestro mejor esfuerzo para motivar la participación, que el Congreso resultara interesante y provechoso para los participantes. Ahora publicamos las ponencias presentadas con la intención no solo de dejar constancia de lo realizado, sino de llegar a púbicos cada vez más amplios y reivindicar la importancia de las Ciencias Sociales para la comprensión de los problemas nacionales y su capacidad de generar propuestas de atención y solución a ellos. De esa manera esperamos contribuir a que se haga cada vez más y mejor investigación, de que se presenten más y mejores propuestas de intervención para la solución de problemas, que se conozcan las capacidades instaladas con las que cuenta el país en ciencias sociales, que se sepa de qué manera pueden contribuir a la comprensión y solución de los grandes problemas nacionales

Mensaje de bienvenida

Armando Sánchez Vargas
Director
Instituto de Investigaciones Económicas; UNAM

El destacado compromiso del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO) con la generación y difusión del conocimiento que producen los científicos sociales en México y el mundo se ve coronado, cada dos años, con la realización del Congreso Nacional de Ciencias Sociales. En 2023, COMECSO confirió al Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM (IIEc) el grato honor de colaborar como organizador de su octavo congreso nacional. Así, el IIEc tuvo la oportunidad de contribuir a la realización de este magno evento, siempre con el compromiso de lograr estándares de calidad internacional, mediante una eficiente programación y logística, así como de ofrecer una cálida estancia a los participantes.

La comunidad académica nacional e internacional mostró gran interés y participación en la octava edición de este congreso que, sin duda, abrió un invaluable espacio a la discusión, reflexión y retroalimentación de ideas dirigidas a la búsqueda de soluciones de una gran diversidad de problemáticas sociales. En el IIEc estamos convencidos de que la entusiasta participación de investigadores y especialistas de diferentes disciplinas en este congreso propició la actualización científica, el intercambio de conocimientos, la formación de nuevas colaboraciones profesionales y una mayor visibilidad de los recientes hallazgos de investigación en las diferentes áreas de las ciencias sociales.

El Instituto reconoce la enorme aportación al éxito del Congreso por parte de distintas entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre las que destacan el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) y el Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL).

Confiamos en que esta experiencia haya sido fructífera para todos los participantes y manifestamos nuestra gratitud a COMECSO, por la confianza depositada, y a todas las sedes participantes, por su extraordinario apoyo, sin el cual este magnífico y exitoso evento habría sido imposible. Sin duda, la realización de estos congresos promueve el avance y desarrollo de las

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

humanidades, al tiempo que fortalece la investigación y el conocimiento al servicio de la sociedad mexicana.

Atentamente,

“POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU”

Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

Introducción

Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM)
Gustavo Carreón Vázquez (IIEc-UNAM)
Alma Maldonado Maldonado (DIE-CINVESTAV)
Coordinadores

La incertidumbre sobre el peligro que representaba el coronavirus todavía era mucha al iniciar el año 2022. Las cifras abultadas de Naciones Unidas en enero de ese año mostraban que las infecciones en la mayoría de la regiones en el mundo eran causadas principalmente por la variante Omicrón. Sin embargo, como el mismo organismo informó, la tendencia de fallecimientos a causa de la pandemia, aunque todavía con números altos, tendió a estabilizarse a partir de los últimos meses del año 2021.

Al parecer, la efectividad de las vacunas y el avance de su aplicación en todo el mundo, aunque con un claro rezago en las regiones y la población con mayores carencias, comenzaban a mostrar los resultados esperados. No obstante, también se especulaba si, dada la persistencia y aparición de nuevas variantes del virus, tendríamos que acostumbrarnos a vivir con el coronavirus, como con otras enfermedades infecciosas que se presentan de forma recurrente o cíclicamente.

El retorno a las actividades presenciales que desde el final del año 2021 habia iniciado en formatos híbridos, poco a poco se fue expandiendo durante el año 2022 en México y en todo el mundo. A nivel nacional, para el segundo semestre de ese año, casi todos los sectores, incluidas las instituciones educativas, regresaron a sus instalaciones, aunque conservando las medidas de protección sanitaria a lo largo del año.

A la par, a escala global, desde el año 2022 comenzaron a documentarse con mayor rigor y sistematización, los efectos de la pandemia en los diferentes órdenes de la vida pública y privada. La región de América Latina, caracterizada por una inveterada desigualdad social, cortada por ingresos, etnia, género, lugar de residencia o discapacidad, las brechas parecieron ampliarse con la pandemia e inició la tarea de precisar los diversos impactos de la contingencia sanitaria.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y muchas otras instituciones y organismos,

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

han hecho el inventario preliminar sobre los efectos más directos de la pandemia, tanto de los contagios como sobre el número de muertes. Al cierre del año 2022, informó la OMS, hubo un total acumulado de poco más 652 millones de casos COVID-19 en el mundo, incluyendo aproximadamente 6.7 millones de muertes en todas las regiones.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha llamado la atención no solamente sobre el volumen de contagios y fallecimientos en la región, también sobre algunas de las consecuencias no tan evidentes. Por ejemplo, que el esfuerzo para contender con la pandemia, tanto en recursos financieros como en personal especializado, obligó a posponer la atención a otras enfermedades igualmente graves y prioritarias. Todavía no hay precisión sobre la dimensión que alcanzó esa falta de atención y los pendientes que restan, pero sin duda ha sido de pérdidas irreparables para sectores vulnerables de la población y sigue siendo una presión para los sistemas de salud y para las finanzas públicas.

La misma CEPAL ha documentado que la pandemia tuvo un efecto mayor en las mujeres y en la población con mayores carencias. Las primeras porque algunos de los sectores productivos más afectados con las medidas de confinamiento, como el turismo, comercio o los servicios personales, tienen una sobrerrepresentación femenina y significó, además de una menor participación laboral, exceso de trabajo doméstico sin remuneración e incremento en la probabilidad de sufrir violencia doméstica.

A su vez, las cifras de la CEPAL también mostraron un incremento de la pobreza y la pobreza extrema en la región, aunque en algunos casos fueron contenidas, relativamente, por medidas de protección social, como las transferencias de ingresos, lo que permitió atemperar el efecto de la pandemia en los sectores más vulnerables. Sin embargo, las mediciones registraron un aumento en el índice de Gini, el indicador que mide la desigualdad social y cuya magnitud conoceremos próximamente.

Quizás el terreno educativo fue el que tuvo las afectaciones más rápidas y directas en la pandemia. Los establecimientos educativos, en todos los niveles, fueron los primeros en cerrar sus instalaciones al inicio de la contingencia sanitaria y, en algunas regiones, como en América Latina, los últimos en retornar plenamente a las actividades presenciales. El periodo de cierre y la estrategia que siguió cada país para continuar con el proceso de enseñana - aprendizaje fue distinto en cada caso, pero sin duda puso de manifiesto la importancia de la presencialidad, el papel de las

tecnologías como herramientas de reemplazo y la amplia brecha digital que separa a los diferentes grupos socioeconómicos en la región.

La interrupción del proceso educativo tuvo y tendrá consecuencias en la formación de niños y jóvenes. El Banco Mundial, en su informe "Dos años después: salvando a una generación", calificó la contingencia como una crisis sin precedentes para la región y proyectó que el costo para los estudiantes podría ser una reducción de sus ingresos de alrededor del 12% a lo largo de su vida. Según sus estimaciones, las pérdidas de aprendizaje han sido muy altas, especialmente para los primeros grados escolares y, como casi siempre ocurre, para los sectores de la población en condiciones más desfavorables.

En este contexto, cuando el riesgo de la pandemia ha disminuido, el retorno a la presencialidad se ha generalizado, los estudios sobre la contingencia se han multiplicado y comenzamos a conocer los efectos que ha tenido, convocamos a presentar avances de investigación en el eje *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento,* en el marco del VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales, realizado en el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM.

La intención era que los trabajos presentados en el Congreso abordaran, principalmente, el papel que desempeñaron los mecanismos y dispositivos tecnológicos en la prestación y continuidad del servicio educativo, así como sus implicaciones para el aprendizaje y el conocimiento. Efectivamente, en su mayor parte, bajo distintos enfoques teóricos y metodológicos, las aportaciones analizaron y valoraron los efectos de la pandemia en la educación, con especial énfasis en las herramientas tecnológicas del aprendizaje y el conocimiento.

El eje temático recibió 71 ponencias y un cartel, tras un proceso de dictaminación quedaron aceptados 30 trabajos, las cuales fueron presentados en el congreso. El tema contó con dos mesas magistrales: una que desde diferentes perspectivas desagregó los componentes que permiten hablar con mayor rigor de crisis en la educación en la fase de contingencia sanitaria y, al mismo tiempo, de los elementos que seguirán siendo clave en un eventual periodo de coexistencia con el coronavirus; la segunda mesa estuvo centrada en los procesos de aprendizaje, buscando contrastar, desde la experiencia institucional y personal, lo que ocurría previo a la pandemia, durante y posterior a la fase crítica.

A su vez, como podrá apreciar el lector en las siguientes páginas, los trabajos del eje,

distribuidos en las jornadas del Congreso, tienen como referencia tanto la educación elemental como la media y la media superior, así como el corte de la desigualdad social. Unos trabajos indagaron y presentaron algunas de las consecuencias de la pandemia, tanto sobre el aprendizaje de contenidos de los estudiantes como en sus procesos de socialización; otros, más bien se centraron en las estrategias que siguió el profesorado para cumplir su labor bajo las condiciones impuestas por la contingencia y cuál fue la recepción que tuvieron los estudiantes; unos más pusieron a prueba, de forma experimental, algunos dispositivos tecnológicos y recursos didácticos para mejorar el proceso educativo; y también hay trabajos que reflexionan sobre los formatos educativos que podrían persistir en las instituciones.

En conjunto, la serie de trabajos ofrecen un primer acercamiento y trazos grandes sobre la problemática educativa en la fase pos-pandemia. No es un panorama acabado, son avances que permiten contar con mayores elementos analíticos y de diagnóstico para entender el significado la pandemia en el ámbito educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las formas de conocimiento y la desigualdad social.

Pandemia, educación y producción de conocimientos

Impactos del COVID-19 en el Sistema Educativo Nacional y su dimensión actual

Impacts of COVID-19 on the National Education System and its current dimension

Sara Rosa Medina Martínez[*] *y Carlos Manríquez González*[†]

Resumen: El COVID-19 ha provocado una interrupción en la historia de los Sistemas Educativos donde se han visto afectados más de 1600 millones de alumnos, de más de 90 países; los cierres de instituciones de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes del mundo. Dada la relevancia del tema que se está abordando, es vital conocer los impactos que ésta pandemia ha dejado en el Sistema Educativo y en otras áreas como la económica, social y política. El abordar este tipo de temas es fundamental para la comprensión del mundo actual.

Abstract: COVID-19 has caused an interruption in the history of Educational Systems where more than 1.6 billion students have been affected, from more than 90 countries; closures of educational institutions have affected 94% of the world's students. Given the relevance of the topic that is being addressed, it is vital to know the impacts that this pandemic has left on the Educational System and in other areas such as economic, social, and political. Addressing these kinds of issues is fundamental to understanding the world today.

Palabras clave: Impactos del COVID-19; Educación y Temas Globales; Sistema Educativo; Educación y Seguridad Humana.

Panorama

Es posible seguir a partir de diciembre del 2019, las series de noticias que comenzaban a alertar a la población y gobiernos mundiales sobre un posible brote de una enfermedad respiratoria viral, relacionada con la familia de los coronavirus, sería cuatro meses después en marzo de 2020 cuando, debido a una rápida propagación del así denominado virus COVID-19, los organismos internacionales como la OMS y las dependencias nacionales como la Secretaría de Salud declararan un estado general de pandemia y tomaran como medida preventiva frente al creciente número de

[*] Dra. En Pedagogía por la UNAM, con líneas de investigación en Planeación Estratégica, Políticas Educativas, Diseño y Evaluación educativas y Educación de Posgrado. Programa de Posgrado en Pedagogía UNAM, sararosamm@gmail.com.
[†] Lic. En Pedagogía por la UNAM, con líneas de investigación en Educación Estética, Educación Integral y Filosofía de la Educación. carlosmnrqz94@gmail.com.

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

contagios, la confinación domiciliaria de la población.

Ese sería el inicio de un periodo caracterizado por el cambio, la incertidumbre, y el trastorno de la cotidianeidad de las personas aunque, por otro lado, demostraría también la infinita resiliencia del ser humano como especie y la plasticidad y adaptatividad de sus órganos y sistemas de gobierno, al momento de enfrentarse a situaciones adversas e inesperadas.

Pese a contar con documentos científicos que alertaban sobre las posibilidades de contagio y enfermedad frente a los diversos virus de la familia de coronavirus y los métodos de propagación relacionados con la interacción humana con determinada fauna endémica portadora, así como las experiencias históricas frente a eventos biológicos como lo fueran la gripe española o la influenza AH1N1, la situación de pandemia nos encontró sin una preparación para afrontarla.

Así, lo que a continuación se presenta es una recuperación de datos con sus respectivos comentarios analíticos, en ese sentido y para lograr un abordaje coherente y mostrar un panorama general de los impactos que la pandemia por COVID-19 ha tenido en la vida de las personas, específicamente en las modificaciones y trastornos que ha causado al Sistema Educativo y las Políticas públicas en torno a éste, el presente documento se organiza en cuatro ejes principales, cada uno de los cuales recupera como base del proceso hermenéutico analítico, datos estadísticos brindados por organismos internacionales como CEPAL, UNESCO y ONU; y nacionales como INEGI.

Covid-19. La situación global

En primer lugar mencionaremos los efectos y repercusiones que la pandemia por COVID-19 ha tenido a nivel mundial, con un especial énfasis en la dimensión educativa y los respectivos sistemas educativos globales.

Tanto el *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella* de las Naciones Unidas, como el *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* de la CEPAL, señalan que cerca de 250 millones de niños se encontraban sin escolarizar, así mismo, se estimaban 800 millones de adultos analfabetas y 387 millones de niños en edad escolar sin aptitudes básicas de lectura, todo esto antes de la pandemia.

Con lo anterior, resulta evidente que la situación global pre-pandemia en cuanto a acceso y permanencia en los sistemas de formación básica, la consecución de habilidades para la vida, y la

alfabetización como meta global, sin mencionar el evidente déficit en el financiamiento de la educación, estaban lejos de ser los ideales, no obstante, se ha calculado que el aumento en estas situaciones podría triplicarse como una consecuencia directa de la pandemia y las medidas de control sanitario impuestas por los gobiernos y sugeridas por diversos organismos.

Lo anterior representa un aproximado de 23,8 millones de niños y jóvenes en riesgo de abandonar sus estudios, al propio tiempo se estima que al menos 400 millones de niños perdieron su primer año de educación preescolar.

Por otro lado, una de las medidas emergentes que tuvieron los diferentes sistemas educativos del mundo, fue el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y digitales al alcance de la mayoría, en ese sentido, se implementaron acciones y planes emergentes de formación a distancia y educación en línea, ambas basadas en el uso de plataformas educativas.

Estas medidas permitieron a los sistemas educativos y sus beneficiarios, mantener una continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una táctica frente a la prolongación de los tiempos de confinamiento domiciliario y las estrictas medidas que limitaban el acceso y aforo de los espacios públicos, esto como medidas preventivas ante las tasas crecientes de contagios.

Si bien la implementación de un esquema de educación a distancia previno la pérdida de periodos lectivos considerables y temporalidades vitales en cuando al avance en contenidos, a la vez que generaba espacios de convivencia que de cierta forma permitían mantener o acercarnos a los esquemas de normalidad previos, la priorización de herramientas tecnológicas y recursos digitales también hizo evidente las brechas de acceso tanto a la educación como a la tecnología.

Éstas brechas reflejan y ejemplifican no solo la dimensión eminentemente económica que limita o imposibilita a los sujetos para acceder a formaciones y recursos, sino que da cuenta también de las deficiencias y las necesidades formativas tanto de docentes como de estudiantes, para el mejor uso y aprovechamiento de los recursos tecnológicos y digitales a su alcance.

Por su parte, los docentes han experimentado un aumento en su carga laboral, así como en la exigencia que se hace de ellos para garantizar la idoneidad y calidad de los procesos formativos, al propio tiempo, es posible recuperar los testimonios de profesores y profesoras que afirman tener mayores dificultades para balancear sus labores profesionales con sus responsabilidades y necesidades personales.

Se agrava en particular el caso de las mujeres docentes, pues éstas además de cumplir con jornadas laborales extendidas y extenuantes, así como una mayor carga laboral a partir de los métodos emergentes, tienen que afrontar las situaciones de responsabilidad asignadas por género, en particular las responsabilidades de maternidad y de cuidado y mantenimiento del hogar o atención de parejas y personas a su cargo.

Esta situación se tradujo en un aumento de los casos de violencia de género y, desafortunadamente, incluyó también a las niñas y jóvenes quienes, en adición a lo ya mencionado, han reportado también situaciones de violencia física, emocional y sexual e incluso el aumento de embarazos no deseados durante este periodo, siendo prácticamente indistinta la situación entre embarazos deseados, forzados e incluso infantiles y juveniles.

Finalmente, una de las consecuencias que trajo consigo el cierre de los espacios escolares es la interrupción de programas de apoyo a las poblaciones vulnerables como sería el caso de los programas de ayuda alimentaria con desayunos y comidas escolares; por tanto, la pandemia ha implicado un aumento en el hambre y carencias nutricionales vinculadas a la falta de acceso a las ya mencionadas comidas escolares.

De igual forma, ha habido una interrupción en servicios de salud mental, programas de entrega de anticonceptivos y servicios de actividades recreativas en general, cuestiones que indudablemente impactarán en el desarrollo de los sujetos a largo plazo.

Finalmente, la disminución y cierre de lugares de trabajo así como la limitación de las actividades productivas y económicas; aunado a la crisis sanitaria, la sobreocupación hospitalaria, el aumento en decesos de la población en general y el personal de salud en particular; las nuevas exigencias en el ámbito educativo que implican un mayor apoyo de los padres para con los hijos en edades escolares; han generado suficiente incertidumbre financiera como para poner a la población global al borde de la crisis económica, lo cual se traduce en un aumento de los índices de pobreza, pobreza extrema, desigualdad y descontento social.

COVID-19. El caso de México

Ahora bien, en el caso particular de México abordaremos de forma descriptiva dos elementos, el primero los impactos que la pandemia ha tenido a nivel nacional con un marcado enfoque en el sistema educativo nacional; el segundo siendo la caracterización de las clases en línea como

estrategia emergente de continuidad frente a la emergencia sanitaria.

Para cumplir con lo señalado, se recupera la información brindada por el INEGI, específicamente la que corresponde a los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED por sus siglas) 2020, enfocada en una población escolar de entre 3 y 29 años.

Según los resultados de la encuesta, así como la base de datos del INEGI, en México 33.6 millones de personas estuvieron inscritas en algún nivel educativo durante el ciclo escolar 2019-2020, de esta cantidad 740 mil reportaron no haber terminado el ciclo escolar, un 58.9% señaló que no concluyeron por razones relacionadas al COVID y el 8.9% apuntó situaciones relacionadas con la falta de dinero o recursos.

Por su parte, para el ciclo 2020-2021 se inscribieron un total de 32.9 millones de personas, lo cual implica una disminución con respecto al ciclo anterior, en ese sentido se reportó que aproximadamente 5.2 millones de personas manifestaron no haberse inscrito al nuevo ciclo por razones relacionadas al COVID o por falta de dinero o recursos.

Dentro de los motivos de no inscripción asociados a COVID que se han reportado, se desglosan de la siguiente manera:

- 26.6% de la población consideran que las clases a distancia son poco efectivas
- 25.3% de los estudiantes señalan el desempleo de alguno de los padres o tutores
- 21.9% informan que no cuentan con los dispositivos o conexiones

Lo anterior nos da pie para empezar a caracterizar a la educación a distancia en la situación de emergencia sanitaria y el cierre temporal de escuelas en México, en ese sentido los medios de acceso a las clases en línea se caracterizaron de la siguiente manera: 55.7% de la población en educación superior utilizó computadora portátil mientras que un 70.2% de la población de primaria utilizó celular inteligente, denotando una inversión en dispositivos tecnológicos de mayor gama o capacidad conforme se avanza en los niveles educativos.

En ese mismo tenor, el 28.6% de las viviendas con población ECOVID reportó haber hecho

un gasto extra para adquirir un teléfono inteligente, 26.4% indicaron gastos enfocados en contratar internet y 20.9% señaló que destinaron recursos para adquirir mobiliario y adecuar espacios, esto se vuelve un indicador de la gravedad y amplitud de la brecha de acceso pre-existente y agravada por la situación de emergencia.

Por otro lado, la opinión poblacional y la percepción general que se tiene de las clases en línea se divide en dos perspectivas, una positiva desde la cual el 56.4% de las viviendas con población ECOVID consideran como un beneficio de las clases a distancia el no poner en riesgo la salud, también 22.3% consideran que la situación ha permitido un aumento en la cantidad y calidad del tiempo destinado a la convivencia familiar, finalmente, el 19.4% consideran como un beneficio del confinamiento el ahorro en transporte y material.

La perspectiva negativa por su parte se enfoca en las desventajas de este tipo y modalidad de educación, en ese sentido, un 58.3% de la población opinan que no se aprende o se aprende menos en comparación con los esquemas de educación presencial, un 27.1% consideran que hay poco o nulo seguimiento estudiantil cuestión que impacta de forma negativa la experiencia formativa y la promesa de atenciones personalizadas y un 23.9% consideran que la necesidad de apoyo familiar para la comprensión, estudios y repaso de contenidos limita en gran mediad las posibilidades de aprovechamiento y calidad en tanto que consideran que hay una falta de conocimiento enciclopédico y pedagógico por parte de padres o tutores al momento de transmitir y reforzar conocimientos.

Ahora bien, de los 54.3 millones de habitantes entre 3 y 29 años, sólo un 60.6% se reportó inscrito al ciclo 2020-2021, de esta cantidad, el total poblacional representa el 60.9% de mujeres y el 60.4% de hombres.

Por su parte, de los 5.2 millones de personas en edades ECOVID no inscritos al ciclo 2020-2021, 3 millones corresponden a niveles básicos, de éstos 1.3 millones informan no haberse inscrito por motivos asociados a COVID, mientras que 1.6 millones reportan no haberlo hecho por falta de recursos económicos; adicionalmente, 3.6 millones señalan que no se inscribieron porque actualmente están trabajando.

Finalmente, y para dar un panorama más cercano respecto de cómo y qué tan profundo ha impactado la pandemia por COVID-19 en el Sistema Educativo Nacional Mexicano, la ECOVID-ED informa que, por grupos de edad inscritos en el ciclo 2020-2021, se encuentra la siguiente

distribución con su respectiva representatividad porcentual respecto del ciclo escolar anterior 2019-2020:

- Edad de 3 años 35.4% está inscrito, 13.6% no es inscribió por causas asociadas a COVID y un 1.6% por falta de recursos.

- Edades de 4 y 5 años 85.3% está inscrito, 6.7% no se inscribió por motivos asociados a la pandemia y un 1.3% por falta de recursos.

- Edades de 6 a 12 años 97.6% está inscrito, siendo el rubro con inscripción más alta, de ésta población 1.4% no se inscribió por motivos asociados a COVID y 0.8% indicó otros motivos.

- Edades de 13 a 15 años 89% está inscrito, 4.8% indican razones asociadas a la pandemia como motivo de no inscripción y 6.2% indicó otros motivos.

- Edades de 16 a 18 años 63.1% está inscrito y 36.9% no lo está.

- Edades de 19 a 24 años 31.6% está inscrito y 68.5% no lo está.

- Edades de 25 a 29 años 8.6% está inscrito y 91.3% no lo está

Lo anterior da cuenta de cómo una situación de emergencia sanitaria para la cual no se estaba preparado como nación puede afectar, es importante señalar en este punto que si bien se reconoce la resiliencia de los individuos y el sistema, a la vez que se admira la posibilidad de adaptarse ante situaciones adversas como se hizo durante el confinamiento por pandemia, los números y respuestas estadísticas mostradas hasta este punto, son una llamada de atención a los gobiernos e instancias de planeación educativa para gestionar y planear a futuro estrategias de respuesta frente a situaciones de emergencia y desastre que, a diferencia de lo que se ha señalado,

disminuyan las brechas y garanticen no solo el aprendizaje de los sujetos, sino la calidad de los procesos inmersos en la formación de los mismos, no importando el tipo, modalidad o situación en la que se encuentren de forma individual o como un todo social.

Así, resulta innegable la desarticulación y desmantelamiento que ha tenido el Sistema Educativo Nacional, mismo que se refleja en la cantidad de profesionales docentes que se quedaron sin empleo, la pobre preparación tecnológica con la que contaban los profesores y profesoras previo a la emergencia sanitaria, así como la omisión de las poblaciones en situación de vulnerabilidad con dependencias en los programas de apoyos sociales y dificultades de acceso a la educación y la tecnología.

Si a lo anterior se suma la reducción continua de presupuestos asignados a educación, la situación aumenta en dramatismo y urgencia, pues da cuenta de un desinterés e insensibilidad por parte de las autoridades educativas para con las poblaciones a las que se supone que destinan su quehacer, en ese sentido éste y otros trabajos de la misma índole y corte, se vuelven un llamado a la toma de conciencia y la acción educativa y pedagógica, que se distancien de la práctica política de la demagogia y viertan verdaderos esfuerzos en lo pragmático y real.

COVID-19. Impactos y consecuencias

A partir de la conjunción analítica de los datos mostrados al respecto de la situación educativa global, así como de la situación nacional es que podemos comenzar a construir un panorama mucho más real y exacto al respecto de cómo la pandemia por COVID-19 y las medidas sanitarias para evitar su propagación, específicamente las medidas de confinamiento domiciliario han impactado en la vida escolar de los sujetos y han modificado los esquemas de enseñanza, volviéndose un parte aguas en la historia de la educación.

Comenzaremos recalcando el hecho de que la pandemia ha afectado a casi 1600 millones de alumnos de más de 190 países, siendo los más afectados aquellos que corresponden a países en vías de desarrollo con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Al respecto es importante señalar cómo la pérdida de oportunidades laborales, el largo periodo de confinamiento y las brechas de acceso a la educación y, en el contexto de las metodologías de enseñanza emergentes durante la pandemia, las brechas de acceso a la tecnología, han agravado las disparidades preexistentes en las poblaciones reconocidas como vulnerables,

siendo éstas las poblaciones de zonas pobres o rurales, las niñas y jóvenes, las poblaciones de refugiados, las personas con discapacidad física e intelectual y las poblaciones que por diversas circunstancias se encuentran con un estatus de desplazados.

Como resulta evidente, uno de los impactos más tangibles de la pandemia y el periodo de confinamiento son las implicaciones sociales y económicas que se tendrán a largo plazo, esto, aunado a la incertidumbre política y económica ha generado una baja de las oportunidades laborales disponibles, lo que se traduce en dificultades para conseguir empleos y constituye un agravio a las posibilidades de desenvolvimiento profesional y remuneración económica de las personas, así, se prevé una crisis laboral y económica a largo plazo como uno de los efectos colaterales de la pandemia.

A este respecto es importante también señalar que dichas implicaciones económico-sociales, tienen una veta política anidada en las decisiones y acciones gubernamentales que se pusieron en marcha, entrando en juego desde las medidas que se instauraron, hasta las temporalidades en las que se aplicaron.

En relación con a la dimensión educativa, una de las implicaciones que trajo consigo la pandemia por COVID-19 es el cuestionamiento del papel y las funciones de la docencia en un sentido de cuestionarse la actualidad y vigencia de las técnicas, metodologías e incluso los contenidos que forman parte de la enseñanza, tanto básica como media y superior.

Este cuestionamiento, si bien parte de las demandas y el descontento del grueso de la población con acceso a un proceso educativo-formativo, nos apela a nosotros como especialistas del campo de la educación y la pedagogía para reflexionar más allá de lo teórico y lo escolar, y buscar nuevas formas de conducir los procesos de aprendizaje recuperando y reanalizando de esta manera propuestas tanto de la así denominada escuela nueva, como las visiones de corte filosófico que se han postulado a lo largo de la historia de la educación.

De esta manera, la pandemia se vuelve un llamado de carácter urgente a los especialistas en educación para volver una mirada crítica y analítica a las prácticas docentes del pasado y analizar de ellas en qué tuvieron éxito, cómo pueden mejorarse y adaptarse a nuevos contextos de enseñanza, pero más que nada, qué podemos hacer diferente en nuestras prácticas y teorizaciones respecto de la educación y la docencia, para garantizar un avance significativo y el alcance cabal de las metas de formación nacional, así como el logro de los objetivos de desarrollo planteados por

los organismos internacionales.

Aunado a esto, se percibe de forma general y ya no tanto con una limitación al gremio de la educación y la pedagogía, la urgente necesidad de garantizar la continuidad, dignidad y condiciones laborales y contractuales de los docentes que vayan más allá de lo mínimo y que en realidad reivindiquen su papel como formadores de las nuevas generaciones, restableciendo de esta forma su importancia para el progreso conjunto de las sociedades y su impacto en la vida de los estudiantes.

Lo anterior cobra mayor relevancia cuando se analiza el papel que han jugado los docentes en los procesos de contención estudiantil, pues muchos de ellos han tenido que ampliar sus responsabilidades para colaborar en actividades de aseguramiento de la salud y bienestar de los estudiantes y sus familias, recalcando de esta forma la idea de que el compromiso y la vocación de los docentes, sin importar su nivel de ejercicio, va más allá de las aulas e implica un reconocimiento de los individuos en tanto personas, así como una genuina preocupación por la prosperidad de la sociedad.

Así mismo, a partir de la vivencia de la pandemia, también se enfatiza como una demanda poblacional generalizada, la persecución de metodologías y estrategias de enseñanza que, anidadas en el seno del Sistema Educativo Nacional en sus diferentes niveles, se orienten a la garantía de una educación de calidad que lejos de evidenciar las brechas como ha sido el caso, nos permita acercarnos como individuos, se indica así desde Naciones Unidas la recomendación de plantearse una educación de calidad que no deje a nadie atrás.

Por otro lado, la experiencia educativa que se ha tenido en los pasados tres años, es también un llamado para quienes nos dedicamos a la educación, pero particularmente para aquellos que tienen injerencia en cuestiones de desarrollo y planeación educativa, pues la pandemia, además de poner en entredicho las estrategias y metodologías didácticas de la enseñanza y la práctica docente, cuestiona también la calidad y la selección de los contenidos de las currículas nacionales, exigiendo de esta manera una mayor inversión, tanto de presupuesto, como de capital intelectual, en el planteamiento de formas y vías para innovar en la educación, pensando ahora también en una dimensión de continuidad y acceso a la educación.

De esta manera, la pandemia ha dejado una huella permanente que ha de ser atendida por los especialistas, ya que sienta un precedente de trabajo y desarrollo educativo, docente y teórico-

pedagógico, desde el cual ya no resulta pertinente planear y plantear una educación en la que la continuidad de los estudios frente a situaciones de emergencia no pueda ser garantizada por el estado.

Para cerrar, el confinamiento domiciliario tan prolongado que se ha provocado como efecto de la pandemia por COVID-19, ha evidenciado y en algunos casos, agravado, situaciones de malestar emocional y psicológico, tanto en estudiantes como en sus familias y entornos, por ello se considera que una de las dimensiones que también deben de ser atendidas y tomadas en cuenta como parte de los procesos de planeación educativa, es la que ya desde hace un tiempo se ha planteado, pero que hasta el momento no ha sido completamente atendida, se trata de la educación socioemocional.

En ese sentido, la pandemia se constituye como una forma de evidenciar la pobre inteligencia emocional y capacidades de contención psicológica con las que se cuenta a nivel poblacional, por lo que se urge a las instancias y especialistas pertinentes, para retomar las perspectivas formativas desde las cuales se pueda atender, no solo la instrumentación y capacitación de las personas para el trabajo, sino también, e incluso con mayor importancia, la formación integral y holística de los individuos.

Todo lo mencionado toma mayor relevancia y urgencia en aras de que, al menos para el caso de México como nación, la reapertura de escuelas es ya un hecho, por lo que se espera que, con el regreso a las aulas y los esquemas presenciales, no se retomen también los vicios de la docencia y se olvide que la educación como fenómeno y servicio, debe estar preparado para enfrentarse a los retos de su contexto y responder satisfactoriamente a las exigencias que su sociedad le haga.

Covid-19. Perspectivas post-pandemia

A partir de lo que se ha evidenciado y comentado hasta este punto, a continuación se presentan los llamados y perspectivas que se consideran, ya no solo una invitación al trabajo pedagógico y educativo, sino necesidades y perspectivas de carácter imperativo que deben ser atendidas y, según sea el caso, subsanadas por los especialistas del área y por los gobiernos y dependencias pertinentes, a través de los canales oficiales que sean requeridos.

En ese sentido, se plantea la necesidad de crear y reconstruir a los Sistemas Educativos

como sistemas resilientes ante la adversidad, si bien ya se ha comentado cómo, al menos en el caso de México, el Sistema Educativo Nacional logró adaptarse a las condiciones particulares de la pandemia, a la vez que buscó canales para alcanzar a una población (esfuerzos de teleeducación y radioeducación para acortar las brechas de quienes no tenían acceso a herramientas tecnológicas y digitales) amplia y de contextos múltiples, la realidad que como especialistas de la pedagogía podemos reconocer es que se trató de una postura emergente.

Así, no es que se demerite el loable trabajo de todos los sujetos involucrados en el mantenimiento y continuación de la educación, pero si se reconoce que, desde la construcción y los planteamientos que guían al Sistema Educativo, no se estaba preparado para afrontar situaciones de emergencia como la presente, de ahí que sea necesario un escrutinio minucioso del Sistema Educativo pero que parta del mismo Sistema Educativo, de manera que pueda deconstruirse y replantearse con una perspectiva de resiliencia y adaptabilidad permanente como eje vertebral de su actuar.

Aunado a esto, la pandemia ha señalado que existe una urgencia para repensar a la educación como proceso, a la vez que incita a acelerar el cambio en los procesos, condiciones, técnicas y metodologías de la enseñanza, dentro de las cuales destacan:

- El énfasis en las competencias para empleabilidad. Tanto en un sentido positivo, como en uno negativo, la pandemia hace un llamado a analizar cuál es el perfil de profesional que estamos formando como nación, pero más aún, cuál es el perfil de profesionista (y de ser humano) que requerimos.

  A este respecto es que se vuelve necesario analizar los contenidos y las orientaciones que se dan a la formación de los individuos, especialmente a las perspectivas de inserción laboral que se tienen y los contenidos que se trabajan desde los niveles básicos para preparar a los individuos en saberes básicos que les permitan el desarrollo de competencias y habilidades especializadas.

  A la par, no debe dejarse de lado la conciencia de que lo que se está formando en el Sistema Educativo no son meros cuadros profesionales, sino que se trata de individuos, seres cuya complejidad excede los límites de las materias estudiadas y por lo que una conciencia respecto de las necesidades de una formación integral y holística son también necesarias en la construcción de nuevas perspectivas formativas y educativas.

- El orientar la currícula hacia contenidos pertinentes y contextualizados. Aunado al punto anterior y con relación directa con el cuestionamiento de la vigencia de los contenidos y la currícula, se vuelve necesario no solo cuestionar y reflexionar, sino poner en marcha una reorientación de los contenidos enseñados en los centros escolares hacia una perspectiva de diferenciación normada de contenidos que responda a las diferencias contextuales existentes en una nación, pues es bien sabido que las condiciones de existencia de los entornos rurales y de ciudad no son correspondientes e intercambiables, de ahí que sea necesario un esfuerzo de parte del Sistema Educativo por aterrizar los contenidos curriculares en situaciones y entornos cercanos a los contextos reales de los sujetos.

De la misma manera, se insiste en la revisión de la vigencia y pertinencia de los contenidos y saberes que se enseñan y ejercitan en las escuelas, esto como parte de un proceso permanente orientado al avance y mejora de la educación.

- La incorporación de núcleos temáticos interdisciplinarios. Comprendida como una perspectiva de caracterización del saber desde la cual la parcelación de los conocimientos en áreas de especialidad se desdibuja para dar paso a una construcción de saberes interconectados en la cual, el estudio de un contenido o materia se puede relacionar, aterrizar o ejemplificar en los contenidos de cualquier otra.

La perspectiva de los núcleos temáticos interdisciplinarios permite a los estudiantes comprender que el mundo es un sistema complejo de ideas, posturas y perspectivas y que, en la realidad que trasciende a la escuela, es necesario contar con la capacidad para vincular los saberes, habilidades y competencias de las diferentes áreas del conocimiento para poder llegar a logro de los objetivos personales y profesionales.

- El apoyo a docentes. Como ya se señaló en este texto y como también ha resultado visible a lo largo de la pandemia (y la historia), el papel de los docentes en la sociedad sigue siendo central, por lo que vale la pena buscar y luchar por los medios de su reivindicación social, pero sobre todo, se vuelve

necesario el reconocimiento oficial de la importancia de la labor docente, el cual sin duda, devendrá en la revalorización y aumento en el apoyo de estas figuras.

- El establecimiento de estrategias para reducir la precariedad laboral de los docentes. Como ya se mencionó, al ser el docente una de las figuras centrales del proceso educativo en tanto acompañante y facilitador del proceso, se vuelve necesario garantizar la estabilidad laboral de los mismos.

En México, no resulta extraña la situación de precariedad laboral en cuanto a pobres espacios y materiales de trabajo, falta de condiciones mínimas de funcionamiento de los espacios e incluso la pobre remuneración económica derivada de la labor docente. En ese sentido es necesario seguir con la lucha y exigencia por la dignificación del magisterio y la labor docente, hasta que se logren condiciones de contrato y trabajo que permitan a los docentes tener una vida digna.

- La formación de docentes y estudiantes en ciudadanía y alfabetización digital. Derivado del reconocimiento de las brechas de acceso y uso de la tecnología, se vuelve necesario el reconocimiento del vacío en la formación general de la población respecto de las áreas de la ciudadanía digital como perspectiva de actuación en un mundo globalizado, así, el reconocimiento de las carencias en cuanto a seguridad, uso y aprovechamiento e incluso ergonomía y salud vinculadas a la tecnología, se constituye como una de las nuevas aristas de las que tendrá que empezar a encargarse la educación.

- El fortalecimiento de las competencias digitales y el enriquecimiento de los espacios tecnológicos de las escuelas. Vinculado con el punto anterior, es necesario instar a los docentes a perder el miedo y recelo a la implementación de los recursos tecnológicos y digitales en su práctica diaria, siendo un primer paso para esto la creación de espacios pertinentes y adecuados para el acercamiento y práctica, tanto de docentes como de estudiantes, a las herramientas y estrategias tecnológicas disponibles.

- El derecho a la educación con conectividad. Planteado de una forma compleja, se reconoce que, debido al avance de la ciencia y la tecnología, los recursos con los que contamos en el día a día y los que podemos implementar y explotar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula se han diversificado, en ese sentido, la pandemia no solo invita a la incorporación de los nuevos elementos tecnológicos y digitales a la cotidianeidad de los procesos educativos, también hace un llamado al reconocimiento de las brechas de acceso a la tecnología y reconoce como derecho de todas las personas el acceso a herramientas que les permitan desde participar, hasta enriquecer sus procesos formativos, recalcando la reciente consideración del acceso al internet como un derecho humano vinculado con el acceso a la información.

- La articulación de niveles y tipos de educación. Pudiera parecer que, en la construcción de un Sistema Educativo con una división estratificada por niveles en la que la seriación de los mismos es algo ya normalizado, existe una articulación y coherencia de seguimiento formativo, no obstante, a partir de la pandemia se reconoce que, al menos para el caso de México, existe una distancia entre los diferentes grados y niveles educativos, así como en las diferentes modalidades existentes.

De esta manera, se urge al Sistema educativo y a los especialistas en educación y pedagogía, a buscar caminos que permitan vincular de forma más cercana y permanente las experiencias y contenidos formativos de los diferentes niveles, de la misma manera, se vuelve necesaria una formación que capacite y concientice a los educandos respecto de las diferentes modalidades y tipos de educación a los que puede acceder, preparándolos en competencias y habilidades básicas para su inserción en el sistema de su preferencia o conveniencia.

- La formación de alianzas y grupos colaborativos alrededor de la escuela y la enseñanza. Como estrategia de apoyo a la continuidad y el mantenimiento de la educación la consolidación de grupos y alianzas de pares, profesores, padres de familia e incluso centros y negocios, es una de las formas

sugeridas por los organismos para enriquecer la experiencia educativa a la vez que permite que los estudiantes y sus familias crezcan y hagan comunidad.

Por otro lado, reconocemos que la crisis sanitaria ha retrasado el alcance de objetivos internacionales en materia de educación, por lo que se resalta la necesidad de invertir en educación y perspectivas de aprovechamiento de potenciales, al tiempo que se reconoce la necesidad de plantear reformas que permitan e inviten a los sujetos, más allá del gremio de la especialidad educativa y pedagógica, a involucrarse en el análisis y la mejora educativa en general.

En ese sentido, se recalca la importancia de enriquecer los campos de acción de la educación para incluir dentro de ella la atención y formación en cuestiones como la salud, la alimentación y el cuidado emocional, ya que esto permite garantizar formaciones integrales que atiendan y apelen a las diferentes dimensiones que constituyen a los seres humanos, a la vez que permiten atender y priorizar la atención de grupos vulnerables e individuos con necesidades desde y en la educación.

Conclusiones

Así pues, se considera que las políticas de los estados nacionales deben orientarse a mejorar las condiciones, tanto en lo que hace a los recursos humanos, como financieros y materiales de los sistemas educativos con mayor énfasis después de la pandemia.

Esto a partir del reconocimiento de que la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza y en la última década se ha avanzado en la ampliación del acceso y matriculación, especialmente de niñas, esfuerzo que no debe darse por concluido ni dejarse de lado sino, por el contrario, incrementarse y fortalecerse hasta que se logre configurar como uno de los elementos vertebrales que permiten el crecimiento y la estabilidad de las sociedades y las naciones.

Reconocemos que nunca antes habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, y la situación de emergencia ha alterado su aprendizaje y cambiado drásticamente sus vidas; en ese sentido la pandemia pone en peligro los avances en materia de educación que se han logrado a la fecha, no obstante, debemos considerar esta situación como una oportunidad y un reto para los que somos profesionales de la educación y la pedagogía, pues es a partir de situaciones como ésta que se evidencian las necesidades de cambio y mejora.

Así, vale la pena pensar en la pandemia y sus implicaciones no solo como un llamado a la

acción, sino como una oportunidad para el trabajo y la propuesta de perspectivas y estrategias de innovación educativa al tiempo que se llevan a cabo investigaciones sobre los efectos colaterales de la pandemia por COVID-19, pues éste tipo de exploraciones más amplias en conjunto con textos de carácter recopilatorio como el presente, sientan las bases y enriquecen la construcción de estados del arte relativos a la experiencia de la pandemia en el mundo, pero más importante, dan un panorama y un testimonio al respecto de los impactos y consecuencias que ésta ha tenido en la sociedad.

Según científicos sociales, la pandemia ha afectado a América Latina tan significativamente que se ha retrocedido 25 años de avance, particularmente en materia de educación, salubridad y trabajo.

Así, la apuesta de nuestro país debe seguir en la educación si es que queremos, como señala el líder José Martí *poner a nuestros alumnos a la altura de su tiempo.*

Referencias

CEPAL-UNESCO, (2020), Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Estados Unidos: CEPAL-UNESCO.

Guthleben, C., Blervaque, S., (2021), Brut TBT, Estados Unidos: Brut, www.brt.media

INEGI, (2021), "INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Datos nacionales", en Comunicado de prensa, Núm. 185/21, México: INEGI.

INEGI, (2021), "Nota técnica", en Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020¸ México: INEGI.

Naciones Unidas, (2020), Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella, París: Naciones Unidas.

Una acción educativa pensada territorialmente alrededor del universo cultural de la comida en el territorio de micoahumado sur del departamento de Bolívar, Colombia

An educational action thought territorially around the cultural universe of food in the territory of micoahumado south of the department of Bolivar, Colombia

Estefanía Gómez Saldarriaga[*]

Resumen: La escuela ha sido la única forma de representación estatal en aquellas geografías rurales la ruralidad. En esta lógica, la escuela rural ha tenido que responder a muchas de las demandas y necesidades que surgen en aquellas comunidades que viven y padecen, por un lado, la ausencia del Estado, y por el otro, la presencia del conflicto armado. A raíz de esto, emergen una serie de cuestionamientos en los que la pregunta por la escuela se convierte en una pregunta por el territorio, problematizando las relaciones que se tejen entre los procesos educativos y las realidades de los sujetos.

Abstract: The school has been the only form of state representation in those rural geographies. In this logic, the rural school has had to respond to many of the demands and needs that arise in those communities that live and suffer, on the one hand, the absence of the State, and on the other, the presence of the armed conflict. As a result of this, a series of questions emerge in which the question about the school becomes a question about the territory, problematizing the relationships that are woven between educational processes and the realities of the subjects.

Palabras clave: Comida; Construcción de Conocimiento; Territorio; Acción educativa.

Expedición dignidad: la comida al centro del pensamiento

Esta investigación surge en el marco del Semillero Expedición dignidad: La comida al centro del pensamiento, adscripto a la Facultad de Educación de la universidad de Antioquia, que tiene objetivo generar acción educativa alrededor del universo simbólico y cultural de la comida. Para esto, se han recorrido diversas rutas expedicionarias, donde no solo se ha atravesado por diferentes territorios, sino también distintos universos simbólicos, y con esto distintas formas de pensar la

[*] Maestra en formación, Estudiante del último semestre de la Licenciatura básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Perteneciente al Colectivo de investigación Expedición Dignidad: La comida al centro del pensamiento.

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

comida, la cocina, la receta, la memoria, la escuela y el territorio. La siguiente ponencia surge de la experiencia de mi investigación de trabajo de grado titulada "*El algoritmo de la receta culinaria como expresión de la memoria histórica en el territorio de Micoahumado sur del departamento de Bolívar*, realizada entre los años 2020-2022, que además fue escrita y acompañada por el líder social, maestro e investigador del territorio de Micoahumado, mi compañero Marlon Osorio.

Nuestra apuesta como maestros y maestras e investigadores es repensar los procesos educativos que se llevan a cabo, proponiendo una acción pedagógica desde la cercanía y la proximidad, que se escape de lógicas del poder instauradas dentro del aula, es así entonces, como postulamos la relación tutor-tutorado como un intercambio de saberes que tiene como punto de partida la narrativa histórica**,** tanto de los tutores**,** como de los tutorados, generando una aproximación y un enrostramiento de los sujetos que habita la escuela, apostándole a una construcción colectiva de conocimiento.

Desde Expedición Dignidad visualizamos la comida como un eje articulador el cual llevaremos a las escuelas proponiendo un currículo escolar transversal, donde cada uno de los contenidos que llegan a las escuelas no tendrán que llegar de manera aislada y separada, sino que por el contrario la comida es ese horizonte de posibilidades donde podemos trabajar todas las áreas del saber en un solo espacio: La cocina como un gran laboratorio.

Acción educativa

La fundamentación de nuestra acción educativa emerge de los múltiples planteamientos y experiencias que han surgido alrededor de la pedagogía social y la educación popular, como una alternativa crítica, que se define por un camino de resignificación pedagógica, mediante el cual, se pueda generar un campo amplio de problematizaciones sobre las formas de producción, distribución social y cultural, presente en las escuelas y en la educación en general. En razón de lo anterior, vislumbra como soporte de los procesos de transformación que confrontan las prácticas de dominación, exclusión y desigualdad, teniendo como base la construcción de una ética que se distingue por el lugar esencial de la otredad como una apuesta política vital para la transformación social, abriendo una brecha para el reconocimiento de la diversidad como un universo vasto de saberes y prácticas que constituyen los diferentes grupos sociales, y que se manifiestan como un núcleo de fundamentación y desarrollo de la acción educativa. Nos ubicamos así en una dimensión

de la educación, que se declara en resistencia, y desde la que se crean y recrean modos para pensar y actuar en la sociedad de forma emancipatoria. Lo cual conlleva necesariamente a pedagogías y educaciones críticas que

> nos convocan a la reinvención, a la pregunta que desacomoda y que alienta; pedagogías que desafían los discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nosotros y que demandan un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se desarrollan. (Ortega Valencia, 2009, Pág. 28)

La reinvención y la pregunta que desacomoda de las que nos habla la maestra Piedad Ortega, se articula con el pensamiento desarrollado por la maestra Lola Cendales, quien nos invita a pensar la educación desde el afecto, como dimensión humana, en contraposición con los razonamientos científicos en su visión des-corporeizada. Por tal razón, en el planteamiento de Mariño y Cendales, el diálogo de saberes se asume como un diálogo cultural, que se caracteriza por el encuentro con el otro y su mundo.

> El diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones. (Mariño S. & Cendales G., 2004, Pág. 56).

De acuerdo a lo anterior, pensar en una acción educativa, significa reconocer en la educación una acción simbólica (Mèlich, 1996), que se propone no bajo las lógicas de regulación y dominación**,** sino bajo la relación cara a cara, en la que el estudiante y el maestro, educadores y educandos, se conciben en un horizonte dialógico de reconocimiento mutuo, proponiendo así, nuevas formas de relacionamiento social y pedagógico, abriendo espacios y caminos para allanar otras educaciones posibles, en las que aparecen también nuevos espacios formativos, como la cocina, desde los que se producen circuitos y relaciones que rompen con la lógica dominante y de regulación de la escuela; la cocina se abre entonces, como un gran laboratorio en la que la educación se manifiesta de manera abierta, colectiva y creativa, mientras se explora cada una de las posibilidades que esta nos puede brindar.

Por otro lado, la acción educativa, al constituirse en la relación cara a cara, permite una

aproximación y conexión con las dinámicas territoriales, a partir del mundo de la vida presente en el estudiante, dinámicas que se ponen en tensión a partir de un proceso intersubjetivo entre tutores y tutorados, recreando las elaboraciones que cada uno/a tienen acerca de sí y del territorio en el que se sitúan. La educación desde un enfoque territorial es un desafío pedagógico y social de por sí, que se aumenta al plantearlo desde las epistemologías de la comida, sobre todo en la búsqueda de generar y trasegar esas otras educaciones, abordando y partiendo incluso, de elementos que pasan desapercibidos como la receta culinaria pero que contienen toda una potencialidad pedagógica desde la cual se puede constituir un proceso formativo, creativo, transformador y por tanto significativo.

Hombres y mujeres de la serrania

Para iniciar hablando de lo que implico la acción educativa pensada territorialmente en el territorio de Micoahumado, sur del departamento de Bolívar, Colombia, es necesario por su puesto realizar una caracterización territorial, que nos esboce una imagen inicial no solamente de la geografía que la constituye, sino del contexto social y político que la caracteriza, pues como maestros y maestras, las preguntas por la escuela necesariamente ha de convertirse en una pregunta por el territorio, problematizando así, los procesos educativos y las realidades de los sujetos que habitan la escuela, pues la escuela no es una institución ajena de las realidades donde se encuentra, sino que por el contrario las dinámicas territoriales la permean, las moldea, la transforma.

Como maestros y maestras llegamos a este territorio en medio del contexto global de la pandemia del COVID- 19, que, al mismo tiempo, en el marco de las dinámicas territoriales del corregimiento, que a su vez hace parte de las dinámicas de la ruralidad colombiana, no se nos era posible viajar en una primera instancia, es así como surge la pregunta ¿cómo trabajar desde la lejanía sin herramientas digitales? Desde este interrogante y desde el reconocimiento del territorio, surge una apuesta metodológica alrededor del género epistolar con las cartas – taller, que como su nombre lo indica, no se reduce únicamente la remisión de mensajes de manera lineal, sino que transforma en toda una apuesta pedagógica y didáctica, donde cada una de las cartas es acompañadas, de relatos, texturas, olores, sabores, que buscan generar acción educativa desde el reconocimiento de las narrativas de otro y desde la apertura del universo simbólico y cultural de la comida.

> Mediante las cartas hacemos uso de la palabra y las maneras de encontrarnos con nuevas formas de conversación, con el significado de la comida para cada lugar, compartimos la urdimbre que se teje entre unos y otros donde hemos establecido un universo que trasciende la actividad alimentaria. Texturas, colores, palabras nuevas y viejas, han guiado el recorrido a través de las cartas para conectarnos. (Pág. 13, Ruta expedicionaria)

Es por tanto que estas cartas transversalizan el universo de la comida, donde se le apuesta a una experiencia sensorial, donde apreciamos texturas, viajamos con el olor y el sabor envolvente de las especias, recorrimos diversas geografías y conocemos a otros que nos habitan desde la lejanía. Las cartas taller, se construía una voz polifónica de un territorio, y fue así como comenzamos a entender el entramado de sentido que tenía la comida y la cocina para esta comunidad, además como desde esta apuesta las primeras lecturas territoriales.

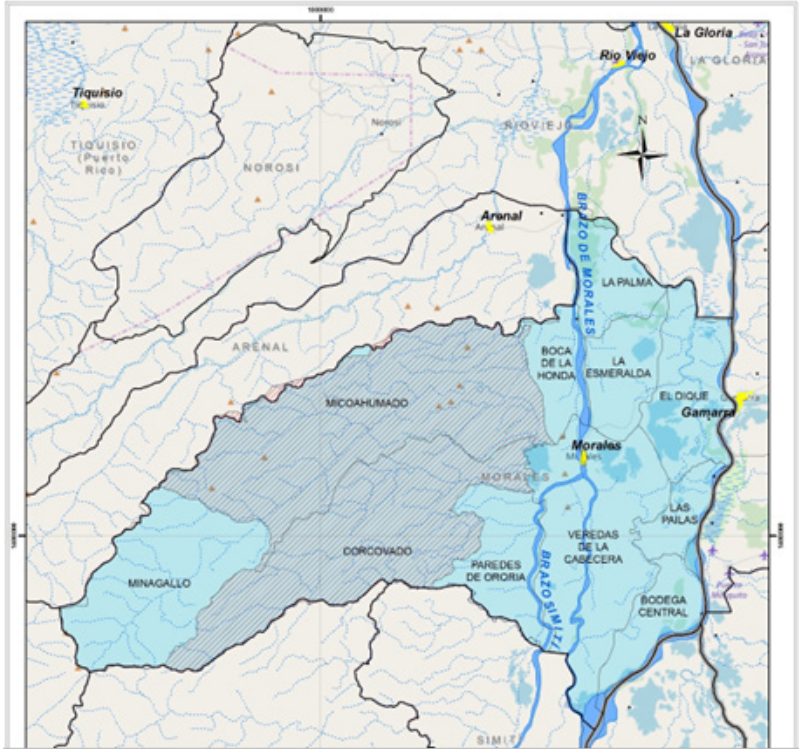
De la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, nos dirigimos hacia el corregimiento de Micoahumado Sur del Departamento de Bolívar, una comunidad agro-minera, que se encuentra entre la imponente cadena montañosa de la Serranía de San Lucas en la cordillera Oriental colombiana, rodeada por el valle del rio Magdalena: la espina dorsal del territorio colombiano. Ingresar al territorio de Micoahumado presenta inicialmente unas complejidades tanto para aquellos que ingresamos como para la salida de sus pobladores, ya que este territorio, se constituye como parte de la Colombia profunda de la que tanto hablan los científicos sociales para referirse a la ruralidad colombiana, lejana a los centros urbanos, y tristemente caracterizada por el abandono estatal.

El territorio en sí mismo se convierte en una frontera, pues para ingresar a este partiendo de la ciudad de Medellín inicialmente recorremos un trayecto en bus de once horas hacia el municipio de Aguachica, Departamento del Cesar; allí realizamos un segundo trayecto en un vehículo, que incluye nuestro primer paso por el rio Magdalena en ferri, para continuar el trayecto en carretera hasta el municipio de Morales, Departamento de Bolívar. Llegados ya en al Municipio de Morales, Bolívar, realizamos el segundo trayecto por el rio Magdalena, en esta ocasión será en un Johnson o panga, un trayecto que demora aproximadamente diez minutos, pero que determina los costos de entrada y salida de los habitantes y de las mercancías; pasados ya el rio continuamos un trayecto de dos horas y media aproximadamente por toda la serranía de San Lucas, en una

carretera de difícil acceso, sin pavimentar.

Figura 1

Cartografía de Morales



Fuente: Mapa sacado de la Defensoría del Pueblo.

Alfredo Molano planteaba "para comprender hay que caminar" y como maestros y maestras este recorrido territorial se propone como necesidad para ampliar la visión y comprensión en el ejercicio investigativo, escuchando las voces de los pobladores, e instaurando una serie de relacionamientos en el proceso de observación e interpretación, que se fundamenta desde el esquema de pensamiento de quién investiga, pero también, y de manera muy significativa, desde la experiencia otorgada por el recorrido que vivenciamos.

La lectura territorial inicial implico darnos cuenta del papel que cumple el rio, no solo dentro de la estructuración de las actividades económicas entorno a él, sino también como barrera, al constituirse como una zona fronteriza entre la centralidad y la ruralidad, entre la presencia del conflicto armado y la ausencia de este, pues el pasar el rio, es ingresar a dinámicas las dinámicas

en el Esquema de ordenamiento Territorial se plantea

> La población campesina ubicada en la zona alta del municipio, por obvias razones, lamentablemente no fue posible consultarle sus necesidades. (EOT, 2002-2011; Pág. 8)

> De las localidades de la parte alta no se tiene mayor información pues son de difícil acceso y delicado orden público. (EOT, 2002-2011; Pág. 40)

La espacialidad se constituyó como parte de una narrativa, que nos da cuenta en primer lugar, la ausencia y olvido estatal que padece estas comunidades, y en un segundo lugar, como la presencia del conflicto armado agudiza las condiciones de marginalidad, pobreza, desigualdad. Este tipo de afirmaciones institucionales dan cuenta de las visiones que pesan sobre la ruralidad, profundizando la condición de marginalidad que imposibilita el acercamiento entre centro y periferia, entre la universidad pública y estos territorios.

Nuestra llegada al territorio significó un desacomodo para abrir nuestros horizontes interpretativos, pues la realidad en la que ingresamos nos implicó deconstruir visiones de escuela instaladas desde la ciudad, pues en esencia la escuela rural, y en este caso la I.E. de Micoahumado presentaba unas dinámicas propias de la ruralidad que se escapaban en ocasiones del quehacer del maestro, pues el aula de clase impregnada de toda aquella realidad externa se convirtió para nosotros en la muestra más viva de la escuela como contenedora de territorio. Comprender la escuela entonces de Micoahumado está directamente relacionado por comprender los tiempos sociales del territorio, pues la educación en muchas ocasiones no es la respuesta que tomen los niños y niñas ante aquella realidad de precariedad económica, desigualdad y violencia, sino que también relucen situaciones como el trabajo en el campo, las decisiones familiares, los movimientos migratorios y en tiempos más recientes la pandemia del COVID - 19 que ponen la escuela en un segundo plano. Dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela se reconoce la deserción estudiantil como uno de las problemáticas fundamentales que presentan como comunidad educativa:

> Desde el año 1998 hasta el 2002, la Comunidad Educativa se ha visto afectada por los continuos hostigamientos entre los actores del conflicto, trayendo como consecuencia:

> deserción escolar, incertidumbre, desánimo, etc. Truncando con el Cronograma de Actividades para el año lectivo, puesto que la Comunidad Educativa sufre un shock debido a éstas situaciones, pues, muchos emigran por temor, dejándolo todo, con el único propósito de salvar sus vidas, luego van retornando lentamente al casco urbano cuando el peligro pasa, éste proceso dura aproximadamente 20 a 30 días. (PEI, 2005, Pág. 4)

Desde Medellín en nuestra comunicación alrededor del género epistolar me había comunicado inicialmente con seis tutorados/as y a medida que avanzábamos el proceso en cada entrega de cartas iba reduciendo la cantidad. Tanto que en mi llegada al territorio, para la realización del trabajo de campo, solo contaba con dos tutorados con los cuales me había comunicado con anterioridad. En mi razón de comprender dónde estaban aquellos niños y niñas encontré diversas respuestas desde mis tutoradas. "consiguió marido y se salió de estudiar" "Ella vive en una vereda muy lejos y los papás no la dejaron volver" "Se fue de Micoahumado" [Cuaderno de trabajo] El fenómeno de la deserción escolar no es reciente, sino que se ha instaurado como una continuidad histórica no solo en el territorio de Micoahumado, sino simultáneamente en todo el país, que se agudiza principalmente en las zonas rurales ya sea por las distancias extensas que hay que recorrer hasta la escuela, la falta de infraestructuras escolares y de maestros/as, y el mismo conflicto armado que no permite el total desarrollo de los procesos escolares en los territorios.

Educación con enfoque territorial: una posibilidad educativa diferente

La escuela como institución ha contribuido a perpetuar las desigualdades sociales desde los esquemas de producción y reproducción del conocimiento, caracterizada por formas autoritarias, que repercuten en el comportamiento y en las acciones del salón de clase. El rol asumido por los/las maestros/as es desde figuras de poder, que se encargan de vaciar contenidos, y el rol de los/as estudiantes queda reducido a la recepción de contenidos ajenos a sus realidades sociales. En esta producción de conocimiento la educación se convierte en un proceso de reproducción cultural que deja por fuera el contexto, reduciendo la condición histórica de los sujetos, sus voces, sus saberes y sus tradiciones.

Han pensado la vida desde una razón descorporeizada, una razón sin relato y sin historia, y

> han reflexionado sobre el mundo y organizado las bibliotecas desde sus férreas disciplinas y según esa lógica. [...] Para aprender de nuevo a ver el mundo hay que habitarlo y sucede que los discursos metafísicos no permiten hacerlo en su ambigüedad radical. (Melich, 2021; Pág. 15-16)

La relación escuela- territorio debe ser la base que sustente una enseñanza en las escuelas territorializada con contenidos acordes a las realidades que la permean, pues es imposible comprender los currículos escolares desde perspectivas que no agencien el mundo de la vida, comprendiendo este último concepto desde la perspectiva de Melich como "es mi mundo tal y como yo mismo, en interacción con los demás, no es sin embargo un mundo privado o particular, sino todo lo contrario es intersubjetivo, publicó, común" (Melich. Pág.36)

> Hoy asistimos a la necesidad de una escuela que convierta su pertenencia al territorio como sentido de ser, que entienda los niveles que conforman la vida del sujeto para poder encontrar una dinámica abierta del conocimiento, donde sea imperativo asistir a la escuela como espacio colectivo y de transformación social, y no ejercer la distancia que el sistema aplica para entender que el acceso y las oportunidades son un discurso de unos cuantos elegidos. (Grisales, 2017; Pág. 20)

En esta medida, planteamos la necesidad de que la escuela colombiana comience a repensar los procesos formativos en las instituciones públicas y privadas, rurales e urbanas, desde la cual se tome como un pilar fundamental el análisis del territorio en el cual se encuentra la institución educativa, pues es a partir de este "donde la vida se hace mundo" (Escobar, A; 2016; Pág.35) es donde creamos un entramado de sentidos, alrededor de nuestras experiencias, siendo el territorio en su cualidad histórica un cúmulo de tensiones y armonías, luchas y resistencias, aperturas y cierres que lo han marcado en el trasegar**,** y ahí es donde cobra sentido nuestra existencia como sujetos de herencia, pero al mismo tiempo como sujetos culturales.

> Para llegar a pensar nuevos pensamientos, por lo tanto, tendremos que abandonar el espacio epistemológico de teorías sociales occidentales y posicionarnos en configuraciones epistemológicas asociadas con las múltiples ontologías relacionales de los mundos que

luchan. (Escobar, A. 2016; Pág. 16)

Para comenzar a tejer una educación con enfoque territorial desde expedición dignidad postulamos la comida como articuladora cultural, que tranversaliza y atraviesa todos las esferas de la vida, pues "Comer es digerir culturalmente un territorio" (Delgado. R. 2001; Pág. 84) A partir de la comida como centro que la acción educativa podemos generar lecturas críticas en torno a las relaciones global - local, en las que está enmarcada los alimentos; las patentes sobre los alimentos que cada vez intensifican la privatización de las semillas; la colonización del paladar que nos destierra con las recetas que llegan a nuestras mesas; las transformaciones físico-químicas de la materia al cocinar; realizar lecturas económicas alrededor de la preparación de un plato; los avances y transformaciones tecnológicas desde la cocina que sintetizan cada vez más los procesos de preparación de alimentos; realizar lecturas criticas entorno al género. Con la comida al centro del pensamiento se busca resignificar nuestra existencia. Y es en esta misma línea que su pertinencia en la escuela radica en volver sobre un espacio cotidiano, que conocemos y habitamos diariamente para generar preguntas e integrarlo completamente en un currículo transversal**,** que no fragmente el conocimiento, sino que por el contrario lo articule con el mundo de la vida de los y las tutorados/as.

Experiencia educativa

Las rutas que hemos tejido dentro de nuestro camino hacia la comprensión del país que habitamos, han estado sustentadas en la búsqueda por reconocer como las cocinas son contenedoras de territorio, o también, por el contrario, como lo que llega hoy a nuestras cocinas han fragmentado e interrumpido las construcciones territoriales de una cultura. Es, por tanto, que la comida nos permite enrostrar un territorio a través de los alimentos que llegan a sus fogones, sin embargo, para enrostrar hay que rastrear, y es aquí donde comenzamos a problematizar e interpelar lo que se come. Dejando de lado el orden natural de lo que comemos, para pasarlo a la racionalización. Es así como nuestras primeras indagaciones se adentran a través de la instauración de la relación tutor/turado al mundo cotidiano de los sujetos, para hallar en su cotidianidad la estructura territorial que les acontece, y a partir de allí abrir el camino para un proceso de educación crítica pertinente territorialmente, problematizando e interpelando lo que comemos en una relación dialógica. Dentro

de esta búsqueda encontramos los enrutantes como hipertextos, categorías de análisis que nos van a abrir un universo de posibilidades para investigar, comprender y educar.

> Palabras que pueblan como el maíz, el arroz, el cacao, la panela y que son enrutantes, se convierten en hipertexto a través de ellas abrimos mundo, son una ventana para encontrar extensiones sembradas como ciudades de maíz, de arroz, etc., así como también encontramos desgaste del suelo, movimientos industriales para producir para los animales medicamentos, combustibles, cosméticos, patentes. Y todo lo anterior tiene asidero en la cocina, un universo de sentidos que compone la realidad social en la que estamos inmersos, que requerimos pensar y ordenar para proponer como ruta de conocimiento. (Grisales, 2021; Pág. 4)

La cocina no se puede pensar sin el lenguaje, es por ello que pusimos la palabra en la mesa para reivindicar la acción comunicativa, ofrendando en esta carta la palabra dulce, una palabra de afecto, que enlaza y conecta, pues a pesar de que son palabras que pertenecen a nuestras cotidianidades, volvemos sobre ellas para dotarlas de sentido, para resignificarlas y ponerlas al centro del pensamiento. Estas palabras se inscriben dentro del territorio, pues ninguna de estas es ajena al mundo de la vida de los tutorados/as, sino que por el contrario lo representan y lo dotan de significado. En palabras de nuestra compañera expedicionaria Gloria Agudelo la palabra dulce:

> Es una palabra hipervínculo, que abre ventanas (o links) y nos sumerge en la profundidad y el sentido que tiene todo aquello que en nuestra cotidianidad nombramos. Son palabras que, a través de la combinación del universo lexical próximo y el reconocimiento del otro en la comensalía, propicia la generación de nuevas palabras y amplifica sus sentidos y representaciones. (Agudelo Molina, 2020, Pág. 100)

Propusimos el taller "Un día en la vida de" como complemento para descubrir cuál era su enrutante, este taller consistió en la descripción de las siguientes preguntas: ¿Qué comen? ¿Dónde lo comen? ¿Quién cocina lo que comen? ¿De dónde vienen lo que comen? en algunos intervalos de tiempo, con las cuales buscábamos comprender la relación existente en las cocinas micoahumaenses en relación a la memoria, las recetas, el género, la identidad y el territorio, El

procesamiento del taller nos arrojó el arroz como el enrutante de Micoahumado al igual que en el municipio de Churido pueblo, en la región del Urabá antioqueño lugar de nuestra segunda incursión expedicionaria.

Leer el territorio a través del arroz, significaba comprender este alimento dentro de una relación de otredad, pues esta, una semilla viajera procedente de Asia llegó a las cocinas latinoamericanas articulándose en la memoria y fogones de los hogares por su carácter multiplicador, pues su importancia radica en que al ser este un cereal, permite saciar los cuerpos de miles de personas hambreadas, donde en ocasiones este alimento es su única fuente alimenticia. La expansión del arroz implicó para América caracterizada por ser la tierra del maíz, abrir sus fronteras alimenticias para integrar el arroz como uno de los principales cereales en la canasta familiar. Ahora bien, el consumo del arroz en Colombia es bastante significativo en lo que se refiere en términos de cifras pues:

> Para poder comparar establezcamos una referencia, en España, el consumo de arroz de una persona al año puede ser de 7 kilos, mientras en Colombia se consumen 41 kilos, frente a Corea del Sur, un gran productor que consume 59,6 Kilogramos; Perú está a la cabeza en la región con un consumo de 54 kilos per cápita. Es decir que tenemos un consumo considerable a nivel mundial en nuestra gastronomía, razón por la cual en muchos lugares de nuestra geografía nacional se le considera un producto básico en la canasta familiar. (Expedición Dignidad; 2020. Pág.45)

Por otro lado, su importancia radica también en la facilidad de conservación durante tiempos prolongados, pues a pesar de que el mercado ha facilitado en cierta medida que los productos lleguen hasta nuestras cercanías, aún prevalece la desigualdad al acceso de los alimentos en extensas partes de nuestras geografías, como efecto de la desigualdad económica que termina definiendo en gran medida el tipo de alimentos y recetarios en una sociedad y de los grupos humanos que la conforman. Sin embargo, en un país como el nuestro, donde la paradoja entre tener la capacidad de productividad de los suelos, pero en la misma medida no contar con la tecnificación suficiente en la agricultura, trae como consecuencia que para conseguir los alimentos sea necesario un intermediario, quien procese las materias primas y se encargue de distribuirlas. Es decir, el campesino cosecha, pero no sabemos hasta qué punto lo que cosecha llega a su mesa o a

su consumo diario, como lo es el caso del arroz que consumen en Micoahumado pero que proviene de localidades fuera del municipio como Aguachica, siendo muy paradójico, teniendo en cuenta que Morales es un municipio productor de arroz que cuenta además con un distrito de riego que le garantiza la producción durante todo el año. Pero la paradoja radica en que los productores de arroz en la vereda de la Arcadia (a tan sólo 40 minutos de Micoahumado) sacan el arroz hacia Aguachica y Ocaña, como lo relata uno de los líderes de la comunidad en una conversación, explicando que los productores de arroz no pueden moler la producción porque no hay una adaptación en la infraestructura de la energía para que pueda funcionar el molino, lo que hace que ellos tengan que venderlo hacia afuera.

El distanciamiento entre la cosecha y la cocina se puede entender como parte de esa guerra culinaria desatada por la agroindustria, que por años ha venido definiendo los espacios culinarios y los algoritmos en la receta en una escala global, como fundamentos que le dan sostén a su propio funcionamiento. Este sistema es una de las principales razones en la fractura de la relación entre cosechero/a - cocinera/o, fracturando también la memoria y las recetas elaboradas en ese campo del modelo de producción campesina que al día de hoy, trata de resistir pero que cada vez se halla más golpeado y debilitado en ese proceso de descomposición, entendiendo la descomposición como un proceso en el que el campesino va desapareciendo como grupo social (Fals Borda,2015), el cual viene operando desde hace mucho tiempo, realizando cambios complejos a tal punto que Colombia ha dejado de ser una sociedad primordialmente agraria, para darle paso a otro tipo de economías, pasando a depender de la producción e importación de alimentos de otros países.

Este proceso de transmutación en el sector campesino ha sido histórico, y tiene su razón de ser en el tipo de relaciones de explotación en el campo de la economía que han padecido los campesinos en su devenir, además de las diversas violencias producto de la guerra, que han desterrado y despojado a muchos campesinos/as de sus tierras. Estos modos de desconfiguración campesina, ha causado una serie de malestares, inconformismos y una desesperanza colectiva, que se traducen en la migración del campo a la ciudad. el descontento y la desconfianza política con el gobierno, pero también con grupos o personas locales que fungen como intermediarios entre lo que producen los campesinos y el mercado. Incluso, el grupo de tutorados y algunas de las personas con quienes hablamos, se referían a que los transportadores compraban muy barato las cargas de frijol, cacao y maíz, y ellos la vendían en Aguachica a otro precio en el que ganaban más los

transportadores que quienes lo producían.

A esto se le suma el control del mercado sobre las semillas, donde el campesino quien cosecha queda atado a las dinámicas comerciales, enmarcadas en una lógica global en el que la comida, luego de ser acaparada por las empresas agroindustriales, entra también como mercancía en el mundo de las especulaciones de la bolsa de valores. Aquí aplica aquella frase de uno de nuestros autores de referencia "Se puede ganar dinero con la comida, a no ser que te estés dedicando a cultivarla" (Pollan, 2017, 116). El campesino se convierte entonces en uno de los agentes más importantes de la cadena alimentaria, pero también en el más desfavorecido y más explotado, pues se le ha quitado la tierra, las semillas y la posibilidad de comercializar sus productos, desenrostrando los alimentos desde las manos que lo producen, haciendo que la relación cosechero/cocinera se fragmente, y con ello la memoria y las recetas, para dar paso a un nuevo tipo de relaciones mediadas por la agroindustria, que priorizan el monocultivo, los fertilizantes químicos y por supuesto las patentes de semillas, que dejan en manos de unos pocos, la alimentación de las mayorías.

> Actualmente el 82% de las semillas comercializadas en el mundo están patentadas y solo diez empresas controlan el 77% del mercado; de estas solo tres; Monsanto, Dupont y Syngenta, controlan el 47% del comercio. Las normas que se vienen implementando en países como Colombia, buscan volver obligatorios el registro y la certificación para la comercialización de semillas en manos de unas pocas empresas; lo que ha generado la pérdida de las semillas campesinas e indígenas y criminalizan la libre circulación de las semillas campesinas. (Expedición Dignidad; 2020. Pág.45)

Como respuesta a estas dinámicas del mercado en el control y privatización de semillas por parte del norte global, desde el sur se encausan apuestas reivindicativas, en la construcción de bancos de semillas nativas, que les ha permitido a los pueblos de América Latina continuar conservando sus tradiciones campesinas, los suelos, los ciclos biológicos del proceso productivo y por supuesto sus ontologías territoriales. se hace necesario incluir las semillas como un componente educativo, porque a través de ella comenzamos a percibir todo el entramado de relaciones que se encuentra en ellas, comenzando por las rutas desde sus lugares de origen, los intercambios comerciales, las adaptaciones de los suelos y climas, y su papel en la construcción de la identidad

de las poblaciones, pues las semillas dentro de su concepción más mítica son aquellas que se encargan de enraizar la vida en la tierra. Estas apuestas que dignifican la vida social desde la comida como una acción política, son experiencias que hemos venido reflexionando y transformando en una acción educativa, postulando en este caso, el banco de semillas como una estrategia didáctica pertinente en la escuela, en una comunidad que se consolida como una despensa agrícola en la región, para hacer una lectura de la realidad social en la que están inmersos los niños/as.

Comprendiendo la importancia de las semillas encontramos en el espacio del taller la manera de integrar los tutorados/as a pensar este componente dentro de su territorio, partiendo de una necesidad que visualizamos dentro de sus procesos de aprendizajes como lo es la ubicación espacial, pues encontramos que los niños y niñas no reconocían espacialmente su territorio dentro de cartografías, y por ende no nos comprendían cuando planteamos que el arroz era una semilla viajera que venía de la China y que el maíz era la ofrenda de todo América para el mundo y que se encontraba desde el valle del río Misisipi en Estados Unidos hasta Chile. Es así como el taller como espacio de construcción colectiva al no estar establecido únicamente por el maestro, integró las voces de todos y todas para apostarle al desarrollo de una experiencia geográfica plasmando el mundo en un aula, recorriendo las rutas que las semillas caminaron hasta llegar a Micoahumado.

En la escuela iniciamos a hilar la relación de la comida con el mercado en el territorio. Pues una de nuestras apuestas era comprender de donde llegaba el arroz a Micoahumado, a lo que los niños responden “El arroz viene de Ocaña”, aquí podemos evidenciar que los centros de abasto de Micoahumado no son directamente locales, sino que corresponden a una lógica externa donde los más mencionadas son por un lado la tienda y por otro lado, Aguachica (Cesar) y Ocaña (Norte de Santander), enmarcando la desconexión con los tipos de alimento que llegan a sus mesas, incluso teniéndolo en cercanías al territorio. Como es el caso de Micoahumado en relación con la Arcadia, vereda del corregimiento de Boca la Honda también perteneciente al municipio de Morales, donde el cultivo de arroz es predominante, sin embargo, este no llega al intercambio con el corregimiento, sino que la facilidad propiciada por el mercado se impone con fuerza. El marketing generado por las tiendas juega aquí un papel también muy importante, pues se les preguntó a los tutorados/as acerca del arroz a granel a lo cual ellos responden “El arroz suelto está sucio” marcando la predisposición por los productos empacados, como parte de un razonamiento esteticista y de asepsia que va en la línea de la lógica homogenizante del mercado, donde los comensales se ven

saturados de productos agroindustriales, que en su expansión mercantilista han vendido la idea de una condición de salubridad. Comemos en términos de slogan mercantiles. Es así como una lideresa social del corregimiento nos plantea en el taller marcas en la mesa que:

> Las marcas de aquel son mejor que las nuestras, ¡mentiras! todas tienen el mismo componente, solo que una tiene la marca de una multinacional más reconocidas, y la de nosotros la de los pobres, trae lo mismo y son más baratas. (Taller marcas en la mesa)

Postulamos entonces la perspectiva de la soberanía alimentaria, comprendida como una apuesta de resistencia de los pueblos dentro de su acontecer político por la búsqueda de la dignidad desde lo que comemos. Es decir, la soberanía alimentaria como la posibilidad de las comunidades para producir, abastecerse y transformar los alimentos sin la necesidad de depender de un agente externo, como lo son las multinacionales, sino por el contrario apostando a los mercados campesinos, locales y sostenibles con el ecosistema. Esta apuesta de Soberanía alimentaria la observamos dentro del corregimiento de Micoahumado como un relato de los y las habitantes ante un posible bloqueo de sus salidas económicas especialmente por el puerto del Magdalena, que con el encrudecimiento de la violencia, como en la incursión de los paramilitares en el año 2002 se convierte en un sitio estratégico de control sobre el territorio, y de manera consecuente, de las mercancías que ingresan y salen "Uno no podía llevar una libra de arroz más de lo establecido porque decían que ese mercado era para la guerrilla" [Cuaderno de trabajo] Con el control sobre los alimentos que ingresaban, los habitantes en medio de la zozobra e incertidumbre realizaron los cálculos en términos de abastecimiento productivo, por si esta situación de bloqueo se repite. Una de las mujeres líderes nos plantea "Si a nosotros nos bloquean, nosotros tenemos la posibilidad de vivir con lo que cosechamos mínimo seis meses". [Cuaderno de trabajo] En este relato se le apuesta a una soberanía alimentaria comprendiendo esta únicamente desde lo que se cosecha, y obviando la otra mitad de la relación con la cocinera/o, y por ende las recetas culinarias, pues lo que se cosecha ha de pasar por unas transformaciones culinarias, que amplíen los horizontes de lo que se come, con el fin de que su alimentación no se limite a pocas preparaciones, sin reconocimiento de técnicas y procesos que impliquen una mayor elaboración en el ordenamiento alimentario que sigue la comunidad, dejando de lado las múltiples variables que nos ofrece la comida, y en esta línea la cocina como espacio transformador.

Consideraciones finales

Tejimos así la relación cocinar/educar, en la que el aula, las relaciones y dinámicas que fluyen en ella, se abrieron a otros sentidos, a otras pedagogías que busca repensar la escuela para proponer formas próximas a los sujetos y al territorio, para generar una acción educativa en otredad, porque la cocina como un aula más, es un mundo de diversos universos simbólicos representados en los alimentos, los cuales tal como un hipertexto nos permite conectarnos con nosotros y con el mundo en general, para pensar nuestros procesos identitarios que nacen alrededor de la comida y pensar así mismo nuestra relación con el mundo, aprendiendo a probar, a tocar y sentir, a oler, a aproximarnos con el otro desde el cuidado y el respeto. Por eso utensilios como el cuchillo dejan de ser una amenaza y de estar proscrito en la escuela, para ser un instrumento de cuidado con el que cocinamos y nos educamos pensando en el otro.

> La comida [...] debe alimentar la mente colectiva antes de que entre en el estómago vacío. La comida debe alimentar el estómago colectivo antes de que pueda alimentar la mente colectiva. Los universos de la comida construidos por cada grupo humano permiten pensar la identidad amarrada directamente a los diversos sabores, colores, olores, texturas, sonidos y pensamientos en los cuales hombres y mujeres recrean cotidiana y extraordinariamente su sentido de pertenencia a unos referentes propios llenos de significado. (Delgado, 2001; Pág. 92)

Finalmente extendemos la invitación a todo aquel que nos lee, a adentrarse al mundo de la comida, para explorar, indagar y problematizar nuestra existencia, porque allí donde se encuentran nuestras raíces como seres culturales, alrededor del fuego, la juntanza y la palabra. Como dice Melich "La vida humana, una vida finita, una vida breve, no es acto puro, sino más bien una posibilidad siempre a partir de otras posibilidades en las que la vida entera está en juego." (Melich, 2012, Pág. 24)

Referencias bibliográficas

Agudelo, G. M. (2020). "Alfabetización de adultos a través de la comida como centro del pensamiento en la acción educativa de expedición dignidad -una experiencia de resignificación de la acción comunicativa en las comunidades educativas de incidencia del

semillero de investigación uni-pluri/versidad". Medellín: Universidad de Antioquia.

Cendales, L. (2019). Charla Yo, maestra con Lola Cendales. Bibliored Bogotá. Retrieved 02 18, 2022, from Charla Yo, maestra con Lola Cendales

Delgado Salazar, Ramiro (2001). "Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo". Estudios de Asia y África, XXXVI(1),83-108

Escobar, A (2015) "Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur". Revista de Antropología Iberoamericana. Pp. 11 – 32

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". Cuadernos de antropología social., 41, 25 - 38.

Esquema de Ordenamiento Territorial del municipio de Morales -Bolívar (2001-2011). Archivo municipal de la alcaldía de Morales.

Expedición Dignidad - La comida al centro del pensamiento- Ficha técnica del arroz 2020. Material de Trabajo. https://expediciondignidad.wixsite.com/expediciondignidad/fichas

Gómez Saldarriaga, E. & Osorio Jiménez, M. J. A. (2022). El algoritmo de la receta culinaria como expresión de la memoria histórica en el territorio de Micoahumado sur del departamento de Bolívar. Pregrado Universidad de Antioquia, Ciudadela universitaria Medellín.

Grisales, C.L. Capítulo: Educación con enfoque territorial desde una perspectiva crítica (28 pp). Diálogo de saberes, memorias y territorios / coordinadora académica Ángela Piedad Garcés Montoya; editora Amalia María Cano Castaño. --1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2018.

Grisales Montoya, C. L. (2020). EXPEDICIÓN DIGNIDAD: La comida al centro del pensamiento. Cuadernos Pedagógicos, 23(31), 73–Grisales, C.L (2019). EXPEDICIÓN DIGNIDAD, La comida al centro del pensamiento.

Grisales, C. (2005) Manual para el reconocimiento de registros activos: los caminos que transita la memoria. Documento de trabajo.

Grisales Montoya, C. L. (2022). Mudanza de la comida. La cocina un territorio que se agita. En A. Garcés Montoya, & L. Jiménez García, Cartografía Social -Minga de saberes y metodologías- (pág. 222). Medellín: Ediciones Unaula.

Melich, J. (1996). "Antropología simbólica y acción educativa". Barcelona: Paidós

Mélich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza

de las ciencias sociales, 115-124.

Melich, J. (2010). “Ética de la compasión”. Barcelona: Herder.

Mèlich, J. (2012). Filosofía de la finitud. Herder.

Mélich, J. (2021). La fragilidad del mundo: un ensayo sobre un tiempo precario. Tusquets.

Pollan, M. (2017). El dilema del omnívoro: en busca de la comida perfecta. (R. Nagore, Trad.) Bogotá: Debate.

Osorio, M (2018) “Sin Territorio No Hay Vida”: luchas y resistencias en Micoahumado Sur de Bolívar”. Kabilando. V10 Nº 1 / ene-jun 2018 / pp 1-32

Ortega, P., Merchan, J., & Vélez, G. (2014). “Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario”. Pedagogía y Saberes, No. 40, PP. 59 - 70.

Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes, (31), 26-34.

La evaluación en tiempos de pandemia. Permanencias y transformaciones

Evaluation in times of pandemic. Permanence and transformations

Juan Vicente Ortiz Franco[*]

Resumen: Esta investigación buscó identificar cambios y permanencias en métodos y usos de la evaluación con aportes de 243 profesores universitarios. La pregunta que guió la investigación es: ¿cambiaron los métodos y usos dados a la evaluación de aprendizajes de estudiantes durante la pandemia? El estudio es cualitativo con enfoque interpretativo. Los resultados evidencian uso similar de métodos: pruebas escritas, exámenes, trabajos individuales y asistencia a sesiones sincrónicas. Ensayos, trabajos de campo e informes de visita, de enfoque para la formación, son de menor uso. La pandemia evidenció continuismo en uso de resultados: para calificación y certificar estudiantes.

Abstract: This research sought to identify changes and permanence in methods and uses of evaluation with contributions from 243 university professors. The question that guided the research is: did the methods and uses given to the evaluation of student learning change during the pandemic? The study is qualitative with an interpretive approach. The results show similar use of methods: written tests, exams, individual work and attendance at synchronous sessions. Essays, field work and visit reports, of focus for training, are of lesser use. The pandemic evidenced continuity in the use of results: to qualify and certify students

Palabras clave: Evaluación; Pandemia; Permanencias; Transformaciones.

1. Introducción

Todos los ámbitos de la actividad humana, entre ellos la educación, están afectados, por la pandemia generada por el Covid 19 que en dos años de permanencia con nuevas cepas, continúa imponiendo un panorama de incertidumbre, donde la mayor fortaleza, se concuerda en afirmar, está en la capacidad humana para afrontar la crisis, donde la educación debe asumir un protagonismo para dar respuesta efectiva a las afectaciones incalculables que son difíciles de predecir, especialmente, sobre el desarrollo socioemocional, como consecuencia del confinamiento

[*] Posdoctorado en curso Universidad de Minho. Bragha, Portugal. Doctor en Evaluación, Universidad Anáhuac. México. Líneas de investigación: Evaluación, Aprendizaje y Docencia. Universidad Los Libertadores. juanv.ortiz@libertadores.edu.co.

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

y el cierre de las instituciones que obliga e impone la necesidad de asumir nuevos compromisos, pues a través de la historia y en los momentos de crisis que la ha acompañado, ha sido la protagonista para dar respuesta a los nuevos retos históricos como el que se afronta en la actualidad.

El Aislamiento, medida sanitaria para contrarrestar la expansión del virus conllevó al confinamiento como decisión política para permanecer en el lugar de residencia y el cierre de las aulas se dio, igualmente en un contexto complejo e incierto. Esta medida homogénea en su aplicación en el panorama latinoamericano se produjo sin bases sólidas sobre las consecuencias que podría tener. Saavedra a este respecto comenta que:

> La región ha tenido el cierre más prolongado del mundo. Aunque a lo largo y ancho se hicieron esfuerzos loables de aprendizaje remoto, dadas las bajas tasas de conectividad en América Latina, la importancia de la relación alumno-docente, y la diversidad de contextos, se ha comprobado que la efectividad del aprendizaje remoto, tanto en la región como en el resto del mundo, ha sido bastante baja y heterogénea durante la pandemia. (Saavedra, 2020: 94)

El aprendizaje se enmarca y es afectado por las condiciones del contexto que rodea las instituciones y ocurre con la incidencia de múltiples factores; desde el mismo sujeto aprehendiente, el proceso de intervención y acompañamiento del profesor, características de la disciplina, condiciones del ambiente y del estudiante con experiencias propias de aprendizaje; que trascurre a diferentes ritmos, lo transforman en un proceso complejo e incierto que se afectó durante la pandemia. Heredia señala que "La pandemia que atravesamos por Covid -19, ha hecho que los estudiantes tengan que lidiar con sentimientos de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad y estrés; esto trae consigo una respuesta de desesperanza, depresión y enojo" (Heredia, 2020:19). Los estudiantes viven en contextos sociales distintos, con niveles socioeconómicos diversos, pertenecen a un grupo social, una cultura; viven en barrios con o sin violencia, terremotos y sindemias como la que vivida en los últimos años y requieren adaptarse a la personalidad de sus docentes.

La evaluación de los aprendizajes en educación superior ha estado inmersa en los procesos de cambio que a través de la historia se han generado en la educación, consecuencia a su vez de

las transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y de las demandas planteadas a la educación como las surgidas en la actual crisis; que ha traído como una de sus consecuencias la primacía de una evaluación concentrada mayoritariamente en la noción de medición de los conocimientos y logros de los estudiantes; la visión psicométrica sigue acompañado gran parte de los desarrollos de la evaluación educacional y desde allí se deriva el enfoque de Racionalidad Técnica con énfasis en lo instrumental, tendencia de la mayor parte de los modelos. La evaluación asumida como práctica permanente según lo expone Gimeno, J., "significa que es una actividad arraigada en la cultura institucional, que se desarrolla siguiendo unas prácticas, con múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y maneras de realizarla y se enmarca en usos e intencionalidades" (Gimeno, 1996: 334).

La práctica de enseñanza, según Zabalza "es una actividad que tiene un protagonismo primordial, ya que juega un papel importante en la formación universitaria y es una acción estratégica" (Zabalza,2003: 138). Su formación y desarrollo pedagógico se ven involucrados en un nuevo escenario de exigencias, puesto que se ha observado su desempeño y su quehacer formativo rezagado frente a demandas, en un contexto donde el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el surgimiento de nuevos campos del saber, el avance cada vez más vertiginoso del conocimiento, nuevas tipologías de estudiantes y nuevas demandas del mercado, conlleva a asumir un mundo diferente al de hace unas década. Surge una nueva organización y orden mundial aún incalculable para la búsqueda de objetivos comunes como la unión de esfuerzos entre todos los países para emitir respuestas efectivas y oportunas ante el surgimiento de fenómenos como la pandemia ocasionada por el virus Covid 19, que aquejan y han hecho impotente la ciencia para el hallazgo de soluciones oportunas esperadas.

Díaz, A. señala:

> En pocas ocasiones se experimenta la pérdida de la escuela, aunque nunca como un hecho mundial y nacional como el que ha provocado la pandemia de covid-19 en nuestros días. Más de 1 500 millones de alumnos de 165 países se ven afectados por el cierre de las escuelas debido al Covid-19. (Díaz, 2020: 20)

La Unesco, en su documento: "Coalición Global por la Educación" argumenta que:

> La crisis de Covid-19 ha provocado desafíos sin precedentes para los docentes de todo el mundo. Se estima que 63 millones de maestros de primaria y secundaria se vieron afectados por el cierre de escuelas. En muchos países, los profesores no estaban equipados para organizar, impartir y evaluar el aprendizaje a distancia. Carecen de habilidades digitales y preparación para emplear pedagogías de aprendizaje a distancia. (UNESCO, 2020: 2)

De hecho, la formación de los profesores evidencia nuevos compromisos y la necesidad de redireccionar su formación que desde la perspectiva de Schön sobre la formación profesional, plantea que "Existe una crisis de confianza en las profesiones y en las instituciones formadoras por la concepción de la práctica que hoy prevalece" (Schön, 1992: 25). Las nuevas orientaciones curriculares planteadas para la educación según Barrón, C., advierte: "Un intento por rebasar la visión fragmentaria de los conocimientos, la rigidez y desvinculación con la realidad y las metodologías de enseñanza y aprendizaje, mecánicas y repetitivas" (Barrón, 2004: 45), buscando la integración de acciones entre la universidad y la empresa en la comprensión y búsqueda de soluciones a los problemas del mundo actual.

La cultura evaluativa en el interior de las instituciones contribuye a que se legitime por la comunidad universitaria como una mediación útil para desarrollar los procesos académicos y administrativos. Considerarla como una organización que aprende, conlleva según Tejada, J. (Tejada, 2000: 95), a entenderla como: la que propicia el aprendizaje de todos sus integrantes. Ha persistido la tendencia de asociarla a pruebas elaboradas por los sistemas educativos para verificar la calidad de la educación. Al respecto, Álvarez expone que:

> La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir, Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. (Álvarez, 2008: 12)

La interacción educativa según Díaz y Hernández, "requiere la gestión conjunta de la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada" (Díaz & Hernández, 2006: 7). La profesión docente en este contexto lleva a delinear un perfil con muchos rasgos tanto en lo pedagógico, moral, estético, cultural y científico que se ven influenciados por otras características

socioculturales e ideológicas que complejizan más y aumentan la tensión entre el ser y el hacer del maestro. Ortiz afirma:

> Las prácticas evaluativas, se pueden entender como el conjunto de acciones, actitudes, maneras de pensar, materializar, concretar y adelantar la verificación de los desarrollos y transformaciones de los estudiantes en un campo específico que se pretende aprehender, sustentado en la concepción de que el aprendizaje es proceso rodeado y condicionado por múltiples factores. (Ortiz, 2017:21)

Esta tarea evaluativa conlleva mayores esfuerzos y sus efectos determinan decisiones importantes que afectan el proyecto de vida de estudiantes y familias; se asume como un requisito, más para medir el rendimiento académico y cumplir, con regulaciones de promoción o aplazamiento y para ello se utilizan formas de evaluación tradicionales: pruebas orales, pruebas escritas, trabajos individuales y grupales; la asistencia y la participación en clase, entre otros, sin que el nivel formativo ni el campo disciplinar, incidan en su diferenciación. Además de la problemática anterior, los profesores no están formados para el diseño y desarrollo de estrategias de evaluación y el uso que dan a los resultados carecen de una intencionalidad orientada a la evaluación como formación.

La evaluación para el aprendizaje es parte del proceso de enseñanza, sirve para reorientar los procesos de los estudiantes y del profesor; identificar sus avances, desarrollar la capacidad de autoevaluación, desarrollar el pensamiento crítico y promover la reflexión y la autonomía. Es así como la evaluación es válida para apoyar el aprendizaje (Anijovich & González, 2011: 140). La evaluación es entonces reflexión, como planificador, docente y evaluador (Anijovich & González, 2011: 140).

Moreno señala la necesidad de transformaciones en los procesos de evaluación:

> En la actualidad contamos con suficiente conocimiento acumulado acerca de cómo construir sanos ambientes de evaluación que satisfagan las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, que ayuden a los alumnos a intensificar su deseo de aprender y a que se sientan capaces de hacerlo y así conseguir un incremento significativo en su aprendizaje. (Moreno, 2016: 29)

Como lo plantea Álvarez (Álvarez, 2011: 205) y Moreno (Moreno, 2021: 18), el docente tiene la obligación moral de no dar por perdido ningún caso, refiriéndose a sus estudiantes, en cuanto a su proceso formativo, el éxito no está en la trasmisión de conocimientos, sino en la transferencia de los mismos a contexto reales que permitan transformar la vida cotidiana; por tanto el relativo fracaso escolar, puede representar falencias de docentes o administrativas y en tal caso, no se puede convertir en un factor de exclusión para los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes es tema de permanente interés justificado en parte por la permanencia de prácticas donde la calificación, el número, la medida, han dominado los usos en las aulas en las diversas instituciones. Se requiere transitar de la concepción tradicional que asume la evaluación como un instrumento de control, (Escobar, 2014: 127); de verificación de contenidos memorizados (Casanova, 2007: 125), de selección, comparación y medición (Santos, 2017: 15), a la evaluación en su concepción y práctica, como formación y posibilidad de aprendizaje. (Álvarez, 2011: 206) Esta última manera de conceptuar la evaluación bajo un enfoque de evaluación para el aprendizaje, la diferencia Moreno, así:

> La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. (Moreno, 2016: 31-32)

Sin embargo, aún no se han identificado con suficiente trabajo de campo, cuáles son las fuentes de formación; los referentes que propician prácticas en la evaluación de los profesores a estudiantes; este avance que se propicia con la actual investigación, al identificar dichos orígenes será punto de partida e insumo importante para introducir acciones curriculares, administrativas y docentes orientadas muy seguramente a fortalecer la formación en todos los campos del saber.

Casarini (Casarini, 2016: 194) afirma: “Abordar el problema de la evaluación, supone necesariamente abordar todos los problemas fundamentales de la pedagogía”. En estas dinámicas transformativas se ha desarrollado la evaluación, especialmente del ámbito de los aprendizajes siendo el principal eje de discusión y transformación y donde se considera se ubica los cambios esperados para alcanzar un proceso formativo, coherente con las necesidades de la sociedad.

La cultura evaluativa en el interior de las instituciones, contribuye a que se legitime por la comunidad universitaria como una mediación útil para desarrollar los procesos académicos y administrativos. Considerarla como una organización que aprende, conlleva según Tejada (Tejada, 2000: 95) a entenderla como: "la que propicia el aprendizaje de todos sus integrantes. Ha persistido la tendencia de asociarla a pruebas elaboradas por los sistemas educativos para verificar la calidad de la educación". Al respecto Álvarez, J. expone

> La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir, Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. (Álvarez, 2008: 12)

El panorama expuesto implica propiciar el fomento de procesos investigativos que ayuden a precisar acerca de la incidencia de diversos factores y características que están implicados en las prácticas evaluativas para justificar la necesidad de dar el lugar que tienen los procesos de evaluación, dadas las acciones y decisiones que de ellos se derivan y que en esencia se constituyen en uno de los problemas centrales de la educación que requiere desde la investigación, aportes que fundamenten nuevas prácticas, intencionalidades y usos donde la formación sea el hilo conductor de la evaluación como parte integral de la formación.

2. Problema

El problema planteado para la presente investigación es: ¿Cuáles son los cambios en métodos, usos e intencionalidades generados durante la pandemia por los profesores universitarios de tres programas: ciencias, educación y derecho

3. Objetivos

3.1. General

Identificar los cambios generados durante la pandemia en la evaluación de los procesos de aprendizaje por los profesores de tres programas universitarios, observando el origen; si dichas prácticas y usos se inscriben en el paradigma de la racionalidad práctica o técnica para fundamentar acciones transformativas en la evaluación de aprendizajes y de esta manera fortalecer los procesos

pedagógicos y de la docencia en las universidades.

3.2. Específicos

- Describir las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes adelantados por profesores universitarios durante la pandemia, reconociendo las permanencias y transformaciones generadas en métodos y usos dados a los resultados.
- Identificar los efectos de la pandemia sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes en las intencionalidades y usos que se le dieron a los resultados precisando los desafíos planteados a los profesores y a las instituciones.
- Reconocer las posibilidades de contribuir con acciones pos-pandemia para que los procesos de evaluación se dimensionen bajo la perspectiva de mediaciones para el aprendizaje y la formación, propuestos por la Racionalidad Práctica, tendencia que se orienta a fundamentar cambios en el quehacer profesoral.

4. Metodología

La presente investigación está enmarcada dentro del campo de la evaluación, en el ámbito educativo universitario y más propiamente en las practicas evaluativas que adelantan los profesores durante la sindemia. Es un estudio de carácter cualitativo con un proceso inductivo dado que permite enriquecer ampliamente la interpretación de los resultados a partir de la contextualización del fenómeno en estudio como es el de las prácticas evaluativas indagando acerca de su origen y el paradigma dentro del cual se enmarcan dichas prácticas. Según Hernández, Fernández y Baptista:

> Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. (Hernández, Fernández & Baptista, 2018: 8)

Es importante resaltar cómo la problemática de la evaluación, está involucrada dentro del ámbito de la educación y para efecto de la presente investigación se parte de asumir como el enfoque propio, es el interpretativo de la investigación social cuya tarea principal según Carr, (Carr, 2016: 107), citado por González (González, 2014: 37) “no consiste en elaborar teorías que puedan

probarse en forma experimental, sino en construir descripciones interpretativas que recojan la inteligibilidad y la coherencia de la acción social, revelando el significado que tiene para quien la lleva a cabo"

La pregunta orientadora de esta investigación es: ¿cambiaron los métodos y los usos dados por los profesores a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes durante la pandemia? Como objetivo central se pretendió identificar los cambios y permanencias en métodos y usos dados a la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes con aportes recogidos, sistematizados y analizados de profesores de tres Universidades de Bogotá, Colombia, vinculados a programas de Ciencias de la Educación, Derecho y Ciencias Naturales para contribuir con nuevos aportes que ayuden a esclarecer otros de los efectos de la pandemia en los procesos educativos universitarios verificando si están orientados hacia el aprendizaje y la formación integral.

En el trabajo de campo participaron 243 profesores universitarios, el 80% corresponde a universidades públicas; el 59,1% a instituciones sin reconocimiento de acreditación de alta calidad, con experiencia mayor a 11 años como profesor universitario, el 42%.

Se elaboró un instrumento para la recolección de datos eligiéndose la encuesta física, la cual se convalidó con cinco expertos. La información se organizó mediante con preguntas abiertas y de escala que, al contrastarla con la teoría sobre la temática, permite realizar análisis interpretativos sobre las bases formativas que respaldan sus prácticas evaluativas.

En el proceso interpretativo de la investigación se convoca el método inductivo para que, a partir de los datos obtenidos, se pueda conocer las vivencias de los profesores de acuerdo a las preguntas realizadas y sus los orígenes de sus prácticas y así identificar las categorías y su recurrencia en un proceso que va de lo particular de cada caso a lo general de la problemática encontrada El método cualitativo permite profundizar en las nociones estudiadas y a la vez generar riqueza interpretativa al tomar preguntas abiertas y descubrir de ellas categorías, contrastarlas con los enfoques teóricos y así permitir analizar los datos recopilados, dando comprensión y análisis a las problemáticas y necesidades de formación docente en la evaluación de aprendizajes.

5. Fases de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se abordaron las siguientes fases.

5.1. Diseño del instrumento

Se elaboró una encuesta articulada con los componentes trazados en la investigación y con el problema y los objetivos. El instrumento consta de seis partes: 1. Presentación 2. Justificación, 3. Instrucciones de diligenciamiento, 4. Identificación del participante, 5. Componentes y características a evaluar; esta parte a su vez está compuesta por seis componentes que trata sobre conceptos con dos ítem de pregunta abierta sobre evaluación educacional y de aprendizajes, sobre conocimientos de técnicas e instrumentos con cuatro ítems de pregunta abierta sobre lo que es, para qué le sirve, cómo los elabora, intencionalidades trazadas al momento de evaluar los aprendizajes con un ítem de pregunta abierta, sobre conocimientos de enfoques de evaluación de aprendizajes con cinco ítems de calificación de 1 a 5 haciendo énfasis en el tipo de enfoque, ya sea formativo o técnico.

5.2. Convalidación del instrumento

Se piloteó aplicándolo a un grupo reducido de cinco docentes como expertos, tomándose en cuenta las opiniones de éstos, respecto de su forma y de su contenido para su validación. Igualmente tuvo aplicación previa con 18 estudiantes de cuarto semestre de Maestría que se aplicó como prueba piloto para medir tiempos de diligenciamiento y posibles inconsistencias en el mismo.

5.3. Aplicación del instrumento

La experiencia se desarrolla visitando cada una de las instituciones, explicando los propósitos de la investigación y convocando voluntariamente a cada uno de los participantes y respondiendo a sus inquietudes. Se consideró oportuna esta técnica para el acercamiento al objeto de estudio ya que por las dinámicas laborales en horario, espacio y carga laboral en ocasiones se hacía difícil su participación.

5.4. Procesamiento de la información

A partir del análisis cualitativo se permite encontrar tendencias, patrones y posibles explicaciones de lo que se ésta investigando, para ello se utiliza dos lógicas de explicación, la inducción y la deducción. Para el procesamiento de la información se realiza la codificación entendida como "el modo en que se define de que trata los datos por analizar" (Gibbs, 2012: 63), según la teoría

fundamentada propuesto por Strauss & Corbin (Strauss & Corbin, 1990) citado por Gibbs (Gibbs, 2012: 76) en ella se divide en tres etapas codificación abierta, axial y Selectiva.

6. Resultados

6.1. Origen de la formación en temas de evaluación

En cuanto a si los profesores del estudio tuvieron formación en temas de evaluación un 78,0% (160 casos) manifestó tenerlo y un 22,0 no; (45 casos). Al indagar el sitio dónde obtuvieron dicha formación un 96,58% de profesores (198 casos) manifestaron haber tenido esa formación en las Universidades donde se profesionalizaron y un 3,42% (7 casos) expresaron haber recibido formación en temas de evaluación durante el bachillerato. Mayoritariamente los profesores participantes, un 48,3% expresan tener formación en asignaturas con temas de evaluación. El 55,1% recibe entre 1 a 3 asignaturas. Se observa concordancia entre las respuestas de no haber recibido formación y tampoco ninguna asignatura que tratara el tema, con el 41,5 %. Estos resultados evidencian la necesidad de propiciar espacios de formación en el tema.

Las pesquisas sobre la formación previa (Origen de las prácticas evaluativas) de los profesores de la investigación en temas de evaluación de aprendizajes, permiten ver una diferencia mínima (5.40 %) entre haber tenido formación o no en estos temas; hallazgo que conlleva a reflexionar sobre el proceso de formación con el que llegan los docentes universitarios a laborar en las instituciones de educación superior y sobre la necesidad imperante de adelantar reflexiones e intervenciones que den cuenta de atender esta problemática.

6.2. Usos dados a la evaluación de los aprendizajes

A la pregunta: ¿Para qué le sirven los resultados de la evaluación de los aprendizajes?, la mayoría de los participantes en el estudio (62 %) coinciden en respuestas que apuntan a un enfoque de racionalidad técnica ya que estas dejan ver de manera clara la finalidad cuantitativa y de medición de logros; frente a un (25,3 %) la utilizan con intención de generar planes de mejoramiento, argumento que coincide con una intención formativa y el (12.7 %) la utilizan para conocer los aprendizajes previos que tienen sus estudiantes. Esta tendencia de orientación tradicionalista reafirma el carácter sumativa de la evaluación en concordancia con los planteamientos de Álvarez (2001) al abordar los enfoques de evaluación; uno de ellos denominado por el autor como "Racionalidad Técnica de la evaluación" por sus características marcadas como terminal y

sumativa, orientando la evaluación hacia el planteamiento de un listado de objetivos medibles y cuantificables desde la mirada particular del profesor y concentrados en el componente cognitivo, excluyendo otras dimensiones de la formación.

6.3. Métodos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes

En relación con los métodos que se privilegian y son de mayor uso se encuentran las pruebas escritas de lápiz y papel, los exámenes escritos individuales, los trabajos en grupo y dos eventos, que, sin ser métodos de evaluación, tienen una de las cinco primeras ponderaciones: participación y asistencia a las clases.

Son de menor uso los trabajos en equipo, ensayos grupales, portafolios, rúbricas, exposiciones, mesas de discusión grupal y las salidas de campo.

6.4. La evaluación de los aprendizajes durante la pandemia

Se preguntó a los profesores sobre dos tópicos, orientados a identificar los cambios de la evaluación de los aprendizajes durante la pandemia y las dificultades generadas durante la crisis para el desarrollo de estos procesos.

Dos de tres profesores; el 67%% afirmó que si hubo cambios en la forma de evaluación después del cierre de la universidad (195 respuestas), mientras que el 33% (48 participantes), sostiene que no.

Los cambios observados en la evaluación por el 67% de los profesores durante la pandemia se concentran en el mayor uso de los recursos tecnológicos para adelantarla; mayores posibilidades de realizar una evaluación más objetiva; fue necesario acudir a otras formas de evaluación con mayor posibilidad de estrategias que ofrecen las plataformas que tuvo que conocer el profesor y usarlas, sin que fueran creadas por ellos. Las tecnologías definitivamente orientaron y condicionaron el uso privilegiado de una tipología de instrumentos.

La evaluación en sus métodos y uso de resultados ha estado más orientada a la participación de los y las estudiantes en foros y conversatorios, la presentación masiva de ponencias y exposiciones desde diversos lugares, con reducida participación activa del grupo, dado que se observa dispersión en la atención de los estudiantes, que simultáneamente asisten a las sesiones, pero desarrollan otras actividades. La intensificación de las sesiones virtuales, son observados

como cambios por los profesores ajustados a la virtualidad y corresponde mucho más al modelo de educación virtual y distancia tradicional, donde el estudiante responde de manera autónoma a su proceso de aprendizaje. La educación remota, virtual o asistida, requiere de otras formas de evaluar, donde el trabajo de los estudiantes esté mediado por su compromiso.

Para identificar las afectaciones a la evaluación del rendimiento académico se preguntó a los profesores: ¿Qué dificultades sintió durante la pandemia al evaluar a sus estudiantes? Las respuestas señalan: no poder identificar cuánto ha aprendido el estudiante, saber si realmente aprendió lo planificado; el desconocimiento de estrategias para evaluar durante la pandemia, ocasionó que los profesores utilizaran las tradicionales; el no poder ejercer control de la evaluación al momento de desarrollarla. Lo procesos se afectan cuando hay dificultades de conectividad; por limitados recursos de los estudiantes, cobertura o las fallas de las redes en algunas ocasiones.

Verificar el dominio de conocimientos de los estudiantes puede estar estructurada con base en ayudas interactivas insospechadas, generando dificultad para retroalimentar las necesidades particulares de los estudiantes. En los exámenes virtuales, en algunas ocasiones, no se tiene la misma disposición, hay disminución de rigurosidad de los procesos de estudiantes y docentes y en algunos casos la poca adaptación y flexibilidad a las estrategias pedagógicas fundamentadas en la virtualidad. Imposibilidad para la participación y atención en clase, debido a que se conectan mientras realizan otras actividades.

7. Conclusiones

Los resultados permiten destacar cómo los profesores universitarios tienen un protagonismo central en la sociedad del conocimiento y requieren dar respuestas efectivas a las demandas que se van generando, cada vez más complejas y muchas veces, inesperadas, como las planteadas con la pandemia, donde quedó evidenciado los cambios sin la preparación adecuada para afrontar el uso masivo de las tecnologías para los cuales no estaba preparado, menos para adaptar sus espacios familiares, con limitados recursos de conectividad, sin formación para tener contacto virtual; con familias vigilantes y controladoras; muchas de ellas con herramientas para ejercer dicho control. Situaciones como las anteriores, también implicaron reflexiones y acciones innovadoras para el desarrollo de la evaluación, dado que siempre es parte central de la docencia con compromiso ético que se margina en numerosas ocasiones de su actividad formativa.

Las características que evidencia la investigación en cuanto a la formación, muestra escasa formación reconocida por los mismos profesores y observarla (58%), ausente de sus colegas profesores. Las limitantes de formación se muestran como necesidad por más del 98% de los profesores, orientada no solo a la formación en componentes técnicos, de cómo se elabora un instrumento, una pregunta o métodos de evaluación; menos preocupada por la calificación y mejor como oportunidad para el aprendizaje (Álvarez., J., 2011, Moreno, T., 2017, Anijovich, R., 2011). Se evidencia cómo en la formación en prácticas evaluativas: métodos, usos y otras estrategias, la formación universitaria de pregrado (39%) y la incidencia de colegas profesores juega un papel importante y reproduce formas que se reparte entre aquellas que le generaron satisfacción, pero también las que le quedan arraigadas en su cultura de evaluación por causarle angustia, estrés y de alguna manera dolor. Una buena parte acudió a cursos de formación de corta duración que versaban sobre técnicas y métodos, quedando marginados los temas de usos y repercusiones éticas de los procesos y resultados. Los usos que le dan los profesores a los resultados de la evaluación de los aprendizajes es medir los conocimientos, lo que indica que está en contravía del sentido formativo del ejercicio docente.

Cuando se indaga sobre el proceso de formación sobre evaluación de aprendizajes de los estudiantes, se evidencia que solo un 15,9% responde a un proceso sistemático, continuo, intencionado e institucionalizado, aspecto que afecta la intención formativa de los profesores, y evidenciando la repetición de prácticas de evaluación producto de su propia experiencia recibida de evaluación.

Generar la cultura de evaluación que reconozca su valor trascendental para generar cambios en la educación, donde se participe y construya lenguaje común que diferencie métodos, técnicas e instrumentos dentro de las prácticas pedagógicas y se dé prioridad al enfoque formativo más que al técnico (medición); se apropie una concepción de evaluación; se reconozca y aplique el sentido ético, humano y determinante en el proyecto de vida de estudiantes; que forme para el ejercicio responsable y como aprendizaje para profesores y estudiantes, es tarea prioritaria; con el fin de brindar claridad teórica y conceptual que unifique criterios para el desarrollo de la evaluación.

El uso de métodos de evaluación, privilegia los exámenes individuales, las pruebas de lápiz

y papel, los trabajos individuales y grupales como las prácticas de mayor uso, se ubican en segundo plano aquellas que favorecen el trabajo en equipo, la discusión, las exposiciones, los foros, los ensayos grupales y salidas de campo: poco uso se confiere a aquellos métodos que pueden facilitar la identificación de necesidades surgidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propios de la Racionalidad Práctica: para la formación.

Han sido numerosas las dificultades encontradas para el desarrollo de las evaluaciones durante la pandemia, derivadas la ausencia física de los estudiantes; verlos, tocarlos, retroalimentarlos directamente, dificultando poder reconocer su actitud y emotividad hacia el aprendizaje. La virtualidad ha dificultado mantener el desarrollo de sus procesos, se refunde la mirada sobre el interés individual, la permanencia en las sesiones y si efectivamente están centrados en el desarrollo de las clases; muy pocas veces se ven en directo sus participaciones y la pantalla parce ser el receptor de los desarrollos de las sesiones. Hay una desconfianza permanente acerca de los logros reales, de lo que entienden, los vacíos, lo que hacen por su propia cuenta o con ayuda externa y finalmente no está ausente de su dinámica formativa, las afectaciones de carácter emocional, los duelos que afectan a unos y otros, las condiciones de desempleo, las afectaciones mismas del confinamiento.

Bibliografía

Anijovich, R. y González (2011) Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires. Aique Educación.

Álvarez, J., Sacristán. J., Pérez, A., Torres, J., Angulo, F. (2013). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias, en Educar por Competencias, ¿qué hay de nuevo? (pp. 206-236). Madrid. Morata

Álvarez, J. (2011). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata, SL.

Barrón, C. (2004, p. 45). Formación Profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares, en la Colección Pensamiento Universitario Número 97, Currículo y Actores. Diversas miradas. Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. México

Casanova, M. (2007) Manual de Evaluación Educativa. Madrid. La Muralla.

Casarini, M. (2016). Teoría y diseño curricular. México: Trillas

Díaz, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Universidad

Nacional Autónoma de México: Educación y Pandemia (PP. 19-29). ISSUE. México.

Díaz, F. y Hernández, G. (2006). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México, McGraw Hill.

Gimeno, J. (1996). Pérez, Ángel "Comprender y Transformar la Enseñanza "España, Morata.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Gordon H. Bower, E. R. (2000). Teorías del aprendizaje. México: Editorial Trillas.

Hernández, Fernández & Baptista (2018). Metodología de la Investigación, (4 Edición), México. McGraw-Hill

Moreno, T. (2021). La retroalimentación un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. México CD.

Moreno, T. (2016). Evaluación del Aprendizaje o para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Ortiz. F., J. (2017) Cómo mejorar las prácticas de evaluación de la docencia universitaria. Bogotá. TVS Comunicación Gráfica.

Santos, M. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de la teoría al mar de la pr.actica. Homo Sapiens. Rosario, Argentina

Schön, D. (1992) La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. (PP. 10-48) Barcelona, Paidós

UNESCO (2020) "Interrupción educativa y respuesta al covid-19", <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>, consultado el 13 de diciembre, 2021.

UNESCO (2020) "Coalición Global por la Educación". <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>, consultado el 13 de diciembre, 2021.

Zabalza, M. (2003) "Competencias Docentes del Profesorado Universitario, Calidad y Desarrollo Profesional". Madrid, España. Narcea.

La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. Una mirada crítica. (O los errores y las ilusiones de las ciencias sociales cuando estudian esa cosa llamada educación)

Education as an object of study of the social sciences. A critical look. (Or The errors and illusions of the social sciences when they study that thing called education)

Aranzazú Esteva Romo[*]

Resumen: Una reflexión, denuncia y crítica a los errores y las ilusiones construidos por teóricos de las ciencias sociales sobre la educación, en contribución con los discursos de los organismos como OCDE y UNESCO, que sustentan las políticas educativas hegemónicas mundialmente, que sirven de directrices para las políticas nacionales, con impacto en las estructuras formales e informales de escuelas y sistemas educativos, con influencia en el imaginario de políticos, directivos, profesores, estudiantes y opinión pública. Una invitación a la autoreflexión, autocrítica y autoconocimiento en la búsqueda para de salir de esa ceguera, mirar la complejidad, organicidad y diversidad de las educaciones.

Abstract: A reflection, denunciation and criticism of the errors and illusions built by social science theorists about education, in contribution to the discourses of organizations such as the OECD and UNESCO, which support hegemonic educational policies worldwide, which serve as guidelines for national policies, with an impact on the formal and informal structures of schools and educational systems, with influence on the imagination of politicians, managers, teachers, students and public opinion. An invitation to self-reflection, self-criticism and self-knowledge in the search to get out of that blindness, look at the complexity, organization and diversity of education.

Palabras clave: Educación; ciencias sociales; políticas educativas.

Cuando escribí el resumen del texto que tenía en mente, a fin de responder a la convocatoria del presente VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales, dedicado al tema de las ciencias sociales en la post-pandemia, estaba apenas iniciando un giro en mi proceso como escritora, investigadora y profesora en el campo de la educación. Durante muchos años, más o menos, desde finales de mi

[*] Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México
Líneas de investigación: Políticas en educación superior, Formación y prácticas docentes, y Otras educaciones.
Profesora-investigadora del Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
Correo: *aranza.esteva@yahoo.com.mx*

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

formación universitaria en el nivel licenciatura, fui creando y afianzando una estructura de pensamiento que reflejaba en mis escritos, llámense ensayo, ponencia, artículo, tesis, capítulo de libro, acorde con las exigencias académicas tradicionales. Esto es, tenía un tema de investigación, del cual establecía o construía una problemática para discutirla a lo largo de las páginas, que a su vez me permitía establecer un objetivo principal. Todas las partes del desarrollo debían responder a dicha problemática inicial y estar bien articuladas, para finalmente dar un cierre. En general mis textos los creaba a partir de investigaciones de corte, en la jerga académica le llaman, cualitativo. Ponía particular atención en evidenciar y explicitar mi postura epistemológica, teórica y metodológica. Con todos esos elementos iba mostrando las capas, desde la presentación del andamiaje, la descripción del contexto, hasta entretejer las interpretaciones a través de las que buscaba dar un aporte, por mínimo que fuera. Para mí era muy importante colocarme desde una perspectiva crítica, entendida como una mirada que busca desnaturalizar discursos hegemónicos y universalistas, que parte de la autorreflexión constante del quehacer investigativo en la relación de sujeto y objeto, y reconociendo la importancia de tener un posicionamiento político. Todo ello expresado en una narrativa impersonal, explícita, clara, concreta, con argumentos, citando a cada paso el nombre de quien me inspiró o de quien retomé una idea específica o de quien me dio un dato particular. De esta manera he podido navegar más o menos dentro de las aguas de la academia universitaria, si bien aún no obtengo el primer peldaño en el Sistema Nacional de Investigadores, no creo responda a una incapacidad, pues insisto, me parece que tenía el lenguaje, los códigos y los medios necesarios para cumplir con el nombrado perfil deseable, más bien tiene que ver con intereses y situaciones de mi vida personal. Entonces, a la par que hacía carrera académica, fui desarrollando una curiosidad epistemológica y retroalimentando dudas existenciales. Desde que comencé con etnografía educativa puse atención especial al yo-investigadora, de alguna manera a lo que significa e implica hacer investigación, que más tarde, cuando tuve en mis manos la obra de Edgar Morin, se convirtió en un interés por la construcción del conocimiento, y recientemente me interesa también el pensamiento filosófico. Siempre cuestionándome y preguntándome ¿para qué hacer investigación? ¿por qué hago lo hago?

Todo este preámbulo para aclarar que durante las semanas que transcurrieron entre la aceptación del resumen de esta ponencia y la redacción de la misma, he dado un paso más en mi búsqueda. El cuestionamiento inicial lo mantengo, así el objetivo sigue siendo compartir un análisis

crítico sobre los aportes de los llamados expertos en ciencias sociales que han colaborado en la creación de estrategias discursivas hegemónicas que se pretenden universales sobre la educación, traducidas en políticas educativas internacionales sostenidas por organismos como la OCDE, el BM y la UNESCO, y asumidas como directrices en lo regional y en lo nacional. Lo que cambié es la mirada para abordarlo y la forma de escribir, como el reflejo de un pensamiento más libre dentro de la estructura académica a la que tradicionalmente me había alineado. Es pues un primer intento por romper con la fórmula que he venido construyendo, una primera sacudida personal, con el fin de transformar y renovar el trabajo que hago. Lejos estoy de ser la primera y la única que pretende, dentro de los estándares académicos actuales, hacer diferente las cosas, por una motivación personal y por un convencimiento de que el conocimiento no sólo se construye desde la razón, también desde la emoción. Un reencuentro con el placer de pensar, sin dejar de ser responsable con el rol que la academia juega en la sociedad. No estoy rompiendo, en realidad me estoy uniendo a las voces que dicen podemos pensar y escribir de otras maneras en el proceso complejo de crear conocimientos dentro de los muros y los laberintos de las polémicas ciencias sociales y humanas. Así en las siguientes páginas la aventurada lectora o lector se encontrará con una narración ensayística, a través de la cual expreso y comparto más que las interpretaciones de un análisis, mis reflexiones acerca de este fenómeno que observo, nombro y me preocupa, por ello establecí como segundo título Los errores y las ilusiones de las ciencias sociales cuando estudian esa cosa llamada educación. Inspirada claro está en la denuncia de Morin (1986) acerca de los errores y las ilusiones del conocimiento, y en el título del libro de Chalmers ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? (2009). Pues considero que las miradas economicistas, sociologistas y psicologistas de la concepción de educación escolar, que sustenta a la actual política educativa internacional y dominante, contribuyen con los errores y las ilusiones que ciegan a la humanidad. La educación escolar es vista así, como un producto que se vende y se compra, con la finalidad de formar un capital humano acorde con el sistema civilizatorio capitalista en su versión neoliberal, para los intereses de ciertos grupos históricos, pero sobre todo para el mismo sistema de sistemas en el que estamos inmersos, que parece no tener ni fin, ni alternativa. Tal vez otro error y otra ilusión. Pero, aquí entra una primera resistencia, la educación no ha sido, ni es sólo eso, va más allá de la escuela y del discurso de la política, de ahí la pertinencia de preguntarme ¿qué es esa cosa llamada educación?

El detonador (o segundo preámbulo). Partiendo del principio budista de la interconexión de

las cosas, la narración de la experiencia personal que a continuación presento es, en gran medida, el origen de las reflexiones y las denuncias académicas que son la columna vertebral del presente texto. Dudé en compartirla porque dentro del campo de las ciencias sociales se evitan las anécdotas y las emociones de la investigadora o investigador, aunque también, desde hace tiempo, al interior de las mismas se debate y reconoce que la construcción de conocimientos científicos no está solo a cargo la razón, comparte obra, insisto, con la emoción. Comienzo. En abril del 2021 fui testigo de un ecocidio. En el lugar donde vivo talaron alrededor de cuarenta árboles en tan sólo una semana; colorines, fresnos, jacarandas, ficus y ancestrales ahuehuetes. En esos días, las y los vecinos escuchábamos durante horas el sonido de las motosierras y de las ramas que caían, mientras veíamos pasar camiones cargados de madera. Árboles que nos proporcionaban sombra, que con su majestuosidad embellecían el lugar, hogar de variedad de pájaros e insectos, y que en su conjunto conformaban uno de los pulmones de la región, en donde la deforestación es alarmante. Lo llamo ecocidio porque una tala de esa magnitud en un espacio pequeño y en un tiempo récord, tiene y tendrá un impacto en el ecosistema del lugar. La administración que dirigió esta atrocidad dio como justificación que algunos de ellos tenían plaga, otros eran peligrosos para las casas y sus habitantes, y unos más obstruían tuberías. Sin embargo, los testimonios de vecinos no coincidían con dichas razones, así que muchas solicitamos que pararan la tala, nos explicaran por qué lo hacían, y entre todos encontráramos soluciones basadas en el respeto a la naturaleza. En pocas palabras, hacer todo lo posible e imposible por salvar a la mayoría de ellos. La respuesta fue un no y las motosierras siguieron. Una parte de las y los vecinos tenía miedo de que por protestar no les renovaran contrato de vivienda, así que la ayuda vino de fuera, a través de las redes sociales la comunidad local se alarmó e hizo un llamado a las autoridades correspondientes. La presión mediática fue tal que se vieron obligados a frenar, y al final logramos salvar sólo a cuatro árboles de los cuarenta y tantos que estaban en su lista.

Hasta ahora este evento ha sido uno de los más dolorosos en mi vida. Aunque desde niña he escuchado y he leído sobre guerras, genocidios, ecocidios, injusticias, asesinatos, abusos de todo tipo, y violencias simbólicas. Aunque tengo una formación en el campo del estudio de la historia que me ha permitido tener un panorama del acontecer de la humanidad, de sus maravillas, sus misterios y sus miserias. Y aunque al escuchar o leer las noticias cotidianas, las calamidades son el pan nuestro de cada día. Nunca había vivido en carne propia un acto que me afectara tanto.

Dolor, rabia, impotencia, desconcierto, desesperación, frustración y decepción, emociones y sentimientos que me han llevado a reflexionar y a cuestionar una vez más el sistema civilizatorio al que pertenecemos, la relación de los humanos con la naturaleza y en general nuestra percepción de la vida. Mi primera reacción fue exigir justicia ambiental, para lo cual debía mantener una voluntad y una fuerza física, mental, emocional y espiritual que empezaba a afectarme. Entonces decidí dar un giro y encausar mí atención e intención al trabajo con la tierra misma, con las semillas, con los procesos mágicos de germinación y de crecimiento de los árboles. Al adentrarme así al mundo misterioso de los árboles, he ido nutriéndome y recuperando energía. Poco a poco he aprendido que, a lo largo de la historia, hombres, pero sobre todo mujeres han sentido conexiones con estos seres, los más antiguos habitantes del planeta, y han tenido que luchar por ellos. Leer a Jean Shinoda (2012), conocer el trabajo de Vandana Shiva, saber del movimiento que encabezó Wangari Maathai, y de las mujeres en Cherán, me permitió entender por qué sentí lo que sentí y me inspiró a tomar nuevos rumbos en todos los aspectos de mi vida.

Llevo más de una década formándome en el campo de la investigación educativa, nunca muy convencida, por razones epistemológicas, políticas, sociales e incluso existenciales, siempre con un pie en la academia y otro afuera. En un principio, la tala de los cuarenta árboles me hizo cuestionar mi rol en la universidad y el sentido de hacer un trabajo de esa envergadura; ¿para qué hacer investigación educativa?, ¿para colaborar con los discursos y las políticas educativas de los organismos internacionales y de la SEP?, ¿para colaborar con la construcción de reformas, currículos y programas de evaluación?, ¿para comprender el sistema educativo y lo que sucede en las escuelas?, ¿para hacer aportes a los profesores, a las familias y a los métodos pedagógicos?, ¿para reflexionar, analizar y cuestionar?, ¿para transformar?, ¿por una función social, política, epistemológica?, ¿por razones personales?, ¿para obtener un estatus académico?, ¿para alcanzar el SNI y ganar un salario más alto que el de la mayoría de mexicanas y mexicanos?

Las preguntas en lugar de darme respuestas han nutrido mi *sin sentir*, esto es, no encuentro aún un sentido social y político que me de claridad y convicción acerca de lo que hago. A lo mejor nunca lo encuentre, porque a lo mejor así es esto y no hay más que discutir. Sin embargo, poco a poco he permitido que el placer por reflexionar, por analizar y por proponer motiven mi estancia en la academia. A su vez, dicho placer lo he conectado con necesidades epistemológicas que observo en mi día a día laboral. Por un lado, rescato de la propuesta posthumanista de Rosi Braidotti

(2015) la invitación a que desde las ciencias sociales y humanas se creen otros humanismos, considerando el multiculturalismo, el género, las identidades nómadas que están en constante transformación, pero, en especial, coincido plenamente cuando hace hincapié en romper con el antropocentrismo y empezar a mirar e integrar lo que sucede a nivel planetario, al hombre y a la mujer como parte de la naturaleza y el universo. Por otro, centrándome en el campo de la educación que es donde me desenvuelvo, critico que ésta sea considerada como sinónimo de sistema educativo, política educativa, escuela y aula. La educación es acto, hecho, práctica, situación, fenómeno, proceso, tecnología y más, que forma parte de la naturaleza humana, que se da en muchos espacios, ámbitos y contextos, de manera consciente e inconsciente, en donde haya personas en interacción. Hay educaciones. Asimismo, no me convence la perspectiva que considera que las transformaciones del sistema educativo y de la escuela están sobre todo en las políticas, en las reformas curriculares y en los procesos de enseñanza-aprendizaje áulicos. Pues, desde mi punto de vista, es una cuestión civilizatoria y sistémica. El presente texto es parte de una terapia de sanación, es un atreverme a expresar mis dudas, mis inquietudes, mis reflexiones e irme posicionando dentro de la academia, para ir encontrando un lugar desde el cual pueda jugar un rol, por pequeño que sea.

P.D. Del ecocidio narrado resalto dos impresiones y preocupaciones. Tuvo lugar a un año de haber iniciado la pandemia por COVID19, algo que me parece asombroso, pues si bien algunas y algunos pensaron que el acontecimiento mundial podría llevarnos de la crisis a la toma de conciencia y con ello a una transformación positiva de nuestra civilización, la tala de estos árboles me hace dudar sobre la capacidad humana de mirarse, autoreflexionar y remediar sus errores, a fin de crear nuevos caminos para salvar nuestra existencia. Por si no fuera suficiente, increíblemente esto sucedió en la zona residencial de una universidad de renombre nacional, es decir, la decisión de realizarlo se tomó desde la administración de una institución de educación superior, sin más palabras…

¿Qué es esa cosa llamada educación? La educación es muchas cosas o a la educación la entendemos como muchas cosas. Regreso a una concepción amplia de educación. Es acto, hecho, práctica, situación, fenómeno, proceso, tecnología. Se manifiesta de diferentes maneras y tiene diversos fines o sentidos. Un acto educativo puede ser conservador, revolucionario, transformador, mecánico. Puede ser liberador, amoroso, represor o violento. Es transmisión, es construcción, es

producción, es creación, es crianza. Están involucradas enseñanzas y aprendizajes. Se enseñan y aprenden conocimientos, saberes, prácticas, valores, ideas, ideologías. Es en y para la escuela, en y para el grupo al que se pertenece, en y para la vida, en y para el sistema. Es gradual, memorística, comprensiva, por imitación, dogmática, doctrinaria, transgresora, disruptiva, consciente e inconsciente. Es praxis y es bancaria. Errónea, ilusoria, esperanzadora, emancipadora. Es un producto y es parte del capital cultural. Es privilegio. Se da en muchos espacios a la vez. En la casa, en la colonia, en la comunidad, en los medios de comunicación, en los espacios públicos, en el trabajo. La educación se crea en y con los otros, pero también sobre los otros. Se recrea a través de las interacciones entre personas, entre generaciones, entre géneros, entre clases, entre culturas. O en las intervenciones y las imposiciones sobre personas, generaciones, géneros, clases, culturas. Está permeada por el poder y el control. Es vehículo de resistencia, lucha y liberación. En esta bastedad, paradoja, contradicción, ambigüedad o complejidad también es objeto de estudio.

Sin embargo, a pesar de la amplitud y la diversidad, hay una tendencia a la reducción, a la simplicidad y a un solo encuadre. El enfoque está puesto en lo escolar o la escolarización. Con la Revolución francesa el principio de educación pública, laica y obligatoria se consolidó y con el tiempo fue cobrando fuerza. Hoy en día casi nadie se opone a ello. La política educativa internacional que impera en nuestros días hace hincapié en la necesidad, la importancia, la urgencia de que todas y todos vayan a la escuela, y que se queden en ella muchos años. Cuando una madre o padre de familia manifiesta que su deseo es darle una buena educación a su hija o hijo, en una mayoría de los casos está haciendo alusión a la escuela, tal vez porque lo que sucede en casa esté implícito y no sea necesario expresarlo. Por otro lado, pero en este tenor, desde lo que he logrado observar, una mayoría de los estudios que se hacen están enfocados a las educaciones que tienen lugar en aulas y escuelas, a los docentes y estudiantes, a los sistemas educativos formales, a las políticas educativas, a los currículos sean de papel u ocultos. Por ende, las ideas y las propuestas educativas giran en torno a esa escuela, una institución clave en la sociedad moderna occidental y patriarcal. La cuestión entonces no es discutir el derecho a la educación, sino acerca de qué concepción de educación se está planteando, sobre la pluralidad y la diversidad de las educaciones, desde una postura y una visión más orgánica.

Continuando con el reduccionismo y la simplicidad, la concepción de educación escolar que domina desde hace varias décadas en el discurso de organismos internacionales, muy

conocidos en este mundo académico por lo cual no creo necesario volverlos a nombrar, que tiene impacto en políticas, sistemas, programas educativos nacionales, y de alguna manera en las prácticas cotidianas construidas por los llamados sujetos, aunque tampoco creo el constreñimiento sea tan unilateral porque existen las resignificaciones y los sujetos, por más sujetos que estén, tienen márgenes de resistencias conscientes e inconscientes, ya lo trabajaron en cierta manera algunos teóricos neoinstitucionalistas, quienes vieron el peso de las creencias y los valores de las personas dentro de las estructuras institucionales (DiMaggio y Powell, 2001). En fin, lo que sí creo es que ese discurso hegemónico tiene un peso importante en las estructuras formales, en las informales, y en las concepciones de educación de políticos, directivos, docentes, estudiantes, académicos y sociedad en general. Lo tiene porque se integra en un sistema de sistemas. Es parte de la civilización y la sociedad en la que estamos viviendo.

Es el discurso nombrado y renombrado de la calidad educativa. Para empezar, es un concepto que, como lo deja ver Sebastián Plá (2018), es polisémico y no acepta contrarios pues nadie, sin importar su postura o posicionamiento, manifestaría no querer una educación de calidad. En esta apertura que lleva a la indefinición, se le relaciona y se le traduce con indicadores de eficiencia y de eficacia, se le han ido agregando apellidos como inclusión, equidad y para toda la vida, y se intenta aplicar con una lista amplia de competencias. Irónicamente, en la práctica, la calidad educativa se define con cantidades, y en los hechos, ha abonado a la reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales que históricamente se han creado. Se ha llegado a constituir como una política perversa y simbólicamente violenta, que ahora es incluso un derecho constitucional. Ha contribuido a que, como dice Bauman (2007), la educación sea concebida y vivida como un producto que se vende y se compra. Antes era duradero, se guardaba como un tesoro, pero hoy, en la *modernidad líquida* tiene un uso instantáneo, se concibe para utilizarse una sola vez, porque mañana ya no servirá.

La ceguera. A través de un estudio histórico y de un análisis político de las estrategias discursivas, Plá (2018) deja ver cómo esta política de calidad educativa ha sido construida desde los citados organismos internacionales, en colaboración con gobiernos nacionales y con el apoyo de los llamados de expertos en ciencias sociales. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, se fue gestando y consolidando un enfoque economicista y empresarial de la educación, debido a que dentro del conjunto de dichos organismos, la voz de la OCDE fue ganando terreno, así el objetivo

implícito es que las escuelas, desde básica hasta superior, sean espacios para la formación de capital humano que continúe nutriendo el sistema socioeconómico capitalista en su versión neoliberal, para lo cual su organización institucionalizada se rige por los ideales de la nueva gestión administrativa. En este escenario la UNESCO juega el rol de proporcionar el material del conocimiento pedagógico y el recubrimiento humanista, a fin de nutrir un discurso que se asume universal, natural, apolítico y neutral, que justifica y valida a la misma política.

Dicho estudio permite ver que, la investigación educativa realizada principalmente por economistas y sociólogos, en ocasiones con la participación de pedagogos, ha jugado un papel relevante en la construcción y la consolidación discursiva. Científicos sociales y políticos colaboran de la mano. A lo largo de las últimas décadas se publicaron libros, informes y documentos como resultados de la mancuerna. En 1966 *The quality of education in developing countries* de Beeby, con quien se inaugura en cierta medida el concepto de calidad educativa. En 1968 *La crisis mundial de la educación* de Coombs, una pedagogización de la teoría del capital humano y un reflejo de procesos de exclusión que paradójicamente se basan en su opuesto la inclusión, pero diferenciada (Plá, 2018:51). En 1972 *Aprender a ser. La educación del futuro,* informe dirigido por el abogado y político francés Edgar Faure. En 1996 *La educación encierra un tesoro,* coordinado por el economicista y político también francés Jacques Delors, con un fuerte impacto en el desarrollo de la educación escolar. En 2015 *Replantear la educación. ¿hacia un bien común mundial?*, la actualización filosófica y política del discurso humanista de la UNESCO. A esta lista se suman los informes y las declaraciones de las cumbres mundiales Jomtien 1990, Dakar 2000, Incheon 2015, por nombrar las más importantes.

En todos estos textos se va definiendo una sola concepción de educación para todas y todos los niños del planeta. Ante la aceptación y la consideración de que existe una crisis educativa demostrada por cifras reprobatorias, desalentadoras, catastróficas, se parte de la visión del hombre blanco, occidental, moderno y capitalista, para definir conocimientos, saberes y contenidos, establecer valores, competencias y habilidades, con el objetivo de mejorar la educación mundial. Aunque se usan conceptos como inclusión, equidad, diversidad, multiculturalidad, e interculturalidad, en realidad se están excluyendo otras cosmovisiones, visiones, pensamientos, alternativas y posibilidades. Todo ello en aras de un supuesto bien común y universal. Pero, insisto, perversa y violentamente desde una sola mirada. Así, en su aparente neutralidad, nunca hay un

cuestionamiento al sistema civilizatorio, quien es en realidad el causante, sí hablamos de causas, de las desigualdades contra las que se erige dicha concepción y discurso educativo. Me queda claro que, en este momento, es muy cuestionable el ideal de un solo humanismo, es necesario repensarlo y replantearlo, sobre todo mantenerse en la autoreflexión, autocrítica, autoconstrucción y reconstrucción. No en un sentido de la fluidez consumista y de lo momentáneo de Bauman (2007), sino desde un principio de constante transformación, de la recursividad que plantea Morin (2005).

Escritos, documentos, informes, manifiestos, declaraciones creados con el trabajo de científicos sociales y desde la racionalidad cuantitativa de los políticos han, en palabras también de Sebastián Plá (2018), expulsado las reflexiones culturales, filosóficas y estéticas sobre la educación y el aula. Han relegado a los pedagogos y a los maestros. Han dejado a un lado a las humanidades. A lo cual agrego, nos han hurtado la riqueza, la diversidad y la complejidad de las educaciones, por tanto, las esperanzas de si quiera pensar en otros caminos[1]. Y lo han querido hacer tan bien, que no han escatimado en cooptar el pensamiento de hombres como Freire e Iván Illich, quienes seguramente se estarán retorciendo en sus tumbas al saberse citados por los representantes de la educación bancaria o los promotores de una educación reproductora del sistema capitalista, que ellos criticaron en su vida, trabajo y obra.

Tal fenómeno me lleva a considerar los claroscuros de los pensamientos y los conocimientos humanos. Aunque parezca que me estoy desviando del tema, quiero retomar la siguiente historia, como metáfora de la ceguera que puede ser parte de un conocimiento incluso del llamado científico:

> En el año de 1500, cuando desembarcaron los barcos portugueses en Brasil, encontraron pueblos que se sentían y actuaban como parte de la naturaleza. Reconocían la sacralidad (lo sagrado) el mundo y la esencialidad del bosque con todos su seres y espíritus para disfrutar de un entorno abundante y adecuado para la vida. Plantaban y convivían con el medio ambiente teniendo en cuenta el bienestar de toda la vida, incluidos los animales que criaban en (libertad) y de los cuales se alimentaban. Su agricultura estaba tan integrada con los procesos naturales que los portugueses no podían ver lo que estaban haciendo. Por esta razón, en la primera carta enviada al Rey de Portugal, el escribano Pero Vaz Caminha declaró que ellos no cultivaban plantas ni criaban animales. Aún así, señaló que uno de los

> alimentos más consumidos era "esta Yuca, que está en todas partes". Sin embargo, esta planta obtenida por los indígenas a través de procesos seculares, nunca estaría presente, sin las prácticas agroforestales de los pueblos indígenas. Como los pueblos que habitaron América en 1500 sabían y según lo confirmado por los estudios ecológicos más avanzados, el funcionamiento de la naturaleza es orgánico en todos los niveles de organización. (Correa et.al., 2016)

Aquí observo una incapacidad de los portugueses de ver más allá de sus ideas y de sus prácticas, para ellos, por un lado, la agricultura son campos arados, de monocultivo, sin diversidad de plantas, ni árboles, y por otro, la ganadería son rebaños pastoreados; percepciones que hasta nuestros días dominan el imaginario colectivo, marcan los escenarios del campo, y las prácticas de los campesinos. Su conocimiento los llevó al error y a la ilusión, los cegó, no les permitió entender la vida de esos pobladores. De la misma manera, para mí, los científicos sociales que han contribuido en la creación del discurso de la calidad educativa están cayendo en el error y la ilusión. Los conocimientos con los que sustentan sus planteamientos disfrazados con atuendos de inclusión y de interculturalidad, en realidad han sido construidos desde la reducción, la separación, la simplicidad y la exclusión. Coincido con el pensamiento sistémico y complejo que Edgar Morin ha desarrollo, muy a pesar de que durante la última etapa de su vida ha sido de los colaboradores de la UNESCO con el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* publicado en 1999, hecho que aún no acepto, no entiendo y no digiero, pues justo lo que él critica es lo que hace la misma organización internacional. Quiero suponer que es un acto de unirse al enemigo, de no serlo, me parece entonces una incongruencia y contradicción. En su tercer tomo de *El método* dedicado a *El conocimiento del conocimiento* (Morin, 1986), afirma que la disyunción y la fragmentación de los conocimientos afecta a la posibilidad del conocimiento de nosotros mismos y del mundo, provocando una patología del saber. Denuncia que la separación de la filosofía y la ciencia, la división exhaustiva de las disciplinas académicas y de los campos de estudios, las especialidades y sobre especialidades, han provocado que el saber sea ignorante. La Universidad y la Investigación al promover y tolerar estas mutilaciones, han promovido un nuevo oscurantismo. Tenemos entonces sobrepoblación, contaminación, calentamiento global, desigualdades sociales, migraciones, hambrunas, guerras, nuevas enfermedades. Fenómenos ligados al progreso y al

conocimiento científico. Un arma de doble filo. Un problema civilizatorio. Todo ello, los científicos sociales no han querido, no quieren o no pueden verlo, y continúan abonando al discurso de una educación que reproduce un sistema desigual e injusto, que homogeneiza y aliena.

La paradoja. Obviamente ni Sebastián Plá (2018) ni yo somos los únicos que exponen las trampas de ese discurso. Los análisis tampoco se reducen a la política de calidad educativa que lleva tres décadas dominando a nivel mundial. Otros científicos o teóricos sociales desde posturas críticas han desarrollado las llamadas teorías de la reproducción. Hombres como Althusser, Bourdieu, Illich, Freire por traer a unos pocos ya que la lista es larga, han dejado ver que la escuela es reproductora del sistema socioeconómico, del capital cultural de una clase, y es un aparato ideológico del Estado. Es un espacio para mantener y perpetuar las desigualdades sociales, económicas, culturales, raciales, de género. Son espacios de poder. En palabras de Foucault son prisiones. En palabras de Illich son generadoras de ignorancia. En palabras de Bourdieu en ellas se da una violencia simbólica. La escuela es parte de nuestra sociedad. Una sociedad caracterizada por estar basada en una visión de control de la naturaleza y en el uso inconsciente de sus recursos, en la producción y sobreproducción de bienes, en un consumo desmedido de los mismos. Una sociedad de lo inmediato, de lo rápido, de lo efímero. Una sociedad cuyo mayor tesoro es lo material y lo cuantificable. Regreso a Bauman (2007) y su propuesta de *modernidad líquida.* En este escenario la escuela es reflejo, pero también contribuye. La escuela es un lugar donde se transmite el pensamiento moderno, occidental y patriarcal que es racional, empirista, lineal y fragmentado. Es donde asisten unos cuantos privilegiados, y a donde van muchos no privilegiados. Ante ello, en 1971 Iván Illich publicó el libro *La sociedad desescolarizada,* cuyo planteamiento fue para muchos, incluyendo pensadores y activistas contemporáneos y amigos suyos como Freire, descabellado, indeseable, impensable, absurdo. ¿Cómo nuestra sociedad sin escuela? ¿Cómo eliminar la escuela? Por más reproductora que sea, por más aparato ideológico del Estado que sea, simplemente no es una opción. Para críticos, idealistas, soñadores, luchadores sociales la escuela debe ser, en todo caso, un espacio de lucha, de transformación y de emancipación. Para Illich la educación liberadora estaba afuera, no entre los muros. En espacios de trabajo, en grupos de discusión, en la sociedad. Por la radicalidad de su atrevimiento se le considera un anarquista. Lo cierto es que no continúo con su planteamiento, no desarrolló una propuesta clara y concreta, ni una alternativa para la eliminación de las escuelas. Desescolaricemos nuestra sociedad ha quedado

como una frase incendiaria, con la cual me siento identificada, y al igual que él, tampoco tengo una propuesta alternativa, pero estoy convencida de que sí puede ser un camino.

Si bien, las teorías de la reproducción han permitido ver que la escuela está permeada por el poder, el control y la dominación de intereses socioculturales, económicos y políticos, que no es como se quiere creer un espacio neutro, al contrario, que en él se legitiman ideologías y al sistema; han dejado de lado o no le han dado relevancia a las reacciones, resignificaciones y resistencias de los sujetos escolares. Se han centrado en las estructuras y poco se han ocupado de lo humano, de las experiencias y de las acciones cotidianas. Entonces otros científicos o teóricos sociales como Henry Giroux, voltearon a ver qué sucede, qué pasa, qué hacen profesores y estudiantes en su día a día. Estos estudios ponen énfasis en las nociones de conflicto, lucha, resistencia e intervención - agency. A través de investigaciones etnográficas han podido observar que los procesos de reproducción no se dan de manera completa, pues se generan oposiciones que los modifican, haciendo de la escuela un espacio de contradicciones. "Mientras que los teóricos de la reproducción centran su atención casi exclusivamente en el poder y en cómo la cultura dominante asegura el consentimiento y la derrota de las clases y grupos subordinados, las teorías de la resistencia reivindican un grado de creatividad e inventiva en las culturas de estos grupos." (Giroux,1985:6)

Más que ser teorías opuestas, pueden complementarse, pues unas aportan al conocimiento de las estructuras y las otras a la intervención humana. Sin embargo, pocos teóricos sociales han intentado establecer articulaciones entre ambas, Giroux es uno de los que ha pretendido abordar el tema de la escuela desde una dialéctica entre enseñanza y sociedad. Su trabajo parte de reconocer que, en los estudios sobre las resistencias en la escuela, hay descuidos teóricos relacionados con la falta de una definición más precisa sobre qué es resistencia. Para él ésta tiene que ver con acciones de indignación moral y política, rechaza así las explicaciones tradicionales sobre el fracaso y la oposición escolar como expresiones de inadaptación. Para él esta teoría debe acompañar la construcción de una pedagogía radical y de una teoría crítica de la enseñanza, a fin de que la escuela sea un lugar para la transformación hacia la emancipación. Invita de esa manera a los pedagogos que nombra radicales a mirar las resistencias de los estudiantes como actos políticos. Desde mi conocimiento, las resistencias tienen que ver también con creencias, valores, prácticas y lealtades culturales y sociales profundamente arraigadas, no necesariamente se realizan en la consciencia, no necesariamente se manifiestan como oposiciones, en ciertas situaciones se expresan en

adaptaciones y resignificaciones sutiles, ocultas, pequeñas. Sí son actos de indignación y, al mismo tiempo, son actos de sobrevivencia. Son políticos.

Aunque estos teóricos críticos -sean de la reproducción, de la resistencia o de ambas-, centren sus miradas en la educación escolar, esta gran paradoja la encuentro en la educación como acto, práctica, hecho, proceso, situación, tecnología más allá de los muros de la escuela. Insisto, la educación es y está en la familia, el trabajo, los medios de comunicación, el barrio, la comunidad. Puede tener un sentido reproductor de prácticas, valores, principios, ideas del sistema, la sociedad y la cultura descritas. Y también puede ser revolucionaria, disruptiva, transformadora, emancipadora, para llevarnos por derroteros como son la compasión, la empatía, el amor y la solidaridad, para abrirnos panoramas y perspectivas, para iluminarnos oscuridades, llenarnos vacíos, crearnos esperanzas, permitirnos alcanzar ideales, y rosearnos de magias. La educación es conservadora y transformadora, esclaviza y emancipa. Mientras reproduce la ideología del Estado capitalista, la cultura occidental y el sistema socioeconómico neoliberal, existen experiencias disruptivas locales, ya sea desde grupos privilegiados que pueden hacerlo, o desde grupos tan marginados que no les quedó de otra más que romper y experimentar.

A modo de cierre: ¿una revolución puede empezar por la cabeza? Resalto que esas experiencias son minoría y generalmente se dan a escala local. En nuestros días lo que impera es un discurso y una sensación de que no hay alternativas, esto es lo que tenemos y lo tendremos hasta el fin del mundo, sin muchas posibilidades de cambiar lo que hay, con mucha desesperanza. En la historia de las civilizaciones humanas creemos que estamos en la última etapa, y que estamos cerca de la catástrofe debida a la crisis ambiental provocada por la misma modernidad. Estamos tan ciegos que no podemos ver otras posibilidades, no podemos ver por ejemplo esa sociedad desescolarizada de Illich que tanto rechazo causó. Para mí esto es una gran contradicción, es decir, en una sociedad caracterizada por la rapidez con que se vive el día a día -ni la pandemia pudo realmente pararnos, sólo un par de meses, luego cada quien desde su rincón retomó el trajín de la vida antes de-, por la rapidez con que se suceden los avances tecnológicos, por la rapidez con que se producen los bienes materiales, por la rapidez con que nos comunicamos, por la rapidez con que creamos información, al mismo tiempo no hay más cambios, nos quedamos sin cambios, permaneceremos en esto hasta el colapso. ¿Es así, será así? Me viene la imagen de un hámster dando vueltas aceleradamente en una rueda, pero dentro de una caja de plástico transparente. Sin

parar, pero estático a la vez. ¿Somos como ese hámster, en el acelere total yendo a ningún lugar, atrapados en una jaula?

Tal vez como dijo Morin (2005) hace algunas décadas, la revolución empieza por la cabeza. Frente a los errores y las ilusiones del conocimiento que han cegado a la humanidad, propone un meta punto de vista, un conocimiento del conocimiento para seguir creando conocimiento, basado en autoreflexión, autoreconomiento, confrontación y discusión, donde la filosofía y la ciencia se dan la mano, donde el sujeto se reintegra con el proceso de conocimiento, donde tiene un lugar importante la interrogación radical en aras de la emancipación. En este caso, la resistencia como indignación moral y política ante el discurso educativo, creado por científicos sociales que trabajan con los hombres que toman las decisiones, se puede expresar en actos del pensamiento y en actos de la escritura. Uno de ellos es seguir insistiendo en la amplitud y en la complejidad de la educación, o más bien, de las educaciones. Sacarla del encuadre escolar. La escuela no es la única posibilidad para las educaciones. Otro de ellos es continuar con los intentos de diálogo entre disciplinas, o más radical aún, trascender esas fronteras para construir conocimientos. Hacer de las ciencias sociales y humanas, no una copia de las otras ciencias, llamadas ciencias, porque son las ciencias, sino abrirlas y acercarlas. Para empezar, desde mi perspectiva, hay que discutir y replantear el antropocentrismo y el eurocentrismo. Poner, volver a poner, y poner las veces que sea necesario sobre la mesa, el debate acerca de la posibilidad o la imposibilidad de seguir buscando lo universal, un solo bien común y un solo humanismo. Así la pretensión no es únicamente que las políticas educativas estén basadas en el o los pensamientos de educadores y pedagogos de la educación, también que educadores y pedagogos se asomen, coqueteen, aprehendan, conozcan de las otras ciencias, en ese tenor cuestionarlas, repensarlas y replantearlas. En mi experiencia una de las mayores fuentes de conocimiento, saber e inspiración está en la propia naturaleza, en su diversidad y organicidad. Educaciones.

Para cerrar, invito a mirar la vida que hay en la tierra, no en el planeta, con mayúscula, en la tierra que pisamos, con minúscula. La variedad de microorganismos que la componen, vitales para su fertilidad, son similares a los que forman parte de nuestra flora intestinal, esencial para mantener a nuestras células saludables y evitar las inflamaciones causantes de enfermedades como cánceres, alergias, autoinmunes, neurológicas. Invito a conocer la vida de los árboles que para nosotros es secreta, pues a nuestra simple vista sólo logramos ver un tronco, unas ramas, unas hojas

y unos frutos estáticos ante el cambio de las estaciones, muy lejos de la actividad que dentro está sucediendo a cada instante, de la cantidad enorme de vida que ellos albergan, de sus relaciones a través de las raíces y de los olores. En estas dos situaciones encuentro inspiración, enseñanzas, sabiduría. Así, paradójicamente, mientras hemos logrado progresos tecnológicos sorprendentes, crear máquinas que agilizan el trabajo, que controlan la naturaleza, que nos conectan, que nos permiten conocer el micro y el macro universo, al mismo tiempo, nos hemos alejado, aislado, desvinculado de algo que es maravilloso, la naturaleza, nuestros orígenes. La educación en su complejidad, pero particularmente la escolar, es un reflejo de ello. Científicos y teóricos sociales han contribuido con esta visión simplista y reduccionista.

Referencias

Bauman, Zygmunt. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Beeby, Clarence E. (ed.). (1966). The quality of education in developing countries. Massachussets: Harvard University Press.

Braidotti, Rosi. (2015). Lo posthumano. Barcelona: Gedisa.

Chalmers, Alan. (2009). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. México: Siglo XXI.

Coombs, Philip. (1971). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Gedisa.

Correa, Nelson et.al. (2016). Agroforestando el mundo del machete al tractor. Generando praxis agroforestal en red (que ya une más de mil familias campesinas y colonos). Brasil: Petrobras.

Delors, Jacques. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

Faure, Edgar. (1973). Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.

Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos Políticos. Número 44. México: Editorial Era. 36-65pp.

Illich, Iván. (2011). La sociedad desescolarizada. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.

Morin, Edgar. (1986). La méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance. Paris: Éditions du Seuil.

Morin, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO.

Morin, Edgar. (2005). Introduction à la pensé complexe. Paris: Éditions de Seuil.

Plá, Sesbastián. (2018). Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad. México: IISUE-UNAM.

Powell, Walter, y DiMaggio, Paul. (2001). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: FCE.

Shinoda, Jean. (2012). Sabia como un árbol. Barcelona: Kaidós.

Notas

[1] Retomo la frase de un colega del CIE sobre lo que nos han robado, citando a su vez a Zizeck.

La producción de conocimiento. Construcciones en redes interinstitucionales que movilizan saberes y prácticas organizacionales

The production of knowledge. Constructions in inter-institutional networks that mobilize knowledge and organizational practices

María Verónica Nava Avilés[*]

Resumen: Los resultados bibliométricos de la investigación mixta dan cuenta de avances epistémicos en procesos de desterritorialización del conocimiento y los mapeos categoriales resaltan solidaridades sociales ante el impacto de la Pandemia por Covid-19 que glocalmente generó una ciencia social que brinda herramientas para explicar y generar otras posibilidades y oportunidades interpretativas en la educación, el análisis hermenéutico reconoce desde "el Otro-actor-Red", sentidos de las entrevistas en plataformas, considerados significativos y de alto impacto en la movilización de saberes de Cuerpos Académicos y prácticas organizacionales en las instituciones donde laboran al producir conocimiento que atienda problemas de funcionamiento y organización social.

Abstract: The bibliometric results of the mixed research account for epistemic advances in processes of deterritorialization of knowledge and the categorical mappings highlight social solidarities in the face of the impact of the Covid-19 Pandemic that glocally generated a social science that provides tools to explain and generate other possibilities and interpretative opportunities in education, the hermeneutic analysis recognizes from "the Other-actor-Network", meanings of the interviews on platforms, considered significant and of high impact in the mobilization of knowledge of Academic Bodies and organizational practices in the institutions where they work. by producing knowledge that addresses problems of functioning and social organization.

Palabras clave: Producción de conocimiento; redes interinstitucionales; movilización de saberes; prácticas organizacionales.

---

[*] Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Estancia Postdoctoral C3-UNAM y Estudios Postdoctorales "Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación". AEFCM, Cátedra Iberoamericana de Educación OEI y la Universidad de Alcalá, en Madrid–España. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado de Gestión Escolar CAC5-ENSMX. Docente investigadora de la Escuela Normal Superior de México. Investigadora principal y coautora de artículos sobre formación docente, gestión escolar, trabajo colaborativo, gobernanza; investigadora principal de temas sobre educación, Pedagogía, investigación, formación inicial, diseño y desarrollo curricular y gestión escolar. Posee perfil deseable PRODEP estnav@hotmail.com.

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Introducción

Varios son los momentos que inciden en el trabajo inmaterial en las instituciones de educación superior, particularmente en las Escuelas Normales (EN), a partir de la década de los años ochenta se ha normado una de sus funciones sustantivas, sus reformas curriculares y estructurales del personal docente que, entre otras, dio paso tanto en su ingreso a bachilleres al optar en la formación de profesionales de la educación como en la movilidad académica, la organización de la profesionalización de la docencia y la función de la investigación por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP).

De forma glocal, la Pandemia por Covid-19 trastocó todos los ámbitos y el educativo no fue la excepción, ante la necesidad de que la ciencia social brinde herramientas para explicar y generar otras posibilidades y oportunidades interpretativas que cultural, económica y geopolíticamente ayuden a orientar un futuro más prometedor que el actual, aun acompañado por desesperanza ante un virus tan letal en medio del caos e incertidumbre; en dichos contextos, los investigadores sociales se han sumado para producir conocimiento que atienda problemas de la sociedad que alteraron las formas de vida y el funcionamiento en la organización de las instituciones educativas.

La constitución de una humanidad más sensible, ética e inclusiva nos exige estar atentos a los aprendizajes vividos por las sensibles ausencias físicas y cargas emocionales ambivalentes, traducidas en emociones contradictorias en las sesiones de clases a través de nuevas virtualidades, sean la fortaleza y riqueza que logró superar el confinamiento con sus mejores recursos ante los obstáculos de una enseñanza híbrida, invertida o a distancia; la mayor de las veces reducida a plataformas instruccionales de tipo tecnológico digital.

Lo anterior, cobra relevancia cuando dos construcciones que se articulan en una necesaria relación, como posibilidad de que la educación superior al generar y producir conocimiento brinde horizontes de mayor equidad ante las determinaciones de política pública del profesorado y el ejercicio de una gobernanza en red; ambas, motivo de revisión teórico-epistémica-normativa y análisis del presente trabajo a través de agencias y organizaciones que la definen y orientan en sus dimensiones macro, meso y micro, que hasta hace poco el diálogo de saberes, como parte de la geopolítica tanto del Norte como del Sur (De Sousa, 2018) estaba ausente o poco recuperaban la riqueza de su ecología transdisciplinaria.

Fundamental en su análisis, resulta el ejercicio hermenéutico crítico de emancipación moderna ante la epistemología dominante que coloniza (De Sousa,2021) de forma gradual las diferentes racionalidades, en particular, la cognitivo-instrumental, donde el *ethos* del trabajo docente (Zogaib, 2000), se convierte en una burocracia profesional; un capitalismo intelectual que cambia de naturaleza, para algunos de la vocación y otros, del oficio de la profesión docente; ambas, implicaron un desplazamiento a la legitimidad del profesional de la educación, al vincularse en los sistemas de evaluación como parte de la reorganización en la división del trabajo docente para redefinir su desarrollo (Nava, 2018) en el mercado de las profesiones.

El retorno presencial a clases, considerado como nuevas realidades institucionales, implicó reconocer que la virtualidad abre otro tipo de territorios, (Nava 2022), vinculados con el poder y control del espacio, los tiempos y las condiciones de trabajo; de igual forma, "*la sana distancia*" obligó no sólo a generar formas distintas de recuperar y continuar con el procesos educativos sino también lo hizo con la práctica de la investigación.

Donde ciencia y tecnología digital se desarrollan e imponen como parte de una "*política educativa emergente*", homogeneizante ante la crisis sanitaria, que por un lado, desdibuja en una pantalla rostros, interrelaciones e intersubjetividades propias de un humanismo de mayor sensibilidad y solidaridad social en la relación pedagógica cara a cara y al mismo tiempo hace público lo privado, al visibilizar las inequidades sociales y culturales de las numerosas familias mexicanas.

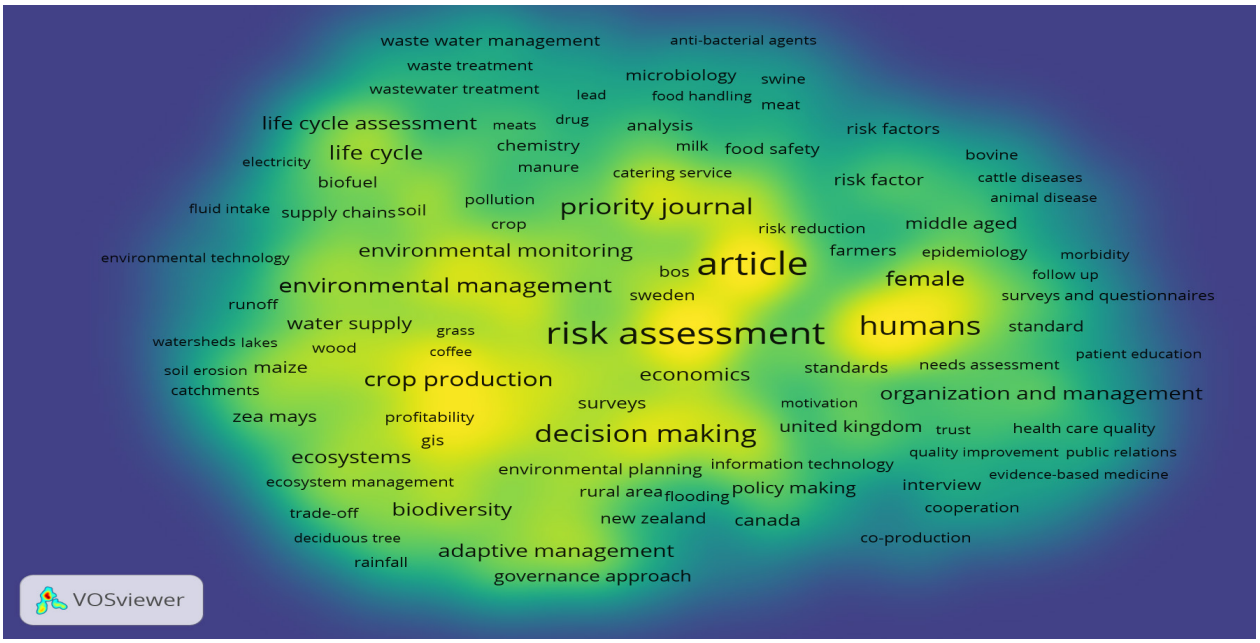
Ante el derecho de acceso a la información y el conocimiento como bien común, se requiere de ir más allá de un discurso que implemente una política educativa de igualdad ante sociedades desiguales, ya que no garantiza los aprendizajes o la inclusión y por tanto, una educación con equidad social.

Primeras reconfiguraciones

La revisión de literatura científica de la gobernanza en red desde la política pública se realizó con el *Software "Vosviewer",* para establecer redes de relaciones a través de mapas categoriales como el bidimensional No. 1, que permite reconocer configuraciones de los diversos enfoques de las tendencias teóricas de interacciones de redes, como refiere Latour (2005) cuanto más se desarrolla la ciencia y la tecnología, tanto más fácil es rastrear las relaciones que se reconfiguran a partir de

los nuevos datos-conocimiento pos-pandemia que guardan una mayor riqueza ante la interacción colectiva que significó la alta presencia digital "*evaluación de riesgos*" en los márgenes del confinamiento en sana distancia:

Mapa categorial bidimensional No.1

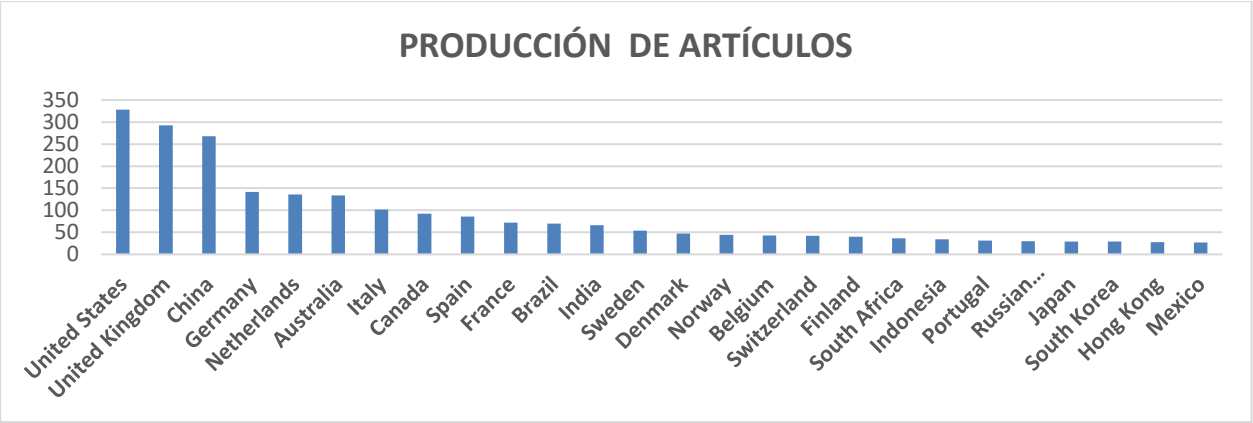


Fuente: Elaboración propia través del "Software Vosviewer" para establecer tendencias teóricas pos-pandemia.

Para la revisión de los artículos científicos y escritores se recurrió al análisis bibliométrico (Ivanović & Ho, 2019; Shen & Ho, 2020) para establecer tres indicadores: el Indegree (número de veces que un documento ha sido referenciado por otros), el Outdegree (número de veces que un nodo en particular cita a otros o número de conexiones de cada documento) según (Wallis, 2007); y el Betweenness que es grado de intermediación y centralidad de cada elemento dentro de la red (Freeman, 1977), este último indicador se presenta cuando el documento es referenciado y referencia a los demás (Zhang y Luo, 2017), dando como resultado, la red de conocimiento de esta área, constituida por todos los documentos obtenidos de las bases de datos y de sus respectivas referencias, lo que implica la recurrencia al involucrar trabajos, bases de datos y publicaciones científicas de múltiples fuentes como se muestra en la gráfica No. 1, que muestra los países de mayor producción científica; en la que se reconocen los Estados Unidos, Reino Unido, China, Alemania, Países Bajos, Australia, Italia, Canadá, España, Francia, Brasil, India, Suecia,

Dinamarca, Noruega, Bélgica, Suiza, Finlandia, Sudáfrica, Indonesia, Portugal, Federación Rusa, Japón, Corea del Sur, Hong Kong y México:

Gráfica No.1. Países de mayor producción científica



Fuente: Elaboración propia través del "Software Vosviewer" para establecer tendencias de países de mayor productividad científica pos-pandemia.

Lo que nos permite señalar que la producción de conocimiento comprendida en los años 2019 a 2021 de las publicaciones a partir de las categorías centrales de análisis son: gestión, producción de conocimiento, gobernanza y política pública; ubican a los Estados Unidos de Norte América y entre ellos, en el lugar 27 se encuentra México como los países de mayor producción de escritos científicos sobre temas gobernanza, colaboración y participación social.

Lo que constituye un replanteamiento a la postura del acto de gobernar del Siglo XXI, donde la capacidad y eficacia directiva de los gobiernos es la base de la legitimidad política, noción que se desplaza por la participación organizacional directamente influenciada por los efectos de los acontecimientos vividos, producto de la Pandemia del Covi-19 que han afectado desde la política económica, el cambio climático y la sustentabilidad entre otros, que promueven conocimiento científico más acorde a las necesidades socio-ambientales y bio-educativas que atiendan las organizaciones institucionales influyendo tanto en la prácticas organizacionales como en su propia evaluación de los resultados a partir de la transparencia y rendición de cuentas; que como se reconoce en la Tabla No.1 sustituye un control estatal por la participación en colaboración:

Tabla 1. Prácticas organizacionales

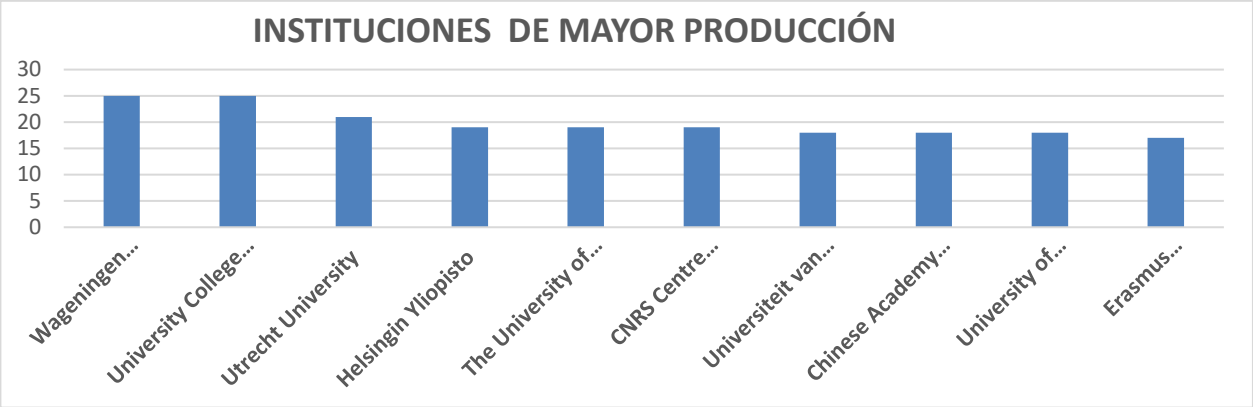
AUTORES	DOCUMENTO	ENFOQUE
Amanda Cooper. Facultad de Educación, Queen's University , Kingston, Canadá. Stephen MacGregor. Facultad de Educación, Queen's University, Kingston, Canadá. Samantha Shewchuk Centro de Investigación en Educación y Política Social, Universidad de Delaware, Newark, Delaware, EE. UU. 2020	Un modelo de investigación para estudiar las asociaciones entre la investigación y la práctica en la educación https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-11-2019-0031/full/html	Construir un modelo de investigación para estudiar redes de investigación-práctica-políticas en los sistemas educativos K-12. Propone un modelo para comprender la organización y el trabajo derivados de la revisión. Los focos de investigación pueden probar los vínculos entre elementos como el desarrollo de capacidades y los impactos, o probar los vínculos entre sistemas y estructuras y cómo esos elementos que influyen en los procesos de colaboración y el impacto. La investigación podría probar la posibilidad de generalizar el marco en distintos contextos.
Xiaoyang, Huang a, Junzhi, Zhao a Jingyuan, Fub Xiuxia, Zhanga Instituto de Tecnología de Shijiazhuang, Hebei Shijiazhuang, China. 2021	Efectividad de la reforma educativa ideológica y política en universidades basada en tecnología de inteligencia artificial de minería de datos https://content.iospress.com/journals/journal-of-intelligent-and-fuzzy-systems/Pre-press	Se revisa el valor de referencia de todo el entorno, el espacio-tiempo multidimensional, la teoría de la intersubjetividad para la construcción del modelo desde el nivel teórico y el significado rector del pensamiento de gobernanza de Internet para la reforma de la educación ideológica y política en universidades y colegios. Los resultados de la encuesta analizan los problemas existentes en la reforma y construcción de la educación ideológica y política en los colegios y universidades, y proponen mejoras y medidas de optimización de los cuatro sistemas de 'diseño sistemático descritos en el esquema, coordinación del trabajo en equipo de la formación de equipos, expansión de la red de medio ambiente construcción y promoción dual de aseguramiento de la calidad.
Elizabeth Macedo 2021	Stayathome Fiqueemcasa: Oportunidades para nuevas gobernaciones de educación pública en Brasil https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09534-6	Se sostiene que la pandemia constituye una oportunidad para que estas redes rediseñen aún más la educación en términos economizados, aborda los efectos de tales rediseños y aboga por el reconocimiento de la alteridad, sin la cual no puede haber educación.
Álvaro Moreira Hypolito Universidad Federal de Pelotas, Brasil Iana Gomes de Lima Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil De Lima I.G., Hypolito Á.M. 2021	Escuela no partidista: análisis de una red conservadora en educación https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/09731849211053544	Presenta y analiza el movimiento "*Escuela No Partidista*" que articula a los actores sociales en torno a una agenda conservadora para la educación en Brasil. A partir de un análisis de las redes de gobernanza política, apoyado por los estudios de Ball, utilizando una metodología de red cualitativa y el uso de la aplicación Gephi, el texto analiza algunos actores sociales relevantes para esta iniciativa conservadora.
Ka-Ho Mok Escuela de Estudios de Posgrado, Universidad de Lingnan, Hong Kong, China Anthony WelchEscuela de Educación y Trabajo Social, Universidad de Sydney, Sydney, Australia. 2020	Política gubernamental de innovación y educación superior: el caso de Shenzhen, China https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360080X.2019.1701851?journalCode=cjhe20	Frente a debates teóricos más amplios sobre el papel del Estado desarrollista en el impulso de los desarrollos sociales y económicos en Asia, particularmente en la educación superior y la investigación, se examina críticamente las sinergias entre el gobierno, la empresa y las universidades en China, en la promoción del espíritu empresarial centrado en la innovación.
Franz Koranyi Nina Kolleck 2020.	¿Funciones de gobierno? Integración de fundaciones filantrópicas con juntas de gobierno en redes de colaboración educativa alemanas https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143220953585	La investigación sugiere que los líderes de ECN, como los encargados de formular políticas, los administradores y los directores de escuelas, diseñan y coordinan las estructuras de gobierno para guiar el comportamiento de los participantes. Las asociaciones identificadas dentro de los consejos de gobierno y la participación relacionada con el rol de las fundaciones filantrópicas en las ECN ofrecen información valiosa para el liderazgo en la educación.
Nathan P. Kettle 2019	Coproducción de conocimiento en espacios en disputa: una evaluación del programa de estudios de línea de base del distrito de la ladera norte https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/arctic/article/view/67804	Apoyar el desarrollo de una ciencia confiable y utilizable sigue siendo un desafío clave en los espacios en disputa. La evaluación se basa en seis categorías de indicadores de coproducción de conocimiento: factores externos, insumos, procesos, productos, resultados e impactos.
María Marcela Bottinelli* Mariela Nabergoi Francisco Manuel Díaz Sergio Esteban Remesar 2020	Gestión conjunta comunidad-universidad de programas y políticas sociales contextualizadas https://journal.sipsych.org	Los resultados permiten reflexionar sobre la función social de la universidad y la producción de conocimiento científico de conformidad con los conocimientos y prácticas de diferentes actores sociales. Esto implica pensar las acciones desde una perspectiva de derecho y deber de todos los niveles, sectores, instituciones y actores.
Melanie Zurba1, Michael A. Petriello, Carly Madge Paul McCarney, Breanna Bishop, Samantha McBeth, Mary Denniston, Hekia Bodwitch, Megan Bailey 2021	Aprender de la investigación y la práctica de la coproducción de conocimiento en el siglo XXI: lecciones globales y lo que significan para la investigación colaborativa en Nunatsiavut https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11625-021-00996-x.pdf	Una creciente necesidad de enfoques novedosos para la coproducción de conocimiento que aborden la sostenibilidad de manera efectiva y equitativa ha surgido en el siglo XXI. La coproducción más representativas y contextuales provienen de comunidades indígenas, foros de investigación científica y redes de gobernanza ambiental global. A pesar de llamadas a la acción, no existen revisiones sistemáticas que extraigan lecciones de la coproducción de conocimiento para interpretar su significado a través de la lente de un contexto sociopolítico y cultural específico. Una revisión sistemática de Literatura sobre coproducción de conocimiento publicada de 2000 a 2020. Usando un híbrido inductivo y en el análisis temático deductivo, se identifica que los estudios de coproducción de conocimiento a menudo convergían en cuatro principios: reconocimiento de la diversidad contextual que delimita la coproducción de conocimiento, el compromiso preventivo e intencional con los poseedores de conocimientos , formación de un entendimiento compartido del propósito de la

		coproducción de conocimientos, y empoderamiento de los poseedores de conocimientos a lo largo del ciclo de coproducción. Estos principios se manifiestan en múltiples enfoques para interpretar, tender puentes, aplicar y distribuir el poder entre diversos sistemas de conocimiento arraigados en diferentes epistemologías emergentes de principios y enfoques de coproducción de conocimiento tienen un potencial inmenso en contextos diversos. Sin embargo, los principios por sí solos pueden no ser suficientes para dar cuenta de cuestiones (por ejemplo, la colonización y la soberanía de los datos) que pueden presentar obstáculos para la ciencia de la sostenibilidad equitativa en el siglo XXI.
Alicia Herbert 2021	Review Network Governance To 'Build Better'; The Need For High-Trust Partnerships https://www.ukfiet.org/2021/revisiting-network-governance-to-build-back-better-the-need-for-high-trust-partnerships/	Las condiciones que deben existir para que estas asociaciones y colaboraciones funcionen bien, basándose en el amplio cuerpo de investigación sobre comunidades de aprendizaje profesional, ecosistemas y asociaciones de investigación y práctica. La confianza fue una de las condiciones clave, donde un lenguaje, aprendizaje compartidos, sentido de propósito común y una orientación de valores permite a las personas trabajar más allá de los límites y silos organizacionales. Una infraestructura de apoyo y recursos pueden permitir que la agencia que se requiere de los educadores asuma una responsabilidad más amplia por el aprendizaje de los estudiantes que la que se incluye en la descripción formal de su trabajo. Cuando esto funciona bien, las personas pueden trabajar mejor y de manera más inteligente para impulsar el cambio.

Fuente: Tabla 1. Elaboración propia y traducción personal

La gráfica No. 2 presenta las instituciones de mayor producción a través de la base de datos de repositorios como "*Scopus*", considerado portador de conocimientos "*Open access*", se reconocen Wageningen University & Research, University College London, Utrecht University, Helsingin Yliopisto, The University of Manchester, CNRS Centre National de la Recherche Scientifique

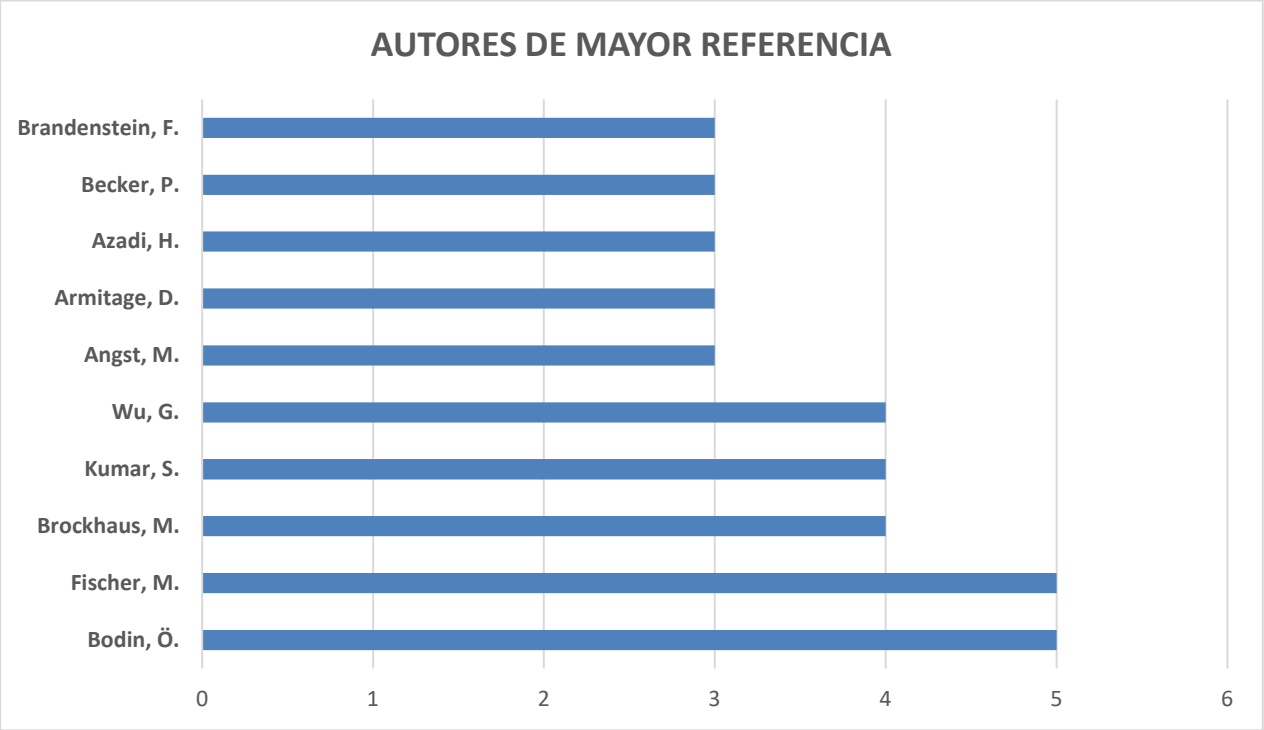
Gráfica No.2. Universidades de mayor producción científica



Fuente: Elaboración propia través del "Software Vosviewer" para establecer tendencias de Universidades de mayor productividad científica pos-pandemia

Los autores de mayor recurrencia como se muestra en la gráfica No. 3 son: Bodin, Ö., Fischer, M., Brockhaus, M., Kumar, S., Wu, G., Angst, M., Armitage, D., Azadi, H., Becker, P.y Brandenstein, F.

Gráfica No.3. Autores de mayor producción científica



Fuente: Elaboración propia través del "Software Vosviewer" para establecer tendencias de autores de mayor productividad científica pos-pandemia

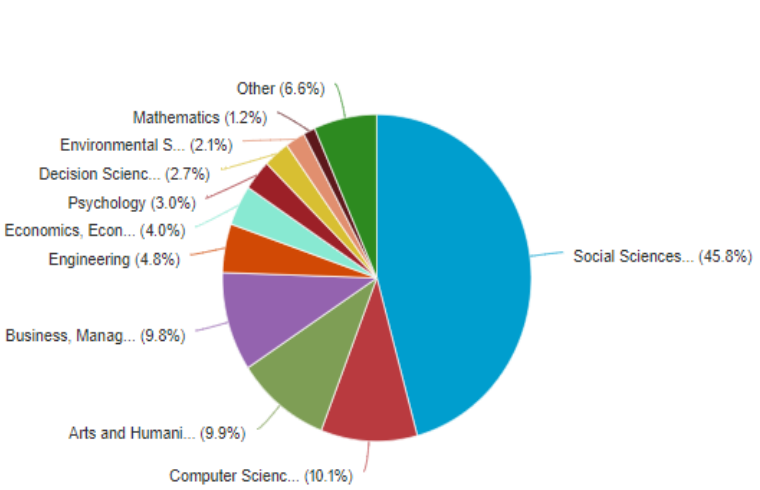
Ante las exigencias de los contextos de marginación, pobreza, inequidad y brechas digitales que ya existían antes de la Pandemia se alertaba del valor del conocimiento como fuerza y riqueza creada al medirse cada vez menos por el trabajo en su forma inmediata, mensurable y cuantificable y dependía cada vez más del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología, (UNESCO, 2005) y se ponía de manifiesto la complementariedad estructural y tecnológica entre las nuevas posibilidades de codificación, acopio y transmisión de la información; requerimientos que se refuerzan durante la doble transición ecológica y digital donde "[…]los gobiernos tendrán que reforzar su compromiso con la investigación y el desarrollo de manera estratégica… adoptar una visión a largo plazo y armonizar sus políticas económicas, digitales, medioambientales, industriales y agrícolas…para garantizar que se refuerzan mutuamente... Además, las reformas, las políticas y los recursos habrán de ser coherentes y apuntar en una dirección idéntica para alcanzar el mismo objetivo estratégico de desarrollo sostenible..." (UNESCO, 2021a, p.5).

Elementos de contexto

Si bien los elementos de mayor incidencia en las revisiones de la literatura de la gestión y producción de conocimientos se centran en tres grandes elementos: la práctica de la investigación, el desarrollo tanto disciplinario como profesional y la aplicación, difusión y transferencia de conocimiento; se resalta significativamente en la gráfica No. 4 el ámbito de las Ciencias Sociales:

Gráfica No.3. Producción científica

Subject area	Documents
Social Sciences	1216
Computer Science	268
Arts and Humanities	262
Business, Management and Accounting	260
Engineering	128
Economics, Econometrics and Finance	106
Psychology	80
Decision Sciences	73
Environmental Science	55



Fuente: Elaboración propia través del "Software Vosviewer" para establecer tendencias de mayor productividad científica pos-pandemia

Considerando los tres elementos anteriores, el instrumento se diseñó con 42 ítems por medio de un cuestionario digital auto-administrado "*Google Forms*", que integra tanto escalas diferenciales como planteamientos abiertos, validado por expertos en el campo de la gobernanza.; triangulado con los resultados de las entrevistas semiestructuradas de forma individual y colectiva, en plataformas digitales, con autorización de los docentes investigadores invitados, que por más de diez años se han destacado institucionalmente en la investigación.

Se seleccionaron 22 académicos de tiempo completo de Escuelas Normales de la CDMX así como a Jefes de Área Académica que forman parte de los Colegios de once especialidades de campos disciplinarios para la formación de profesionales de la educación básica; quienes poseen perfil deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior

(PRODEP), han participado como ponentes y conferencistas en Congresos de Educación y Ciencias Sociales a nivel nacional e internacional y el desarrollo de sus producciones la realizan de acuerdo a los lineamientos y estructuras que marcan los enfoques institucionales (editoriales comerciales y oficiales) al someter su obra y coautoría publicada a dictamen de Comités Académicos.

El objetivo de la investigación si bien, cubre un plano de objetividad al recuperar a la gestión y producción de conocimiento a partir de las configuraciones en red de las prácticas de gobernanza que se desarrollan por los académicos del estudio; la propia dinamicidad de sus múltiples relaciones rompe la linealidad al establecer mapeos de configuración de las diversas realidades académicas e investigativas que viven los actores para la producción de conocimiento del grupos de estudio. Con lo que se pueden visibilizar diversas posibilidades que desarrollan en torno a la práctica para la generación y producción de conocimiento; entre ellas, las lógicas de organización que los fortalecen, algunos dispositivos o acciones emergentes mediadas por las propias condiciones de la arquitectura institucional y las orientaciones de políticas pública para la producción de conocimiento.

Enfoque metodológico

La etapa exploratoria-documental-descriptiva de la investigación mixta, de acuerdo con Feyerabend (1975) permite reconocer diversas posibilidades que dan respuesta con mayor sentido integral a los diferentes recortes de las realidades objetivas y subjetivas de la población que participó; la fuente de datos está constituida por un conjunto de documentos y propuestas de organismos internacionales y nacionales que orientan y definen la política pública ante los retos del docente en los escenarios durante y visión pos-pandemia para recuperar la arquitectura organizacional a partir de las relación que establecen entre su práctica y el conocimiento.

Para ello, se empleó el "*Software Maxqda*", que recupera parte de la historicidad del trabajo académico, investigativo y de producción de conocimiento en red al relacionar la acción colectiva de los sujetos-actores en red a través de conexiones de nodos a través de mapeos de configuración que articulan las preguntas del cuestionario.

Analizar las variables de mayor representatividad permite dar cuenta de los procesos de la gestión y producción de conocimiento en los años recientes; en este punto, es importante subrayar

no sólo los efectos producidos por la Pandemia del Coronavirus Covid-19 han impactado la práctica de investigación sino en las sociedades del conocimiento globalizadas, tecnologizadas y competitivas que se entretejen en escenarios como el educativo y reconocer sus procesos de reorganización generadores y productores de conocimiento; para Latour (2005), las tecnologías nos permiten rastrear las asociaciones de un modo que era imposible antes, hacen visible lo que antes era solo virtualidad presente. En el pasado, la capacidad era un asunto difícil de rastrear.

Que desde la visión de complejidad permiten realizar algunos acercamientos teóricos, al reconocer en su red de relaciones configuraciones de matrices epistémico-categoriales de significancia en la proyección como temática de tendencias de investigación relevante y de alto impacto en las sociedades del conocimiento.

La gestión y producción del conocimiento

La gestión y producción del conocimiento se sitúa como objeto de política pública (Aguilar, 2020a); en tanto, establece una relación con la gobernanza articulada con ciencia, tecnología y educación por las orientaciones de agencias y organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OCDE) e Iberoamericanos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Lo que requiere considerarlo una condición necesaria de la función del gobierno que presupuesta, coordina y dirige la administración para la obtención de resultados ante exigencias actuales como la digitalización, inteligencia artificial, mayor participación de la población en la sociedad por ser un bien común inmaterial de acceso abierto cuya información requiere ser compartida y aplicada en forma similar al desarrollo de la ciencia abierta como lo refiere el Artículo 3º Constitucional "[…]toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado… garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella… además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura…" (PL, 2021, p.8).

Si bien, las políticas públicas en tanto, programas de acción gubernamental son "[…]decisiones del gobierno que incorporan la opinión, participación, corresponsabilidad y dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes, al disminuir el

protagonismo gubernamental aumenta el peso de los individuos y de sus organizaciones tanto en las nuevas formas de diseño y gestión de las políticas singulares, descentralizadas, subsidiarias y solidarias corresponsables en las que el gobierno y la sociedad enfrentan los problemas colectivos…" (Aguilar, 2013, p.36) Así como:

> […]las desigualdades persistentes, la fragmentación social y el extremismo político –que- siguen socavando la cohesión social y la confianza en las instituciones establecidas, llevando a muchas sociedades a un punto de crisis… -requieren- los avances en comunicación digital, inteligencia artificial y biotecnología -que- están transformando profundamente la forma en que vivimos, trabajamos, nos comunicamos, procesamos el conocimiento y aprendemos… cambios tecnológicos muy prometedores para mejorar el bienestar humano… ante el momento de inflexión histórico que estamos viviendo… exige, definamos una nueva visión del conocimiento y replanteemos la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje…especialmente porque las innovaciones tecnológicas del pasado han contribuido de manera desigual a la prosperidad humana… (UNESCO, 2020, pp.1 y 2)

El ejercicio de gobernanza reconoce que las situaciones que dificultan o impiden la acción directiva del gobierno con base en el conocimiento requiere de medidas para mejorar su efectividad y calidad institucional a partir de figuras como un Gobierno o función jerárquica, Autogobierno, Cogobierno, Subsidiaridad. (Aguilar, 2020b).

Al mismo tiempo, recupera el desarrollo de la estructura cognitiva de los actores como intelectuales de campos disciplinares constituidos en comunidades académico-epistémicas institucionales, en particular, en las Escuelas Normales de la Ciudad de México (CDMX); en tanto permita comprender los procesos que desarrollan en el mercado específico donde ponen en juego su "*valor de cambio y de uso*" en la distribución y apropiación de bienes materiales y simbólicos en un espacio social dado: "*La escuela*" y la producción de un bien inmaterial, "*el conocimiento*"; es decir, aquello que se genera como resultado de las luchas y posicionamientos de sujeto epistémico en los distintos grupos y clases sociales que desde el espacio institucional enfrenta en la búsqueda por legitimar sus formas de producción y utilización de esos bienes en el "*capital social"* como:

> […]posesión efectiva de una red de relaciones… susceptibles de ser movilizadas o, por lo menos, manifestadas… entre los usos "científicos" y los usos sociales de dicho instrumento. Pero lo más importante sería someter la interrogación, que es la condición de la producción del diagrama genealógico, a una interrogación epistemológica, que apunte a determinar la significación completa de la transmutación ontológica que produce la interrogación científica… que implica una ruptura con la relación práctica, directamente orientada hacia las funciones… (Bourdieu, 2007, p.59)

Ambos sentidos, son regulados en las Escuelas Normales ante la ausencia de su autonomía, por ser institución que endógenamente guarda una estrecha relación con el Estado, así como con las determinaciones e inequidades presupuestales de desarrollo y exigencias de rendición de cuentas en procesos de evaluaciones que le implican su estatus de institución de educación superior:

> Artículo 8. La educación superior se orientará conforme a los criterios siguientes: XVIII;
>
> La responsabilidad ética en la generación, transferencia y difusión del conocimiento, las prácticas académicas, la investigación y la cultura; así como una orientación que propicie el desarrollo del país, el bienestar de las mexicanas y los mexicanos, y la conformación de una sociedad justa e incluyente;
>
> Artículo 3. La educación normal y de formación docente tiene por objeto: I. Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática… (SEP, 2021b, pp. 5 y 14)

En las Escuelas Normales, la formación en la investigación se constituye un elemento central tanto en los futuros profesionales de los campos disciplinarios que oferta como en la generación, producción de conocimiento; lo que contribuye "[…]al impacto significativo tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del vínculo estrecho con los profesores en servicio, vía las prácticas docentes en condiciones reales como en la implementación del servicio social durante jornadas prolongadas a lo largo de los ciclos escolares así como con los alumnos de

posgrado integralmente desde el conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico…" (Nava, 2021, Cuest., Profrs.) Con los que se enfrentan desafíos propios de las condiciones socio epistémicas entre las diversas comunidades que le dan su origen, evolución y dinamicidad a partir de la cohesión entre los grupos de investigación, la comunicación que establecen entre ellos y el ejercicio de liderazgo productivo a partir de:

> […]las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento… que se desarrollan en el DIEE, Posgrado, Psicopedagogía, Coordinaciones y en productos del año sabático… generada por académicos de la institución, CA registrados ante PRODEP, CA registrados ante la Subdirección Académica y redes académicas.
>
> Política 1: Los Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación estarán orientados hacia la investigación educativa que impacte en los escenarios profesionales de los docentes y en la formación de los alumnos, con base en la generación y aplicación de conocimiento. (DGENAM-ENSM, 2021, pp.60 y 101)

Lo anterior, nos permite dar cuenta de la pregunta de investigación que guía al estudio al identificar en las relaciones en red que desarrollan los investigadores de las Escuelas Normales las definiciones de política pública y el ejercicio de gobernanza que favorecen la gestión y producción de conocimiento; lo que permite visibilizar procesos que constituyen dicha práctica, al partir del supuesto general de que la gobernanza en red genera no sólo una nueva cultura investigativa sino que reconfigura formas y prácticas en la generación y producción de conocimiento al recuperar tanto las disposiciones institucionales como las normativas, propias de las políticas públicas durante la Pandemia del Covid-19.

Las interacciones de las relaciones estructurales se establecen como señala Gamble1 (990) entre las instituciones constituyendo un elemento central en las "*policy networks*" o redes de políticas de forma prioritaria a las relaciones interpersonales; lo cual no sólo se aleja de las necesidades de los actores o de las propias condiciones de la ingeniería organizacional de las instituciones que adoptan un enfoque estatalista de las políticas públicas a partir del comportamiento dentro de los contextos institucionales sino son las interacciones entre las organizaciones gubernamentales (Rhodes,1997) y (Rhodes,2000), vía los departamentos u

organismos del gobierno central y las organizaciones de los grupos de interés profesional, las que pueden generar procesos de mayor innovación como señalan Lopera (2004), Prada, 2005) y Pérez (2009) en redes de conocimiento.

El énfasis en las relaciones personales entre los actores de comunidades centradas en políticas "*policy communities*" comunidades de políticas entre gobernados y gobernantes a partir de una dinámica de consenso (Richardson y Jordan, 1979) y por tanto la naturaleza estructural privilegia las relaciones de los actores (Marsh 1998); su comprensión radica de los procesos que realizan los actores a través de las interacciones en las redes a través de los nodos y en el tipo de relaciones entre ellos y la propia red. Por lo que se considera que es una herramienta operativa analítica que constituye una matriz relacional (Sanz, 2003) que permite transitar por planos mutirreferenciales de la noción de objeto situado esencial a una de objeto relacional, cuyas totalidades organizadas compuestas por elementos heterogéneos en constante interacción organizacional.

Perspectiva que nos permite situar a la educación como sistema dinámico que reconoce a través de la multirreferencialidad las relaciones e interacciones de los sujetos-actores en red y redes como parte de la realidad compleja (Lara, Gallardo y Almanza, 2017) que constituye su hologramía, actualmente de complejidad desorganizada; parte de ello, por el momento actual que viven las Instituciones de Educación Superior (IES) y su impacto en la generación, producción y transferencia de conocimiento.

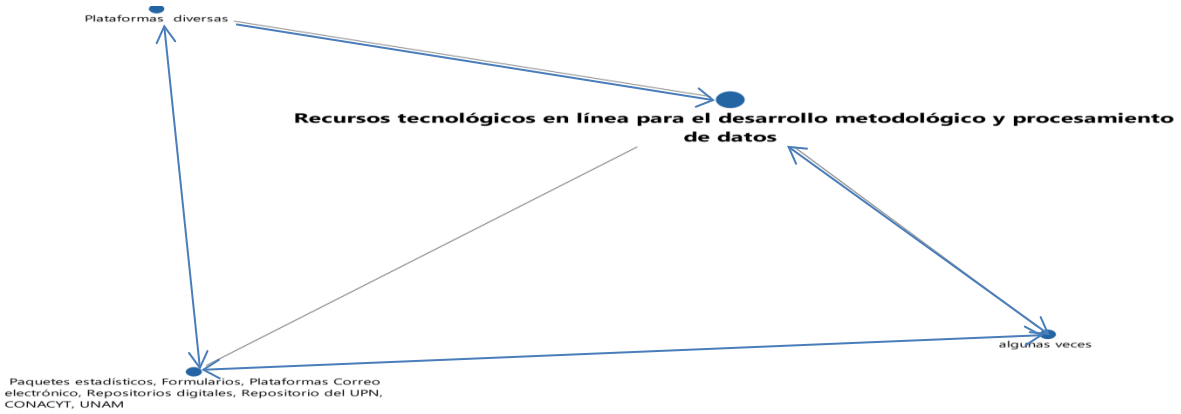
Como otra forma de racionalidad compleja, constituye un sistema transdisciplinario de logos fronterizo, de cruces epistémicos, que permite se reconozcan formas de acceder y construir conocimiento, cuya evolución no lineal de constante movimiento hacia transformaciones y cambios estructurantes que están o se encuentran fuertemente vinculados e influidos por procesos y flujos de interacciones, no solo entre él sino en las relaciones de sus constructos teóricos y múltiples niveles de realidad para comprender que el todo es más que la suma de sus partes (Nicolescu, 2002) y que no pueden ser comprendidos si son aislados.

Desarrollo Disciplinario

Cuando un grupo de personas-investigadores o instituciones, en este caso de educación pública, interesados en recuperar su capital a partir de sus ideas, información, datos, procesos y productos,

competencias, valores y actitudes dan sentido a sus prácticas; y, se consolidan a partir de las herramientas diseñadas por la Entidad al compartir y/o difundir sus producciones; les permite tanto el logro de aprendizajes organizacionales como la resolución de fines comunes, al compartir conocimientos para potenciar los recursos y beneficios colectivos a través de la cooperación y solidaridad social constructiva, utilizando las tecnologías de la información y comunicación que poseen a partir del agrupamiento en la red1

Red 1. Aprendizajes organizacionales

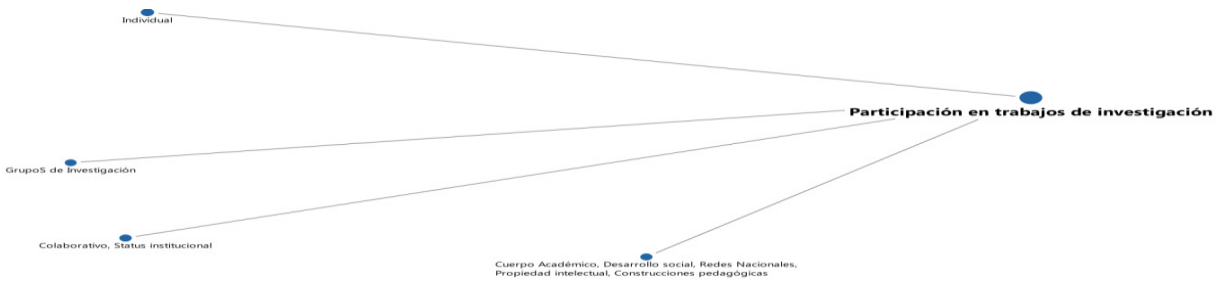


Fuente: Elaboración propia

Para Newman (2003), la presencia de vértices con los cuales está conectado a cada uno de los otros establece la probabilidad de que un nodo pertenezca interconectado a los demás como se muestra en la Red 2, y que permite reconocer en parte la información que proporcionan los profesores:

> […]Durante la pandemia el trabajo facilitó incorporar herramientas digitales para obtener información de estudiantes, docentes y personal de apoyo, sobre cuáles son los significados que asumen ante, la garantía de los derechos humanos en los espacios de la escuela normal, los cambios epistémicos necesarios en la configuración del sujeto de derechos; sin duda indagar a través de un trabajo en talleres con la literatura un trabajo de análisis por categorías en la relación por un bien común… (Nava, 2021, Cuest., Profrs.)

Red 2. Interconexiones

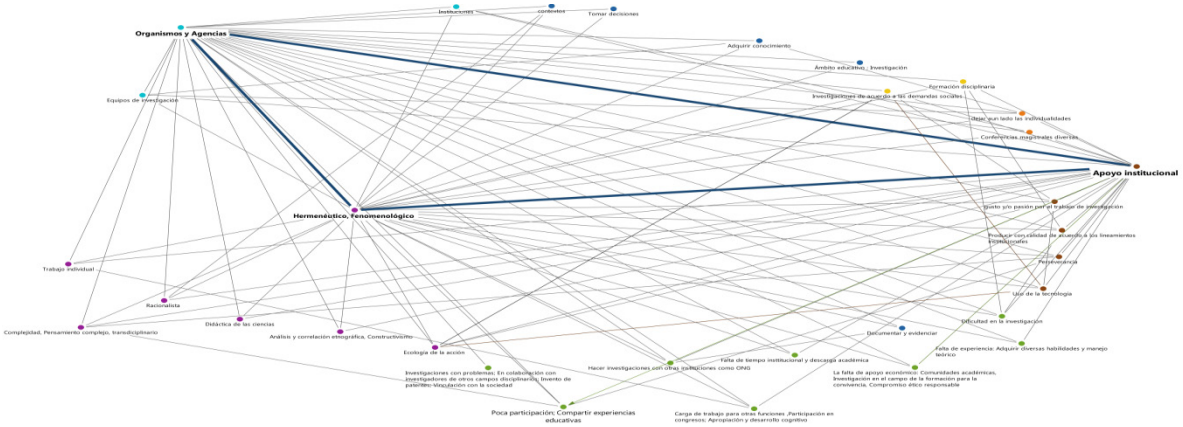


Fuente: Elaboración propia

Nos permite reconocer los caminos más cortos del actor para comunicarse con el resto, lo cual no solo sintetiza el control de cada uno sino que relaciona los flujos en el conjunto de la red (Sanz, 2003), (Freeman, 2000) y (Newman, 2003) cuando se recupera la adversidad en oportunidad con creatividad; a nivel macro, se debe revisar críticamente la formación del currículum básico hacia las tecnologías digitales transversales (UNESCO, 2021b) consideradas como fundamentales para la futura competitividad económica: el sector de la inteligencia artificial y la robótica que dominaron la producción científica en 2018-2019 en todos los países o el aumento del número de publicaciones sobre inteligencia artificial desde 201e así como los mecanismos institucionales de la mayoría de los países para fomentar la adopción de las tecnologías de la Industria 4.0 desde espacios de co-trabajo o talleres colaborativos.

La práctica científica que se organiza en red 3, permite reconocer en el siguiente diagrama los muchos pliegues que la agencia (Latour, 2005) está "[…]compuesta por una sucesión de triángulos híbridos y mediaciones, prácticas, relativismo, relaciones, respuestas provisionales, y conexiones…" (Latour, 2001, p.35):

Red 3. La práctica científica



Fuente: Elaboración propia

Entre la epistemología de la práctica de producción de conocimiento con las relaciones entre colegas de la misma disciplina y otras cercanas así como las orientaciones del mundo científico las de las propios relaciones de poder de otros grupos, implica para (Latour, 2001) una epistemología como ontología; en tanto no solo está presente la red categorial sino la relación entre los actores a través de la circulación del conocimiento y la interacción con los pares como lo expresan algunos profesores:

> […]Los conocimientos ofrecen diversas aportaciones que se construyen desde la base de los trayectos formativos con varias lógicas de acercamiento, comprensión y exploración de la realidad… en primera instancia favorecen acceder entre grupos a los avances sobre los marcos teóricos y explicaciones sobre los fenómenos que se describen o exploran así como las metodologías que empleamos para acercarse y comprender la realidad y generar nuevas preguntas o explicaciones. Para lo científico prevalece una organización de comunidad basada en método(s) y sistematización(es) coherentes que asumen categorías explicativas y se circunscriben a lógicas exploratorias con fines de comprensión de la realidad para incidir en la investigación aplicada… las de corte académico pueden situarse en la disertación de ideas concretas/abstractas en el terreno de las disciplinas con la que se basan las explicaciones y ofrecen aportes académicos, culturales y explicaciones que auxilian para organizar las prácticas y estilos de pensamiento que han de incidir en las lógicas disciplinares… (Nava, 2021, Cuest., Profrs.)

La necesidad de articular en la red aspectos de infraestructura organizacionales para la práctica de la investigación con las orientaciones de las agencias; como el caso de la transformación digital (virtualización, formación, conectividad, cultura, gestión, educación abierta) para la innovación educativa (nuevos procesos, productos, servicios, conocimientos e investigación) como señala Ramírez (2020) con estrategias de formación en la investigación educativa para que las instituciones tengan datos para dirigir sus acciones y establecer colaboraciones estratégicas implica realizar una serie de acciones propias de la Ciencia Abierta.

Reflexiones finales

En la gestión y producción de conocimiento analizados de forma bibliométrica con dos tipos de "*Software, Vosvi*ewer", para la revisión de literatura especializada donde se destacan interrelaciones entre enfoques teóricos y las agencias o instituciones que orientan la política pública educativa con los procesos y prácticas de gobernanza a partir de configuraciones en red con "*Maxqd*a" no sólo establecieron mapas de relaciones entre los nodos para dar cuenta de rasgos de participación que emergen desde los procesos de interacciones y correlaciones en los acores de las Escuelas Normales sino permiten visibilizan el papel de la organización institucional en dicha función como el ejercicio de una cultura de gobernanza solidaria, democrática e inclusiva y la configuración de la investigación en redes interinstitucionales.

El ejercicio de la práctica de gobernanza en red interinstitucional no implica el logro de la eficiencia en la producción de conocimiento de la institución o el aumento de las relaciones entre los integrantes de los equipos de trabajo sino la significatividad entre sus interrelaciones al producir conocimiento como un bien público y común, puente de cambios, transformaciones responsables y éticas, ante una oportunidad de valor en la co-producción de bienes inmateriales de forma más participativa; sumando capacidades intelectuales innovadoras basadas en la corresponsabilidad del diálogo disciplinar con los saberes.

El análisis de interrelaciones de la gestión y producción de conocimiento como objeto de la política pública basada en redes no predice un nuevo estado de la producción de conocimiento en las Escuelas Normales sino replantea nueva formas de organización en los escenarios posibles de actuación social e inclusiva en el presente donde el trabajo articulado pude impulsar el desarrollo abierto a nuevas trayectorias haciendo viable lo deseable; por tanto las redes de

conocimiento pueden llegar a ser una herramienta tanto cognitiva como de política pública que fomenten la innovación y el incremento del conocimiento organizacional.

Lo que requiere de una reorganización en la ingeniería organizacional de la institución que dé soporte tecnológico de carácter normativo en la producción del conocimiento; sin embargo, la tecnología en sí misma no aseguran la efectividad del trabajo en red de conocimiento pues la base central está en la capacidad intelectual y liderazgo horizontal de solidaridad ético-social.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L.F. (2013). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.

_____. (2020a). "La gestión del conocimiento y el gobierno contemporáneo en un mundo POSTCOVID-19". *Conferencia Magistral. Sede Territorial De Huila Colombia*: Escuela Superior de Administración Pública. https://www.youtube.com/ watch?v=yyDYAnnRxvE

_____. (2020b). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza. Conferencias Magistrales. Temas de la Democracia*. No. 25. México: INE https://www.ine.mx/ wp-content/uploads/2021/02/CM25_baja.pdf

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: SXXI.

DGENAM-ENSM. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional. Escuela Normal Superior de México 2019-2024. 85 Años. El Deber por el Saber.* México: DGENAM-ENSM.

De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Compilado por María Paula Meneses. et al. 1a. Ed. Buenos Aires: CLACSO.

_____. (2021). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Traducción de María Paula Vasile. Buenos Aires: CLACSO.

Díaz, Pérez, C. (2019). "Agencia de Ciencia, Tecnología e Innovación para el desarrollo en Jalisco", en: *Jalisco a Futuro. 2018-2030. Construyendo el Porvenir. Vol. II. Propuestas*. Guadalajara, Jalisco: Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo- Universidad de Guadalajara.

Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Londres: Tecnos.

Freeman, L. C. (1977). *A Set of Measures of Centrality Based on Betweenness*. *Sociometry*, 40(1),

p. 35. https://doi.org/10.2307/3033543.

Gamble, A. (1990). *Theories of British Politics.* Political Studies XXXVIII. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9248.1990.tb01078.x

IESALC-UNESCO. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Consultado en: https://www.iesalc.unesco.org/category/ publicaciones

Ivanović, L., & Ho, Y.S. (2019). H*ighly cited articles in the Education and Educational Research category in the Social Science*. *Citation Index: A bibliometric analysis*. Educational Review, 71(3), 277–286. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1415297

Keeling Alvarez M, Mena Torres M, Pérez Lemus L. (2019). "Sistematización científica pedagógica de la contribución delos educadores desde la producción intelectual". *Atenas*. Atenashttp://atenas.umcc.cu

Lara, F., Gallardo, C. & Almanza, M. (2017). *Teorías, métodos y modelos para la complejidad social: Un enfoque de Sistemas Complejos Adaptativos*. Proyecto de Ciencia Básica152008-CONACyT. México: Centro de Ciencias de la Complejidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Latour, B. (2001). *La Esperanza de pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red.* Buenos Aires: Manantial.

Lopera, H. (2004). "Integración de redes de conocimiento: una responsabilidad de la biblioteca universitaria", en: *Scientific Electronic Library Online*: http://64.233.187. 104/search?q=cache:s_MVD1pOVNoJ:eprints.rclis.org/archive/

Marsh, David (1998): "The development of the policy network approach", en: David Marsh (Comp.) *Comparing Policy Networks, Open University Press*. Buckkingham. https://catalogue.nla.gov.au/Record/1930390

Nava Avilés, M.V. (2018). "Investigación y formación docente. Algunas prácticas de las escuelas normales", en: Ortega Díaz, C & Hernández Pérez, A. & Canto Ramírez, JL. (2018). *La práctica reflexiva para la Innovación Educativa*. México: Red Durango de investigadores

Educativos A.C. pp 302 a 350. Cap. 11. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/practivareflexiva.pdf

_____. (2022). "Cap. 3. Investigación en educación y reflexión docente. La producción de conocimiento y prácticas de gobernanza en red interorganizacional de la ENSM", en: Fernández Fuentes, L. H. & Gordillo Díaz, M. L & Martín Bris, M. (Coords.) (2022). *Gobernanza y política educativa: una mirada desde la educación en México*. Materia Pedagogía y Educación. Alcalá de Henares: Universidad De Alcalá. https://publicaciones.uah.es

Newman, M. (2003). "The structure and function of complex networks". In: *Society for Industrial and Applied Mathematics*. Vol. 45. No 2. Michigan. USA.

Nicolescu, B. (2002). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ediciones Du Rocher.

Pérez, Y. (2009). "Redes de Conocimiento", en: *Revista Ciencias de la Información.* Vol. 40. Nº 1. La Habana, Cuba.

PL. (2021). "V. Fracción reformada. DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 15-05-2019", en: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: PL. Consultado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf

_____. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Avance y Resultados 2020. Programa Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: SEP. Consultado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

_____. (2021a). *Agenda digital educativa*. ADE.mx. México: SEP.

_____. (2021b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. México: SEP.

Prada, E. (2005). "Las redes de conocimiento y las organizaciones", en: *Revista Bibliotecas y Tecnologías de la información.* Vol. 2, Nº 4. Bogotá, Colombia. http://eprints.rclis.org

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). MOOCs and OER: Developments and Contributions for Open Education and Open Science. En: Burgos, D. (ed.). *Radical Solutions and Learning Analytics. An Open Approach to Boost Higher Education* (159-175). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4276-3.

Ramírez Montoya, M. S. y García Peñalvo, F. (2018). "Co-creation and open innovation:

Systematic literature Review", in: *Comunicar*. No. 54. https://doi.org/10.3916/C54-2018-01.

Rhodes, R.A. (1997) "El institucionalismo", en: Marsh, D y Stoker, G. (Eds.) (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza.

_____. (2000). "Governance and Comparative Politics", en: Pierre, J. (ED.). *Debating Governance, Oxford, University Press*. https://books.google.com.mx/

Richardson, J. J. y Jordan, A. G. (1979), *Governing Under Pressure* Oxford: Martin Robertson. https://library.lincoln.ac.uk/items/62585

Sanz Menéndez, L. (2003). *Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes*. Apuntes de Ciencia y Tecnología. Nº 7. Madrid. España. http://digital.csic.es/ bitstream/10261/1569/1/analisis_redes_sociales.pdf

Shen, C. wen, & Ho, J. tsung. (2020). *Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach. Computers in Human Behavior.* 104, 106177. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106177

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Francia: UNESCO. https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/ 2017/10/ Sociedades-del-conocimiento.pdf

_____. (2020). *Los futuros de la educación. Aprender a convertirse. Visión y marco de los Futuros de la educación*. Paris: UNESCO. https://es.unesco.org/Futuresodeduca tion/

_____. (2021a). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia. La carrera del reloj para un desarrollo más inteligente*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco. org/ ark: /48 223/pf0000377250_spa

_____. (2021b). *Resumen del Informe de la UNESCO sobre la ciencia la carrera contra el reloj para un desarrollo más inteligente*. Resumen ejecutivo. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_sp

Wallis, W. D. (2007). *A Beginner's Guide to Graph Theory.* (Springer). Birkhäuser Boston. https://doi.org/10.1007/978-0-8176-4580-9.

Zhang, J., y Luo, Y. (2017). *Degree Centrality, Betweenness Centrality, and Closeness Centrality in Social Network.* Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Modelling,

Simulation and Applied Mathematics (MSAM2017). https://doi.org/10.2991/msam-17.2017.68.

Jóvenes, educación superior y pandemia

La percepción de saturación escolar en jóvenes universitarios[2]

The perception of school saturation in university students

Marcos Jacobo Estrada Ruiz[*] *y Claudia Cristina Flores Rosales*[†]

Resumen: Se presenta una investigación que tuvo por objetivo identificar y analizar las dinámicas y los procesos educativos que han seguido los estudiantes de nivel superior durante la pandemia, en particular para cumplir con sus actividades académicas. muestra en los resultados que la saturación escolar es el emblema claro de lo que han experimentado los jóvenes en la etapa de confinamiento. La ausencia de interacciones se presenta como una sociabilidad que se vio trastocada, y es una de las principales fuentes de la percepción de saturación.

Abstract: This research aimed to identify and analyze the dynamics and educational processes that higher education students have followed during the pandemic, in particular to continue their academic activities. From a qualitative perspective, two descriptive instruments were built, one followed a logic in the form of life stories, and the other from the photovoice technique. Both instruments were applied to young university students during confinement. It is shown in the results that school saturation is the clear emblem of what young people have experienced in the confinement stage. The absence of interactions is presented as a sociability that was affected, and it is one of the main sources of the perception of saturation, basically because they were limited to the family environment that became the center of their lives.

Palabras clave: Jóvenes; Educación Superior; Pandemia.

Introducción

En lo educativo, la pandemia del coronavirus ocasionó la suspensión de la enseñanza presencial, afectando a más de 1600 millones de estudiantes en el mundo. A su vez esta crisis puso de manifiesto las múltiples deficiencias y desigualdades del Sistema Educativo Nacional mexicano. Se buscaron alternativas para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún en

[*] Dr. En Educación, profesor-investigador en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Correo-e: marcos.estrada@ugto.mx

[†] Lic. En Educación y estudiante en la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato. Correo-e: cc.floresrosales@ugto.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

condiciones de restricción, aislamiento social y otros inconvenientes que tenía la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

En nuestro caso de estudio, la Universidad de Guanajuato, a partir del 17 de marzo de 2020 se suspendieron las actividades de manera presencial, como una medida derivada de las acciones preventivas para evitar la propagación del coronavirus. Hubo una serie de modificaciones en la agenda institucional por la suspensión de las dinámicas presenciales, tanto estudiantes como profesores desconocían cuál era la mejor manera de continuar con las clases a distancia, llegando a la conclusión de que, para el desarrollo de las actividades escolares y administrativas, se optimizarían al máximo los recursos tecnológicos (Universidad de Guanajuato, 2020).

En la sociedad esto fue un cambio drástico, porque para la mayoría de las instituciones, estudiantes, profesores e incluso padres de familia, significó un gran desafío, debido a que tuvieron que suspender la mayoría de sus actividades cotidianas y buscar la forma de realizarlas, aunque la sociedad estuviera confinada por la pandemia (Pesántez y Cuenca, 2022). Aunado a ello, se enfrentaron a una variedad de obstáculos, como fallas en la conexión a internet o el no contar con los dispositivos necesarios para poder llevar a cabo sus actividades sincrónicas y asincrónicas (Oliva,2020).

Considerando este marco amplio, fue que nos propusimos realizar un estudio en el que, el énfasis, estaba en la repentina transición que tuvo la educación para los estudiantes universitarios —como el cambio de lo presencial a lo virtual—, en particular para continuar con sus clases y otras actividades académicas. En este trabajo mostramos los resultados de una investigación que se realizó con estudiantes de nivel superior de la Universidad de Guanajuato, específicamente del campus Guanajuato.

Nos propusimos como objetivo general, conocer y analizar las dinámicas y los procesos educativos que siguieron los estudiantes de educación superior en tiempos de confinamiento para cumplir con sus actividades académicas. Algunas de las preguntas que orientaron este trabajo fueron: ¿Cuál fue la dinámica que experimentaron para continuar con sus actividades académicas? ¿Cuáles fueron los retos que enfrentaron para continuar con su proceso formativo?

Problemática

Los jóvenes son el grupo poblacional más amplio que hace uso de internet en el país, y por lo

mismo son quienes nos permiten observar cómo se están experimentando cambios en las dinámicas de interacción social y educativas (Zapatero, 2020), así, se puede sostener que las tecnologías digitales son soportes para la continuidad educativa y social. La desventaja ante esta situación según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, es que, en México, los hogares con internet apenas superan el 60.6%, y en Guanajuato, solo el 55.3% cuentan con internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). De cierta manera, esto nos informa sobre las condiciones que también puede enfrentar el grupo de población universitaria con el que hemos trabajado en esta investigación.

Los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto del Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED), realizada por el INEGI en 2020, presenta como resultados porcentajes importantes de abandono escolar, pues en el ciclo escolar 2019-2020, de los 33.6 millones de estudiantes inscritos (de 3 a 29 años), 740 mil no concluyeron. Para el siguiente periodo escolar 2020-2021, se inscribieron 32.9 millones de estudiantes y 5.2 millones no se inscribieron. Se sostiene que esto fue a causa de diversos motivos que se originaron a partir de la pandemia, tales como problemas de salud, económicos, de conexión a internet, entre otros recursos (INEGI, 2021).

En cambio, en la Universidad de Guanajuato, que es nuestro caso de estudio, la matrícula aumentó 5.4% durante el periodo escolar 2019-2020, pasando de 43261 a 44533 alumnos, y en el ciclo 2020-2021 se tuvo un total de 44902 alumnos inscritos en alguno de los más de 200 programas educativos que oferta esta casa de estudios (UG, 2021). Las autoridades universitarias afirmaron que, al suspender las actividades presenciales y pasar a la virtualidad, se evidenciaron las brechas existentes y se tuvieron que enfrentar desafíos de adaptación e innovación, de tal forma que se consideró fundamental fortalecer la red de apoyos, se optó por ofrecer una educación desde los entornos virtuales y en todos los ámbitos posibles (UG, 2020).

En la Universidad de Guanajuato no se tenían preparados protocolos ante este cambio de modalidad educativa, pese a ello, la UG respondió desde el uso de distintas herramientas virtuales para la continuación de las actividades académicas, además de centrarse en el apoyo y préstamo de material a estudiantes, entre otros:

- Se prestaron equipos de cómputo portátiles para que los estudiantes que carecían de aparatos tecnológicos pudieran continuar con las clases desde sus hogares.
- Se dieron apoyos económicos y condonaciones de inscripción a estudiantes en situación

vulnerable para evitar que suspendieran sus estudios.

- Se le dio mayor difusión a los programas de orientación y psicología que brinda la UG a la comunidad estudiantil, con la finalidad de que sepan manejar sus emociones ante esta realidad.
- Se promovieron cursos y talleres para estudiantes y profesores sobre el manejo de plataformas digitales-educativas.
- Se diseñó la plataforma digital "UG en tu casa" para dar a conocer información sobre el cuidado y prevención del Covid-19 y, además, se promovieron contenidos académicos, científicos, culturales, artísticos y de salud (Guanajuato Libre, 2020; UG, 2020).

Aunque se implementaron diversas estrategias para la continuidad educativa, la mayoría de estas estuvieron mediadas por la tecnología y por ende, no aseguraban que los estudiantes pudieran continuar con su proceso formativo como deberían, porque se enfrentaban a una variedad de retos como la conectividad, fallas de acceso a internet, o bien no contaban con los dispositivos necesarios para conectarse, también la falta de seguimiento o comunicación entre ellos y los profesores o con los padres de familia, entre otras.

La Universidad de Guanajuato retomó sus actividades escolares de manera presencial casi dos años después de que se había anunciado la suspensión de estas por la pandemia del Covid-19. Fue hasta el 2022, específicamente del 14 de febrero al 13 de marzo, que las actividades escolares y administrativas se llevaron a cabo híbridamente, y a partir del 14 de marzo se regresó a la presencialidad al 100% (UG, 2022). Importante mencionar que, las instituciones de educación básica en general en el país, habían regresado a clases híbridas desde agosto de 2021 y de manera presencial completa a partir del 10 de enero de 2022 (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2022).

Metodología

Esta investigación se realizó bajo una mirada cualitativa, ya que nos interesaba analizar y reflexionar sobre el comportamiento de un sector de la sociedad y estudiar la realidad desde su contexto, así como acceder a los significados que tienen las personas involucradas en un momento determinado. La investigación cualitativa implica el uso de instrumentos como la entrevista, historias de vida, observación, textos históricos, imágenes, entre otros que describen la cotidianeidad de la población (Rodríguez, et al., 1996, p.32).

Desde lo cualitativo, nos interesaba el sentido subjetivo de los actores, mismo que se define por una unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos que generan varios desdoblamientos y desarrollos subjetivos, este sentido subjetivo es producido por aquellos efectos de las actividades cotidianas y las relaciones simultáneas que tiene cada individuo en su alrededor (González, 2008).

Decidimos aplicar dos instrumentos para obtener datos relevantes para nuestro trabajo, de tal forma que pudiéramos descubrir, analizar y comprender los fenómenos educativos existentes a raíz de la pandemia, el proceso que han seguido los estudiantes para continuar con su formación académica y los retos a los que se han enfrentado en esta etapa.

El primer instrumento titulado "un día en confinamiento", estaba inspirado en las historias de vida, consistía en que los estudiantes describieran —a manera de diario— las diversas actividades cotidianas que realizaban como las académicas, familiares, sociales, entre otras. Las historias de vida vistas como una técnica de investigación cualitativa, son ubicadas en el marco del método biográfico, y su objetivo principal es indagar en el análisis y en la transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de las personas sobre su vida o algún momento en específico. También puede ser sobre relatos y documentos extraídos de terceras personas en un tiempo y espacio determinado (Rodríguez, et al., 1996).

El segundo instrumento fue realizado bajo la técnica de fotovoz, esta técnica es visual y permite recolectar datos mediante la descripción de fotografías, se entiende como un "proceso por el que los sujetos pueden identificar, representar y concienciar a su propia comunidad a través de la discusión y el debate generado en torno a y fomentado por las fotografías" (Serrano, et al., 2016, p. 76). Por lo tanto, se busca documentar la vida de las personas mediante la descripción de imágenes significativas, en sí es una herramienta educativa que posibilita registrar y reflejar las necesidades, promover el diálogo, fomentar la acción e informar sobre políticas (Wang y Burris en Martínez, et al., 2018)[3].

El trabajo de campo y sus implicaciones

El trabajo de campo se llevó a cabo a finales del 2020 e inicios del 2021, por la situación pandémica este proceso fue en línea. Se invitó a participar a diversos jóvenes, explicándoles de manera general en qué consistía su colaboración y las actividades que debían realizar. Si su respuesta era positiva,

se procedía a enviarles una carta de consentimiento informado misma que deberían firmar, en ella además de explicarles sobre la investigación se les especificó que los datos que proporcionaran serían estrictamente confidenciales y únicamente utilizados por nuestro equipo de investigación. Es importante mencionar que no fue un proceso fácil porque algunos estudiantes argumentaban no poder participar pues, por el confinamiento, sostenían que les dejaban muchos trabajos y tareas en sus instituciones y, por ende, no tenían tiempo suficiente para colaborar en el estudio[4], aun así, muchos decidieron participar y formaron el grupo de actores con los que trabajamos.

Resultados

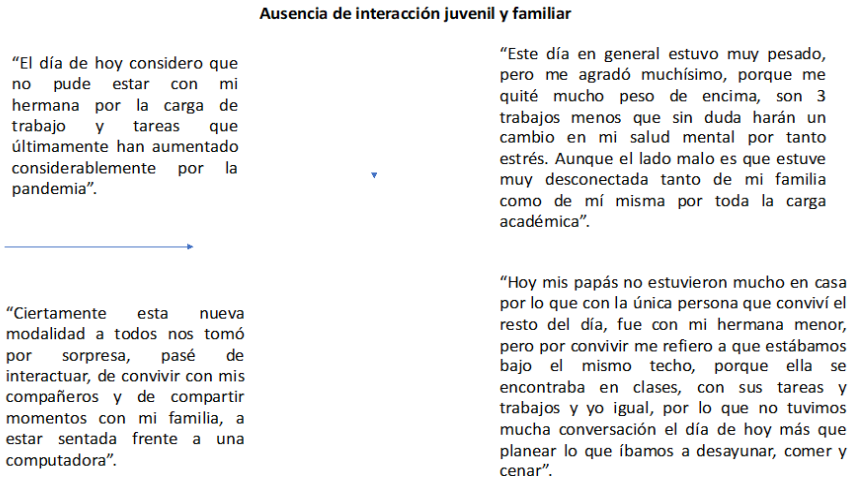
Saturación de lo escolar

El emblema de lo que ha sido la insatisfacción estudiantil sobre su experiencia en la educación en línea, está signado por la idea de la saturación de lo escolar, un proceso por demás reportado en los estudios existentes (Miguel, 2020). Para Guevara (2020) esta modalidad educativa virtual es poco funcional, muy estresante y desgastante para los estudiantes, debido a que ya no hay dinámicas en el aula y las clases son percibidas como aburridas, desarticuladas, además de mal planteadas y agobiantes, y requieren de mayor responsabilidad. Pero si las materias o Unidades de Aprendizajes eran las mismas, los profesores también, y la dinámica general del trabajo era algo a lo que ya estaban acostumbrados los jóvenes, entonces ¿De dónde proviene esa percepción de saturación por lo escolar?

Ubicamos varias fuentes de la sensación de saturación escolar y sus impactos inherentes. La primera fuente que contribuyó a la percepción de saturación fue la afectación por las actividades escolares de la interacción, con los pares jóvenes y con la familia. Hay que resaltar que esa imposibilidad de interacción está asociada a lo que perciben como un incremento en la carga de trabajo, pero el peso lo ponen en las afectaciones que tuvieron sus relaciones. El hecho de que se estuviera bajo un mismo espacio no necesariamente implicaba la continuidad de la relación, pues al interior del hogar se tuvieron que cumplir distintas funciones, algunos en la atención de la vida del hogar y el mantenimiento de la familia, y otros, como en los casos anteriores, en la continuidad de sus estudios. Así, el hogar fue el centro del mantenimiento de las actividades que sus integrantes desempeñaban en otros campos. La siguiente figura nos muestra otros procesos además de la ausencia de interacciones, que parecen haber abonado a la percepción de saturación escolar.

Figura 1

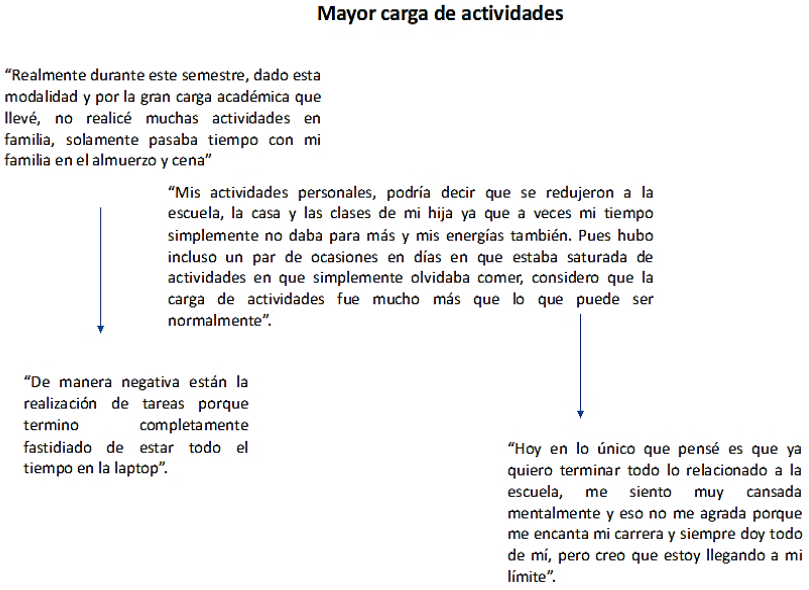
Ausencia de interacciones



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo y la información proporcionada por ALUG19, ALUG13, ALUG16 y ALUG09[5].

Figura 2

La saturación y carga de actividades diarias.



Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo y de la información proporcionada por ALUG01, ALUG26, ALUG06 y ALUG 14.

Ahora bien, lo que significa una mayor carga de trabajo escolar por la pandemia, se caracteriza por un cúmulo de trabajos y actividades que parecen no irse resolviendo y atendiendo, sino simplemente acumulándose. De esta forma la manera de comprender el por qué esto se sintió así, desde la perspectiva de los jóvenes, es la de asumir que por la modalidad virtual la carga fue mayor, los tiempos se empalmaban y no les daba oportunidad de realizar otras actividades, como hemos dicho, de convivir con la familia y también para realizar las actividades que usualmente hacen para sí mismos. Por ello se dice que por la actual pandemia se han enfrentado a un escenario novedoso que a su vez tiene limitaciones, dificultades de accesibilidad y conectividad, así como una sobrecarga de trabajo que incrementa el estrés de los estudiantes (Estrada, et al., 2021).

La mención que nos acerca un poco a la comprensión de lo anterior es la de realizar todas las actividades escolares a través de una computadora, acompañada de estrés y, como dicen los jóvenes, fastidio por pasar un tiempo considerable conectados y trabajando de esta manera. Si el estrés es entendido como un proceso psicológico y adaptativo que presenta el alumno cuando es sometido a una serie de actividades escolares, como las exigencias que provocan las tareas académicas y el limitado tiempo para su desarrollo (Barraza, 2020), entonces lo que vemos en sus expresiones es en parte esto, pero también un reflejo del contexto más amplio que implicaba encierro, ausencia de interacción, riesgo de enfermedad y poca claridad sobre el futuro. Es decir, el estrés que señalan y la saturación no solo puede verse como de origen académico-escolar.

Pero vuelven nuevamente las preguntas, ¿por qué esa sensación de sobre carga de trabajo? lo que se repite en las expresiones de los jóvenes es la de no poder realizar otras actividades, y si lo unimos a la primera fuente de esa sensación como el hogar que fue el centro neurálgico de la continuidad educativa, destacamos que este se tuvo que transformar en el centro escolar virtual, al mismo tiempo que era todo lo que siempre había sido, el espacio de descanso, de encuentro familiar y que, de alguna forma, lo escolar colonizó ese espacio.

La escuela ocupó todas sus actividades, no había más qué hacer. Distinto a lo presencial, en donde además de la escuela lo otro era la sociabilidad.

Figura 3

Horarios corridos y actividades complementarias.

"En algunos momentos hubo días que definitivamente no contaba con señal de conectividad a internet. Mi horario de clases era de 8 a.m., a 4:00 p.m., en estas actividades los viernes tuve un seminario de 4p.m., a 6 p.m., en mis horas libres entre clases en ocasiones lograba avanzar en mis tareas pendientes, y en mis días libres que generalmente eran los viernes, realizaba prácticas profesionales".

"El día de hoy, al no gozar de buena salud, me complica bastante el asistir a clase y realizar mis tareas y trabajos más que nada porque este último semestre lo sentí más pesado, tanto en tareas como en trabajos, literalmente desde que desperté hasta que ya no pude más, estuve sentada frente a una computadora y un escritorio la mayor parte del día".

"Los días martes por ejemplo tenía clases de 8 a 8 por lo cual terminaba bastante adolorida del cuerpo y cansada de la vista por la computadora, aunque estos días también puedo decir que trataba de no tener otras ocupaciones más que estar en las clases todo el día".

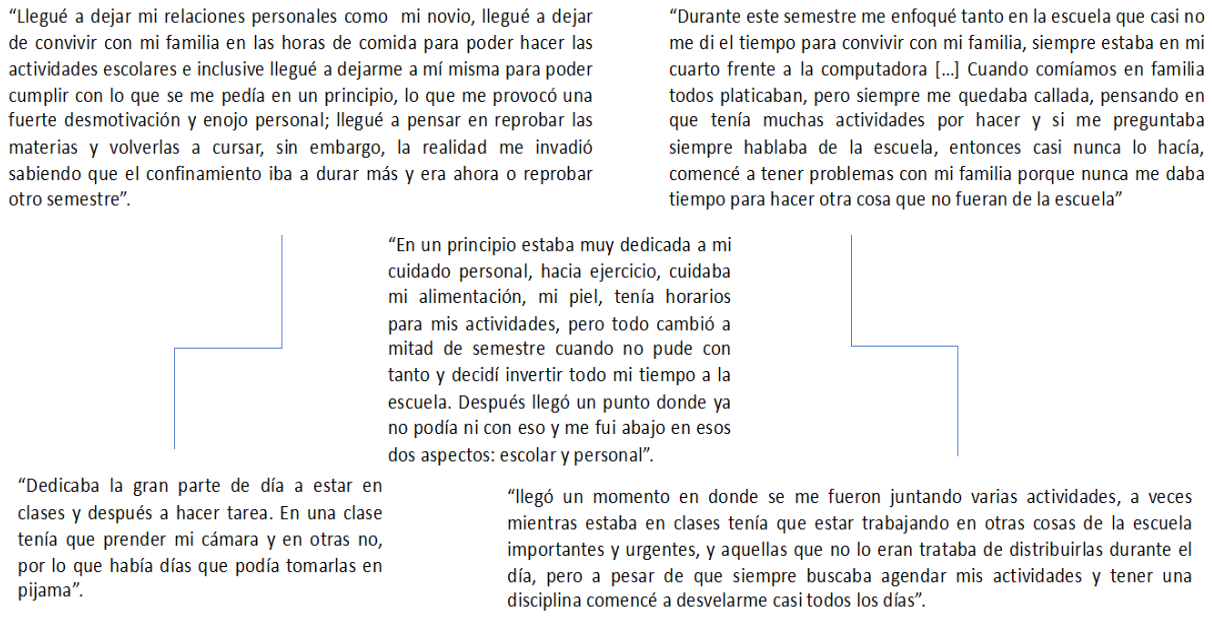
Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo y de la información proporcionada por ALUG12, ALUG08 y ALUG21.

El tercer elemento que contribuye a la percepción de la saturación de lo escolar corresponde a lo que parece ser una saturación previa que, en lo presencial, se experimentaba de distinta manera. Así, los horarios corridos o de pequeños intervalos, no permiten que se puedan distanciar de la conexión y el trabajo frente a la computadora por tiempos significativos. Además de los horarios corridos, tampoco en todos los casos parece que hayan existido días sin actividades escolares, pues también vemos que los viernes y en horarios variados, incluyendo fines de semana, realizaban actividades de sus otras responsabilidades como lo referente a cuestiones extracurriculares o de servicio social. Lo escolar pues, como un continuo desde el hogar, presente a todas horas. Por eso sostenemos que el hogar fue atrapado por la lógica y dinámica educativa. Es cierto que estaba la exigencia de la escuela y propiamente lo escolar, pero también parece que algunos jóvenes se abandonaron a las actividades escolares y no tuvieron, por decisión o falta de espacios y oportunidades, otras funciones más allá de las académicas. Es importante mencionar que, el llevar a cabo su vida en general, de una forma a la que no estaban acostumbrados, se ha señalado como

la fuente de posibles problemáticas en la mayoría de los estudiantes, en diversas situaciones, por ejemplo, pueden presentar pensamientos y emociones negativas, además de afectaciones físicas, trastornos en el sueño, dolor de cabeza, ansiedad, falta de organización, problemas de adaptación e incluso dificultades para concentrarse (Sánchez, et al., 2021).

Figura 4

Campos que se cruzan.



Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo y de los datos de ALUG12, ALUG17, ALUG4, ALUG28 y ALUG10.

Por último, lo que consideramos muestra claramente una de las fuentes principales de lo que se concibe como saturación de lo escolar, misma que se conjuga con las otras tres perspectivas anteriores. Ya vimos que, por el confinamiento, las actividades cotidianas a las que las personas estaban acostumbradas dejaron de ser llevadas de la manera habitual-presencial, y se empezaron a realizar virtualmente o a distancia (Delgado y Martínez, 2021). Sin embargo, muchas actividades dejaron de realizarse, como la convivencia entre la familia y personas cercanas, por la irrupción de lo escolar y para cumplir con su lógica desde casa. Incluso la convivencia familiar, cuando se daba, estaba atravesada por lo escolar.

Quizá los mejores indicadores o los más reveladores de que hay un cruce de los campos y sus lógicas, o "marcas de origen" (Bourdieu, 1998), es cuando los jóvenes se refieren al traslape de las comidas y la convivencia, por la imposición de lo escolar. La falta de relación en los momentos propiamente familiares, el tomar las clases en pijama por ser el modo habitual de estar a ciertas horas o momentos del día en el hogar, y porque incluso entre las actividades escolares había un traslape, el cruce de clases, tareas y actividades complementarias como el servicio social. Lo que vemos es que lo escolar se les atravesaba todo el tiempo en otros campos. De tal forma que, podemos decir, este traslape de campos operaron como estresores, provocando en los estudiantes distintos desequilibrios, entre otros emocionales, en los que se vieron afectados de diversas maneras su bienestar y aprendizajes (Barraza, 2020, pp. 9-14).

Comentarios Finales

Si bien como vimos había cierto consenso sobre los impactos de la pandemia en la percepción de saturación y estrés generalizado, no había el dato claro para conocer sobre los detonantes concretos o las miradas cualitativas más específicas que nos informaran sobre esto. Así pues, consideramos que el tipo de trabajo realizado contribuye a aportar mayor luz sobre estos procesos.

Los resultados de esta investigación coinciden con los estudios previos (Gross, et al. 2021; Salinas, 2020) que mostraron los efectos de la pandemia y el confinamiento relacionado con lo escolar, sentimiento de saturación, frustración, estrés, entre otros. Además, de manera importante la preocupación por el entorno de salud y economía familiar fue un añadido a lo escolar (Fernández, 2021; Chávez, et al. 2021).

La saturación escolar es el emblema claro de lo que han experimentado los jóvenes en la etapa de confinamiento. La ausencia de interacciones se refiere a la sociabilidad que se vio trastocada, y es una de las principales fuentes de la percepción de saturación, principalmente porque los jóvenes se vieron acotados al entorno familiar que se convirtió en el centro de su vida, sin salidas ni escapes que sí propiciaba la sociabilidad que se daba afuera del hogar.

Sin demeritar ninguna de las experiencias expresadas por los jóvenes y su crítica a los traslapes de los campos y el traslado simple de la lógica escolar a lo virtual, también es cierto que dejan entrever problemas referentes a la autodisciplina, habilidades para la auto organización y en general procesos que requerían de su independencia y autonomía.

El estrés y la saturación que las y los jóvenes mencionan, se percibe como algo de origen eminentemente académico o escolar, pero para entenderlo mejor tienen que verse sus orígenes en un contexto más amplio, como el confinamiento en familia, la enfermedad de los miembros del entorno cercano, la situación económica, entre otras. Pero su expresión y reflejo en lo escolar parece obedecer a que es su campo de actuación principal. De haber tenido una variedad de actividades más allá de la escuela, quizá se habrían podido aminorar los malestares que hemos reseñado.

También mostramos cómo el hogar quedó colonizado por lo escolar, y parece haber sido también ese hecho, una fuente más de la sensación de saturación y de estrés. Lo que era el espacio para el descanso, para el encuentro familiar y la toma de distancia de lo escolar, se convirtió en el centro neurálgico de las actividades educativas. Principalmente en esto, ubicamos una clave para entender las expresiones de los jóvenes. La ecuación que agrupa lo anterior y puede resultar claro para finalizar, sería esta: confinamiento-ruptura de la sociabilidad-colonización del hogar por la lógica educativa= percepción de saturación y estrés.

Referencias

Barraza, Arturo. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. México: Ed. Centro de Estudios clínica e investigación psicoanalítica. Dirección electrónica http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf

Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* España: Taurus.

Chávez, Jorge Patricio., Villarreal, Dayana Cristina., Chávez, Jorge Ernesto y Ortiz, Luis Antonio. (2021). "Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (Covid-19)". Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol. 5(20), 1259-1272. Dirección electrónica http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n20/2616-7964-hrce-5-20-310.pdf

Delgado, Ulises y Martínez, Fernanda. (2021). "Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19". *Revista Diálogos sobre Educación: Temas actuales de Investigación Educativa.* Año 12 (22), 1-14. Dirección electrónica http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/829/670

Estrada, Edwin., Mamani, Maribel., Gallegos Néstor., Mamani Helen y Zuloaga, Mabeli. (2021).

"Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19". *Revista de Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica AVFT*. Vol. 40(1), 88-93. Dirección electrónica https://www.revistaavft.com/images/revistas/2021/avft_1_2021/16_estres_academico_estudiantes.pdf

Fernández, Anna. (2021). "Pandemia, confinamiento y educación a distancia: una valoración Universitaria en la Ciudad de México". *Revista Scielo-Perú*, Educación, vol. 30 (59), 90-112. Dirección electrónica http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n59/2304-4322-educ-30-59-90.pdf

Gobierno del Estado de Guanajuato. (2022). Boletín informativo "El regreso a las actividades escolares en Guanajuato será el 10 de enero". Noticias Guanajuato. Enero 4. Dirección electrónica https://boletines.guanajuato.gob.mx/2022/01/04/regreso-a-las-actividades-escolares-en-guanajuato-sera-el-10-de-enero/

González, Fernando. (2008). "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales". *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, Vol. 4 (2), 225-243. Dirección electrónica http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf

Gross, Ramiro., Pedro, Amandio., Epandi, Anastácio y Firmino, Mauricio. (2021). "Ansiedad, depresión y estrés del estudiantado universitario por la reanudación de clases en época de pandemia". *Revista de Investigación Educativa (RIE),* vol. 21 (3), 1-22. Dirección electrónica https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46439

Guanajuato Libre (2020). Becas por Contingencia Covid-19 y Entrega de Apoyos Universidad de Guanajuato. *Carrusel*, sección de noticias. Dirección electrónica http://www.gtolibremx.mx/tag/universidad-de-guanajuato/

Guanajuato Libre. (2020). UG condona costos de inscripción a alumnos afectados por la pandemia. *Carrusel*. Dirección electrónica http://www.gtolibremx.mx/carrusel/ug-condona-costos-de-inscripcion-a-alumnos-afectados-por-la-pandemia/

Guevara, Albertico. (2020). "Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19, el caso del estado de Chihuahua". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23(17), 1-16. Dirección electrónica https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). "Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y

Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)". Dirección electrónica https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#Tabulados

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). "INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020". Comunicado de prensa núm. 185/21. Dirección electrónica https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Miguel, José. (2020). "La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Vol. 50 (1), 13-40. Dirección electrónica https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017

Oliva, Herberth. (2020). "La educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior". *ResearchGate*. Dirección electrónica https://www.researchgate.net/publication/340270478_La_Educacion_en_tiempos_de_pandemias_vision_desde_la_gestion_de_la_educacion_superior

Organización de la Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Dirección electrónica https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Pesántez, María y Cuenca, Paola. (2022). "Práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación (UNAE): análisis y reflexiones de la modalidad virtual en tiempos de pandemia". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 22(1), 1-27. Dirección electrónica https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/47438

Rodríguez, Gregorio., Gil, Javier y García, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España. Ediciones Aljibe.

Salinas, Jesús. (2020). "Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos". *Revista Innovaciones Educativas*. Vol. 22, 17-21. Dirección electrónica https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3173/3965

Sánchez, Blas., Capacha, Arnaldo., Capcha, Mery., Quispe, Dorcas y Reza, Sharoon. (2021). "Estrés académico en estudiantes universitarios en contexto de la pandemia por covid-19: una revisión sistemática". México. Ciencia Latina-*Revista Científica Multidisciplinar*.

Volumen 5(6), 11279-11290. Dirección electrónica https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1167

Serrano, Araceli., Revilla, Juan y Arnal, María. (2016). "Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de "residencia" social y resistencia ante la crisis". *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, vol. 35, 71-104. Dirección electrónica https://www.redalyc.org/pdf/2971/297147433004.pdf

Universidad de Guanajuato. (2020). "Comunicado a la Comunidad Universitaria COVID/002/20-RG: Medidas emergentes que la Universidad de Guanajuato establece respecto a la pandemia del #Coronavirus (COVID-19)". *Facebook*. Dirección electrónica https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.10151652163937950/10157635104642950/

Universidad de Guanajuato. (2020). "Noticias: UG aumenta matrícula y fortalece su red de apoyos para la comunidad universitaria en el periodo 2019-2020". Dirección electrónica https://www.ugto.mx/noticias/noticias/16404-ug-aumenta-matricula-y-fortalece-su-red-de-apoyos-para-la-comunidad-universitaria-en-el-periodo-2019-2020

Universidad de Guanajuato. (2021). "Informe anual de actividades 2020-2021, bienvenida de cursos", Repositorio UG. Dirección electrónica http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/5180/1/LFGA_informe-anual-de-actividades-2020-2021.pdf

Universidad de Guanajuato. (2022). "Comunicado a la Comunidad Universitaria COVID/003/22-RG: Comunicado institucional sobre el retorno de las actividades presenciales de la Universidad de Guanajuato". *Facebook*. Dirección electrónica https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/pcb.10159236030917950/10159236030077950/

Wang, Caroline y Burris, Mary. (1997). "Fotovoz: coordenadas teóricas y propuesta metodológica". En Martínez, Antar., Prado, Claudia., Tapia, Cristina y Tapia, Aimé. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales,* Vol. 41, 157-185. Dirección electrónica http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/22608/18402

Zapatero, Tania. (2020). "Subjetividades Tecnomediadas. Una aproximación desde la experiencia de jóvenes estudiantes del nivel medio superior". *Tesis de Maestría en Investigación Educativa*. Universidad de Guanajuato.

Notas

[2] Esta investigación forma parte de un estudio más amplio, la misma, en su versión completa, aparecerá en un libro que se encuentra en imprenta, titulado: Las experiencias educativas juveniles durante la pandemia. Adaptaciones, aprendizajes y sociabilidades.
[3] Se trabajó en total con 28 estudiantes de nivel superior[3], 22 mujeres y 6 hombres.
[4] Lo cual era, de alguna manera, un adelanto de nuestros hallazgos.
[5] Claves asignadas a los jóvenes con los que trabajamos.

Formas de convivencia entre universitarios al inicio de la pandemia por Covid-19

Coexistence´s forms among College Students at the beginning of Covid-19´s pandemic

Cecilia Vallejos Parás[*]

Resumen: A raíz de la emergencia sanitaria derivada por la pandemia por Covid-19, la educación superior en México tuvo un cambio brusco hacia la educación virtual. Los jóvenes universitarios no sólo dejaron de lado las aulas, sino las relaciones sociales propias de la Universidad. Este artículo muestra algunos relatos de quienes vivieron el confinamiento por Covid-19 en la etapa universitaria, con la finalidad de comprender qué fue lo que pasó y cómo se dio la convivencia entre estudiantes universitarios de una Institución de Educación Superior de la Ciudad de México. En este texto se presentan los hallazgos de una de las etapas del estudio, que consiste, entre otros temas, en la reflexión y el análisis cualitativo de las voces de los participantes. Entre los hallazgos, destaca que, durante el periodo comprendido de marzo a diciembre 2020, los estudiantes convivieron de manera diaria con sus pares por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación; no obstante, luego de este tiempo, de enero a agosto 2021, se muestra una lejanía y resquebrajamiento de las relaciones sociales entre compañeros universitarios, debido particularmente, al hartazgo, rutina y encierro, así como a comportamientos violentos virtuales entre pares que, en la actualidad, no se han podido recuperar.

Abstract: Following the health emergency caused by the Covid-19 pandemic, Higher Education in Mexico had a severe shift towards virtual education. Young College students not only left out the classrooms, but the social relations inside University. This article shows some narratives of those who lived the confinement by Covid-19 in the College stage, in order to understand what happened and how the coexistence took place among the university students of a Higher Education Institution in Mexico City. This text presents the findings of the first two stages of the study, which consist, among others, in the reflection and qualitative analysis of the participants´ voice. Among the findings, it is highlighted that, from March to December 2020, students coexisted daily with their peers through Information and Communication Technologies; however, after this time, from January to August 2021, it is showed a remoteness and breakdown of social relations between College peers, particularly due to the tired, routine and confinement, as well as virtual violent behaviors between peers that, and that at present have not been able to recover.

[*] Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, líneas de investigación: convivencia, clima y violencia escolar, derechos de los niños, niñas y adolescentes en educación. Investigadora y maestra de tiempo completo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, México. Correo: ceciliavallejos@lasallistas.org.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Palabras clave: Tics; convivencia escolar; ciberacoso; educación virtual; ambientes híbridos de aprendizaje; Covid-19.

1. Introducción

Uno de los elementos característicos de la sociedad contemporánea es la inclusión de herramientas tecnológicas y de redes sociales en la vida cotidiana de los ciudadanos. Ya desde hace más de una década, distintos autores coincidían en afirmar que las dinámicas sociales de adolescentes y jóvenes se encontraban centradas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) (Casillas, M., Ramírez, A., Ortega, J., 2016; Lizarazo, D. y Andión, M., 2013).

A raíz del confinamiento y del aislamiento social provocados por la crisis de la pandemia por Covid-19, los jóvenes universitarios se vieron obligados a iniciar o continuar sus estudios en ambientes virtuales de aprendizaje por medio de plataformas educativas en línea.

La pandemia aceleró la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación, dando paso a la adaptación y a la implementación de múltiples formas de enseñanza en línea.

Dentro del cambio de paradigma educativo por el que atravesaron los universitarios, existe un elemento esencial que no está del todo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que es un hecho intrínseco a la experiencia de ir a la universidad: la socialización entre pares. Las relaciones sociales que antes se daban de manera casual y circunstancial, como asistir a la misma aula de clases, o como desayunar en la cafetería de la Universidad, giraron repentinamente hacia el espacio no presencial.

De un día para el otro, los jóvenes se vieron forzados a relacionarse con sus pares de una manera distinta, y sus pláticas e interacciones se mudaron a un mundo mucho más virtual. A tan sólo a tres meses y medio de haberse declarado la emergencia por Covid-19, en julio de 2020, el 82% de los estudiantes mexicanos de Educación Superior ya estaba tomando clases en línea a raíz del confinamiento (Ey-Parthenon, 2020).

Por su parte, las Instituciones de Educación Superior (IES) comenzaron a incorporar las nuevas Tecnologías a sus prácticas educativas, denominando así, con distintos nombres, al cambio de enseñanza. Por ejemplo, mientras algunas IES hablaban de clases a distancia y en línea, otras tantas denominaron esta nueva forma de aprender como educación virtual, síncrona o asíncrona.

Posteriormente, éstas mismas plantearon un modelo mixto o híbrido, como algunas

instituciones lo nombraron, dependiendo el ritmo de contagios y el número de vacunados contra Covid-19.

En todas estas nuevas formas de educar se distingue el cambio en la convivencia y comunicación de los jóvenes estudiantes, así como la alteración en las formas de socialización. Arana (s/a) sostiene que la imposición de la educación virtual y el aislamiento obligatorio empujaron a los estudiantes a un aislamiento comunicativo, entre otras cuestiones, debido a la falta de convivencia cotidiana entre compañeros de clase y por la reducción de canales de comunicación que involucran contacto visual y lenguaje corporal.

Esta nueva forma de socializar, así como el comienzo de la educación virtual masiva, han abierto espacios de convivencia poco estudiados y múltiples interrogantes con respecto a las prácticas educativas, clima escolar, convivencia entre estudiantes, así como otras temáticas.

¿Cómo convivieron los estudiantes universitarios durante el Covid-19? ¿Cómo socializaron en los tantos momentos y tiempos distintos de la educación virtual, como fueron el confinamiento total y durante la educación híbrida? ¿Cómo fue su regreso a la educación presencial?

Así como estas preguntas, valdría la pena también cuestionarse si dentro de estas formas de convivencia, existieron algunas violentas, pues ya, desde antes de la pandemia, el estado del conocimiento sobre problemas de convivencia en la escuela precisamente señalaba a las nuevas tecnologías como posibles vehículos de violencia y agresión entre pares, como es el caso del ciberacoso y del sexting. (Del Rey, R., Mora-Merchán, J. y Ortega Ruiz, R, 2018, 2019, 2020; Velázquez, 2017)

Al respecto, numerosos autores coinciden en señalar que las Tecnologías de la Información y Educación pueden ser herramientas y conductos para manifestar comportamientos difamatorios y agresivos, contra una persona o un grupo, e incluso pueden suponer casos de ciberacoso. (Rodríguez, et al., 2018; Redondo, et.al., 2017) También estos mismos investigadores convienen en que son pocos los estudios sobre agresión cibernética entre estudiantes y que, este campo de estudio, es relativamente nuevo:

> Si bien es cierto que existen muchos estudios acerca del *Bullying* o *ciberbullying* en estudiantes de Secundaria (Cerezo, 2009; Palacios, Polo, Felipe, León, y Fajardo, 2013; Durán Segura y Martínez-Pecino, 2015; Garaigordobil, 2015; Garaigordobil, Martínez, y

> Machimbarrena, 2017; Del Rey et al. 2018; Giménez et al., 2018; Yubero, et al., 2018), cuando nos referimos a la experiencia del bullying o ciberbullying en estudiantes universitarios encontramos escasas investigaciones sobre el tema. (Rodríguez et al., 2018:3)

En este mismo sentido, es importante reflexionar sobre el llamado que hace la UNESCO, a raíz de la pandemia por Covid-19, de repensar a la educación en términos de cómo convivir y actuar en épocas de crisis y contextos futuros complejos, al incentivar a impulsar que "las personas se apropien y construyan sus realidades sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, contribuyendo así a la convivencia y cohesión sociales" (Unesco, 2020: 16).

Este pensamiento se robustece al escuchar la voz de Vaillancourt y colegas, quienes afirman que la recuperación de la educación luego del Covid-19 debe centrarse en las relaciones saludables y en la inversión en programas sobre aprendizaje social y emocional de los estudiantes, puesto que "el aprendizaje ocurre en las relaciones entre individuos, y las relaciones saludables promueven un desarrollo óptimo" (Vaillancourt et al., 2021: 81).

2. Metodología

Este artículo forma parte de un estudio de tipo exploratorio con enfoque mixto. En estas memorias, se presentan parte de los avances de la segunda etapa de investigación, que consistió, por un lado, en el acercamiento, conocimiento y profundización del objeto de estudio, mediante un diseño cualitativo; y, por el otro, se buscó que, con los hallazgos de este enfoque, se pudiera construir un instrumento de corte cuantitativo para comprender las formas de convivencia entre estudiantes universitarios durante el Covid-19 y aplicarlo a Instituciones de Educación Superior a nivel nacional.

Dentro de esta etapa, el método de recolección de datos se efectuó a partir de entrevistas semi estructuradas a profundidad con estudiantes universitarios de una Institución de Educación Superior en la Ciudad de México, que cursaban el segundo semestre cuando inició el confinamiento por Covid-19, esto es, en marzo 2020.

Los jóvenes fueron entrevistados en dos momentos. A finales del quinto semestre (noviembre 2021) y al término del sexto semestre (mayo 2022). En ambos periodos se encontraban dentro de un sistema mixto, híbrido, y presencial de aprendizaje. Se obtuvieron 12 entrevistas, con

una duración de 1.5 horas promedio cada una. El entrevistador fue un profesor conocido para los estudiantes, por lo que la plática fue cordial, relajada y honesta.

El análisis de la información cualitativa se hizo a partir del programa Atlas Ti. Luego del análisis y la reducción y categorización del contenido, se formularon dos dimensiones, a saber:
a) Convivencia escolar universitaria en ambientes virtuales durante la emergencia por Covid-19.
b) Comportamientos violentos en la convivencia escolar universitaria en ambientes virtuales debido al Covid-19.

Estas dimensiones se valoraron a partir de cuatro categorías, cuyos componentes se relacionan con el periodo de confinamiento y la modalidad de educación (virtual, híbrida o mixta y presencial). La Tabla número 1 los expone.

Tabla número 1

Dimensiones y categorías para el análisis de datos con respecto al periodo de educación virtual, híbrida y presencial por Covid-19.

Dimensión	**Categorías**		
		Periodo de confinamiento	**Modalidad de educación**
Uso de las TICS en el entorno de confinamiento por Covid-19 **Convivencia escolar universitaria** **Comportamientos violentos en la convivencia escolar** universitaria.	Inicios de la educación virtual masiva	De marzo 2020 a diciembre 2020	Virtual (síncrona)
	Consolidación de la educación virtual masiva	De enero 2021 a agosto 2021	Virtual (síncrona)
	Hacia la educación híbrida	De agosto 2021 a diciembre 2021	Híbrida (síncrona y presencial)
	Confluencia de la educación virtual, híbrida y presencial (físicamente)	De enero 2022 a junio 2022	Híbrida, y presencial (físicamente)

Fuente: Elaboración propia.

Por modalidad de educación se plantean tres tipos.

A) Virtual: comprende la totalidad (tiempo completo) de la enseñanza-aprendizaje a

distancia, desde casa, por medio de plataformas tecnológicas virtuales de aprendizaje con actividades síncronas (donde docente y estudiantes se encuentran presentes en la clase virtual) y asíncronas (en la cual el docente contempla actividades de aprendizaje para que el estudiante las realice fuera del tiempo del aula virtual).

B) Híbrida: abarca la modalidad virtual, tanto síncrona como asíncrona, así como la presencialidad del docente y estudiante en ciertas asignaturas en las instalaciones educativas. Comprende un modelo de adaptación a las circunstancias y posibles manifestaciones de síntomas entre la comunidad educativa, en el que ciertos días se asiste a la escuela y otros tantos se toman las clases a distancia.

C) Presencial: contempla al docente y estudiantes tomando el total de las asignaturas en las instalaciones educativas, esto es, el estudiante aprende en persona, en la escuela, de tiempo completo.

3. Hallazgos

Los hallazgos que se presentan en este artículo corresponden a las entrevistas a profundidad llevadas a cabo por el investigador. El análisis se hizo a partir del principio de saturación sobre las dimensiones previamente enunciadas.

3.1. Convivencia escolar universitaria en ambientes virtuales durante la emergencia por Covid-19.

Fue en marzo 2020 cuando el gobierno mexicano declaró el periodo de confinamiento y aislamiento social de la población mexicana producto de la emergencia por Covid-19. A nivel nacional, los centros educativos cerraron las puertas de las instalaciones educativas para dar paso a la llamada educación virtual. En cuanto a la educación superior, la ANUIES declaraba un total de 4,931,200 estudiantes de educación superior a nivel nacional en el ciclo 2019-2020. (Anuies, 2022)

Para fines de este artículo, en cuanto a la convivencia escolar universitaria en ambientes virtuales durante la emergencia por Covid-19, ubicamos dos periodos:

a) Inicios de la educación virtual masiva. Periodo comprendido entre marzo 2020 a diciembre 2020.
b) Consolidación de la educación virtual masiva. De enero 2021 a agosto 2021.

Estos dos periodos tienen como característica que la modalidad de la educación fue

completamente virtual.

3.1.1. Inicios de la educación virtual masiva. Periodo comprendido entre marzo 2020 a diciembre 2020.

Como primer punto a resaltar es que, en el transcurso de este tiempo, resulta interesante constatar que, según la voz de los jóvenes, la convivencia escolar antes de la pandemia era mucho mejor, aunque llevaran poco tiempo de conocer a sus compañeros de clase, sienten cierto recelo a lo que pudo ser, y no pasó: "Me imaginaba que la Universidad sería la época más divertida, más social, y terminó siendo lo opuesto". (EAA02)

Una vez iniciado el confinamiento, los estudiantes opinan que, contrario a lo que ellos pensaban, no les fue tan difícil el aislamiento social, algunos piensan que fue porque convivieron con sus familiares, de forma distinta, con la preocupación del qué pasaría, y como hacía tiempo no lo hacían. En la cuestión socioemocional, al inicio del aislamiento social, ninguno expresó sentirse solo, ni extrañar la vida universitaria, pues de cierta forma todo era nuevo. El siguiente relato da cuenta de ello:

> Cuando entramos al confinamiento, la manera de relacionarnos fue a través de las videollamadas, aunque no nos imaginamos que iba a durar dos años, fue como una dinámica muy fresca para nosotros, pues como no estaba estandarizado para nosotros, tampoco en las clases, pudimos echar relajo, tipo los primeros meses de pandemia, fue muy divertido. (ESS01)

Los jóvenes manifiestan que, al inicio de la pandemia, era común juntarse para charlar por medio de reuniones virtuales en *Zoom* o en *Skype*. Las conversaciones giraban en torno a la pandemia, a los datos, al número de contagios y de muertos, a la posibilidad del desarrollo de las vacunas, a cuándo llegaría la cura o la vacuna a México, entre otros temas:

> Platicábamos en línea, veíamos videos y hacíamos memes, aunque la mayoría del tiempo era platicar, al principio platicábamos de lo que pensábamos que iba a pasar, cuando me dijeron que duraría 40 días, yo decía: 'no puede ser, 40 días son muchísimos', y finalmente fueron dos años. (EMM04)

Otros testimonios narran que las reuniones virtuales duraban hasta la madrugada durante los fines de semana. Generalmente se juntaban aquellos compañeros que habían entablado amistad, previo a la pandemia:

> Al principio hablábamos mucho por videollamada, casi diario, sábados y domingos hablábamos como 4 horas, hasta la madrugada, todo ese semestre, fue muy intenso. Éramos puras mujeres, de vez en cuando con otros dos chicos, éramos 4 mujeres, de vez en cuando éramos 6 chicas y dos más con los hombres. (EMM04)

Durante esta etapa, las relaciones de amistad que se hicieron en la Universidad antes del confinamiento fueron beneficiosas para continuar con la interacción social entre pares; no obstante, -como se observará en el apartado siguiente- a medida que el aislamiento social fue avanzando y la esperanza de volver a la "normalidad" iba desapareciendo, a los nueve meses del encierro por Covid, se advierte un cambio de rutina, de convivencia, en las relaciones sociales entre universitarios, a pesar de ser los mismos sujetos que conformaron amistad previa.

3.1.2. Consolidación de la educación virtual masiva. De enero 2021 a agosto 2021.

Conforme el tiempo fue pasando y los estudiantes universitarios comenzaron a percibir y a darse cuenta que el regreso a la escuela se veía un tanto lejano y que la temática sobre el Covid-19 se comenzaba a agotar, sus formas de relacionarse dieron un giro. Los jóvenes seguían reuniéndose, pero con un cambio de convivencia, la cual viró hacia los videojuegos de moda.

Los jóvenes refieren a *Among Us y Fortnite,* como los videojuegos más utilizados, y, en promedio, jugaban entre 5 y 6 horas diarias, usualmente en la noche, con sus amigos. El juego *Fortnite* fue lanzado en julio de 2017 por la empresa *Epic Games*, quien para julio del 2018 tuvo el récord mundial con 3.4 millones de personas jugando al mismo tiempo y cerca de 45 millones de usuarios totales. (BBC, 2018)

Por su parte, *Among Us* es un videojuego que se viralizó en el año 2020 (aunque fue creado también en 2018), cuyo objetivo consiste en sabotear una nave, por medio de uno o dos impostores, que se encuentran entre los jugadores que están abordo (de ahí el nombre del videojuego), los cuales deben asesinar a los tripulantes. Entre sus características está que es multijugador, se descarga de manera gratuita y tiene el formato *Free to play*. En noviembre de 2020, *Among Us*

alcanzó un máximo de 500 millones de usuarios activos (Gamersrd, 2020).

Este fenómeno puede tener cierta explicación con el siguiente testimonio:

> Una vez que se estandarizó todo el sistema de las llamadas, a pesar de que era divertido hablar con nuestros compañeros y los extrañábamos, a uno ya no le nacía volverse a conectar para conversar y estar pegado a una pantalla viendo sesiones virtuales, sino para distraer la mente en otras cosas. (ESS01)

El vuelco hacia los videojuegos puede comprenderse desde el cansancio y la monotonía de las clases virtuales o no presenciales, así como por los tantos meses que se llevaban de encierro. Al contrario de lo que aconteció al inicio de la pandemia, el no sentirse solos o no extrañar el vínculo persona a persona, poco a poco comenzó a cambiar y, en algunos casos, el encierro, los pleitos familiares y las rutinas de la escuela, mermaron el estado de salud general de los estudiantes.

En la Tabla número dos se observa el tipo de tecnología virtual mayormente empleada como herramienta de convivencia por los compañeros universitarios, se observan variaciones en las plataformas, videojuegos y aplicaciones de comunicación dependiendo el periodo de tiempo de la pandemia. Se hace hincapié en que en este artículo sólo se presentan los primeros dos periodos.

Tabla número 2

Tipo de tecnología virtual mayormente utilizada como herramienta de convivencia por compañeros universitarios durante el periodo de marzo 2020 a junio 2022.

Inicios de la educación virtual masiva	Consolidación de la educación virtual masiva	Hacia la educación híbrida	Confluencia de la educación virtual, híbrida y presencial (físicamente)
Skype Zoom	Consolas para videojuegos: -Xbox -Nintendo Videojuegos en línea por computadora o Tablet. Redes sociales.	Redes sociales: -Instagram Aplicaciones de comunicación por teléfonos	Redes sociales: -Instagram Aplicaciones de comunicación por teléfonos inteligentes: -WhatsApp

	Aplicaciones de comunicación por teléfonos inteligentes.	inteligentes: -WhatsApp	

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Comportamientos violentos en la convivencia escolar universitaria en ambientes virtuales debido al Covid-19.

3.2.1. Inicios de la educación virtual masiva. Periodo comprendido entre marzo 2020 a diciembre 2020.

Para las Instituciones Educativas, el inicio del confinamiento fue complicado, dado que no hubo el tiempo suficiente para prepararse rumbo a la educación virtual y, por tanto, no existían plataformas educativas exclusivas para la impartición de las clases. En consecuencia, una buena parte de los docentes determinó emplear la plataforma *Zoom.*

En este tiempo, los estudiantes subrayan algunos puntos interesantes para reflexionar. Con respecto a la temática concerniente a *la labor docente versus la disrupción en clase,* los estudiantes refieren que un número considerable de profesores no contaban con los conocimientos necesarios de informática para dar clases (la denominada *brecha digital),* por lo que eran constantemente sujetos de burlas, memes y comentarios hirientes por parte del estudiantado.

> Había una profesora que solo se le veía los ojos, se acercaba mucho a la cámara, no se le escuchaba y no sabía cómo subir el volumen, tampoco sabía poner la presentación en la pantalla, y la maestra se ponía de muy mal humor, era muy histérica, se enojaba mucho con nosotros, porque no la escuchábamos, bueno, entonces decía, voy a dar la clase por vista. (ECM05)

Con respecto *al comportamiento estudiantil versus la disrupción en clase,* los educandos señalan que, entre las interrupciones más frecuentes, se encontraban, aquella en la que sus pares rayaban la pantalla del salón, “lo que era bastante molesto, pues interrumpían constantemente la clase y los profesores tendían a enojarse”. (ERH10)

Al principio, había gente que se pasaba de lanza, por zoom, había gente que se clavaba en

> rayar la pantalla cuando el profesor exponía, yo en lo personal no lo hacía, pero veía que muchos compañeros lo hacían. Como que la opción para poder escribir durante la clase se quedaba apretada, cuando el profesor ya empezaba a dar la clase en power point, por ejemplo, llegaban y rayaban. El profesor se daba cuenta. (EIM12)

Otro ejemplo era el sacar deliberadamente al docente o a algún compañero de clase, mutearlos o silenciarlos cuando estaban hablando, o quitarles la pantalla cuando compartían información, al respecto, una voz afirma: "También podías expulsar a la gente, hubo muchos problemas en cuanto a eso, porque sacaban a los profesores y a los compañeros". (ESS01)

Otros refieren que, durante la clase, para no aburrirse, se enviaban mensajes privados sobre la forma de vestir de algún compañero, o el lugar donde tomaban clase, o de alguna actividad que estuviera haciendo alguien, como comer, estar acostado, entre otras cosas. Comentarios como: "A Luis se le ve la ropa sucia de fondo", o "La casa de Sofía siempre está desordenada", "Miguel siempre come en clase", "Lucía nunca hace su cama", eran comentarios muy frecuentes.

3.2.2. Consolidación de la educación virtual masiva. De enero 2021 a agosto 2021.

Una vez que se establecieron recursos tecnológicos formales e institucionales para la impartición de las asignaturas, y, con ellos, la instalación expresa de los ambientes virtuales de aprendizaje, surgieron ciertos comportamientos violentos entre compañeros.

Entre algunas formas de violencia que predominaron durante este periodo se encuentran las que están relacionadas con la escritura y los mensajes de texto, por los grupos de WhatsApp del salón de clases. En su mayoría, éstos derivaban por malos entendidos, producidos por la redacción del mensaje. Los estudiantes refieren que, en múltiples ocasiones, sus mensajes de texto fueron malintepretados, lo que generó molestia a uno o más compañeros y, lo que a su vez, originaba agresiones y hostigamientos uno a uno, un grupo contra uno, o un grupo contra otro grupo. Piensan que llegó un momento en que el "clima virtual del chat del salón" era demasiado agresivo, por lo que prefirieron dejar de expresar sus opiniones:

> Lo llevan al punto personal, se separa de lo que es debatir el tema, se vuelca a discusiones personales, en grupos de WhatsApp, alguien se la agarra contra esa persona, una discusión puede llegar a un punto personal. Los estudiantes refieren que es un punto muy frecuente

durante la pandemia. (ECM05)

Las agresiones se daban de manera indirecta. Alguna vez un compañero hizo un comentario muy impopular en una junta con las autoridades y algunos compañeros expusieron el comentario enfrente de todos. En el grupo de WhatsApp se metieron directamente con él, lo ofendían por su condición, se pasaron, porque fueron muy muy agresivos, podías estar en desacuerdo con él, pero no era forma de tratarlo ni de hablarle así. Opinaban varias personas solo para ofender. Faltó empatía por parte de los compañeros. (EGM11)

Una segunda forma de violencia que se encontró en las narraciones juveniles está relacionada con la forma de expresión personal de los compañeros. Al respecto, muchos son los casos que refieren que los compañeros, en su mayoría hombres, se expresan con groserías, albures, mensajes escritos sexuales, así como también llaman a sus pares con palabras vulgares, ofensivas y toscas, sin importar el género de la persona. Esto causó malestar personal en la mayor parte de los entrevistados, no obstante, llama la atención que ninguno manifestó su rechazo hacia estas formas de nombrar o llamar a alguien dentro del grupo virtual.

Otras peleas surgieron a partir de las asesorías individuales que los profesores daban. Los estudiantes refieren que la mayoría de los docentes establecían tiempos cortos y muy exactos para asesoría con cada uno de los educandos, por lo que en una clase que era de las 10:30 a 12:00 del día, podría tocarte el horario de 11:05 a 11:15 –por dar un ejemplo-. Los problemas se daban dado que la mayor parte de los compañeros de clase no respetaban los horarios asignados, lo que generaba fricción entre ellos. Esto fue causa de múltiples peleas en el chat grupal.

Discusión

Aunque los hallazgos de esta etapa de la investigación tienen como objetivo construir un instrumento para comprender las formas de convivencia entre estudiantes universitarios durante el Covid-19, las narraciones de los participantes aportan conocimiento sobre el clima, la convivencia, y la violencia en ambientes virtuales de aprendizaje en Instituciones de Educación Superior en México.

Con respecto a los mensajes de hostigamiento y agresión que se localizaron entre compañeros universitarios, la literatura es coincidente al afirmar que las TICs han propiciado que

la violencia se manifieste de manera indirecta, caracterizándose por la intimidación, discriminación, hostigamiento, suplantación y agresión a través de los medios electrónicos. (Redondo, J. et al., 2017)

Al contrario de las formas violentas de cara uno a uno, o presenciales entre un grupo contra uno, o un grupo contra otro grupo, en las que se efectúan mayormente de manera verbal o física, por las condiciones que el sistema educativo tuvo que adoptar para hacerle frente a la pandemia por Covid-19, en su mayoría, estas formas se manifestaron de manera escrita.

Con respecto a la ruptura o resquebrajamiento de los grupos o salones durante el periodo de distanciamiento social y con la vuelta a la presencialidad, uno de los factores que podría explicar este fenómeno son las interacciones escritas y textos agresivos de los universitarios por medio de los chats grupales. Dado que, como lo señalan Rodríguez y Rivadulla (2018), en un estudio con estudiantes de educación superior, la mayoría de los participantes indicó que el acoso a través del teléfono o por medio de internet tiene más efecto sobre la víctima que el acoso tradicional.

Los estudios sobre las formas de convivencia en ambientes virtuales de aprendizaje cobran mayor relevancia luego del confinamiento y aislamiento social que se vivieron en los años 2020 y 2021, dado que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación no sólo fueron el pavimento para las relaciones sociales de los jóvenes, sino fueron parte de la envoltura de éstas.

Si bien la información que se presenta es sólo un avance de esta pesquisa, se tienen la convicción que funge como algunos primeros cimientos hacia la comprensión de las dinámicas e interacciones sociales de todos aquellos jóvenes que les tocó vivir la pandemia por Covid-19 en su etapa universitaria.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) (2022). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2019-2020. En línea. www.anuies.mx (Consultado: 12 de octubre de 2022).

BBC News (2 de abril de 2018). "Cómo es Fortnite y por qué se ha convertido en uno de los videojuegos más populares". https://www.bbc.com/mundo/noticias-43599886 (Consultado: 10 de agosto de 2022).

Casillas, M., Ramírez, A., Ortega, J.C. (2016). "Afinidad tecnológica de los estudiantes

universitarios". *Innovación educativa,* Núm. 70 (16). Enero/abril 2016. México.

Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Muñoz, P. E. (2018). "Programa Asegúrate: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo". *Comunicar,* (56), 39-48.

Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). "Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials". *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 16(3), 434.

Ey Parthenon México (2020). "Perspectivas de educación superior durante el periodo de confinamiento en México". https://www.ey.com/es_mx/covid-19/perspectivas-de-educacion-superior (Consultado: 20 de octubre de 2022).

Gamersrd (21 de diciembre de 2020). "*Among Us* logró obtener 500 millones de usuarios activos mensuales en noviembre 2020". https://gamersrd.com/among-us-logro-obtener-500-millones-de-usuarios-activos-mensuales-en-noviembre/ (Consultado: 10 de agosto de 2022).

Jiménez Barraza, Verónica; Garay Nuñez, Jesús Roberto; Santos Quintero, María Isabel (2021). "Vivencias y experiencias de estudiantes universitarios en ambientes virtuales de aprendizaje en tiempo de confinamiento educativo". *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Vol. 9, número 44 (edición especial), ISSN 2007-7890. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2951.

Lizarazo Arias, D., & Andión Gamboa, M. (2013). "Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar". México: Siglo XXI editores y Universidad Autónoma Metropolitana.

Ojeda, M., Del-Rey, R., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. Comunicar, 28(64).

Unesco-Cepal (2020). "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19". En línea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9 (Consultado: 15 de septiembre de 2022).

Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K. L. e Inglés, C. J. (julio-diciembre, 2017). "Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp.

458-478. DOI: http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2061

Vaillancourt T., Szatmari P., Georgiades K., Krygsman A. (2021). "The impact of Covid-19 on the mental health of Canadian children and youth". In Vaillancourt T. (Ed), *Children and Schools During COVID-19 and Beyond: Engagement and Connection Through Opportunity* (pp. 9–29). *Royal Society of Canada*. https://rsc-src.ca/sites/default/files/C%26S%20PB_EN_0.pdf.

Vaillancourt T., Brittain H., Krygsman, A., Landon, S., Saint-Georges, Z. and Vitoroulis, I. (2022). "In person versus online learning in relation to students´perceptions of mattering during Covid-19: A brief Report". *Journal of Psychoeducational Assessment.* Volume 40, 1, pages 159-169. https://doi.org/10.1177/07342829211053668

Velázquez, L. M. (2017). "Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas". *Revista Temachtiani,* Núm. 24, año 12, Jul/Dic. 2017, pp.22-55.

La educación superior en México durante la pandemia por Covid-19: Lecciones aprendidas y oportunidades para el futuro

Higher education in Mexico during the Covid-19 pandemic: Lessons learned and opportunities for the future

Rogelio Limón-Rivera[*], *Julio Díaz-José*[†], *Verónica Morales-Ríos*[‡] *y Hilario García-Martínez*[§]

Resumen: El objetivo de este trabajo fue analizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje en estudiantes y docentes de educación superior durante el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19. Se aplicó una encuesta en línea a estudiantes y docentes de distintas universidades y se realizó una entrevista por conveniencia considerando el espacio e infraestructura, manejo del tiempo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como salud física y emocional. Se encontró que existe una afectación marcada entre estudiantes y docentes rurales y urbanos, en el acceso y uso de recursos; los estudiantes presentaron mayores problemáticas en los aspectos económicos, familiares y psico-emocionales.

Abstract: The aim of this work was to analyze the teaching-learning experiences in higher education students and teachers during the confinement derived from the COVID-19 pandemic. An online survey was applied to students and teachers from different universities and an interview was conducted for convenience considering space and infrastructure, time management, teaching-learning strategies, as well as physical and emotional health. It was found that there is a marked affectation between rural and urban students and teachers, in the access and use of resources; the students presented greater problems in economic, family and psycho-emotional aspects.

Palabras clave: COVID-19; Educación superior; Efectos de la pandemia; Resiliencia educativa; Desigualdad; TIC.

---

[*] Doctor en Ciencias de la Gestión Estratégica por el Colegio Interdisciplinario de Especialización A.C.; Docente del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Zongolica; LGAC. Estudios del desarrollo comunitario; rogelio_limon_pd105@zongolica.tecnm.mx.
[†] Doctor en Problemas Económico Agroindustriales por la Universidad Autónoma Chapingo; Docente de la Facultad de Ciencias Biológicas-Agropecuarias de la Universidad Veracruzana; LGAC. Cambio tecnológico sustentabilidad y bienestar humano; juliodiaz@uv.mx
[‡] Maestra en Antropología Social por el CIESAS; Docente del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Zongolica; LGAC. Estudios del desarrollo comunitario; veronica_morales_pd51@zongolica.tecnm.mx
[§] Maestro en Ciencias Agronómicas; Docente del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Zongolica; LGAC. Estudios del desarrollo comunitario; hilario.garcia.09@zongolica.tecnm.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud anunció el 30 de enero del 2020 que el síndrome severo de respiración aguda coronavirus (COVID-19) era una Emergencia de Salud Pública de importancia internacional (ESPII). Hasta el 26 de agosto de 2020, el COVID-19 ha infectado a más de 24 millones de personas en el mundo, con más de 800 mil muertes confirmadas (https://coronavirus.jhu.edu/map.html). México confirmó su primer caso de coronavirus (COVID-19) el 28 de febrero de 2020 y se espera que el virus afecte al 0.19% de la población total del país (Acuña-Zegarra, Santana-Cibrian, and Velasco-Hernandez, 2020). En el país esta pandemia había ocasionado a la misma fecha más de 600 mil confirmados y 63 mil defunciones (https://coronavirus.gob.mx/). Debido a la falta de una vacuna, así como la escasez de infraestructura y la disponibilidad de fármacos para enfrentar esta enfermedad, los gobiernos implementaron medidas de distanciamiento social para evitar el contagio (Dickens et al. 2020; Wilder-Smith & Freedman, 2020).

La actual pandemia del COVID-19 generó una crisis sin precedentes en varios sectores[1] y fenómenos que empiezan a ser investigados, por ejemplo, los efectos en el medio ambiente, la economía (Ashraf, 2020) o la agricultura (Cappelli & Cini, 2020) entre otros. Otro sector ha sido la educación, pues uno de los efectos del COVID-19 fue el distanciamiento y la necesidad de realizar las actividades académicas desde el hogar, tanto para docentes como para estudiantes. Los estudios relacionados con la educación han sido escasos (Moorhouse, 2020), ya que la mayoría se concentra en temáticas en el área de la salud y sanitarios (Wilder-Smith & Freedman, 2020; Dickens et al., 2020), los efectos en la salud mental (Priego-Parra et al., 2020; Tull et al., 2020), la desigualdad (Ahmed et al., 2020) o la brecha digital (Beaunoyer, Dupéré, and Guitton, 2020), e incluso las restricciones para las prácticas religiosas (Quadri, 2020); sin embargo, existen escasos estudios con una integración de los distintos efectos hacia el sector educativo, principalmente experiencias provenientes de los países en desarrollo.

Durante la pandemia, las instituciones educativas básicamente se centraron en asegurar que los estudiantes estuvieran a salvo y pudieran acceder a las asignaciones desde casa (Daniel, 2020) concluir exámenes y planear el finiquito de los reportes pendientes, así como arreglos con los cuerpos administrativos y grupos de investigación para salvaguardar los bienes institucionales, garantizar el funcionamiento de algunos equipos y sondeos para decidir el uso de algunas

herramientas para trabajo en línea. Sin embargo, los cambios que se pretendían hacer en meses o años requirieron de ser implementados en pocos días y las diferencias no solo en términos de acceso, sino también en relación con el nivel de avance generacional que tienen los estudiantes es una preocupación constante. Los estudiantes de semestres avanzados y que estaban en proceso de egreso y titulación (tesis, residencias profesionales, último semestre con trabajos de laboratorio, servicio social) vieron afectada la conclusión de su trabajo.

En todo el mundo se recurrió a los medios digitales para continuar con las actividades académicas, y la emergencia sanitaria puso en evidencia las carencias tanto en infraestructura y equipo de docentes y estudiantes, así como la escasa preparación de ambos para una transición hacia la educación a distancia (Alcántara-Santuario, 2020; Brown y Salmi, 2020). Para atender clases en línea utilizando el aprendizaje sincrónico fue mucho más complicado, incluso en países con infraestructura y conectividad aceptable, i.e. en una ciudad como Hong Kong, los tutores presentaron dificultades para la enseñanza (Moorhouse, 2020). La escasa experiencia de los docentes para usar las videollamadas y cómo llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea representaron un reto mayor pues se requirieron habilidades tanto del docente como del alumno.

Lo anterior muestra que la sociedad y gobiernos en general aún no estaban preparados para enfrentar estos desafíos desde el punto de vista, social, económico, político y ambiental. Durante los últimos años han existido diversas pandemias que han puesto en jaque a la sociedad, ya sea a nivel nacional, regional o global. La más reciente ha sido el COVID-19, pero otras como el MERS y el SARS, H1N1, Zika y el Ébola indican que estas crisis han ocurrido a una frecuencia que se ha incrementado en las últimas décadas (Yang & Ma, 2020). Comprender la crisis actual desde varios enfoques es crucial; sin embargo, muchas veces la falta de información representa un reto para la toma de decisiones (Ribeiro-Dantas et al., 2020). Por tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar las experiencias de la educación en línea durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes de educación superior, para lo cual se propone responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo fue la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes de zonas urbanas y rurales durante la pandemia? para ello, se realizó un trabajo de colecta de información en línea utilizando un cuestionario y entrevistas a profundidad a estudiantes y docentes de distintas universidades públicas y privadas. Entender desde lo social el fenómeno que se vivió con la pandemia por COVID-19 es de gran importancia, pues permitirá generar información para

enfrentar futuras contingencias sanitarias, crisis de otra índole, y analizar la pertinencia de transitar hacia otros modelos de educación que sean más flexibles en términos presenciales y más efectivos cuando se trabaja en línea.

Metodología

Se aplicó una encuesta en línea a 1,218 estudiantes y 304 docentes de distintas universidades utilizando un muestreo no probabilístico. Esta información se complementó con una entrevista a 17 estudiantes y 16 docentes seleccionados por conveniencia abordando temáticas como el espacio e infraestructura para el trabajo en línea, manejo del tiempo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como salud física y emocional.

El cuestionario incluye preguntas relacionadas con datos generales (edad, género, institución, ubicación), acceso a dispositivos móviles e internet para el trabajo en línea, cumplimiento de medidas de distanciamiento social, afectaciones a la salud mental, problemáticas para cumplir con sus actividades escolares y de trabajo en línea. El cuestionario se formuló en la herramienta de Google forms. Para responder al formulario se proporcionó un enlace al usuario para que lo llevara directamente al cuestionario. Antes de iniciar con el llenado, se proporcionó un mensaje de consentimiento de humano informado, así como un acuerdo de confidencialidad, los cuales permitieron acceder a las respuestas una vez que el usuario aceptara participar en el estudio; lo anterior con el propósito de garantizar la seguridad e integridad de los participantes.

Las entrevistas se realizaron en línea mediante plataformas de videoconferencia y permitieron conocer información adicional para complementar los resultados del cuestionario. A partir de preguntas estructuradas previamente se pidió tanto a docentes como estudiantes voluntarios que compartieran sus experiencias en las actividades académicas en línea durante el confinamiento por COVID-19.

Se calcularon estadísticos descriptivos para encontrar características generales de la población de estudio. Se aplicaron pruebas de medias para comparar variables de infraestructura y acceso entre grupos de docentes y estudiantes y entre zonas rurales y urbanas. También se realizó un análisis de correspondencias múltiple que permitió encontrar patrones de asociación para las variables de estudio. El análisis de datos se realizó mediante el software RStudio versión 2022.07.2. En el caso de las entrevistas, se realizó un análisis semántico para encontrar algunos patrones de

comportamiento que mencionaron los participantes.

Resultados

La población de estudio fueron estudiantes de educación superior, hombres (43%) y mujeres (57%) con una edad promedio de 21 años de distintas universidades públicas y privadas (Cuadro 1). Los docentes fueron también hombres (45%) y mujeres (55%) con una edad promedio de ~40 años, con diferentes perfiles y especialidad y que laboran en las instituciones de educación superior ya sea de tiempo completo o por asignatura; en este grupo se presenta una mayor variación en la edad debido a que existen personas con antigüedad en docencia en algunas universidades públicas, mientras que otros docentes se van incorporando a edades muy tempranas. La muestra total superó los 1,500 individuos, lo que permitió cubrir un universo de población adecuado para explorar las repercusiones de la pandemia en el trabajo docente y la participación de los estudiantes.

Cuadro 1

Características de la población de estudio

Tipo	Género	N	Edad		Max	Min
			Media	SD		
Estudiante	Hombre	520	21.7	3.74	39	17
	Mujer	698	21.6	3.66	39	17
Docente	Hombre	136	40.8	9.99	74	24
	Mujer	168	38.5	9.24	65	21
		1,522	**25.12**			

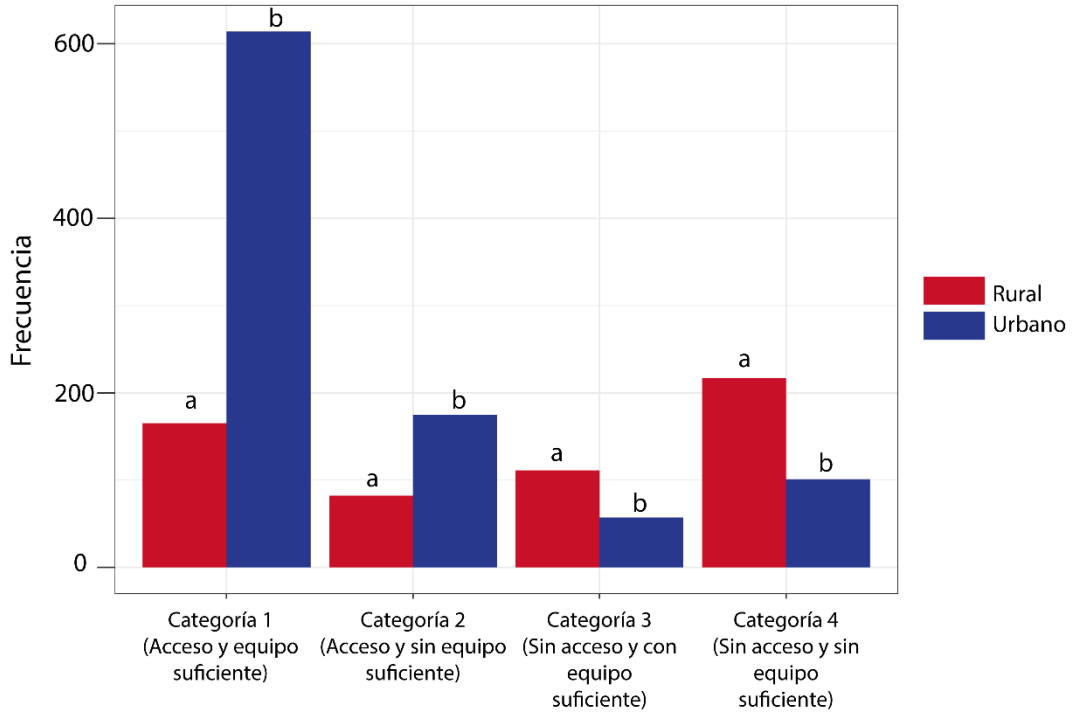
Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados obtenidos.

El acceso a servicios de internet y equipo como computadora, tableta o teléfono inteligente es limitado para un sector de los estudiantes de educación superior, lo cual depende de la ubicación geográfica, además de otros factores socioeconómicos. Para el 43% de los estudiantes los dispositivos electrónicos no son suficientes para el trabajo en línea. Cuando se realiza un análisis por tipo de asentamiento, aquellos estudiantes que habitan en zonas rurales tienen menores niveles de equipamiento y acceso a internet, en comparación con los que habitan en zonas urbanas ($P<0.05$). Aquellos que mencionaron que el equipo no es suficiente, manifestaron que varios integrantes de la familia ya sea sus padres o hermanos ocupan al mismo tiempo el equipo y una computadora o laptop no es suficiente para todos, mientras que en otros casos indican que la tableta

o el celular no permite realizar algunas tareas de mayor complejidad o software especializado. Sin embargo, existen distintas variantes en relación al acceso en equipamiento e internet (Figura 1), por un lado están los estudiantes que tienen tanto equipo suficiente en el hogar e internet, principalmente en zonas urbanas; también existe otro grupo que tiene acceso a internet pero no el equipo necesario o suficiente o viceversa, con equipo y sin internet en el hogar; finalmente, está el grupo que no cuenta con ninguno de los servicios (25%) y que se encuentra principalmente en zonas rurales, aunque también en las zonas urbanas a una menor proporción. Este último punto es importante de considerar, pues cada uno de estos grupos requiere de estrategias diferentes, ya sea para acceder o actualizar sus dispositivos electrónicos, otros para contratar servicio de internet, o en otros casos ambas cosas.

Figura 1

Acceso al servicio de internet y disponibilidad de equipos suficientes en el hogar para el trabajo en línea



Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados obtenidos.

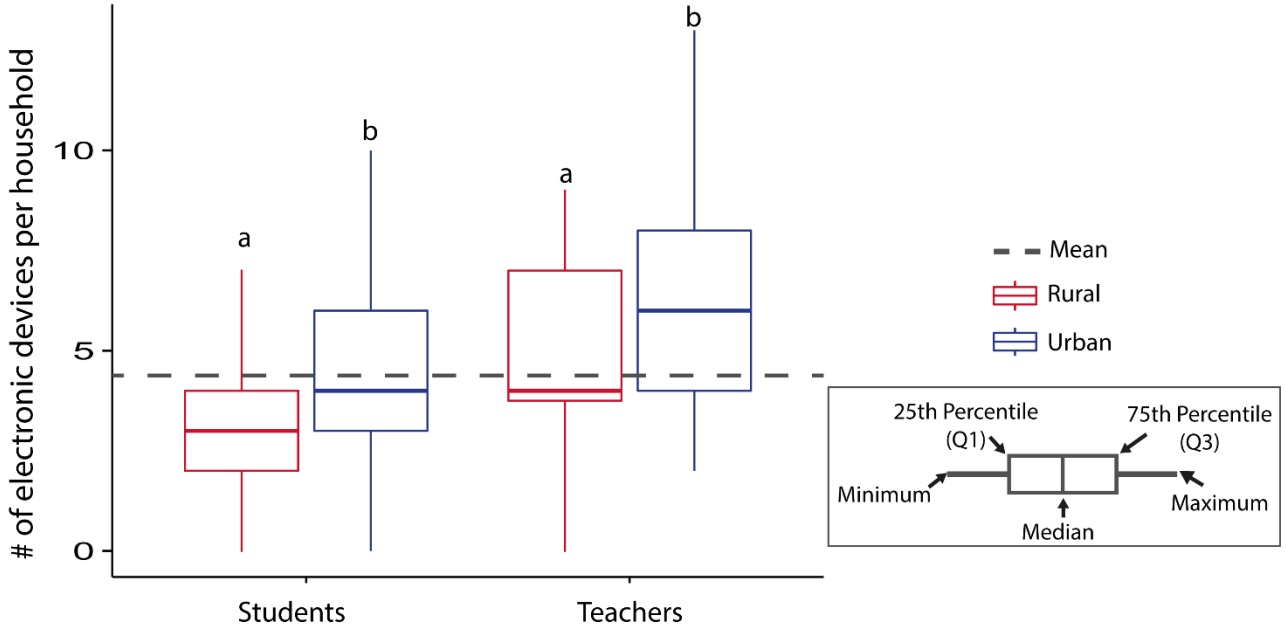
(1) cuenta con equipo suficiente y acceso a internet; (2) cuenta con internet en el hogar, pero sin equipo suficiente; (3) cuenta con equipo suficiente, pero sin internet en el hogar; (4) no cuenta ni con internet, ni con equipo suficiente. Diferente literal indica diferencias significativas significativas (P<0.05) entre las zona urbana y rural (Chi-squared

test for given probabilities)

Se encontró que en promedio existen 4.5 dispositivos electrónicos en los hogares de los entrevistados, principalmente teléfonos móviles y laptops. Existen diferencias significativas entre docentes y estudiantes, pues los primeros superan el promedio de la población en este indicador, mientras que los estudiantes se encuentran por debajo. Dentro de los grupos de estudiantes y docentes, también existen diferencias significativas, en relación con el tipo de asentamiento y es evidente que los estudiantes que habitan en el medio rural cuentan con el menor número de dispositivos electrónicos en sus hogares, mientras que los docentes que habitan en la zona urbana son quienes tienen acceso a un mayor número de estos (Figura 2).

Figura 2

Número de dispositivos en los hogares de estudiantes y docentes



Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados obtenidos.

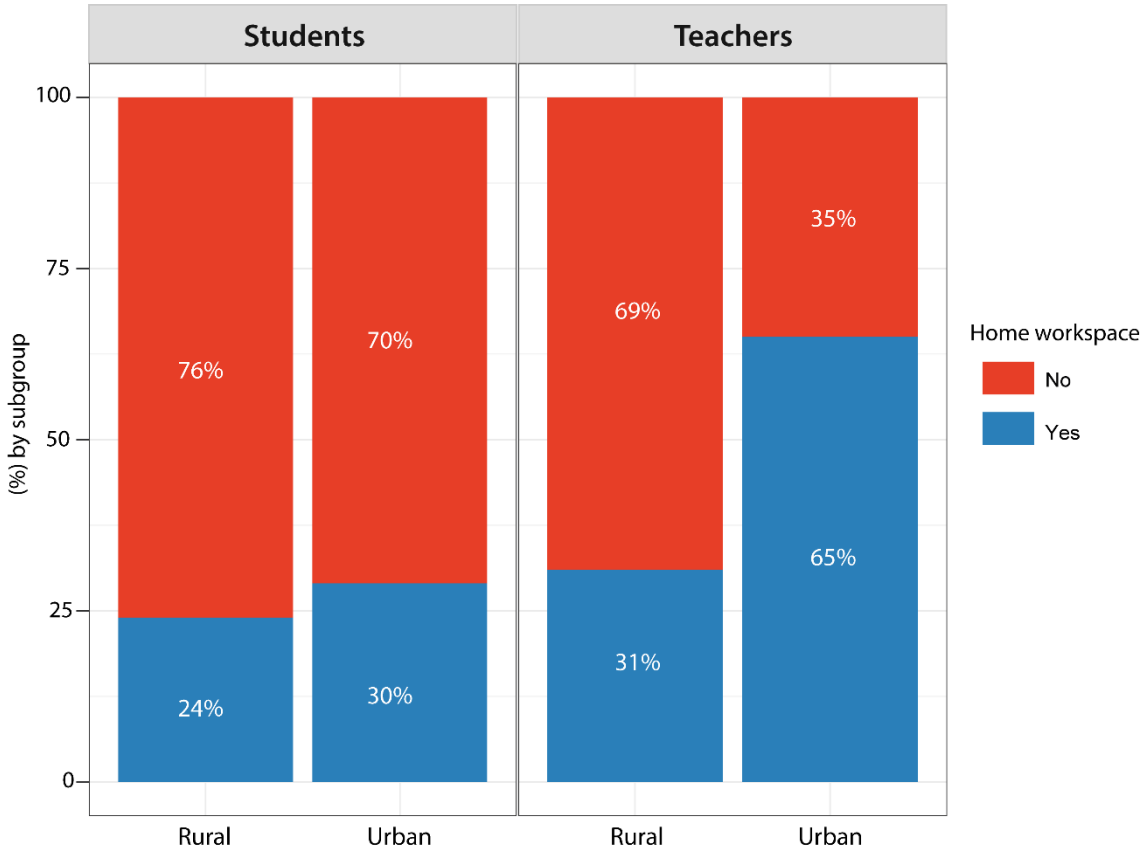
Existen diferencias significativas ($P \leq 0.05$) dentro de los grupos de estudiantes y docentes en relación con la variable rural-urbano. Se aplicó la prueba two-way ANOVA test for unbalanced designs.

Para trabajar en línea desde casa, además de tener acceso a internet y el equipo necesario, se reconoce la importancia de contar en el hogar con el mobiliario y el espacio adecuado

(iluminación, libre de ruidos y distractores, con las condiciones de aireación y temperatura adecuadas). Más del 70% de los estudiantes no contaba con las condiciones adecuadas de espacio para el aprendizaje en línea, y el mismo patrón se observó con los docentes en zonas rurales; sin embargo, aun cuando solo el 35% de los docentes de las zonas urbanas manifestó no contar con un espacio adecuado, el resto de los profesores en la mayoría de los casos tuvieron que realizar adecuaciones en su hogar durante el confinamiento por la pandemia. Estos espacios incluyeron áreas comunes, tales como el comedor o habitaciones que estaban destinadas a ser recámaras y algunos docentes adquirieron infraestructura como pizarrones, cámaras de video, micrófonos, audífonos, entre otros (Figura 3).

Figura 3

Espacio para el trabajo en el hogar de estudiantes y docentes que habitan en zonas urbanas y rurales



Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados obtenidos.

Particularmente, en el caso de las viviendas urbanas donde existen limitantes de espacio, las condiciones no permitieron acondicionar áreas dignas de trabajo, lo que se refleja en dificultades para organizar el aprendizaje y trabajo desde el hogar, tal como lo manifestó una docente entrevistada.

> Por ejemplo acá, que es donde descansamos y todo mi niña y yo o bien en la parte de arriba en el cuarto de mi hija, que ocupamos poco para dormir desde el terremoto precisamente porque para bajar y todo eso fue, pues difícil ¿no? y ahí prácticamente tenemos las cosas ¿no? es nuestra bodega de la ropa y todo, entonces cuando se puede trabajamos allá arriba y a veces en la mesa, donde se puede. (Julio de 2020)

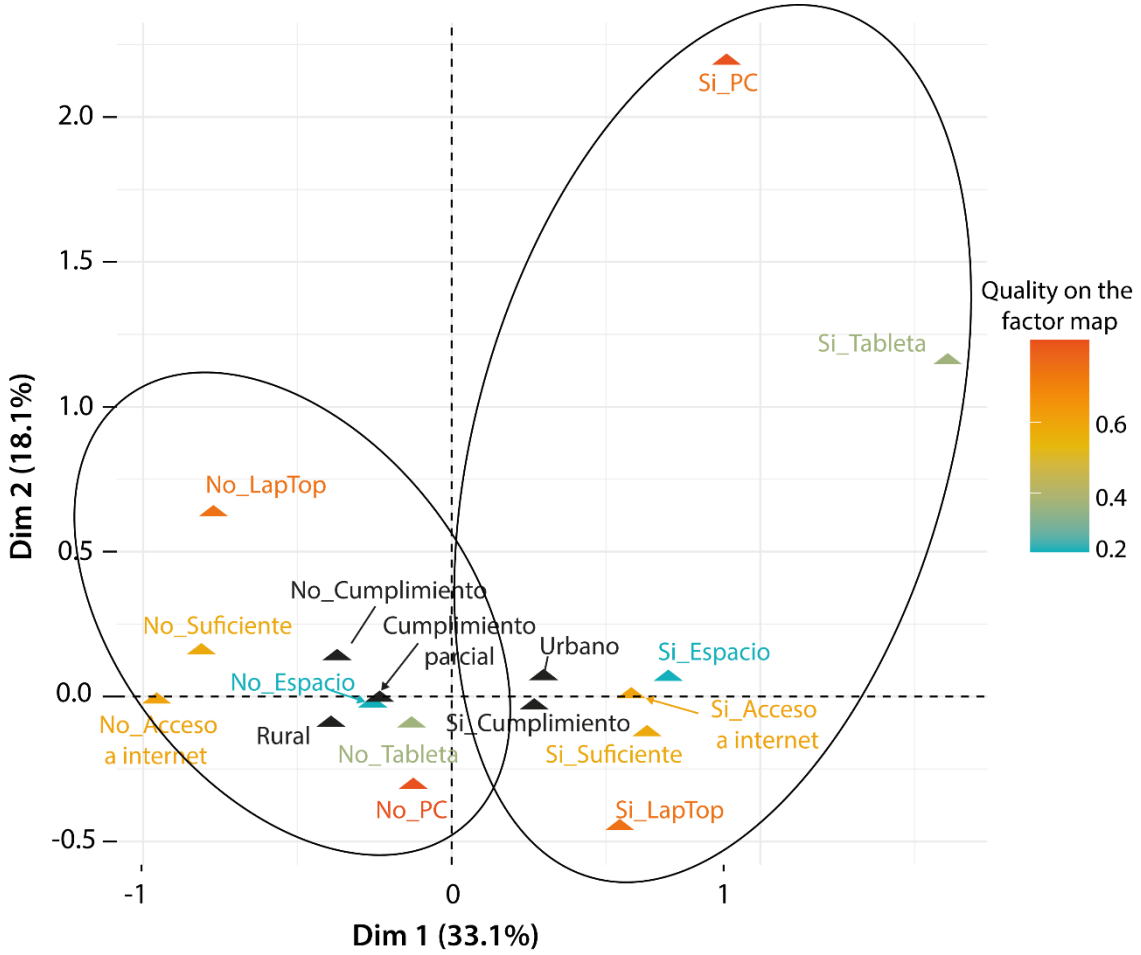
El análisis de correspondencias múltiple indica que, en el caso de los estudiantes, el cumplimiento de las actividades se asocia a la disponibilidad de infraestructura, equipo, acceso a internet y a aspectos espaciales, como el residir en zonas urbanas, mientras que aquellos que manifestaron no cumplir o cumplir parcialmente con las actividades programadas presentan carencias en los aspectos evaluados. Lo anterior muestra las consecuencias que tiene la desigualdad para implementar modelos de educación en línea, así como las dificultades que vivieron los estudiantes sin acceso a infraestructura para realizar sus actividades de estudio en la educación superior durante la pandemia (Figura 4).

En el caso de los docentes, el cumplimiento de las actividades se vio afectado por el ajuste y número de horas asignadas para la docencia en línea, además de cumplir con una serie de actividades docentes, administrativas y algunas otras que surgían en sus hogares y que se convertían en una distracción al momento de planificar y realizar sus labores.

> Híjole, no, está muy difícil, muy muy difícil eh, pones la lavadora, vienes a trabajar, regresas, entregas, por ejemplo ahorita estas en la reunión, la terminas, bajas, no, es muy inestable. En la mañana serían unas 4 horas, unas 4 o 5 horas, y en la tarde otras cuatro horas más o menos porque lo divido por ejemplo si trabajo en la mañana […], trabajo en la tarde […] o viceversa para que no se me amontonen. (Julio de 2020).

Figura 4

Análisis de Correspondencias Múltiple para variables de infraestructura, acceso a internet, espacio, ubicación y de cumplimiento de actividades por parte de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados obtenidos.

The two dimensions 1 and 2 are sufficient to retain 51.2% of the total inertia (variation) contained in the data. Negatively correlated variable categories are positioned on opposite sides of the plot origin (opposed quadrants). Category points that are away from the origin are well represented on the factor map. Color gradient is based on the *squared cosine* (cos2), which measures the degree of association between variable categories and a particular axis and show the quality of representation on the factor map and the contributions to the dimensions for each variable. Variables rural-urbano and cumplimiento were used as supplementary variables (in black).

Discusión

Se encontró que la calidad educativa durante el confinamiento por la pandemia por covid-19 se vio influenciada por condiciones de desigualdad en aspectos estructurales y sociales, evidenciando la

existencia de una brecha tecnológica en el acceso y uso de dispositivos para actividades académicas, tanto para docentes y estudiantes que habitan en zonas rurales y urbanas dentro de México. Además, los límites de la vida personal y académica se diluyeron, ocasionando afectaciones en el plano emocional, familiar, social y económico.

En el plano estructural y social, Marín (2021) encontró que, desde la perspectiva relacional de Pierre Bourdieu, los estudiantes son víctimas de la desigualdad educativa en aspectos de composición y volumen del capital tecnológico debido a las dificultades en el acceso a la tecnología digital. Esta brecha digital vulnera en mayor medida a la población con menores recursos económicos (Olmos-Cruz, 2021); aun así, los estudiantes cumplen con sus actividades escolares con herramientas tecnológicas en las que predominan el uso de computadora, internet, teléfono celular y redes sociales (Gómez-Navarro, 2021). De acuerdo con la ENDUTIH (https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/) durante la pandemia por COVID-19 el número de usuarios con acceso a internet en el hogar pasó del 62% al 72% (84.4 millones de usuarios) de la población mayor de 6 años, mientras que aquellos con acceso a internet fuera del hogar disminuyeron, pasando del 7.6% al 3.6% (4.2 millones de usuarios); esto indica que la pandemia tuvo repercusiones importantes en la conectividad de las personas, lo que se explica con la necesidad de las actividades educativas y trabajo en línea; sin embargo, al terminar las actividades académicas en el hogar el uso de los recursos virtuales se ha mantenido, flexibilizando algunas actividades específicas como las reuniones en línea (asesorías, foros, seminarios, congresos, entre otros) y se ha dejado de lado la virtualidad para las actividades de enseñanza aprendizaje, con las repercusiones que conlleva.

En distintos países del mundo se realizó el cierre parcial de instituciones educativas a causa de la pandemia por covid-19 entre marzo de 2020 y octubre de 2021; el tiempo de cierre osciló entre 5, 10, 20 e igual o mayor a 40 semanas; México pertenece al último grupo de países en el que las actividades académicas virtuales duraron más tiempo y, con ello, se derivaron distintos retos para poder cumplir con los objetivos educativos (https://covid19commission.org/). Además, existió una desigualdad en la modalidad de aprendizaje, tanto entre países como dentro de los países; el mismo reporte de la COVID Lancet Comission, encontró que los estudiantes de países con mayores ingresos regresaron antes a la educación presencial, y que en países como en Estados Unidos, en diciembre de 2020 64% de los estudiantes de bajos ingresos eran atendidos en línea, comparado

con el 48% de estudiantes de altos ingresos. Esto fue un reflejo de la desigualdad en el acceso a vacunación, servicios de salud, infraestructura para evitar el contagio en las escuelas y acceso a la información en general.

Los docentes manifestaron afectaciones en sus emociones y desempeño, por un lado, mencionaron que los espacios físicos en el hogar no eran confortables ni adecuados y, por otro, algunos de ellos no dominaban el uso de las plataformas y las nuevas tecnologías para la educación en línea. En este sentido, indicaron que es importante diferenciar entre educación remota (procesos planificados con un diseño previo) y educación remota de emergencia (procesos no planificados) y, que bajo ese contexto los docentes manifestaron afectaciones emocionales como ansiedad, angustia, miedo; todo ello derivado de los riesgos de la pandemia pero también de la falta de dominio de las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje virtual, el no tener contacto visual con sus estudiantes o las herramientas necesarias para mejorar los procesos de comunicación.

En relación con la desigualdad educativa entre zonas rurales y urbanas de México existen estudios que evidencian este fenómeno. Rodríguez Pech (2019) señala que en las comunidades rurales las actividades académicas se reducen debido a: a) ausentismo del profesorado, b) incumplimiento del horario tanto de los docentes como de los directivos, c) dificultad de traslado tanto para docentes como estudiantes, d) existen carencias de equipamiento físico y tecnológico y, e) existe poca concienciación acerca de la vinculación de las actividades académicas con el logro de objetivos profesionales y la perspectiva de una mejora en la calidad de vida. Durante la realización de actividades académicas virtuales por covid-19 los factores de desigualdad relacionados a la asistencia física y al traslado se redujeron, sin embargo, se agudizaron los relacionados con el equipamiento físico y tecnológico.

Otro aspecto no visibilizado es la desigualdad que puede existir entre los estudiantes de alto rendimiento y aquellos que presentan bajos niveles en este indicador. El cambio de un modelo de educación presencial a un modelo en línea de manera repentina, tuvo repercusiones más graves en los estudiantes con menor rendimiento académico (González-Velázquez, 2020), donde los procesos de enseñanza, aunados a la desigualdad en infraestructura y acceso a la conectividad acentuaron otros problemas como el uso del tiempo, las actividades en el hogar, además de no existir una compensación de los recursos educativos para el aprendizaje tanto de los padres como de las instituciones educativas.

Conclusiones

El presente estudio realizó una comparación de la influencia de la pandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes en la educación superior en ámbitos rurales y urbanos de México. Los resultados muestran que la disponibilidad de infraestructura y brecha tecnológica agudizaron la desigualdad que es común en la educación en México entre las zonas rurales y urbanas, además de otras afectaciones de tipo socioemocional. Si bien los esfuerzos por garantizar la educación en México durante la pandemia por COVID-19 aplicaron estrategias de tipo emergente, los resultados aquí presentados indican la necesidad de solventar diversas carencias de carácter estructural en general, particularmente en la zona rural, pero también emerge la necesidad de fortalecer las competencias del personal docente en nuevos modelos y herramientas tecnológicas educativas para una transición hacia modelos mixtos de trabajo. Con el retorno a las actividades presenciales, un alto porcentaje de docentes e instituciones dejaron de utilizar las herramientas tecnológicas para su trabajo diario, perdiendo una oportunidad y beneficios que proporcionan las nuevas tecnologías para mejorar el aprendizaje.

Bibliografía

Acuña-Zegarra,M.A., M. Santana-Cibrian, and J.X. Velasco-Hernandez. 2020. Modeling Behavioral Change and COVID-19 Containment in Mexico: A Trade-off between Lockdown and Compliance. Mathematical Biosciences 325 (May): 108370. https://doi.org/10.1016/j.mbs.2020.108370.

Aguilar Balam, K. S., Ek Yam, G. Y., Alamilla Morejón, P., & Rodríguez Pech, J. D. L. C. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar. Perspectiva Educacional, 58(2), 98-120. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000200098&script=sci_arttext

Ahmed,F., N. Ahmed, C. Pissarides, and J. Stiglitz. 2020. Why Inequality Could Spread COVID-19. The Lancet Public Health 5 (5): e240. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30085-2.

Ashraf,B.N. 2020. Research in International Business and Finance Stock Markets ' Reaction to COVID-19 : Cases or Fatalities ? Research in International Business and Finance 54 (May): 101249. https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2020.101249.

Beaunoyer,E., S. Dupéré, and M.J. Guitton. 2020. COVID-19 and Digital Inequalities: Reciprocal

Impacts and Mitigation Strategies. Computers in Human Behavior 111 (May). https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424.

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

Cappelli,A., and E. Cini. 2020. Will the COVID-19 Pandemic Make Us Reconsider the Relevance of Short Food Supply Chains and Local Productions? Trends in Food Science and Technology 99 (March): 566–67. https://doi.org/10.1016/j.tifs.2020.03.041.

Chen,Q., C. Min, W. Zhang, G. Wang, X. Ma, and R. Evans. 2020. Unpacking the Black Box: How to Promote Citizen Engagement through Government Social Media during the COVID-19 Crisis. Computers in Human Behavior 110 (March): 106380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106380.

Cruz, A. O., & Torres, C. R. (2021). El COVID-19 y la educación básica en México. Un aspecto de vulnerabilidad y marginación desde una visión geográfico-cultural. Persona y Sociedad, 35(1), 111-131. https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/340

Daniel,S.J. 2020. Education and the COVID-19 Pandemic. Prospects, no. 0123456789. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3.

Dickens,B.L., J.R. Koo, A. Wilder-Smith, and A.R. Cook. 2020. Institutional, Not Home-Based, Isolation Could Contain the COVID-19 Outbreak. The Lancet 6736 (20): 1–2. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31016-3.

Gómez Navarro, D. A. (2021). Apropiación social de tecnologías digitales por jóvenes universitarios mayas de Quintana Roo. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672021000200136&script=sci_arttext

González Velázquez, L. (2020). Academic Stress in College Studentes Associated with covid-19 Pandemic. ESPACIO I+ D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO. https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10

Marín, D. O. C. (2021). Estudiantes mexicanos y el acceso a la tecnología digital: un análisis

estructural-relacional. Tla-melaua: revista de ciencias sociales, 15(1), 6. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8050323

Moorhouse,B.L. 2020. Adaptations to a Face-to-Face Initial Teacher Education Course "Forced" Online Due to the COVID-19 Pandemic. Journal of Education for Teaching 00 (00): 1–3. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205.

Priego-Parra,B.A., A. Triana-Romero, S.M. Pinto-Galvez, C. Duran-Ramos, O. Salas-Nolasco, M.M. Reyes, A.R. de la Medina, and J.M.R. Troche. 2020. Anxiety, Depression, Attitudes, and Internet Addiction during the Initial Phase of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic: A Cross-Sectional Study in Mexico. MedRxiv, 2020.05.10.20095844. https://doi.org/10.1101/2020.05.10.20095844.

Quadri,S.A. 2020. COVID-19 and Religious Congregations: Implications for Spread of Novel Pathogens. International Journal of Infectious Diseases : IJID : Official Publication of the International Society for Infectious Diseases 96: 219–21. https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.05.007.

Ribeiro-Dantas,M. da C., G. Alves, R.B. Gomes, L.C.T. Bezerra, L. Lima, and I. Silva. 2020. Dataset for Country Profile and Mobility Analysis in the Assessment of COVID-19 Pandemic. Data in Brief 31. https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105698.

Santuario, A. A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada.

Tull,M.T., K.A. Edmonds, K.M. Scamaldo, J.R. Richmond, J.P. Rose, and K.L. Gratz. 2020. Psychological Outcomes Associated with Stay-at-Home Orders and the Perceived Impact of COVID-19 on Daily Life. Psychiatry Research 289 (May): 113098. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098.

Wilder-Smith,A., and D.O. Freedman. 2020. Isolation, Quarantine, Social Distancing and Community Containment: Pivotal Role for Old-Style Public Health Measures in the Novel Coronavirus (2019-NCoV) Outbreak. Journal of Travel Medicine 27 (2): 1–4. https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020.

Yang,H., and J. Ma. 2020. How an Epidemic Outbreak Impacts Happiness: Factors That Worsen (vs. Protect) Emotional Well-Being during the Coronavirus Pandemic. Psychiatry Research 289 (April): 113045. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113045.

https://coronavirus.gob.mx/

https://coronavirus.jhu.edu/map.html

https://covid19commission.org/

https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/

Notas

[1] Una crisis es una situación en la cual el interés social, institucional y organizacional se ve directamente amenazado, requiriendo acción inmediata y resultados inciertos; las crisis incluyen eventos naturales, desastres técnicos, ataques terroristas, conflictos internacionales, amenazas nucleares y pandemias (Chen et al. 2020).

El COVID 19 y algunas de sus consecuencias en una institución de educación superior

COVID 19 and some of its consequences in a higher education institution

José Gerardo Serafín Vera Muñoz[*], *María Antonieta Monserrat Vera Muñoz*[†] *y Rafaela Martínez Méndez*[‡]

Resumen: La aparición del COVID 19 y sus consecuencias acentuó la importancia de las capacidades para el uso de tecnologías y para el desarrollo de innovaciones. El objetivo es explorar el tipo de innovaciones y/o el uso de nuevas tecnologías, entre docentes y estudiantes de educación superior. Se tomó una muestra no aleatoria de 41 profesores y 1710 estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Los resultados arrojan que los docentes realizaron innovaciones con relación a los medios, mientras que el uso de nuevas tecnologías incluyó tanto a docentes como a estudiantes.

Abstract: The appearance of COVID 19 and its consequences accentuated the importance of capacities for the use of technologies and for the development of innovations. The objective is to explore the type of innovations and/or the use of new technologies, among teachers and students of higher education. A non-random sample of 41 professors and 1710 students from the Benemerita Universidad Autonoma de Puebla was taken. The results show that teachers made innovations in relation to the media, while the use of new technologies included both teachers and students.

Palabras clave: educación superior; COVID 19; tecnologías digitales.

Introducción

Indudablemente la pandemia por COVID 19 produjo enormes repercusiones a escala mundial en todos los sectores de la sociedad, la cotidianidad se alteró radicalmente salvo raras excepciones. Las altas tasas de contagio y de mortandad por el COVID 19 a partir del segundo bimestre del 2020 que empezaron a observarse en los distintos países, condujo al cierre masivo de escuelas en todos los niveles, a la intensificación del teletrabajo y en muchos casos al confinamiento estricto y, con ello, el surgimiento de problemas de todo tipo que nunca antes se habían enfrentado, entre otros, la

[*] Dr. en Ciencias de la Administración, UNAM, Competitividad organizacional, BUAP gerardo.vera@correo.buap.mx
[†] Dra. en Planeación Estratégica, UPAEP, Competitividad organizacional, BUAP, monseveram@hotmail.com
[‡] Dra. en Ciencias de la Administración, UNIDES, Competitividad organizacional, BUAP, rafaela72280@hotmail.com

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

saturación y el desbordamiento de los sistemas de salud, la exigencia de desarrollar capacidades para el manejo de todo tipo de tecnologías digitales y por supuesto, la aparición de problemas psicosociales como el aislamiento, la ansiedad y la angustia, que ciertamente afectaron a la población en general, pero como siempre, estos problemas se agudizaron entre los sectores más vulnerables de la población. De acuerdo a datos de la Organización Mundial de la Salud a la fecha (21 de septiembre del 2022), a nivel mundial hay un acumulado de alrededor de 610,393 millones de contagios y más de 6 millones de muertes.

En el caso específico de la educación, según la UNESCO (como se citó en CEPAL – UNESCO, 2020), a mediados de mayo de 2020 más 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo dejaron de tener clases presenciales, de los cuales, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y del Caribe. Esta situación puso de manifiesto como nunca antes las grandes deficiencias y desigualdades de los sistemas educativos a nivel mundial y obligó al sector educativo a emprender iniciativas que permitieran mantener la dinámica del aprendizaje en los diferentes niveles educativos; niños y estudiantes tuvieron que depender más de sus propios recursos para seguir aprendiendo a distancia a través de internet, la televisión o la radio, mientras que los docentes tuvieron que adaptarse a los nuevos conceptos pedagógicos y modos de impartir la enseñanza, para los cuales muchos de ellos no estaban preparados y de manera inmediata fue imposible proporcionar la capacitación requerida (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2020).

En el caso específico de las instituciones de educación superior, con más o menos dificultades, intentaron sustituir las clases presenciales con el aprendizaje en línea, no sin antes tener que afrontar dificultades por la escasa experiencia en esta nueva modalidad de aprendizaje y la insuficiencia de infraestructura tecnológica. En el caso específico de los países miembros de la OCDE, las plataformas en línea fueron la tecnología más utilizada, incorporando diversas herramientas de aprendizaje en línea, que variaban desde contenido educativo que los estudiantes podían explorar a su propio ritmo, hasta clases en tiempo real impartidas por los docentes a través de plataformas para reuniones virtuales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2020). Sin embargo, es necesario precisar que el uso generalizado de las plataformas virtuales sólo ocurrió en el caso de algunos países, México entre otros, hasta el otoño 2020; en un principio, tanto docentes como alumnos tuvieron que improvisar diferentes caminos

para mantener el proceso de enseñanza aprendizaje haciendo uso de tecnologías como el correo electrónico o el WhatsApp.

Tomando en cuenta las referencias mencionadas, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles fueron las tecnologías principales que tuvieron que aprender a utilizar tanto docentes como alumnos ante el cambio del modelo de enseñanza presencial por el modelo de educación remota? ¿Cuáles fueron lo cambios principales que tuvieron que realizar en las rutinas del proceso de enseñanza – aprendizaje tanto docentes como alumnos ante el cambio del modelo de enseñanza presencial por el modelo de educación remota? ¿Cuáles fueron las dificultades principales que tuvieron que enfrentar tanto docentes como alumnos ante el cambio del modelo de enseñanza presencial por el modelo de educación remota? En consecuencia, el objetivo de este trabajo es explorar el tipo de innovaciones y/o el uso de nuevas tecnologías, así como sus consecuencias que con motivo del cambio del modelo de educación presencial por el modelo de educación remota provocado por la pandemia del COVID 19, tuvieron lugar entre los docentes y estudiantes de educación superior.

Revisión de la literatura

Generalmente, cuando se aborda algún tema de investigación, en mayor o menor proporción se encuentra un sustento teórico en que apoyarse, sin embargo, en el tema de la educación y en muchos otros, si bien es cierto que, a la fecha es posible encontrar una enorme cantidad de trabajos que han abordado las diferentes problemáticas a las que dio lugar el COVID 19, no existe por razones obvias una base teoríca que pueda tomarse como referencia y punto de partida, al menos en lo que concierne al tema de la educación. Nos parece que la idea es que, a partir de las experiencias que nos ha dejado la pandemia, la tarea tiene que ser recopilar los aprendizajes más significativos y, empezar a construir y proponer un modelo de enseñanza que incluya lo más valioso de la educación presencial y de la educación remota. No obstante este circunstancia, a continuación se hará mención de algunos de los trabajos que han empezado a rescatar las experiencias más significativas que en el tema de la educación ha dejado la pandemia por COVID 19.

Al respecto, en un informe publicado por la CEPAL – UNESCO (2020), se destaca el uso de las plaformas virtuales de aprendizaje asincrónico que fueron utilizadas por la mayoría de los países de América Latina para poder implementar el modelo de educación a distancia, sin embargo,

subraya la importancia de tomar en cuenta aquellas competencias y valores que resultaron fundamentales, más allá de las tecnologías, para sostener la dinámica del modelo de educación a distancia, entre otras, la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud, la resiliencia, el pensamiento crítico y reflexivo entorno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no descriminación.

Por otra parte, Bokolo y Selwyn (2021), en un trabajo donde recopilan algunos de los hallazgos más significativos que dejó el modelo de enseñanza remota y aprendizaje virtual como consecuencia de la pandemia por COVID 19, citando a Pillai y Sivathanu (2019), señalan que aprovechar la educación remota y el aprendizaje virtual durante y después de la pandemia ofreció y ofrece una forma innovadora de expandir el conocimiento tanto del alumno como del educador, fomentando el aprendizaje en equipo, sin embargo, algunas de sus debilidades principales se manifiestan en la dificultad para evaluar las habilidades y desarrollo de los estudiantes (Koumpouras y Helfgott, como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021). Otro aspecto que destaca en esta modalidad de adopción forzada de la educación remota es la escasa preparación que muchos de los docentes y alumnos tenían respecto al uso de nuevas tecnologías, en particular en el uso de plataformas como ZOOM, google clasroom o TEAMS, sin embargo, de acuerdo a (Karalis y Raikou, como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021), los profesores de instituciones de aprendizaje idearon medios de improvisación para generar resoluciones y continuidad educativa para mitigar las limitaciones inminentes que enfrentaron los estudiantes durante la crisis pandémica (Karalis y Raikou, como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021); el uso del correo electrónico y el Whatsapp fueron los medios más utilizados al principio de la pandemia. A todo esto hay que agregar que la decisión intempestiva y necesaria para llevar a cabo el enfoque de educación remota anuló las consideraciones cuidadosas que el nivel de planificación explícita necesitaba para el buen funcionamiento de esta modalidad de aprendizaje (Krishnamurthy, como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021). Otro aspecto muy importante que nunca se tomó en cuenta fue que la educación remota, por sus características, puede no adaptarse a todos los niveles socioeconómicos que están presentes en un entorno presencial (Khlaif y Salha, como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021).

Por otra parte, en una investigación realizada por Croft et al., (como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021), ya se mencionaba que más allá del reto que puede representar para

profesores y estudiantes la necesidad de aprender el uso de las nuevas tecnologías que exige la educación a distancia, igual de importante o más, son los desafíos relacionados con los sentimientos de aislamiento en términos de dispersión geográfica, dinámica social, capacidad académica y experiencias de vida, falta de atributos sensoriales, experiencias relacionadas con la cultura y preocupaciones relacionadas con las materias. Esto se volvió más sensible para un colectivo de estudiantes y profesores que no habían elegido seguir un proceso de enseñanza-aprendizaje en una modalidad remota o a distancia y que fue impuesta de manera imprevista a consecuencia de la pandemia. En este orden de ideas, la creación y recreación de metodologías y de materiales resultó un factor fundamental para propiciar el interés de los estudiantes, así como, la necesidad de construir relaciones entre docentes y alumnos que proporcionaran apoyo académico y emocional (Mouchantaf; Garrison; como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021).

Al respecto de la importancia de crear esta relación entre estudiantes y docentes, que bien puede acoplarse a lo que Garrison (como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021) llama comunidad de investigación, integrada por tres elementos interconectados a saber, presencia docente, presencia social y presencia cognitiva. Se ha informado que estos tres elementos mejoran las experiencias de aprendizaje en línea de los estudiantes (Akyol y Garrison; Arbaugh, como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021). De los tre elementos mencionados, la presencia docente resulta fundamental, consiste que el maestro o instructor esté presente para facilitar y guiar el aprendizaje de los estudiantes e involucra tres etapas: (1) diseño y organización, (2) discurso facilitador e (3) instrucción directa (Anderson et al., como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021); pues de esta manera, a través de estas tareas que lleva a cabo el docente, que las presencias social y congnitiva surten efecto, en consecuencia la presencia docente es un predictor significativo del éxito del aprendizaje en línea.

Así, de acuerdo a Bates, Rapanta, et al.; Garrison y Piscina (como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021), los profesores deben tener habilidades pedagógicas en línea integrales para poder diseñar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes de manera significativa; la presencia docente es indispensable ya que tiene que seleccionar el plan de estudios del curso, guiar las discusiones de los estudiantes y resolver los problemas que se presenten. El maestro tiene que diseñar y organizar los materiales del curso, facilitar el discurso y la instrucción directa, de tal suerte que conduzcan a un aprendizaje de orden superior, que eventualmente resulte en una

investigación práctica. (presencia cognitiva).

En estas condiciones, de acuerdo a Bozkurt y Sharma (como se citó en Valsaraj, et al., 2021), la educación remota va más allá de las estrategias de enseñanza en línea, como compartir herramientas, cambiar contextos, la flexibilidad de contenido, herramientas y soluciones oportunas en colaboración con psicólogos, sociólogos y terapeutas para atender a varios alumnos. Esto requiere el cambio de enfoque para entregar el contenido con éxito y considerar estrategias generales mientras interactúa con los estudiantes de educación remota en línea.

Otro aspecto de enorme importancia que debe ser considerado es el ambiente de aprendizaje que envuelve tanto a estudiantes como a docentes en la modalidad de educación remota. En el caso particular de los alumnos, Álvarez y Shang (como se citó en Valsaraj, et al., 2021) identifican que los estudiantes presenciales cuando se someten a un aprendizaje remoto de emergencia enfrentan desafíos en el proceso de aprendizaje debido a la falta de apoyo técnico y tecnológico, como acceso a Internet, limitaciones financieras y apoyo emocional, a lo que hay que sumar las limitaciones de infraestructura, recursos didácticos, docentes sin experiencia para plataformas en línea y ambiente hogareño. Para los docentes puede suponerse que enfrentaron desafíos similares, por lo que es posible especular que la educación remota implicó una curva de aprendizaje, cuyos resultados aun son inciertos.

Finalmente, para el caso específico de los estudiantes universitarios es necesario tomar en cuenta lo señalado por Tasso, et al., (como se citó en Junlig y Wanyu, 2022), en el sentido de que forman un colectivo único de características psicológicas y de vida que los hacen más proclives a ser vulnerables en situaciones de crisis, debido al cambio que se produce cuando mudan del bachillerato a la universidad, que los enfrenta a un entorno más independiente, requiriendo más atención y apoyo para su rendimiento académico, salud física y psicológica. Al respecto, Pedrelli et al., y Wilens (como se citó en Junlig y Wanyu, 2022) mencionan que los estudiantes universitarios tradicionales suelen ser jóvenes y, además del estrés asociado con su carga académica, estos estudiantes pueden tener las responsabilidades de ser adultos sin haber adquirido por completo las habilidades y la madurez cognitiva. Por lo tanto, resulta necesario conocer que dificultades de tipo social o emocional tuvieron que enfrentar a causa de la educación remota durante la pandemia. Disponer de esta información, además de la concerniente con la apropiación de las nuevas tecnologías y las dificultades que tuvieron que enfrentar para adecuarse a los nuevos

procesos de enseñanza-aprendizaje, aportará los elementos suficientes para enriquecer los nuevos escenarios postpandemia, sobre todo, si partimos de la idea que durante mucho tiempo, es en las universidades donde a través de la formación y desarrollo de connocimientos y habilidades profesionales de los estudiantes se sientan las bases para la configuración del futuro desarrollo sostenible del mundo (Fadeeva & Mochizuki, como se citó en Junlig y Wanyu, 2022).

Apoyándonos en los párrafos anteriores, a continuación se mostrarán y discutirán algunos de los resultados más relevantes respecto a las experiencias vividas tanto por profesores como por estudiantes universitarios en los rubros tecnología, el proceso de ennseñanza-aprendizaje, así como, aspectos sociales, salud y emocionales.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio exploratorio con la finalidad de conocer las experiencias vividas por profesores y estudiantes de educación superior a consecuencia del cambio del modelo presencial al modelo de educación remota debido a la pandemia del COVID 19. Para ello se aplicó un cuestionario a uns muestra de 41 profesores y de 1710 estudiantes de educación superior, integrantes de la Facultad de Contaduría Pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El cuestionario aplicado a los estudiantes constó de 22 preguntas, la mayoría provenientes del cuestionario aplicado por Junlig y Wanyu (2022). En cuanto al cuestionario que se aplicó a los profesores, las 29 preguntas se elaboraron a partir de la revisión de la literatura respectiva. Las preguntas que formaron parte de ambos cuestionarios fueron de tipo cerrado, otras fueron construidas en escala likert y otras más fueron preguntas abiertas (4 preguntas en el cuestionario de los profesores, ninguna en el cuestionario de los estudiantes). El cuestionario tanto de estudiantes como de maestros se aplicó a través de la plataforma de google durante el mes de septiembre del 2022, y únicamente se tomó en cuenta estudiantes de la modalidad presencial; el 88% de la Licenciatura en Contaduría Pública, el 10% de la Licenciatura en Dirección y Adminnitración de PyMES y el 2% de la Licenciatura en Dirección Financiera.

En la muestra de estudiantes, la mayoría de los respondientes corresponden a las generaciones 2019, 2020 y 2021, aunque también respondieron algunos estudiantes de las generaciones 2018, 2017 y 2016. Del total de 1710 estudiantes, el 60.6% dijeron pertenecer al grupo del género femenino, el 39.1% dijo pertenecer al género masculino, el resto respondió, otro.

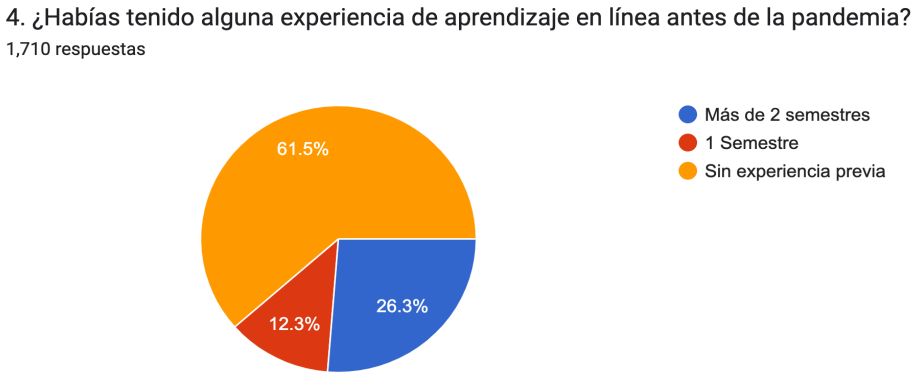
Respecto a los profesores, el 53.7% dijeron ser parte del género femenino y el 46.3 dijo pertenecer al género másculino.

Los resultados

Iniciando con los resultados correspondientes a los estudiantes algunos de los más relavantes son los siguientes:

Gráfica 1

Experiencias de aprendizaje en línea antes de la pandemia



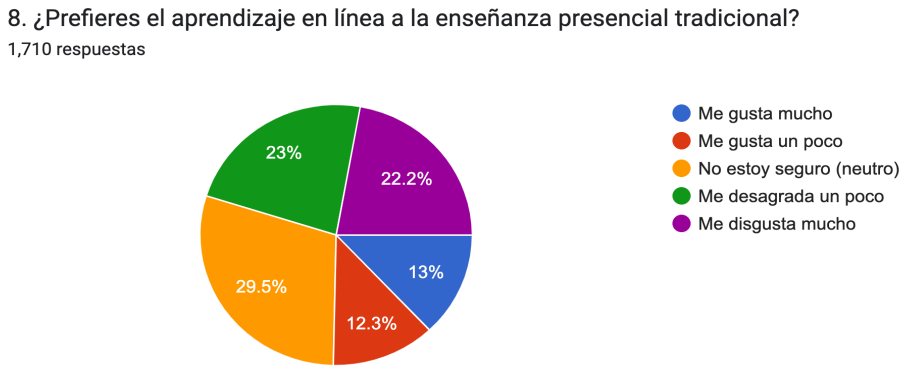
Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Atendiendo a la gráfica 1, se observa que la mayoría de los estudiantes jamás había tenido experiencias en educación a distancia. Este dato permite suponer que el cambio del modelo presencial al modelo de educación remota fue novedoso y drástico, sobre todo, en el entendido de que no fue un cambio por decisión propia y mucho menos planificado. Al relacionar esta pregunta 4, con la pregunta 8 (gráfica 2), se observa que para la mayoría de los estudiantes el cambio no fue agradable, sólo el 15.3% indicó su gusto por el modelo de educación remota.

Atendiendo a las respuestas dadas a la pregunta 9 (gráfica 3), se observa que para la mayoría de los estudiantes, el 60.9% respondieron que el aprendizaje en línea les resultó difícil, y sólo a una minoría, aproximadamente el 11%, les resultó fácil su adaptación al modelo de educación remota.

Gráfica 2

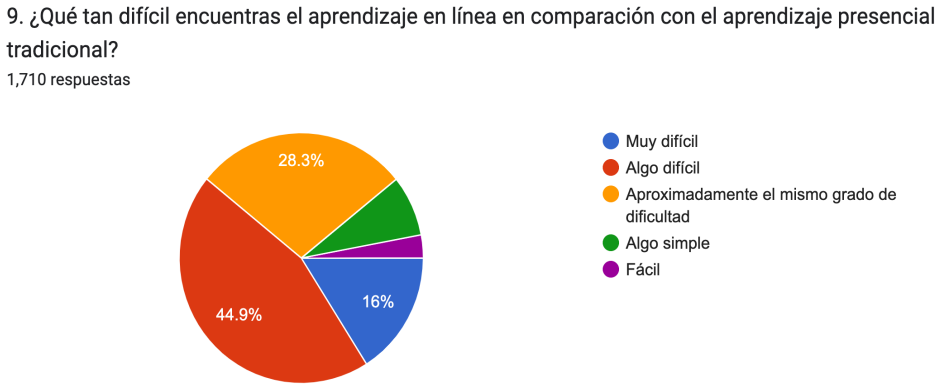
Preferencia entre el aprendizaje en línea y el tradicional



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 3

Dificultades del aprendizaje en línea en comparación con el aprendizaje presencial

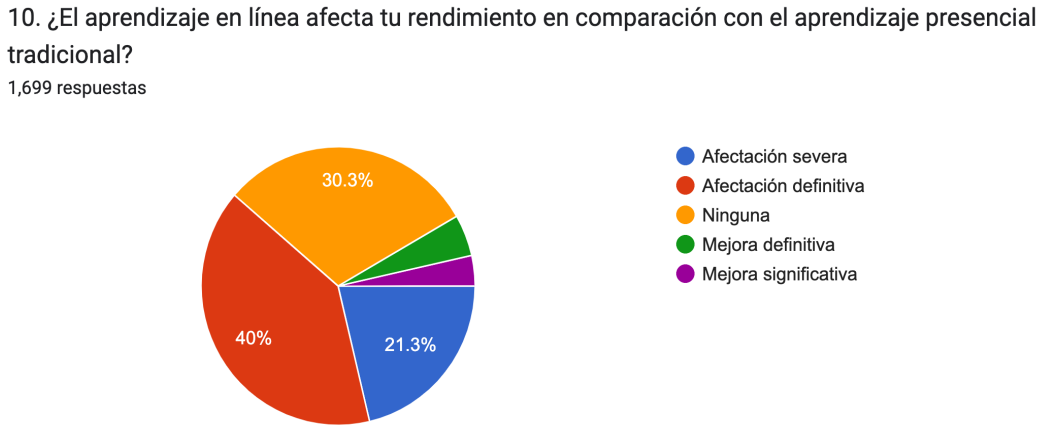


Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Al relacionar esta pregunta 9 con la pregunta 10 (gráfica 4), el 61.3% contestó que el cambio del modelo presencial al modelo de educación remota afectó severamente su rendimiento académico.

Gráfica 4

Diferencias de rendimiento entre el aprendizaje en línea en comparación con el aprendizaje presencial



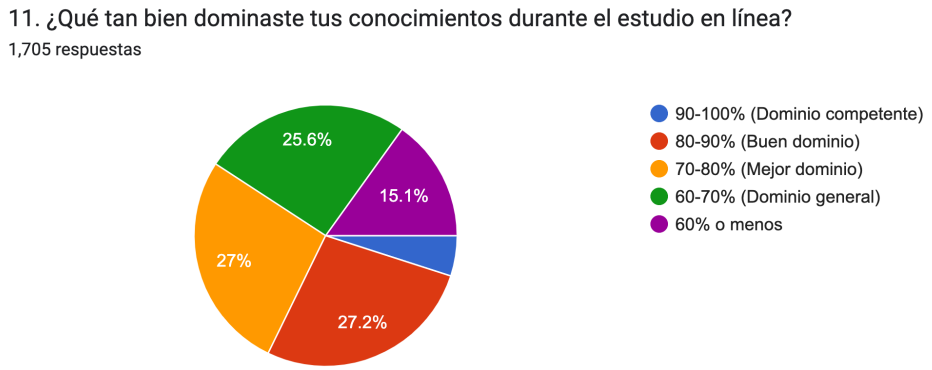
Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Relacionando las preguntas 8, 9 y 10 con nuestro marco de referencia es posible proponer algunas explicaciones a las respuestas dadas, entre otras la escasa o nula familiaridad que los estudiantes tenían con el uso de plataformas como ZOOM, google clasroom o TEAMS, así como, toda una serie de dificultades que tuvieron que enfrentar como los desafíos relacionados con los sentimientos de aislamiento en términos de dispersión geográfica, dinámica social, capacidad académica y experiencias de vida, falta de atributos sensoriales, experiencias relacionadas con la cultura y preocupaciones relacionadas con las materias (Croft et al., como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021.

Atendiendo a las respuestas dadas a la pregunta 11 (gráfica 5), el 59.3% de los estudiantes respondió haber logrado un dominio bastante aceptable de los conocimientos recibidos. Esta cifra revela que no obstante lo imporvisado que en un principio resulto el modelo de educación remota, se puede presumir que eventualmente, alcanzó cierto grado de madurez.

Gráfica 5

Dominio de los conocimientos durante el aprendizaje en línea antes de la pandemia

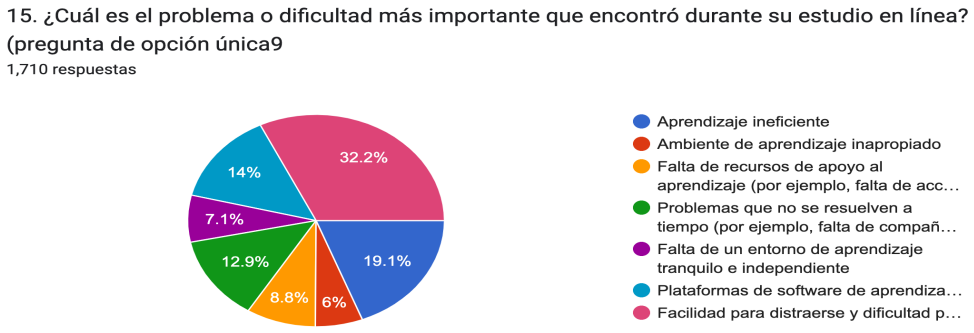


Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

En lo que respecta a los efectos producidos sobre el estado físico de los estudiantes a consecuencia de la educación remota, que incluyen las preguntas 13 y 14, destaca el cansancio ocular con un 31.2% todos los días; el pánico con 21.8% una vez al mes; la depresión con 25.6 % una vez al mes; y la soledad con 25.6% una vez al mes (conn datos del trabajo de campo, septiembre 2022). Estos resultados destacan lo necesario que resultó proporcionar a los estudiantes no sólo apoyo académico, sino también emocional durante la pandemia (aunque no significa que siempre de haya otorgado), (Mouchantaf; Garrison; como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021.

Gráfica 6

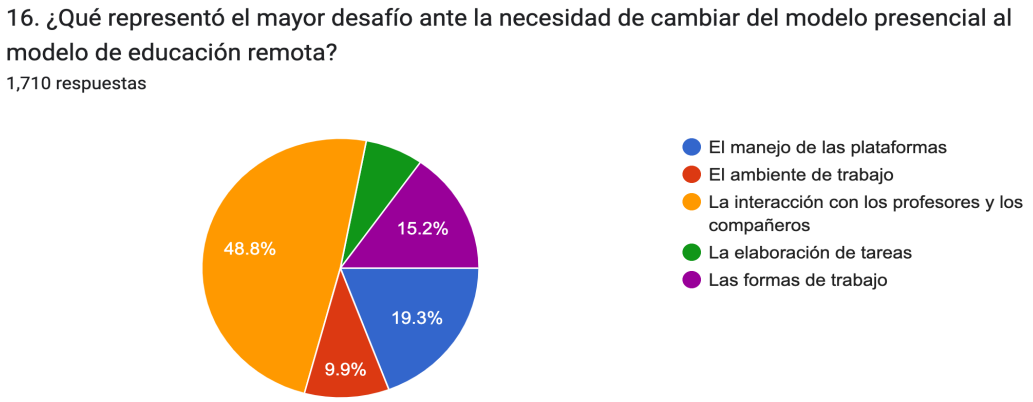
Principales problemas o dificultades durante el aprendizaje en línea



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 7

Desafíos principales ante la necesidad de adoptar el modelo de educación remota



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

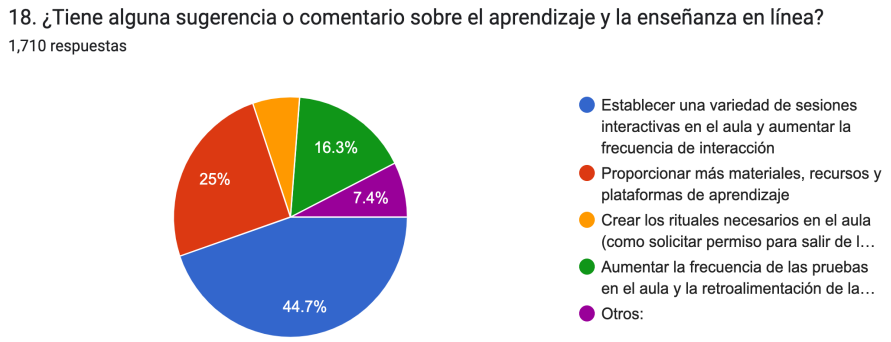
Estas preguntas 15 16 (gráficas 6 y 7), son muy importantes, ya que da cuenta de las dificultades y desafíos que tuvieron que enfrentar los estudiantes con el modelo de educación remota. Destaca el ambiente de aprendizaje inapropiado y que justifica la dificultad mencionada en segundo lugar un aprendizaje ineficiente. Estos resultados coinciden plenamente con lo mencionado por Álvarez y Shang (como se citó en Valsaraj, et al., 2021) quienes señalaban que los estudiantes presenciales cuando se someten a un aprendizaje remoto de emergencia enfrentan desafíos en el proceso de aprendizaje debido a la falta de apoyo técnico y tecnológico, como acceso a Internet, limitaciones financieras y apoyo emocional, a lo que hay que sumar las limitaciones de infraestructura, recursos didácticos, docentes sin experiencia para plataformas en línea y ambiente hogareño.

Esta pregunta 18 (gráfica 8), es muy interesante, desvela la necesidad de la interacción y, sobre todo, la interacción presencial, que permita la socialización y, en segundo lugar destaca la importancia de los materiales y recursos en general para este modelo de educación presencial y se corresponde con lo que Garrison (como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021) llama comunidad de investigación, integrada por tres elementos interconectados a saber, presencia docente, presencia social y presencia cognitiva. Es decir, la pandemia impidió la interacción resencial pero se demanda la necesidad de interacción, al menos a la distancia que permita tener es

contacto en tiempo real tanto con el docente como con el resto de los estudiantes.

Gráfica 8

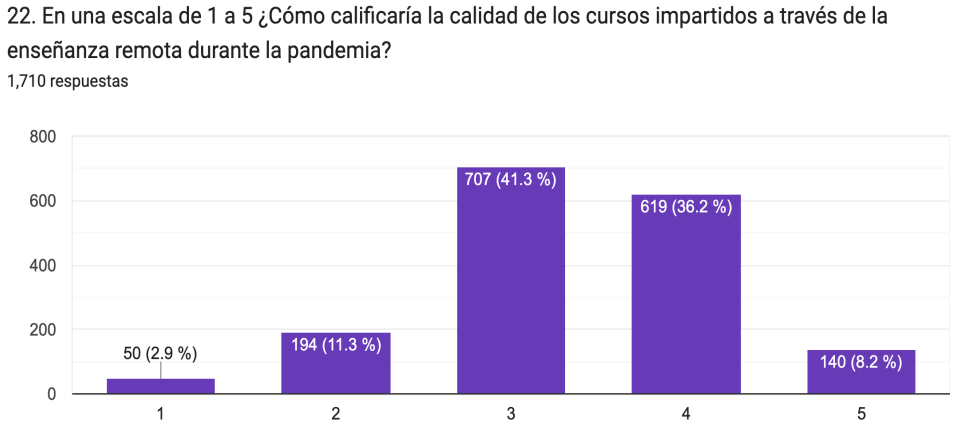
Sugerencias sobre aprendizaje en línea



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 9

Calidad de los cursos impartidos a través del modelo de enseñanza remota



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

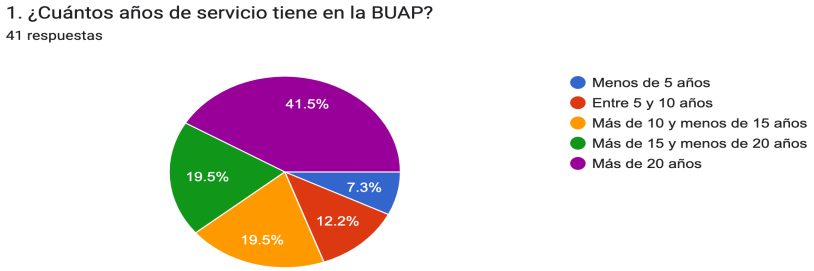
Finalmente, respecto a los estudiantes, atendiendo a la respuestas de la pregunta 22 (gráfica 9), es posible especular que no obstante la urgencia y nula planeación con la que se llevó a cabo el cambio de la modilidad presencial a la modalidad remota, la calidad de de los cursos impartidos se

puede considerar como muy aceptable.

Continuando con el cuestionario aplicado a los maestros, algunas de las preguntas que proporcionaron información relevante son las siguientes:

Gráfica 10

Años de experiencia de la planta docente de la Facultad de Contaduría Pública de la BUAP



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 11

Experiencias de los docentes en la modalidad de aprendizaje en línea antes de la pandemia

Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

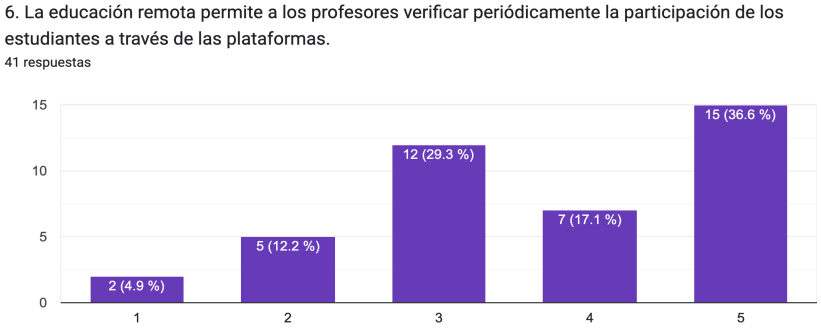
Lo primero que destaca es que se trata de una planta docente experimentada (gráfica 10) que, si bien es cierto, supondría una dificultad para el cambio al modelo de educación remota, la realidad fue muy distinta, pues la mayoría tenía experiencia en el modelo de educación a distancia y en el manejo de las tecnologías requeridas para esta modalidad (gráfica 11). Cabe señalar que en la Facultad de Contaduría y en muchas otras facultades de la BUAP desde el año 2005 (Resendiz, et al., 2009), se ofrecen programas semiescolarizados, lo que ha permitido que la mayoría de los

docentes hayan participado en esta modalidad y en consecuencia tengan conocimientos en la elaboración de materiales y en el uso de plataformas como el blackboard que son propias de la educación a distancia.

Esta pregunta 6 (gráfica 12) resulta muy reveladora, pues la mayoría de los profesores señaló que dar seguimiento periodico a la participación de los estudiantes no representó mucha dificultad. Esto se contrapone en cierta medida con los hallazgos de Koumpouras y Helfgott (como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021), quienes mencionan que entre las debilidades principales del modelo de educación remota se encuentran la dificultad para evaluar las habilidades y desarrollo de los estudiantes.

Gráfica 12

Perspectiva de los profesores sobre la verificación de la participación periódica de los estudiantes a través de las plataformas

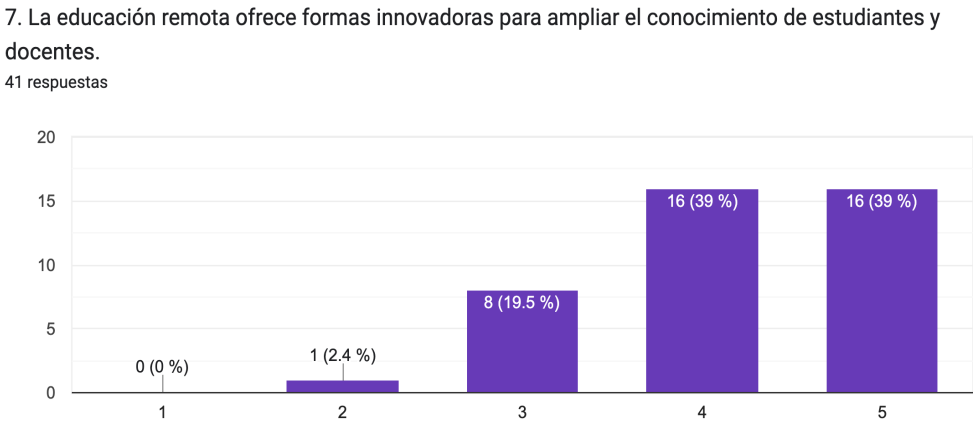


Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Respecto a la pregunta 7 y 8 (gráficas 13 y 14), los docentes están de acuerdo en que el modelo de educación remota resultó innovador y fomentó el trabajo en equipo, en este caso coinciden plenamente con lo mencionado por Pillai y Sivathanu (como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021), en el sentido de que, aprovechar la educación remota y el aprendizaje virtual durante y después de la pandemia ofreció y ofrece una forma innovadora de expandir el conocimiento tanto del alumno como del educador, fomentando el aprendizaje en equipo.

Gráfica 13

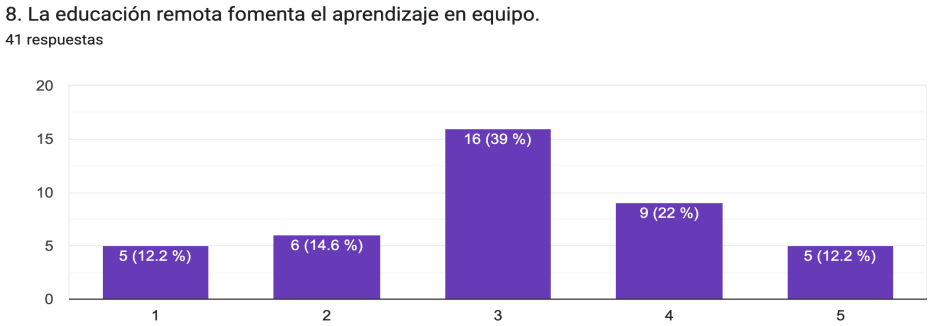
La visión de los profesores sobre la educación remota y sus posibilidades de innovación



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 14

Perspectiva de los docentes sobre el trabajo en equipo y el modelo de educación remota



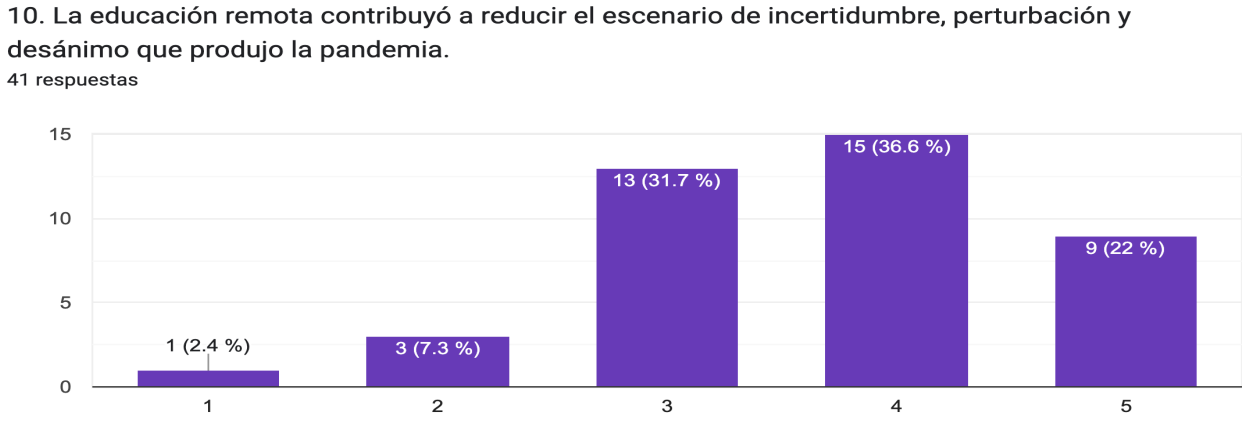
Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Atendiento a las respuesta de las preguntas 10 y 12 (gráficas 15 y 16), se observa que no obstante que el modelo de educación remota fue impuesto por la aparición repentina de la pandemia por COVID 19 y fue poco planeado,la mayoría de los docentes está de acuerdo en que fue una forma pertinente de afrontar la incetidumbre y perturbación que se vivió en todos los sectores sociales, en particular en la educación.

En lo que respecta a la pregunta 11 (gráfica 17), proporciona evidencia que al menos en el caso de la Facultad de Contaduría de la BUAP, el apoyo institucional para contar con las tecnologías que exigió el modelo de educación remota fue pronto y suficiente. Esto permite suponer que tanto docentes como estudiantes tuvieron la oportunidad de mantener la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante las limitaciones que impuso la pandemia. Esto es muy relevante pues como se ha puesto de manifiesto en algunas investigaciones como la de Álvarez y Shang (como se citó en Valsaraj, et al., 2021), la falta de apoyo técnico y tecnológico, como acceso a Internet fue una de las dificultades principales que entorpeció la educación remota.

Gráfica 15

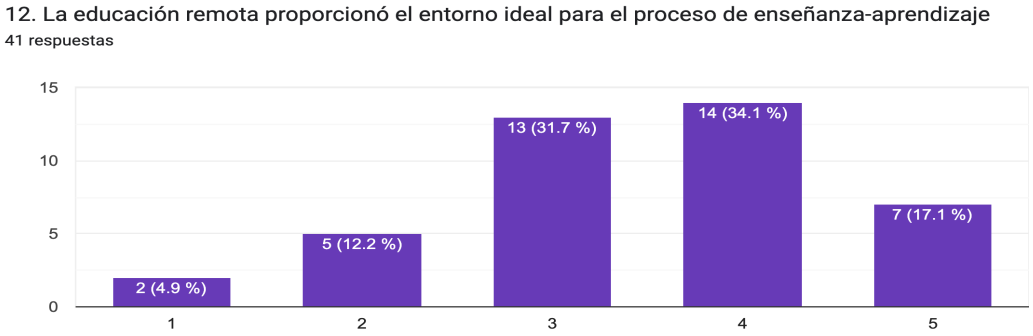
Perspectiva de los profesores sobre la contribución del modelo de educación remota para reducir la incertidumbre que produjo la pandemia



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 16

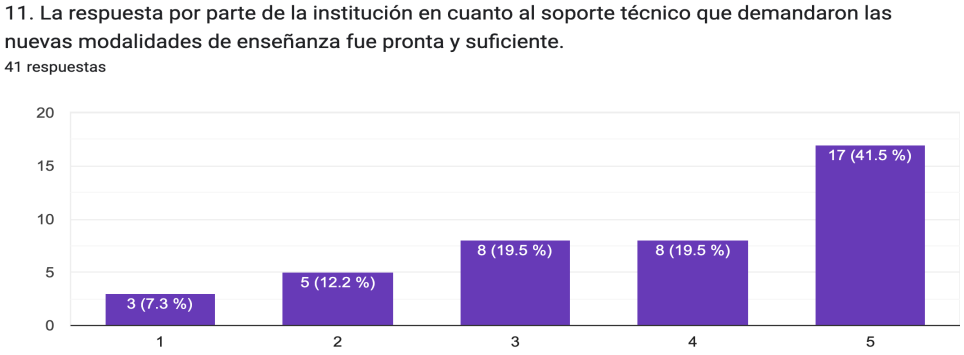
Opinión de los profesores sobre el modelo de educación remota y su pertinencia en una situación de pandemia



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 17

Experiencias del profesorado respecto al apoyo técnico por parte de la institución



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

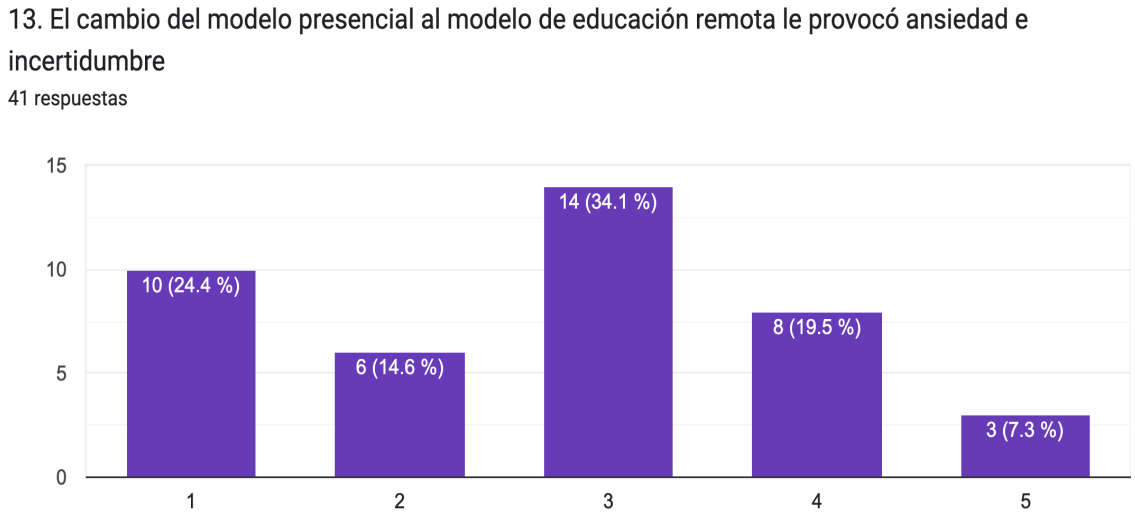
Atendiendo a las respuestas de la pregunta 13 (gráfica 18), al menos para los profesores de la Facultad de Contaduría de la BUAP, el cambio del modelo presencial al modelo de educación remota no le generó ni ansiedad ni incertidumbre. Esto se explica por lo mencionado en párrafos anteriores donde se observa que la mayoría de la planta docente estaba familiarizada con el modelo de educación en línea. Esta circunstancia se puede decir que, marcó una diferencia sustancial con

las sensaciones que produjo el cambio al modelo de educación remota entre los docentes de muchas otras instituciones (Croft et al., como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021).

En cuanto a la pregunta 16 (gráfica 19), la mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo en que la presencia del docente resulta fundamental para el buen funcionamiento del modelo de educación remota, para seleccionar el plan de estudios del curso, guiar las discusiones de los estudiantes y resolver los problemas que se presenten. Así como, para diseñar y organizar los materiales del curso, facilitar el discurso y la instrucción directa, de tal suerte que conduzcan a un aprendizaje de orden superior, que eventualmente resulte en una investigación práctica (Bates, Rapanta, et al.; Garrison y Piscina, como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021).

Gráfica 18

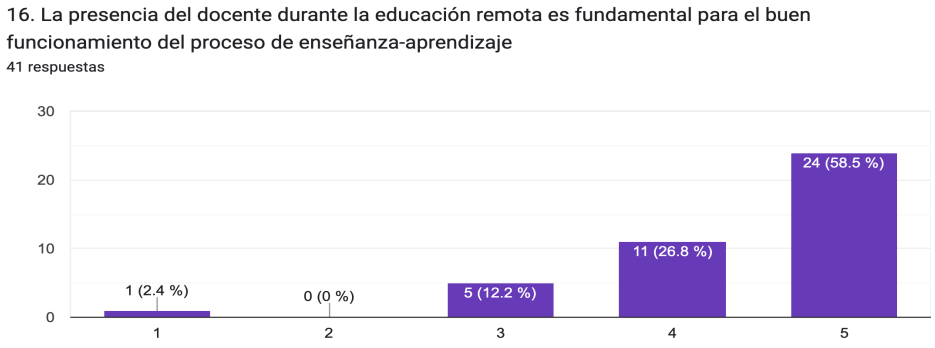
El cambio del modelo presencial al modelo de educación remota y las emociones producidas en la planta docente



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 19

La necesidad de la presencia docente en el modelo educación remota



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

En lo que respecta a la pregunta 17 (gráfica 20), las respuestas proporcionadas coinciden con las experiencias de docentes de diferentes latitudes, en cuanto a que, uno de los desafíos principales que tuvieron que enfrentar ante la necesidad de adoptar el modelo de educación remota fue la interacción con los estudiantes. No obstante que como se ha mencionado la mayoría de la planta docente estaba familiarizada con la educación en línea, no era el caso de los estudiantes, muchos de ellos ajenos al modelo de educación remota.

Gráfica 20

El desafío principal que enfrentaron los docentes ante el cambio al modelo presencial

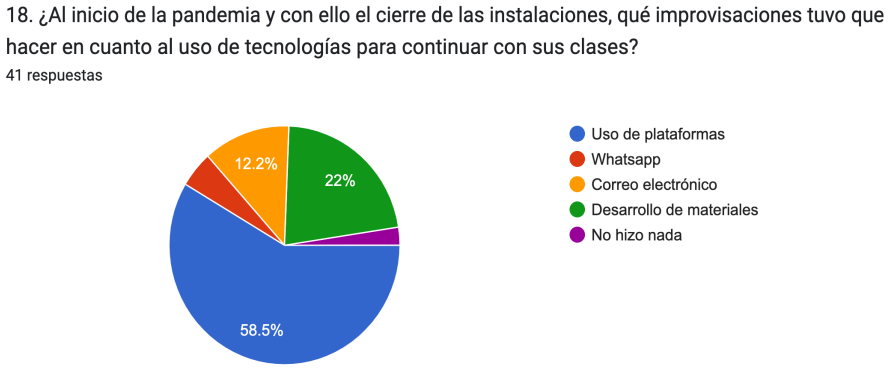
Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

En lo que se refiere a la pregunta 18 (gráfica 21), los docentes manifestaron que las imporvisaciones principales que tuvieron que realizar fue en cuanto al uso de las plataformas. Hay que tener presente que la planta docente de la Facultad de Contaduría de la BUAP estaba familiarizada con el uso de la plataforma blackboard, pero no de plataformas como ZOOM, GOOGLE CLASSROOM O TEAMS, las palataformas principales que fueron utilizadas.

Continuando con la pregunta 19 (gráfica 22), se tiene que la dificultad principal en el tema de la tecnología que tuvo la planta docente fue la eficiencia de la conectividad. Para estudiantes y docentes latinoamericanos y en general de los llamados países en desarrollo, se puede especular que esto fue un problema común. Por un lado, por la ausencia de una infrestructura tecnológica suficiente y eficaz, además, de la carencia en particular de muchos de los estudiantes de tener los recursos suficientes para pagar por un servicio de internet de calidad. Esto pone de manifiesto el entender que la educación remota, por sus características, puede no adaptarse a todos los niveles socioeconómicos que están presentes en un entorno presencial (Khlaif y Salha, como se citó en Bokolo y Selwyn, 2021).

Gráfica 21

Improvisaciones que realizó la planta docente en cuanto al uso de tecnología para mantener el proceso de enseñanza aprendizaje



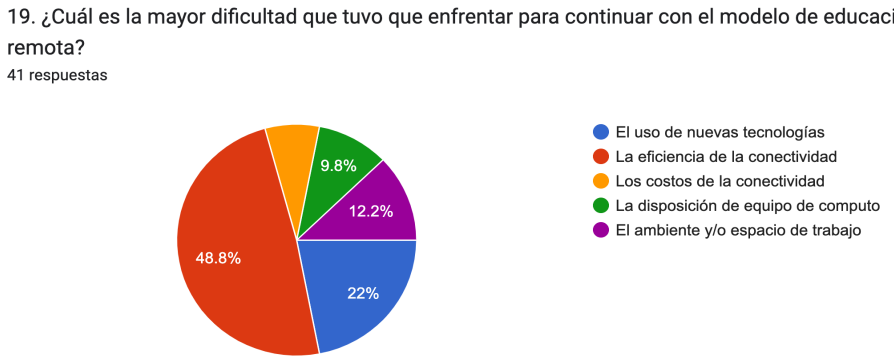
Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Las respuestas correspondientes a la pregunta 21 (gráfica 23) resultan muy reveladoras, pues ponen de manifiesto que para los docentes de la Facultad de Contaduría de la BUAP, más allá

de las tecnologías, sus preocupaciones principales fueron el tema del aislamiento y de la dinámica social, preocupaciones compartidas con los docentes y alumnos de diferentes latitudes (Croft et al., como se citó en Waghid, Meda, y Chiroma, 2021). Esto permite especular que una de las razones principales por las que se elige el modelo presencial tanto por docentes como por estudiantes es por la enorme necesidad de socializar que como seres humanos tenemos.

Gráfica 22

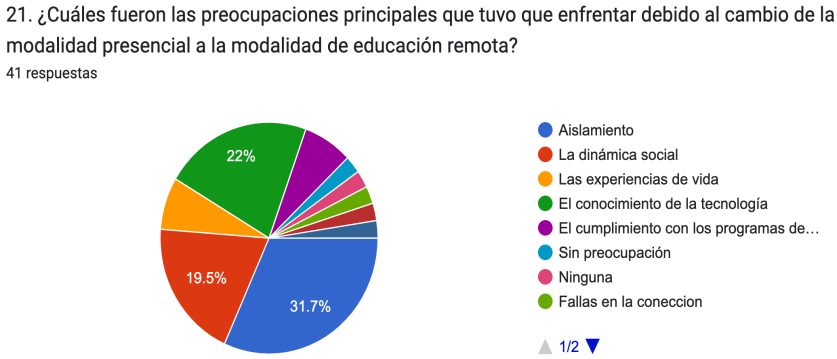
Dificultades que tuvieron los docentes para mantener el modelo de educación remota



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 23

Preocupaciones de los docentes debido al cambio del modelo presencial por el modelo de educación remota



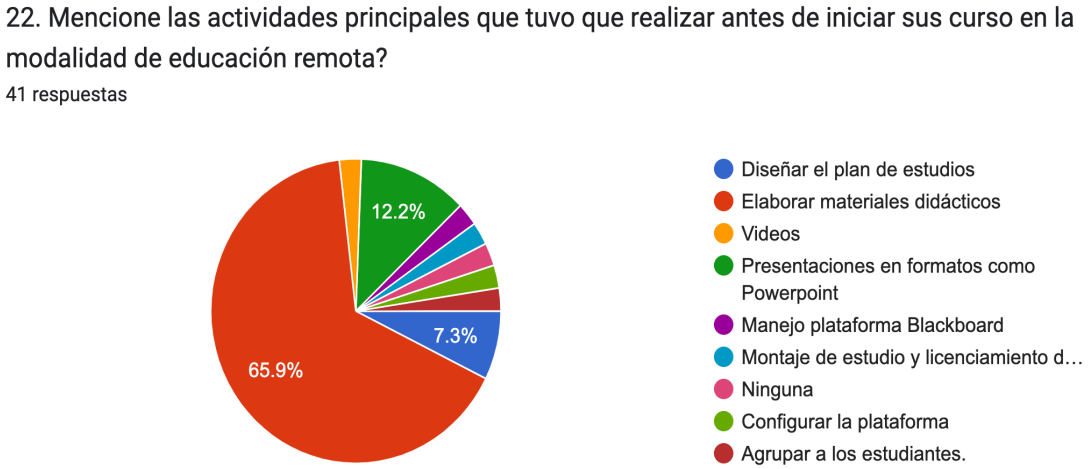
Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Respecto a la pregunta 22 (gráfica 24), destaca que las actividades principales que tuvieron que realizar los profesores ante el cambio al modelo de educación remota fue la elaboración de materiales didácticos en formato digital. Esto fue una forma de tener que desarrollar ciertas capacidades para realizar una suerte innovaciones. Ciertamente, innovaciones marginales, con relación a los medios (Rivas, 2000), que resultaron fundamentales para mantener la dinámica del modelo de educación remota.

Finalmente, con respecto a la pregunta 23 (gráfica 25), destacan tres factores esenciales para mantener la dinámica que exigió el modelo de educación remota: instrucciones puntuales sobre las actividades que tenían que realizar los alumnos, resolver los problemas que se presentaron durante las sesiones remotas (problemas de conectividad, molestias de los familiares, molestias de los vecinos, falta de motivación, entre otras) y la planeación de los cursos.

Gráfica 24

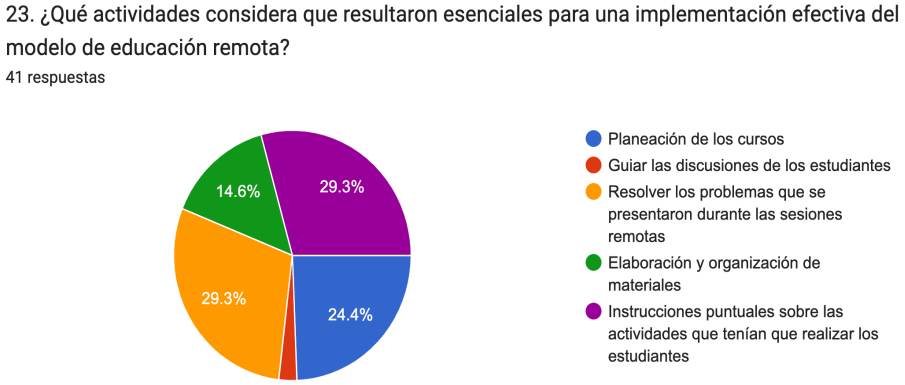
Actividades de los docentes para preparar sus cursos con el modelo de educación remota



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Gráfica 25

Actividades esenciales de los docentes para la implementación efectiva del modelo de educación remota



Fuente: elaboración propia con datos del trabajo de campo, septiembre 2022

Por último, es pertinente mencionar que algunas de las ventajas principales que se mencionaron sobre el modelo de educación remota, sobresale, la comodidad de trabajar en casa y no tener que trasladarse a otro lugar, el que las clases quedaban grabadas y a disposición de los estudiantes y el cuidado de la salud. Entre las desventajas principales, se señalaron: la distracción de los estudiantes, mayor carga laboral, la falta de contacto presencial y espacios de trabajo inadecuados.

Conclusiones

Atendiendo a las preguntas de investigación planteadas y al objetivo principal de este trabajo, se tiene que en cuanto a las tecnologías principales que tuvieron que aprender a utilizar tanto estudiantes como docentes fue el uso de diversas plataformas, para el caso particular de los estudiantes y docentes de la Facultad de Contaduría Pública de la BUAP, la palataforma más utilizada fue TEAMS. Cabe señalar que el uso de esta plataforma en las primeras semanas representó ciertas dificultades, principalmente para los docentes, no obstante que se proporcionó capacitación y la mayoría de la planta académica estaba familiarizada con el modelo de educación a distancia. Entre los cambios principales que tuvieron que realizar tanto docentes como alumnos fue el tener que asimilar un modelo de educación remota que impuso aislamiento y una falta de

interacción social, además de asimilar el uso de las tecnologías digitales.

Para el caso de los docentes uno de los cambios principales fue el tener que elaborar materiales en formato digital, para lo que estaban totalmente capacitados, pero que tales materiales dieron por resultado una suerte de innovaciones marginales con relación a los medios utilizados en el modelo de educación remota. Finalmente, entre las dificultades principales que tuvieron que afrontar docentes y estudiantes, fue el tema de la conectividad, el aislamiento y un conjunto de distractores derivados de espacios de trabajo en casa que tuvieron que improvisarse.

Referencias

Bokolo, A. y Selwyn, N. (2021). Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management, 35*(6), pp. 1136-1150. DOI 10.1108/IJEM-08-2020-0370

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19. Informe COVID – 19 CEPAL – UNESCO. Naciones Unidas, http://hdl.handle.net/11362/45904

Junlig, L. y Wanyu, C. (2022). Challenges and coping strategies of online learning for college students in the context of COVID-19: A survey of Chinese universities. *Sustainable Cities and Society. 83*(103958). DOI.10.1016/j.scs.2022.10395

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2020). El impacto del COVID 19 en la educación. Información del Panorma de la Educación (Eduaction at a Glance). OCDE. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf

Resendiz, M. Resendiz, M. A. y Ramírez, M. (2009). *Experiencia del modelo semiescolarizado con la primera generación de alumnos de la Facultad de Contaduría Pública de la BUAP, evaluación y seguimiento.* 9º Congreso Internacional de la Universidad Retos y Expectativas a 10 años de la Declaración de París. Ciudad de México. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3984/1/Experiencia%20del%20modelo%20semi-escolarizado.pdf

Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa Teoría, Procesos y Estrategias*. Editorial Síntesis. Madrid,

España.

Valsaraj, B., More, B., Biju, S., Payini, V. y Pallath, V. (2021). Faculty experiences on emergency remote teaching during COVID-19: a multicentre qualitative analysis. *Interactive Technology and Smart Education, 18*(3), pp. 319-344. DOI 10.1108/ITSE-09-2020-0198

Waghid, Z., Meda, L. y Chiroma, J. (2021). Assessing cognitive, social and teaching presences during emergency remote teaching at a South African university. *The International Journal of Information and Learning Technology, 38*(5), pp 413-432. DOI 10.1108/IJILT-01-2021-0006

World Health Organization, Coronavirus Disease (COVID 19), dashboard, (2022). https://covid19.who.int

“Una Educación para la Vida”. Un proyecto educativo alternativo frente a la resistencia del territorio cultural en Suljaa´

“An Education for Life”. An alternative educational project against the resistance of the cultural territory in Suljaa´

Stephanie Castillón Medina[*]

Resumen: Este ensayo aborda la experiencia de un pueblo indígena, específicamente con el pueblo Ñomndaa en la comunidad de Suljaa´, en el que a partir de la lucha por el reconocimiento y resistencia de sus derechos culturales construye un proyecto educativo alternativo como parte de la defensa de su territorio cultural. Es decir, como una “vía de estrategia” de defensa social, cultural y ambiental de su espacio de vida. Y como hoy en día, frente a la pandemia SARS-CoV2, la crisis política y económica, la comunidad de Suljaa´ ha mantenido la sostenibilidad de su proyecto educativo para hacer frente a la resistencia de su territorio cultural.

Abstract: This essay deals with the experience of an indigenous people, specifically with the Ñomndaa people in the community of Suljaa´, in which, based on the struggle for the recognition and resistance of their cultural rights, they build an alternative educational project as part of the defense of their cultural territory. That is to say, as a "strategic path" of social, cultural and environmental defense of their living space. And as today, in the face of the SARS-CoV2 pandemic, the political and economic crisis, the community of Suljaa' has maintained the sustainability of its educational project to face the resistance of its cultural territory.

Palabras clave: educación; desigualdad; nueva normalidad.

> “El maestro es un militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchas contra el mundo […], donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. El maestro debe caminar con una legitima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales”
>
> Freire

---

[*] Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, actualmente estudiante de la maestría en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Líneas de trabajo: Educación indígena, territorio cultural, resistencia territorial, interculturalidad Institución de adscripción: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Correo electrónico: stephcastillon104@gmail.com

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Introducción:

El siguiente ensayo nace con el propósito de conocer otras realidades. De recorrer distancias que a veces pensamos insalvables. Queríamos discutir en las clases tan a fondo como pudiéramos, los problemas que enfrentan las comunidades rurales e indígenas en los que estamos comprometidos, todos, intentando encontrar el centro del problema. Sabíamos que el taller no solo es una superficie, una UEA por pasar; en las clases tuvimos la fortuna de dialogar, de decir nuestras realidades y que estas realidades compartidas en el aula implicaron conciliación, cariño, amistad, enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a la bibliografía revisada en las clases, nos pudimos dar cuenta de la importancia que tiene este módulo para cada uno de nuestros temas. Sobre todo, porque pudimos cuestionar el tema de la cultura, identidad, educación, territorio, de la resistencia y de la lucha por lo común y cómo a través de esto se han tenido que impulsar, en el caso de mi de investigación, un proyecto educativo alternativo que funcione para el bienestar de la comunidad.

En este caso, partiendo de la experiencia de la comunidad donde realizo mi tesis de maestría, el objetivo principal de este ensayo es dar a conocer como la población Ñomndaa a partir de la lucha por el reconocimiento y resistencia de sus derechos culturales, construyen un proyecto educativo alternativo como defensa de su territorio cultural; y como, hoy en día, a 17 años de la puesta en marcha del proyecto educativo alternativo ha sostenido la resistencia del territorio cultural frente al panorama de la pandemia SARS-CoV2.

Como primer punto, desarrolló en análisis del concepto de territorio cultural como "una vía de estrategia y resistencia" de defensa social, cultural y ambiental del espacio de vida de la población Ñomndaa en la comunidad de Suljaa´. Dentro de este punto, explico el por qué en este ensayo me refiero a la comunidad de Xochistlahuaca como Suljaa´ y población amuzga como Ñomndaa y es que esto es parte fundamental de su construcción cultural e identitaria.

Como segundo punto, a partir de la reflexión que hago sobre el territorio cultural, desarrollo los antecedentes de los cuatro intentos de lucha en 1920, 1979, 1990-1993, 1998 que tuvieron los Ñomndaa y como en la quinta lucha que fue en el año 2002, la población Ñomndaa ya organizados como una comunidad empiezan una lucha por la defensa de su territorio cultural.

En el tercer punto, desarrollo cómo la población Ñomndaa crea un sistema de resistencia de su territorio cultural a través del proyecto educativo alternativo "Una escuela para la Vida".

En el cuarto punto, analizo como la población Ñomndaa, específicamente los maestros y maestras, frente a los problemas de la comunidad de Suljaa´, han mantenido la sostenibilidad del proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida" como parte de la resistencia de su territorio cultural.

Por último, hago un encuentro de los puntos importantes de cada uno de los apartados para reflexionar cómo la población Ñomndaa hoy en día sigue apostando por la educación para hacer frente a la resistencia de su territorio.

1. Territorio cultural

En este tiempo que llevo en la maestría hemos trabajado desde muchas miradas el concepto de territorio. En uno de los módulos me llamo la atención como reflexionábamos el territorio como un lugar, espacio o región, pero luego del diálogo que tuvimos en el taller y lo que he vivido en la comunidad me doy cuenta de lo mal que muchas veces se ha tratado esta palabra, ya que el concepto de territorio va más allá de lo geográfico. De acuerdo con Comboni y Juárez

> El territorio es mucho más que el espacio geográfico, que un paisaje rural o urbano, con características específicas en su biota; en este se construyen formas culturales, visiones del mundo, y explicaciones del mismo y del lugar que se ocupa en éste; se crea un mundo de vida compartido entre aquellos que participan de él, donde el "yo" comprende al "otro" en función de la cercanía a mi mundo de vida. Desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales se establecen como espacios de dialogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto. (Comboni y Juárez; 2019: 11)

Está definición es muy importante en cuento a una comprensión más profunda del territorio, sin embargo, también ayuda a darnos cuenta que esto va más allá de un espacio geográfico y que poco a poco vamos acercándonos a una reflexión más completa de la definición de territorio cultural ya no solo como espacios de diálogo y de comprensión, sino como *"una estrategia de defensa [y resistencia] social, cultural y ambiental del espacio de vida"* (Escobar; 2015:33). Entonces, debemos partir de la siguiente pregunta ¿Qué concepto nos puede ayudar a entender lo que es un territorio cultural y como es visto desde la comunidad Ñomndaa?

De acuerdo con Barabas el territorio cultural es

> un espacio nombrado y tejido con representaciones, concepciones, creencias y prácticas de profundo contenido mnemónico y emocional. Los territorios culturales […] son los que habitan los grupos etnolingüisticos […], entendiéndolos como el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, ya que en el no sólo encuentra habitación, sustento y reproducción como grupo sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales a través del tiempo. (Barabas; 2008: 129)

En el caso de los Ñomndaa (conocidos occidentalmente como amuzgos) en su territorio delimitan las fronteras culturales entre los diferentes grupos étnicos[1] con quienes conviven y establecen diálogos interculturales.

Es por eso que para la población Ñomndaa perder su territorio cultural es perderlo todo, pues es en este territorio, donde se construye y se reconstruye la cultura, la visión del mundo colectivo. Sin embargo, antes de continuar con el análisis principal, me parece necesario explicar ¿por qué en este ensayo me refiero a Ñomndaa y Suljaa´?

El estado de Guerrero se divide en cuatro pueblos originarios: Mixtecos, Ñomndaa (Amuzgos), Tlapanecos y Nahuas (en este caso, solo me centrare en los Ñomndaa de Guerrero). Si bien, los Ñomndaa se encuentran en la región de Guerrero y Oaxaca. El territorio Ñomndaa se localiza al sureste del estado de Guerrero y al suroeste del estado de Oaxaca, en el caso de Guerrero se encuentran en la región de la Costa Chica, que comprende al municipio de Suljaa´ (Xochistlahuaca).

Por otro lado, la población de Suljaa´ es multiétnica, ya que podemos encontrar a los Ñomndaa, mixtecos, nahuas, Tlapanecos, afroindígenas y mestizos, sin embargo, cada una de estas comunidades tiene una manera diferente de definir su territorio pues, como se ha visto anteriormente, el concepto de territorio no sólo implica un espacio geográfico, el territorio, en este caso, es un espacio de vida. De acuerdo con Giménez

> un territorio enmarca un significante denso de significados y un tupido entramado de relaciones simbólicas, pues en un territorio es donde se manifiestan todas las relaciones sociales, sobre todo las comunidades indígenas donde el simbolismo tiene más peso, en el territorio se manifiesta la cultura, pues está, es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores […] inherentes a la vida social. (Giménez;

1999:27)

Este acercamiento al concepto de territorio cultural plantea convivencia de dimensiones objetivas y subjetivas, que se vinculan con el significado y el sentido que los actores otorgan. De tal manera, que los territorios se caracterizan por su dimensión física pero también por su dimensión simbólica. Es por ello, que de acuerdo a la pregunta anterior es que podemos hablar de la comunidad Suljaa´ como algo más que un contexto geográfico, es decir, contextualizarlo desde un tejido cultural y de identidad. Por lo tanto, para la comunidad Ñomndaa

> Xochistlahuaca significa *"Llanura de flores"* mejor conocido como Suljaa´, el nombre que se le asigna a la lengua y a la población es Ñomndaa *"lengua del agua"* o *"personas de en medio"*. "Amuzgo" es como los conocen las personas ajenas a la comunidad[2] y que está compuesta por la palabra *amoztli*, que quiere *"libros"* y co *"algo local",* por lo que queda de esta forma amoxco que significa *"lugar de libros"*. (Cruz; 2015: 121)

Siguiendo con esta explicación, para la población Ñomndaa una forma de definir su territorio es a partir de su cultura y de su lengua, pues es parte de su identidad, lo que los caracteriza de los demás pueblos indígenas, en la cultura se encuentra el conocimiento, la esencia, la filosofía y sus formas de ser, pensar y estar. Es por eso que a partir de esta reflexión y dado el hecho de lo que implica un reconocimiento para los pueblos indígenas, es importante reconocerlos como ellos, en este caso los Ñomndaa, se nombran. Sin embargo, ¿Cómo es que un territorio cultural puede funcionar como estrategia de defensa, de resistencia y lucha por lo común en la comunidad de Suljaa´?

2. Lucha por la defensa del territorio cultural en Suljaa´

Partiendo de la última pregunta formulada y del hecho de que el territorio funciona como estrategia de defensa, de resistencia y lucha cultural, nos menciona Ramírez y Levi en su texto *"Espacio, paisaje, territorio y lugar"* que

> a partir del seguimiento que se hace en los movimientos étnicos, indígenas y afroamericanos del continente, se percibe un cambio importante que tiene una doble redireccionalización;

> por un lado, deja de ser solamente la lucha por la tierra, sino que se convierte en […] un espacio culturalmente construido por la sociedad a lo largo del tiempo en el cual la cosmovisión, la mitología, la lengua y las prácticas rituales adquieren particular importancia. (Ramírez y Levy; 2015: 150)

En el caso de los Ñomndaa, existieron cinco intentos de lucha y resistencia para defender su territorio y que es importante tomar en cuenta en este ensayo para entender la lucha por la defensa del territorio cultural de los Ñomndaa.

El primer movimiento Ñomndaa fue en 1920 cuando miembros de la comunidad solicitaron la expropiación y sustitución de sus tierras. Dicha solicitud fue entregada por escrito y publicada en el Diario Oficial de la Federación[3], pero solo lograron que el Gobierno del Estado de Guerrero propusiera a los pobladores Ñomndaa adquirir las tierras mediante la compra. Esta propuesta fue rechazada por los Ñomndaa y en consecuencia el Estado desconoció a Suljaa´ como Municipio. Para 1932 Suljaa´ se convirtió oficialmente en Comisaria del Municipio de Ometepec y los argumentos fueron que el número de habitantes en Suljaa´ había disminuido y por la pobreza de los recursos administrativos. Sin embargo, los Ñomndaa continuaron con la organización y la resistencia de su territorio hasta 1933 que lograron conseguir la restitución de 6,384 hectáreas en propiedad ejidal[4] y el reconocimiento oficial de Suljaa ‘como Municipio.

Antes de desarrollar la segunda movilización cabe mencionar que la mayoría de los actores sociales que intervinieron en las movilizaciones de 1979, 1990-1993, 1997-1999 y 2002 continúan hoy en día, en la lucha y resistencia del territorio cultural.

La segunda movilización masiva en Suljaa´ pretendía lograr “transformaciones socio-económicas y culturales en el municipio”. Sin embargo, el cambio que más repercusión tuvo la población Ñomndaa en esta movilización por parte de las autoridades fue la transformación en la elección de autoridades municipales a través de la eliminación del Consejo Supremo Ñomndaa[5].

Esta trasformación genero la destitución del Consejo basado en usos y costumbres a una elección individual a través del voto y mediada por los partidos políticos. Por lo tanto, como consecuencia a esta transformación, para el año de 1977, Antonio García quien había sido elegido por el Consejo Supremo Ñomndaa para ocupar el puesto como presidente municipal había perdido las elecciones contra Josefina García quien había sido apoyada por grupos militares y políticos

externos de la comunidad de Suljaa´. Sin embargo, dicho gobierno se caracterizó por

> un enriquecimiento ilícito por el incumplimiento de sus compromisos, por el abuso de autoridad y un excesivo de violencia contra la población, [sobre todo por el uso excesivo de la fuerza manifestado en el encarcelamiento de 28 mujeres y niños]. (Gutiérrez; 2001:67)

Por lo tanto, tras estos hechos, la población Ñomndaa solicitó la destitución de la presidenta municipal y es así como surge, a petición de los Ñomndaa, un grupo de orientadores compuesto por promotores bilingües y estudiantes de la Universidad de Chapingo con el objetivo de orientar a los Ñomndaa para que se organizaran y exigieran sus demandas. Luego de la orientación y de diagnosticar cuales eran las peticiones concluyeron en que las principales problemáticas eran:

1. Carencia de una escuela secundaria en virtud de que varias generaciones de jóvenes se estaban quedando sin estudiar
2. Acaparamiento de productos agrícolas y artesanías de la región (aguacate, mamey, naranja, panela, textiles), lo que posibilitaba luchar por una mejor comercialización
3. Necesidad de pavimentación de la carretera Suljaa´- Ometepec
4. Problemas laborales de maestros y promotores bilingües. (Gutiérrez; 2001: 70-71)

Tras esta orientación y de diagnosticar los principales problemas que había en la comunidad de Suljaa´, se llevó a plantear un movimiento más estratégico, en el que su principal bandera de lucha era la creación de una escuela secundaria, por ser esta la demanda con mayor petición de la población Ñomndaa.

Luego de lograr la creación de la secundaria seguiría la toma del palacio municipal, sin embargo, ante este hecho, las autoridades no tardarían en manifestarse provocando el asesinato de un maestro y de llevar a muchos pobladores Ñomndaa a la cárcel, dando cuenta, de que el movimiento había terminado. Lo que sí es importante mencionar, es que, a pesar de que el movimiento no tuvo el éxito esperado, si se logró que la población Ñomndaa se organizara para la protesta social en defensa de su territorio.

La década de los ochenta, se caracterizó en Suljaa´ por una serie de reacomodos dentro de la intermediación social, lo que permitió la incorporación de diversos actores sociales, los cuales eran; los partidos políticos dentro del municipio, el Magisterio que participaba como intermediario

entre la población y el Estado y los maestros y maestras Ñomndaa cuyo papel fue y sigue siendo crucial en la movilización social y, por el prestigio y reconocimiento que tiene dentro de lo que Anderson llama el *"imaginario social"*[6].

Conociendo la perspectiva de estos tres sujetos, podemos reflexionar sobre la tercera movilización, la cual fue en el año 1990-1993 y que tenía como paisaje *"la implementación de una política abierta a la oposición y con el turismo como eje de desarrollo económico"* (Gutiérrez; 2001: 100).

Teniendo en cuenta este problema antes mencionado como eje central, también se acercaba el periodo de elección a la presidencia municipal en Suljaa´. Pero antes de seguir con este análisis, es importante conocer los elementos que debía tener un candidato para representar un partido político en una contienda electoral:

> el poder adquisitivo con el que cuenta el candidato o el grupo que lo apoya; la aprobación que de su campaña realiza el sector gubernamental del estado o el Comité del partido y la capacidad de convocatoria que tenga el aspirante a presidente municipal para movilizar a la población del municipio. (Gutiérrez; 2001: 106)

Teniendo en cuenta estos puntos que menciona Gutiérrez (2001) fue en el periodo 1990-1993 que hubo un conflicto entre los candidatos de los partidos políticos por la evidenciada corrupción de algunos candidatos. Dentro de este conflicto sobresalían cuatro sujetos sociales: Rufino Añorve del partido Comité Municipal del Partido; Aceadeth Rocha quien solo aparecía en la comunidad durante el periodo electoral, María Dolores del PRI y Marciano Guzmán.

De los cuatro miembros electorales, fue Rufino Añorve quien gano la presidencia municipal, sin embargo, Rufino Añorve gano las elecciones por los "elementos que lo constituían como figura caciquil", es decir

> el primer elemento, se refiere al apoyo recibido por parte de su tío Marcelino Miranda, quien era diputado estatal, el segundo elemento fue por su posición económica elevada, resultado de sus actividades como comerciante y ganadero; el tercer elemento, se debe al establecimiento de lazos parentales con familias adineradas de [Suljaa´] y el cuarto elemento, por el control ejercido sobre la población a través de lo económico. (Gutiérrez;

2001: 117)

Sin embargo, previo a obtener la presidencia municipal, la inconformidad de la población se había hecho presente. La comunidad tomo el ayuntamiento para impedir que Añorve ejerciera la presidencia municipal. Con la experiencia que tenían con las previas movilizaciones, se organizó un Comité de Lucha donde se eligió a Genaro Cruz (importante maestro de la comunidad y líder ejidatario) como encargado, pero luego de dos meses de la toma del ayuntamiento la organización fue desalojada a la fuerza y se entregó la presidencia municipal a Rufino Añorve, ya que como lo menciona Valtierra

> la represión no se hizo esperar, para tener una idea del ambiente social que prevalecía en el año 1990, el grupo de don Rufino expresaba públicamente que éste había recibido órdenes directas del gobernador Ruiz Massieu, de que él puede golpear a la gente indígena a su antojo y si es posible que los mate, que no tenga cuidado que no va a pasar nada, absolutamente. (Entrevista a Carmelo Valtierra citado por Gutiérrez; 2001: 119)

La cuarta movilización tuvo que ver con el periodo electoral de 1997-1999 y como candidatos a la presidencia municipal estaban Rufino Añorve, Josefina García, Marciano Mónico[7] y Genaro Cruz quien había sido elegido por un grupo de ancianos del municipio de Suljaa´ y que iba representando al PRD. Cabe mencionar que este candidato realizo un recorrido por toda la comunidad de Suljaa´ para ver cuáles eran las problemáticas que tenía la población y de acuerdo a las necesidades y aspiraciones de los Ñomndaa, se *"realizo un documento en el que se abordaban siete temas principales, producción, salud, una mejor educación, justicia, organización, cultura y religión"* (Entrevista a Oliver Cruz; 2022).

De acuerdo con Oliver Cruz, este proyecto era muy importante para la población Ñomndaa ya que

> consistía en revalorizar las necesidades de la población de Suljaa´, además se pretendía impulsar proyectos productivos y económicos que fueran de acuerdo a nuestras necesidades, el documento que realizo mi padre se considera autónomo porque al menos para nosotros se basaba en nuestras necesidades. (Entrevista a Oliver Cruz; 2022)

Sin embargo, pese a los grandes esfuerzos de Genaro Cruz; Marciano Mónico obtuvo el triunfo en las elecciones gracias a lo que anteriormente llamamos "elementos que lo constituían como figura caciquil". Esto fue lo que provoco la cuarta movilización en Suljaa´, pero, en esta movilización, por primera vez, se exigía la intervención del Congreso Local para la resolución del conflicto, pero estos para aplacar a la población *"otorgo ayudas y prestamos económicos, así como despensas"* (Gutiérrez; 2001:130). De cierta manera estos elementos lograron nuevamente, debilitar el movimiento.

En el libro *"Déspotas y caciques. Una antropología política de los amuzgos de Guerrero"* de Miguel Ángel Gutiérrez nos menciona a través de la voz de Petrona de Jesús como concluyo esta movilización

> lo único que se logró fue la destitución de la doctora Zapata como síndica y pusieron a otro del PRI. La gente dijo que ya no había otra solución. Varias veces fue una comisión a Chilpancingo, pero iban de dos, tres gentes, o si no iban siempre los mismos, y la gente no sabía que iban a negociar; de aquí se iban con las propuestas y cuando regresaban…nada, silencio. Es ahí cuando se escuela que a Alberto Martínez le dieron diez mil pesos y aparte negoció una plaza de maestro para su hijo, es un campesino y comerciante; y también Bernardino recibió cinco mil pesos; el presidente del PT, que es Marcos, diez mil pesos le dieron además comisión como maestro para descansar un año, se vendieron. Entonces todos los del Comité de Lucha se fueron vendiendo y así fue como se perdió la lucha, entonces cuando ellos se terminaron de vender, vienen y dicen que Mónico va a volver a subir […] "hay que dejarlo subir, van a quitar a Josefina, confórmense con eso" […] y adiós la lucha…puros títeres, puro corrupto que nada más le gusta el dinero… (entrevista a Petrona de Jesús, citada por Gutiérrez; 2001:132)

Retomando el antecedente de los intentos de lucha y resistencia por parte de la población Ñomndaa para defender su territorio, fue hasta el año 2002 que, ya cansados de tanta represión ahora con la nueva presidenta municipal Aceadeth Rocha quien también toma el poder por ser una figura caciquil y del despojo de sus bienes (tierra, agua), de su cultura, lengua y modos de vida, que las personas se empiezan a organizar como "comunidad". Ya que como lo menciona Warman

> La comunidad representa una forma específica en la organización de las relaciones sociales y no un lazo genérico entre las cosas y la gente, se refiere a la comunidad […] como un instrumento de lucha, una herramienta para la supervivencia y la reproducción. [Es así como] un número creciente de organizaciones y movimientos campesinos recurren a él para identificarse, legitimar sus demandas sobre la tierra [el despojo de sus bienes, de sus modos de vida, cosmovisiones] y formular sus proyectos para la redistribución de los recursos justo y productivo. (Warman; 1985: págs. 8-9)

Es por eso que, ya organizados como una comunidad empiezan a construir espacios de lucha por lo común entendiéndolo como "una relación social y no [como] una cosa. Y es que, si bien lo común puede expresarse en el agua, la tierra, los minerales, las semillas o los bosques; o en la previsión pública con respecto al bienestar, la salud, la educación o los espacios públicos…" (Navarro; 2015: 24).

Partiendo de la idea de estas dos citas podemos comprender cómo las Autoridades Tradicionales de Suljaa´ y la población se lograron organizar para declarar en el año 2002 lo siguiente

> Los últimos años nosotros los Ñomndaa de Suljaa´ y las comunidades nahuas y mixtecas pertenecientes al municipio, hemos vivido una crisis política sin precedentes que llevo desde hace año y medio a la toma masiva del Palacio Municipal de Suljaa´ y al desconocimiento [de la presidenta municipal] Aceadeth Rocha […]. El municipio vive un clima de zozobra y represión desde hace meses, y así se celebraron las elecciones para elegir al nuevo Presidente Municipal […] el "triunfador" de esta contienda resulto ser del PRI y de la familia de la ex Presidenta, con lo cual vemos que el "estado de derecho" premia a los delincuentes, a los que roban el dinero del pueblo, a los que sirven a los poderosos que bien viven a costa de oprimir y de representar a los indios y a los pobres. Ante el vacío de poder de nuestro municipio, ante la complicidad y respaldo del gobierno estatal hacia los caciques locales, ante los oídos sordos del gobierno federal […] ante la evidente incapacidad de responder a nuestro reclamo de justicia y desarrollo como pueblo, nosotros los habitantes [de la comunidad de Suljaa´] decidimos formar nuestro gobierno. Nos cobijamos en los Acuerdos de San Andrés porque son las palabras de nosotros, los pueblos indígenas, que el

> gobierno federal firmó, y que hasta la fecha se ha negado a cumplir, porque es la palabra viviente; es norma de nuestras comunidades y nuestros corazones; y que por ser nuestra, el gobierno las siente fuera del "estado de derecho", pero vive con nosotros, aunque de manera clandestina. Hoy retomamos nuestro propio camino, recorriendo el camino […] sabemos hacía donde vamos, el camino de abajo, el que hemos aprendido, el que nos enseñaron, el que por siglos recorrieron los abuelos de nuestros abuelos, el que no se hace de mentiras sino el que se construye a pasos verdaderos, entre todos y todas, unidos como el día en que nacimos de esta tierra. No estamos planeando separarnos de esta nación mexicana que tanto queremos, ni con los pueblos con los que hemos construido juntos nuestra historia, queremos que nos dejen vivir como sabemos, tejiendo los hijos de nuestro propio desarrollo político, social, económico, educativo y cultural. (Autoridades Tradiciones de Suljaa´; 2002, citado por Díaz; 2014: 102)

A partir de este nuevo levantamiento, se empieza a luchar por el reconocimiento pleno de sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, logrando, la organización del pueblo Ñomndaa, la forma de hacer justicia, la atención autónoma de la tierra, el agua (ríos y manantiales), la creación de la biblioteca "Waa´ Libro Suljaa´" (donde se resguarda los archivos, las memorias e historia de la comunidad), la policía comunitaria, la Radio Comunitaria Ñomndaa: La Palabra del Agua y El Proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida".

3. Proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida"

> "" Una Escuela para la Vida" es un proyecto educativo colectivo. Me gusta decir que es como un árbol de la vida, que, desde su semilla, emprende un camino de crecimiento que levanta toda una estructura, que se expande y a través de las ramas va generando conexiones entre la vida, la memoria, tradiciones y sus raíces"[8]

De acuerdo a lo que declaraba la población Ñomndaa en el año 2002 se hacía evidente la lucha por el reconocimiento de sus formas de ser y estar en el mundo, el derecho a la importancia de su historia y saberes propios y, por lo tanto, que dentro de la comunidad de Suljaa´ tienen derecho a decidir y definir de manera comunitaria su territorio cultural, de crear sistemas de resistencia y recuperación, dando la posibilidad de construir espacios de lucha por lo común como es el caso de

la educación[9], con proyectos educativos alternativos que respondan a las necesidades de la población Ñomndaa y de reconocer su territorio cultural. Ya que como lo menciona Toledo y Ortiz-Espejel

> el mundo [indígena] encuentra su contraparte en el surgimiento, multiplicación y expansión de proyectos alternativos realizados por diversas conglomeraciones sociales a escala local, municipal o regional, que aparecen en calidad de propuestas contrahegemónicas y emancipadoras al proceso global […]. Formulado de otra manera: ante la modernidad dominante, materialista, tecnocrática, mercantilista, comienzan a surgir y a enfrentar otras modalidades que podemos calificar de experiencias dirigidas a construir modernidades alternativas. […] [y] por lo general, estos proyectos alternativos son consecuencia de procesos de resistencia social realizados por sectores marginados y explotados. (Toledo y Ortiz-Espejel; 2014: 7)

Por lo tanto, la esperanza, en la comunidad de Suljaa´ de crear un proyecto educativo alternativo se inscribe desde la lucha por lo común, desde la resistencia y desde su reconocimiento. En ese sentido el proyecto "Una Escuela para la Vida" inicia en la escuela primaria "El Porvenir" bajo la supervisión de Victoriano López (quien actualmente es director de la primaria), Bartolomé López (Supervisor educativo en Suljaa´) y la asesoría externa, en un primer momento, de Jani Jordá y, en el cual, de acuerdo a Rivas tendrá como objetivo

> [centrarse] en la realidad del niño, de la niña, su pensar, sentir y hacer, de manera que parte de todo aquello que le es significativo. El proyecto en sí, busca brindar una educación que surja a partir de la realidad del pueblo, los intereses de la comunidad, los problemas y necesidades que se presentan diariamente, de las soluciones que se construyen entre quienes conforman la comunidad [de Suljaa´]. (Rivas; 2020: 97)

De esta manera el proyecto "Una escuela para la Vida" recupera la cultura con acciones en la comunidad, pero, sobre todo, en la escuela y dentro del aula, de tal manera que recuperan los contenidos propios de la población Ñomndaa, para desarrollar en todos los grupos de la escuela, una planeación didáctica con un tema en común, por ejemplo, los juegos tradicionales Ñomndaa,

alimentos, vestimenta, el telar de cintura, música y danzas pues estos son los elementos fundamentales para mantener la resistencia y el reconocimiento de su territorio cultural. Es por eso que cada maestro y maestra trabaja con líneas de trabajo basadas en una educación artística, desarrollo y recreación física, permacultura y telar de cintura en el que incluso los padres y madres de familia intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos[10] ya que como lo menciona el maestro Cipriano de la escuela El Porvenir

> los niños están aprendiendo cosas reales, que tengan significado […]. Llevamos […] cuatro años trabajando líneas de trabajo y estamos trabajando una hora más, en este caso, en esta primaria junto con los padres, trabajamos tres maestros, la compañera es de educación artística, el profesor Javier es de desarrollo y recreación física y su servidor está encargado de permacultura, es una agricultura orgánica donde los niños están produciendo y sembrando para autoconsumo, se siembra hortaliza, rábanos, cilantro calabacita y todo lo que necesita la hortaliza y esto se puede vender y el dinero sirve para la cocina, es de esta manera que fomentamos la cultura de la siembra de manera orgánica pues no ocupamos productos químicos sino estiércol de chivo, materia organiza y esto es lo que nos referimos con líneas de trabajo… (Entrevista al maestro Cipriano de la escuela El Porvenir; 2016)

Por otro lado, de acuerdo a las notas de mi diario de campo y de las charlas con la población Ñomndaa, a los niños y niñas también se les enseña la historia y el origen de los Ñomndaa, con el motivo de fortalecer la identidad propia a partir de los saberes locales, pero sin olvidar los occidentales, creando así una educación para toda la vida.

4. La sostenibilidad del proyecto educativo "Una Escuela para la Vida" frente a los problemas actuales

> "Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella, esa transformación no se produce"
> Freire

El siguiente punto tiene como objetivo, reflexionar como hoy en día, frente a los problemas actuales que enfrenta la comunidad de Suljaa´, los maestros y maestras Ñomndaa, gracias a la esencia del

proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida" han logrado seguir con la resistencia del territorio cultural.

Es importante mencionar sobre todo para entender el contexto de este punto que, fue en el año 2020, que el mundo se paralizo con la noticia de la pandemia SARS-CoV2, en el caso de México, fue a principios de marzo de 2020 que el Gobierno declaraba un aislamiento oficial derivado de la contingencia sanitaria de la pandemia, el cual, no solo afectaba gran parte de las actividades sociales, políticas, económicas y culturales, si no que impactaba fuertemente en lo educativo.

Por lo tanto, para iniciar la reflexión hay que partir de la pregunta ¿Cuáles son los problemas que ha tenido la comunidad de Suljaa´ frente a la pandemia SARS-CoV2 y, de qué manera los maestros y maestras Ñomndaa con el proyecto educativo alternativo han ayudado a la comunidad como parte de la resistencia del territorio cultural?

Partiendo de esta pregunta, algunos de los problemas que ha tenido que enfrentar la población Ñomndaa son los siguientes:

Político: La población Ñomndaa ha tenido que enfrentar el retorno de la cacique Aceadeth Rocha como Presidenta Municipal, cabe mencionar que en la campaña electoral ella se enfrentaba al maestro Bartolomé López quien había sido elegido por la población y era apoyado por todos los maestros y maestras de la comunidad de Suljaa´, sin embargo, pese a los esfuerzos de la población, Aceadeth se convirtió en la presidenta municipal, por su alta posición económica lo que uso a su favor para tener un control ejercido sobre la población a través de lo económico. De acuerdo a las charlas que tuve con algunos pobladores, que en este caso mantendré en anonimato, comentaban

> en la campaña electoral ella vio que la gente estaba muy mal económicamente, sobre todo en las zonas de Suljaa´que necesitan más apoyo, ella les daba 500 pesos y la gente lo aceptaba porque era mucha la necesidad. (Entrevista anónima, 2022)

A pesar de que hubo una inconformidad por parte de la mayoría de la población Ñomndaa, no se pudo lograr una movilización, pues también tenían que mantener una distancia y un cuidado sanitario derivado de la pandemia SARS-CoV2.

A esto también se sumaba la muerte de dos de los principales líderes de la comunidad (que habían permanecido en la resistencia del territorio cultural), lo que provoco la división de los

grupos ejidatarios y del grupo los "guardianes del agua". Sin embargo, pese a las divisiones entre los grupos y con el retorno de la cacique a la presidencia municipal, los maestros y maestras a través del proyecto educativo alternativo han logrado organizar a la gente por el bien de la comunidad, porque como bien lo mencionaban en una de mis entrevistas "organizar a la gente, luchas por nuestro territorio, es parte de nuestra lucha intestina, por eso prestamos la escuela, por eso ayudamos a organizar, es parte de lo nuestro" (Entrevista anónima; 2022).

Económico: Con la pandemia SARS-CoV2 hubo una crisis económica muy fuerte en Suljaa´, la mayoría de los habitantes perdió su empleo, por lo que tuvieron que buscar alternativas en el comercio y venta de diversos tipos de mercancías en las plazas públicas, sin embargo, dichas actividades fueron prohibidas por el ayuntamiento, dejándolos sin posibilidades objetivas de salir adelante

> a la mayoría de las personas la pandemia los afectó mucho económicamente, afecto sus centros de trabajo y hasta su propio empleo. Aquí por parte del ayuntamiento se dictó que ya no se pusiera la gente a vender los domingos en la plaza, porque es cuando los domingos la gente aprovecha para vender sus productos […]. El ayuntamiento dijo: no se abre la plaza, se quita todo, hasta las tejedoras que se ponen en los arcos. Nosotros que comprábamos nuestros alimentos en las plazas ya no teníamos donde comprar. Eso fue un problema muy serio para todo el pueblo y hasta la fecha, al menos aquí en Suljaa´ no se ha regulado la economía. (Entrevista anónima; 2022)

Si bien, la pandemia en Suljaa´ ha evidenciado lo grave de la desigualdad y pobreza que hay en la comunidad, pues a este problema se suma que hoy el ayuntamiento los deja vender en las plazas, pero bajos ciertos criterios, de acuerdo a una de mis entrevistas "a las tejedoras ya no las dejan ponerse en los arcos, en los arcos ya solo se ponen las de cierto estatus social y solo son dos y sus productos son de segunda mano" (Entrevista anónima: 2022).

En conclusión, la economía en Suljaa´ se ha visto deteriorada por la falta de apoyo del ayuntamiento y por la pérdida de trabajo de los campesinos, jornaleros y tejedoras Ñomndaa, lo que ha causado que los niños y niñas Ñomndaa tengan que abandonar la escuela por falta de recursos económicos. Sin embargo, como forma de apoyo, los maestros y maestras Ñomndaa del proyecto "Una escuela para la Vida" y de la solidaridad que caracteriza a los pobladores Ñomndaa

se han creado lo que Stavenhagen llama "redes indígenas" entendiéndose como "medios de ayuda mutua y solidaridad en casos de emergencia, de apoyo a los gastos y actividades vinculados a ceremonias religiosas, fiestas parroquiales [y actualmente a sobrevivir a la pandemia SARS-CoV2]" (Stavenhagen; 2010;177).

Es decir, a través de esta organización solidaria y de resistencia, las mujeres dedicadas al telar de cintura crean cooperativas para la venta artesanal ya no solo en las comunidades cercanas a Suljaa´, sino a nivel mundial[11]; los agricultores se han organizado para ir casa por casa a ofrecer sus productos y, los maestros y maestras han apoyado para que nos niños y niñas de bajos recursos no se vean en la necesidad de abandonar la escuela.

Por lo tanto, frente a los problemas que hay el Suljaa´, los maestros y maestras del proyecto educativo "Una Escuela para la Vida" han realizado estrategias de apoyo para la comunidad, pero también estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los niños sigan teniendo una educación descolonizada, significativa, pero, sobre todo, con capacidad libertaria de pensamiento crítico. De esta manera, el proyecto educativo mantiene vivas sus costumbres, tradiciones, lengua, cultura, valores y cosmovisiones pues sólo así han podido recuperar su origen, su historia y su territorio cultural. Ya que como lo menciona Rivas

> [la población Ñomndaa] es un ejemplo de la lucha, esfuerzo y valentía por la manutención de su cultura, de su forma de vida, de su organización, en otras palabras, de la defensa de su territorio cultural. Demuestra con su forma de organizarse y de actuar el valor que tiene los pueblos originarios y que a pesar de la globalización y la insistencia por invisibilizarlos, se puede mantener vigente la riqueza con la que se formaron, crecen y se sostienen […], el proyecto educativo "Una Escuela para la Vida" es una manifestación más de la fuerza con la que se organizó la comunidad, con la que actúa y se sostiene en el día a día ya que es el resultado del trabajo comunitario, de un pueblo que es sensible a la necesidad de un proyecto educativo de una escuela que fortalece la lengua, la identidad y su cultura desde una mirada descolonizadora. (Rivas; 2020: 51)

Por lo tanto, la recuperación y la resistencia del territorio cultural de la comunidad en Suljaa´ ha persistido, hoy en día, gracias a la organización y compromiso de la población Ñomndaa y de su proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida".

Reflexiones finales

Finalmente, en este ensayo, me pareció muy importante reflexionar sobre los temas de interculturalidad, espacios de lucha, recuperación y resistencia de los territorios, del diálogo de saberes y la descolonización, a los cuales, se puede llegar con diferentes miradas; y este es el caso de la comunidad de Suljaa´, que aposto por la defensa de su territorio cultural, entre otros proyectos, a través de su proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida" el cual lograba atender una vieja demanda, pero sobre todo que el proyecto fuera y siga siendo (incluso hoy frente a la problemas que visibilizo la pandemia SARS-CoV2), un espacio para reposicionar la cultura propia de la población Ñomndaa y así anteponerse a los despojos que provocaba y sigue provocando el gobierno municipal.

Es por ello, que me atrevo a decir en este ensayo, que los conceptos de defensa, lucha por lo común, territorio, resistencia y descolonización pueden ser vistos desde lo educativo, pues hay que tener presente que la población Ñomndaa apuesta estos conceptos en su proyecto educativo alternativo para generar y concientizar un cambio para recuperar sus saberes, su cultura, identidad y lengua materna.

Bibliografía:

Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, FCE.

Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. Disponible en file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-CosmovisionesYEtnoterritorialidadEnLasCulturasIndi-2902129.pdf

Comboni, S. y Juárez, J. (2019). Interculturalidad y diálogo de saberes, mimeo.

Cruz, O. (2015). Génesis y apuestas de un proyecto universitario intercultural UNISUR (2007-2011). [Tesis de doctorado]. UAM-X

Díaz, V. (2014). Cwitsa´ntjomndyoche´´njoo Construcción y desarrollo de una autonomía de facto: Suljaa´ Xochistlahuaca, Guerrero. [Tesis de maestría]. UNAM

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". En cuadernos de Antropología Social. Disponible en file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-TerritoriosDeDiferencia-5281928.pdf

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. Disponible en http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae5/516.pdf

Gutiérrez, M. (2001). Déspotas y caciques. Una antropología política de los Amuzgos de Guerrero, México, Universidad Autónoma de Guerrero.

Navarro, L. (2015). Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo de los bienes naturales de México. Ed. BUAP, Bajo tierra Ediciones.

Ramírez, B. y López Levi, L. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. México. UNAM. Disponible en http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/19/101/311-1

Rivas, Y. (2020). "La Escuela para la Vida" del pueblo Nn´anncue Ñomndaa. Estudio de caso. [Tesis de maestría]. UAM-X

Toledo, V. y Ortiz-Espejel, B. (2014). México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales. México. Disponible en http://www.cidesca.org.mx/archivos/E2-2.pdf

Warman, A. (1985). Notas para una redefinición de la comunidad agraria. En Revista Mexicana de Sociología. Vol. 47, Núm. 3, Jul-Sep

Entrevistas:

Entrevista al maestro Cipriano, del proyecto "Una Escuela para la Vida", primaria "El Porvenir" en la comunidad de Suljaa´. El día 13 de junio de 2016

Entrevista al maestro Cipriano, del proyecto "Una Escuela para la Vida", primaria "La Casa de los niños amuzgos" en la comunidad de Suljaa´. El día 20 de septiembre de 2022

Entrevista a la maestra Yolanda, del proyecto "Una Escuela para la Vida", primaria "La Casa de los niños amuzgos" en la comunidad de Suljaa´. El día 20 de septiembre de 2022

Entrevista a Oliver Cruz, padre de familia. El día 16 de junio de 2022

Entrevistas anónimas. El día 15 de junio de 2022

Notas

[1] El territorio Suljaa´ (Occidentalmente conocido como Xochistlahuaca) está la presencia de afroindígenas, mixtecos, nahuas y mestizos.
[2] Es importante mencionar que fueron los españoles quienes los nombraron amuzgos, es por eso que ellos dentro de la comunidad prefieren que se les mencione como población Ñomndaa o Nnancue Ñomndaa
[3] Este archivo se encuentra en el Archivo de la Comisaría Agraria del Municipio de Suljaa´
[4] Información obtenida de la Tesis de Maestría de Victoriano López, 2004.
[5] Estos Consejos Supremos Indígenas fueron demandas impulsadas desde el Instituto Nacional Indigenista (INI) con el objetivo de que los indígenas estuvieran representados frente al estado.
[6] De acuerdo con Anderson, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto prevalece en cada caso, el sujeto social se concibe siempre como un compañerismo profundo
[7] Es importante conocer el antecedente de Marciano Mónico. Durante el periodo presidencial de Rufino Añorve, Mónico fue también parte del Comité Municipal del Partido que se caracterizaba por el despótico poder, uso de violencia y la desviación de fondos y corrupción.
[8] Esta frase es una combinación entre mi pensamiento y Un canto por México. https://www.youtube.com/watch?v=emTLbk7jd8E&t=564s
[9] A partir de lo que mencionaba en el punto anterior, en este ensayo, reflexionare solo con el proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida", pues es donde la población Ñomndaa apuesta y empieza a construir la idea de que el reconocimiento de la población Ñomndaa pasa por el territorio cultural, pero sobre todo por la educación.
[10] Es importante mencionar que el proyecto educativo alternativo "Una Escuela para la Vida" no excluye los contenidos nacionales pues también son importantes para la enseñanza de los niños y niñas de la comunidad de Suljaa´
[11] Por ejemplo, la cooperativa "Telar Amuzga" www.telaramuzga.com
Cooperativa "Flores de la Llanura"
Cooperativa "La Flor de Xochistlahuaca"

Los alumnos de la emergencia educativa

Students of the educational emergency

Marina Acevedo García[*], *Carlota Amalia Bertoni Unda*[†] *y Bertha Palacios López*[‡]

Resumen: A partir de agosto de 2020 la Universidad Autónoma de Chiapas implementó el Programa Rechazo Cero propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los alumnos de nuevo ingreso. Nos preguntamos si con este programa y con la educación en línea han disminuido las desigualdades en el acceso a la educación superior de los jóvenes chiapanecos; si existen diferencias socioeducativas entre generaciones; por las consecuencias de la pandemia en términos educativos y por los resultados de las medidas institucionales para contrarrestar sus efectos.

Abstract: From August 2020 the Autonomous University of Chiapas (UNACH) implemented the Zero Rejection Program which was promoted by the Ministry of Public Education (SEP) for the new students. We wonder if the inequalities in the access to superior education in Chiapas has been reduced thanks to this program and to the online education during the COVID-19 pandemic; if there are socioeducational differences between generations; we ask ourselves besides about the consequences of the pandemic and the results of the institutional measures to counteract its effects.

Palabras clave: acceso desigual; educación superior; diferencias socioeducativas; alumnos de nuevo ingreso.

Introducción

El trabajo que se presenta tiene como objetivo analizar el incremento de la matrícula a partir de que la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) aceptó ingresar al Programa Emergente Rechazo Cero (hoy RENOES) en 2020 (SEP, 2019, Boletín 97) como una política de inclusión de las juventudes a la educación superior. Se analiza el ingreso de seis ciclos semestrales y se realiza

[*] Dra. En Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Universidad Autónoma de Chiapas. macevedo@unach.mx

[†] Dra. En Ciencias de la Educación por la Universidad de la Habana. Universidad Autónoma de Chiapas. bertoni@unach.mx

[‡] Dra. En Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Universidad Autónoma de Chiapas. bertha.palacios@unach.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

un comparativo. El ingreso a la universidad es un derecho humano de los jóvenes rezagados históricamente en el contexto chiapaneco, sin embargo, no se trata de incrementar números o ampliar cobertura cuando hay muchas carencias en la universidad, se entiende que todos los países tienen a la práctica de la discriminación positiva o acción afirmativa, la cual consiste en realizar "acciones tendientes a disminuir las desigualdades sociales y aumentar las oportunidades en el ámbito educativo a distintos niveles de nuestras realidades globales como mundo contemporáneo" (Jara, 2018:331).

En todas las universidades públicas mexicanas, miles de jóvenes son rechazados cada semestre, la política de incremento de la cobertura apenas inicia en el sexenio 2006-2012 (Guzmán, 2013-a: 128) y se ha ido incrementando muy lentamente con la creación de nuevas universidades como las Benito Juárez, atención en universidad abierta y a distancia, o universidades públicas que aceptaron hacer realidad el Programa Rechazo Cero, que según la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2020-2021, logró una cobertura de 42% (Xantomila, 2021: párr. 2).

El estudio se realiza con los registros que el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Humanidades concentra de los universitarios de nuevo ingreso, abarca los años 2017, 2019 y 2022, poniendo atención en los cambios.

La metodología usada es de corte cuantitativo con análisis estadístico, el cual consistió en combinar las categorías de la base de datos, filtrar los números en porcentajes buscando las tendencias y contextualizar, nos permitió reflexionar sobres los supuestos y afirmaciones de las políticas educativas y de la UNACH, elaborar nuevos cuestionamientos y establecer nuestra postura ante esta política. La perspectiva teórica crítica a partir de datos estadísticos permitió mirar el contexto del cual llegan los estudiantes, pero también la realidad de la universidad que entrampa aquello que es un derecho humano; una educación para la vida y para la competencia laboral.

Esta ponencia contiene una discusión en torno a las implicaciones de la operativa de la política educativa ya mencionada, el camino metodológico, referentes teóricos sobre la universidad; las juventudes y la equidad e inclusión educativas y análisis de datos de estas dos pretensiones de la política educativa vistas a través de la ocupación de los padres de los alumnos; promedio de calificaciones; la escuela de procedencia y lugar de origen. Finalmente se presentan las conclusiones.

1. Metodología

La metodología aqui aplicada para valorar el impacto de la participación de la UNACH en cuanto a su potencialidad para promover la inclusión y equidad educativa tiene un enfoque cuantitativo y ha tenido como fuente de información las estadísticas oficiales: la base de datos de del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Humanidades de la UNACH, informes del rector de la UNACH, bases de datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e información del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía).

Nos hemos centrado en las Licenciaturas en Pedagogía y en Comunicación, puesto que son carreras que han presentado mayor demanda de las cinco que ofrece la Facultad de Humanidades. Analizamos el crecimiento de la matrícula de estas carreras relacionándolo con otras variables como sexo, escuela de procedencia, lugar de origen para reconocer la marginalidad y la vulnerabilidad. Nuestro análisis se encontró con dificultades por la discordancia de los datos de las fuentes de la UNACH, recurrimos a datos de la SEP y a registros propios para hacer las relaciones. Realizamos el análisis estadístico con números absolutos y relativos.

Hicimos análisis diacrónicos considerando los años 2017 y 2022. Seleccionamos de la base de datos de Control Escolar tres años escolares (2017, 2019 y 2022) porque nos interesó hacer el comparativo del antes y después de la aplicación del Programa Rechazo Cero.

2. Política educativa y su aplicación en la UNACH

El 10 de julio de 2019 el Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció el Programa Emergente Rechazo Cero para garantizar el derecho a la educación superior plasmado en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El gobierno federal se planteaba como objetivo que para 2024 ningún joven que deseara continuar sus estudios fuera excluido del sistema de educación superior (SEP, 2019).

El entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán (SEP, 2020), refirió que este programa formaba parte de la estrategia de inclusión educativa del gobierno federal y pretendía aumentar la cobertura en Educación Superior como un principio de equidad.

En agosto de 2021 la SEP anunció que el Programa Rechazo Cero era sustituido por el Programa Tú decides: Opciones en Educación Superior o RENOES (Registro Nacional de Opciones para Educación Superior) (SEP, 2021). Existe un cambio de denominación del programa,

pero la estrategia continúa siendo la misma: que los jóvenes rechazados en una institución educativa cuenten con otras opciones para continuar su formación académica. En sus inicios en 2019, el programa se planteó exclusivamente para que los aspirantes que no ingresaron a las principales universidades públicas del país, localizadas en la Ciudad de México, tuvieran la oportunidad de continuar sus estudios. Actualmente está abierto a todos los jóvenes que presentaron examen de admisión en cualquier universidad y no fueron aceptados.

De acuerdo con la información de la SEP, ambos programas se plantearon como una estrategia de inclusión educativa del gobierno federal, se propone que para el 2024 ningún joven sea excluido del sistema educativo de nivel superior. Sin embargo, se hace énfasis en los rechazados o reprobados en el examen de admisión de alguna universidad pública, por lo que pareciera que están dirigidos a este segmento. La dinámica consiste en que las Instituciones de Educación Superior (IES) registran los programas educativos que participarán y por su parte los alumnos rechazados de alguna institución buscan en la página del RENOES un programa educativo que sea de su interés. Una vez elegido se registran en la institución seleccionada presentando su ficha de inscripción al examen de la universidad en la que fueron rechazados.

En la UNACH, desde el 1er Informe de la actual administración (2018- 2022) se mencionaba que se buscaba, en concordancia con las políticas nacionales, ampliar la cobertura de la educación superior con criterios de calidad, pertinencia, equidad e inclusión. La estrategia consistía en ampliar la cobertura mediante la educación a distancia y optimizar la infraestructura instalada (Natarén, 2019).

El Programa Rechazo Cero empezó a funcionar en la UNACH en 2020, así lo señala en su 2° Informe de Actividades el Rector (Natarén, 2020). El documento da cuenta de las condiciones de trabajo de la universidad impactadas por la pandemia, la cual obligó a un cambio en la modalidad educativa: de presencial a las clases en línea; se señala que el proceso de enseñanza- aprendizaje no se detuvo y que se aumentó la matrícula en concordancia con el Programa Rechazo Cero.

2020 es el año en que se registra un mayor incremento de la matrícula durante la aplicación del programa (véase tabla No. 1), se explica por las siguientes estrategias: participación de la UNACH en el Programa Rechazo Cero con 16 programas de baja demanda, se pusieron a disposición 127 espacios para recibir a los jóvenes que fueron rechazados en otras universidades; aceptación de casi el 90% de los 10,560 jóvenes que presentaron examen de admisión; el

incremento del número de sedes de la institución en todo el estado; la optimización de la infraestructura y se replanteó la planeación de las cargas académicas (Natarén, 2020: 13- 15).

En el 3° Informe de Actividades el rector menciona que:

> Esta política universitaria [Rechazo Cero] puesta en marcha a partir del 2020 pone énfasis en la equidad e igualdad, lo que significa que todo aspirante tiene el derecho y la oportunidad de contar con un espacio en nuestra Casa de Estudios. (Natarén, 2021: 4)

Para garantizar ese espacio en la UNACH, durante 2021, aumentó el número de sedes en el estado; se optimizó la capacidad física instalada; se impartieron clases en línea; se replanteó la planeación de las cargas académicas y se aplicó la estrategia de la SEP Tú decides, con la que se ofrecieron 168 espacios en 11 programas.

De acuerdo con los informes del rector, la matrícula de la universidad ha aumentado así (tabla No. 1):

Tabla No. 1

Matrícula de la UNACH

Años	Matrícula	Incremento
2018	22,937	
2019	23,275	1.47%
2020	25,586	9.93%
2021	27,265	6.56%

Fuente: Natarén, 2021: 5

Se observa que el crecimiento más alto se registró de 2019 al 2020, con 2,311 alumnos, de las estrategias señaladas por el Rector se infiere que el aumento de la matrícula se debe al incremento en el número de alumnos que aplican para el examen de admisión y su admisión, en los hechos así se aplicó el Programa Rechazo Cero y a partir de 2021 el Tú decides. Aunque la SEP enfatiza que ambos programas están destinados a ofrecer una oportunidad de estudio a los jóvenes que fueron rechazados en alguna facultad, en la UNACH ambos programas se han aplicado para la aceptación de cerca del 100% de los aspirantes, sin exigir el requisito de que presenten la ficha de inscripción al examen de admisión en otra institución.

El derecho a la educación se ha concebido tanto en la política nacional como en la universitaria, como la ampliación de la cobertura con criterios de inclusión y equidad, en la UNACH este derecho se ha traducido en el incremento de la matrícula amparándose en el Programa Rechazo Cero, pero aplicándolo de manera diferente a como lo establece la SEP; en la UNACH se ha implementado aceptando a todos los que presentan examen de admisión en los programas educativos inscritos en el Programa. Esta estrategia ha sido acompañada del incremento de las sedes virtuales en todas las regiones, con énfasis en los municipios más pobres; la optimización de la capacidad instalada y el rediseño de las cargas académicas, lo que significa mayor número de alumnos para el mismo número de docentes en las mismas instalaciones universitarias, sin inversión en recursos financieros, físicos ni humanos en términos de contratación o formación docente. Las sedes virtuales consisten en la donación de un espacio con conectividad por parte de algún Ayuntamiento para que los alumnos de ese municipio y localidades aledañas asistan y se conecten para clases o asesorías.

La equidad y la inclusión se han comprendido como el aumento de la cobertura para la población vulnerable ya sea porque radica en municipios de alta y muy alta marginación, es población indígena (atención a la diversidad cultural), discapacitada o encarcelada.

En los informes del Rector se reporta que el mayor incremento de la matrícula se ha registrado en la modalidad no escolarizada, sin embargo, los casos de la licenciatura de Comunicación y Pedagogía la Facultad de Humanidades con sede en Tuxtla Gutiérrez, que son programas presenciales, la matrícula presenta un importante aumento, como se observa en la tabla No. 2

Tabla No. 2

Matrícula de nuevo ingreso

Año	**Licenciaturas**					
	Comunicación			**Pedagogía**		
	Enero	agosto	total	enero	agosto	total
2017	75	102	177	107	119	226
2019	72	86	158	123	123	246
2020		178			254	
2021		188			287	

2022	33	148	181	192	319	511

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022.

De acuerdo con información de Control escolar de la Facultad, fue en el semestre de agosto de 2020 cuando aumentó considerablemente la matrícula en las dos licenciaturas, como se observa en la tabla No. 2 se incrementó más del 100%. A partir de esa fecha se han seguido dos estrategias en la facultad: en la licenciatura en pedagogía se abren inscripciones una vez al año, en agosto, como todos los alumnos son aceptados, los de mejor promedio empiezan clases en el segundo semestre del año y los de menor promedio, ya garantizado su espacio, inician clases en enero del próximo año. Como la demanda para la licenciatura de comunicación es menor, sí se abren inscripciones cada semestre, pero igualmente todos los alumnos son aceptados.

Los informes del Rector, que son las fuentes oficiales para el análisis que mostramos, presentan datos que en ocasiones son contradictorios y que además nos llevan a cuestionarnos por la calidad y cobertura de los servicios educativos de la universidad ya que observamos, entre otros aspectos, que la matrícula de la licenciatura en pedagogía (presencial) aumentó más del doble de 2019 a 2020 durante el segundo semestre del año: ¿se está actuando con equidad e inclusión, el aumento de la matrícula por sí solo refleja equidad e inclusión, quiénes son los nuevos alumnos de las licenciaturas de comunicación y pedagogía? Con el funcionamiento de 63 sedes, 56 de ellas a distancia, ubicadas en las 15 regiones del estado ¿por qué continúa aumentando la matrícula en estas licenciaturas?, ¿realmente las sedes representan una alternativa educativa o la institución le sigue apostando a la modalidad escolarizada sustentada en el máximo aprovechamiento de los espacios de las escuelas y facultades y en el máximo aprovechamiento del tiempo de los docentes? A continuación, responderemos algunas de estas preguntas y plantearemos otras que surgieron conforme avanzábamos en el análisis de los datos.

3. Fundamento teórico

3.1 La Universidad

La Universidad es una institución que se concretiza en establecimientos institucionales específicos "… implica una forma singular y de unidad organizacional concreta, definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en que […] el sujeto encuentra un lugar de seguridad y

pertenencia y desarrollo que contiene" (Fernández, 1990: 19). Sus diferencias se sostienen por el cruce específico de las instituciones universales, los sistemas sociales, políticos, económicos determinados, así como de las políticas estatales y la presencia obligatoria y cotidiana de los que participan en ella.

La tarea y los fines de esta institución educativa está mediada por diferentes órdenes lógicos: ideológico, técnico, cognitivo, sociopolítico, económico, afectivo y académico. Los fines por lo regular representan la utopía de un mundo igualitario o de un mundo poblado de personas en el más alto nivel de desarrollo de sus capacidades como profesionistas, define a la universidad como la que es capaz de concretar la utopía, como un lugar privilegiado y único del saber.

> Si en algún lugar de México las Universidades son estratégicas, ese lugar es Chiapas. Por supuesto, la Universidad es un centro de pensamiento y creación de conocimiento que es vital en cualquier parte. […] es sinónimo de pensamiento crítico porque en este sentido, la crítica es análisis. Los intelectuales, los científicos, el orbe académico son, por la naturaleza de su oficio, analíticos, es decir, críticos... En Ciencias Sociales, si algún debate es añejo, es el de la relación del poder con la desigualdad social. Ríos de tinta se han producido para escribir cómo comprender esa relación y cuáles sus consecuencias para la vida social como un todo. El tema está relacionado estrechamente con la gran pregunta: cómo se logra o se logrará una transformación hacia las sociedades que desconozcan la desigualdad que nos abruma. (Fábregas, 2022)

Y aunque la utopía y los proyectos se expresan en fines y objetivos formales, en sus aspectos implícitos está relacionado con el poder ingresar a la universidad y el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura social y en la distribución del poder político consecuente; profesionistas para el mercado, dado por la aspiración de los futuros profesionistas y por la política educativa que responde a las tendencias neoliberales y orientaciones de los países centrales de los que apropian los sujetos de la autoridad educativa nacional, la SEP, para el caso de México, y en lo explícito se relata desde la racionalidad burocrática de la eficiencia y ahora con una aspiración de igualdad abstracta, de universalización de la Universidad.

3.2 Juventudes universitarias

En México, como en todas partes, las juventudes son diversas, por ello las teorías que discuten sobre el tema lo hacen desde varias posiciones, unas consideran aspectos identitarios, su diversidad y sus construcciones simbólicas, otras privilegian lo biológico por cohortes generacionales en rangos de edad en la que los jóvenes son considerados por los adultos aún en proceso de formación, y en función de ello, se dictan las políticas como futuros adultos olvidando su presente. Lo cierto es que, como tema de estudio, aún es reciente, desde la perspectiva cultural y sociológica se inician estudios en el siglo XX con la escuela de Chicago, en los 80 el Centro de Estudios para la Cultura Contemporánea de la escuela de Birmingham, Inglaterra; además de los estudios críticos realizados en Estados Unidos por Henry Giroux, Douglas Kellner y Deena Weinstein (Taguenca, 2009: 1) que tienen auge a partir de los 80.

> Con motivo de la celebración del año internacional de la juventud en 1985, la Asamblea General de la Naciones Unidas definió juventud como la cohorte de edades entre 15 y los 24 años. A pesar de ello admite que esta definición sufre importantes variaciones en los diferentes países, e incluso dentro del propio sistema de las Naciones Unidas, no existiendo una definición universal. (Centro Unesco de Euskal Herrería 2003: 7-8, citado en Taguenca, 2009: 165)

En 2009 la Organización de las Naciones Unidas proclama el año internacional de la juventud, la cual se conmemora por primera vez el 12 de agosto de 2010. En cada país la edad varía para considerar las cohortes, en México los jóvenes son aquellos que están entre 12 y 29 años, los cuales por sus condiciones económicas, muchas veces no logran su independencia; por ello el joven es considerado un sujeto dependiente, inacabado, pensado siempre como un adulto en potencia, y en función de ello los gobiernos elaboran una serie de políticas en cuanto al uso de la espacialidad, de su sexualidad, de la educación, de derechos, de expresión del arte, de producción y consumos culturales, y en función de su conducta social y cultural, convirtiéndolo así a procesos de individuación, en objeto económico o funcionalizándolo como instrumento productivo subordinado, sujeto a formación con los currículos diseñados por los adultos para el futuro profesionista.

3.3 Inclusión y equidad educativa

Tanto en el Programa Nacional Rechazo Cero como en los informes del Rector de la UNACH, se alude a este programa como una medida para alcanzar la cobertura total de la educación superior en 2024. Incansablemente se hace referencia a la cobertura con inclusión y equidad, entendiendo por estas que todos los jóvenes en edad de cursar estudios superiores cuenten con las posibilidades de ingresar a una IES.

Como ya se mencionó, en la UNACH el Programa Rechazo Cero se ha traducido en que todos los alumnos que presenten examen de admisión en los programas educativos inscritos sean aceptados, además, el Rector ha señalado que se han abierto sedes virtuales en municipios marginados.

Para algunos autores (Bracho y Hernández, 2009; Sarrionandia y Duk y Sánchez y Barriester, 2014) la inclusión y equidad educativa se refieren a que el sistema educativo proporcione acceso a sectores sociales que tradicionalmente o que difícilmente ingresarían al nivel superior (que es el que nos interesa en este caso), como una cuestión de derechos humanos y para situarlos en condiciones de igualdad en un mundo que demanda cada vez niveles educativos más altos. Por otra parte, la equidad se refiere a proporcionarles a esos sectores que han sido incluidos, y que presentan necesidades diferentes a las de los sectores que desde hace varias generaciones han formado parte del sistema educativo, los recursos para que pueda existir igualdad de resultados académicos. Es decir, la equidad se refiere a reconocer necesidades, desigualdades, generar políticas o programas y proporcionar recursos, de otra manera las desigualdades sociales, de capital cultural, económicas, se trasladarán y reproducirán en el aula. En el siguiente apartado se analizará si en la UNACH se está actuando en consecuencia para avanzar en la inclusión y equidad.

4. Los nuevos alumnos de la Facultad de Humanidades

4.1 Absorción de alumnos egresados del nivel medio superior

Con todo y los esfuerzos de las autoridades de la UNACH, consideramos que el incremento de la matrícula no ha sido neurálgico en términos de equidad para la igualdad social, puesto que si lo relacionamos con la matrícula de Educación Media Superior en el ciclo 2021-2022, vemos que representa apenas menos del 10% de los matriculados en la UNACH, Institución de Educación Superior con mayor incorporación de estudiantes universitarios en el estado (Tabla No. 1).

La tendencia mostrada en la tabla No. 1 evidencia la insuficiente capacidad de absorción de los egresados de bachillerato por parte de las Instituciones de Educación Superior, nos permite afirmar que la política de oportunidades para que los jóvenes de Chiapas estudien este nivel, no posibilita la construcción de una sociedad con más equidad e inclusión educativa, puesto que en cada ciclo escolar quedan poco menos de 70% de los jóvenes egresados de la Educación Media Superior sin poder continuar sus estudios (ver tabla No.3).

Tabla No. 3

Egresados estudiantes de Educación Media Superior en Chiapas

Egreso de EMS e Ingreso de ES por ciclos escolares

Ciclos	Egreso EMS	Total ES	%	Normal	%	Licenciatura	%
2016-2017	59,074	19,994	33.8%	1,202	2.0%	18,742	31.7%
2017-2018	53,550	19,099	35.07%	1,423	2.7%	17,766	33.0%
2018-2019	58,636	19.395	33.1%	1,365	2.3%	18,030	30.75
2019-2020	61,470	19,426	31.6&	1,277	2.1%	18.149	29.5%
2020-2021	58,940	18,329	31.1%	1,167	2.0%	17,162	29.1%
2021-2022	59,726	19,448	32.6%	993	1.7%	18,455	30.90

Fuente: Elaboración propia a partir de los reportes de indicadores educativos de la SEP

https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx

4.2 Escuela de procedencia de los alumnos de las Licenciaturas en Pedagogía y Comunicación

Los alumnos que ingresan a la licenciatura en pedagogía lo hacen con la expectativa de trabajar como docentes y obtener una plaza segura en educación básica, piensan que es más fácil su acreditación porque no tienen que estudiar matemáticas, asignatura que se les ha dificultado cursar en otros niveles de estudio. Casi la mitad de los estudiantes no han tenido como primera opción estudiar Pedagogía, sus esperanzas -frustradas- estaban en estudiar Medicina, Ingeniería, Arquitectura o, en su mayoría, la Normal de Educación Primaria o la Normal de Educadoras. En el caso de la licenciatura en Comunicación, el interés de los estudiantes (que han manifestado en pláticas informales) está relacionado con el mundo del espectáculo y porque piensan que es más fácil y animada.

90% de los estudiantes que cursan las carreras mencionadas provienen de escuelas públicas.

Suponemos que quienes estudiaron en escuelas privadas provienen de familias de clase media, las que tienen las posibilidades de pagar entre $2,000.00 a 5,000.00 pesos mensuales de colegiatura y viven en las ciudades más importantes de Chiapas.

Tabla No. 4

Ingreso de estudiantes de Pedagogía y Comunicación que provienen de escuelas públicas y privadas, en términos relativos

Escuelas	E-2017 %	A-2017 %	E-2019 %	A-2019 %	E-2022 %	A-2022 %	Totales %
Privadas	4.02	4.07	10.27	6.7	3.74	6.33	5.89
Públicas	95.98	95.93	89.72	93.3	96.26	93.67	94.11
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022.

Pudimos observar un crecimiento considerable en la matrícula de las licenciaturas en Pedagogía y Comunicación después del ingreso al Programa Rechazo Cero, para el primer ciclo de 2022 fue de 15.38% con relación al primer ciclo de 2019, mientras que para el segundo ciclo de 2022 fue el 123.44% con relación al segundo ciclo de 2019 (ver tabla No. 2). Sin embargo, si analizamos de otra manera y recuperamos los datos descritos en la tabla No. 1, la matrícula universitaria en su totalidad únicamente creció en 6.56%, lo que muestra una gran diferencia si analizamos por carreras.

La cuestión aquí es interrogarnos sobre la situación del mercado laboral para los pedagogos y comunicólogos y la pertinencia de todas y cada una de las carreras, pues ¿qué pasará con los estos jóvenes estudiantes una vez que concluyan sus estudios universitarios?

Las carreras mencionadas, especialmente la de Pedagogía, han sido consideradas eminentemente femeninas, y con el Programa Rechazo Cero esta situación se ha acentuado, puesto que si en 2017 las mujeres representaban el 58.62%, en el ciclo agosto-diciembre de 2022 ya constituyen el 82.67% con relación a los varones (ver tabla No. 5).

Tabla No. 5

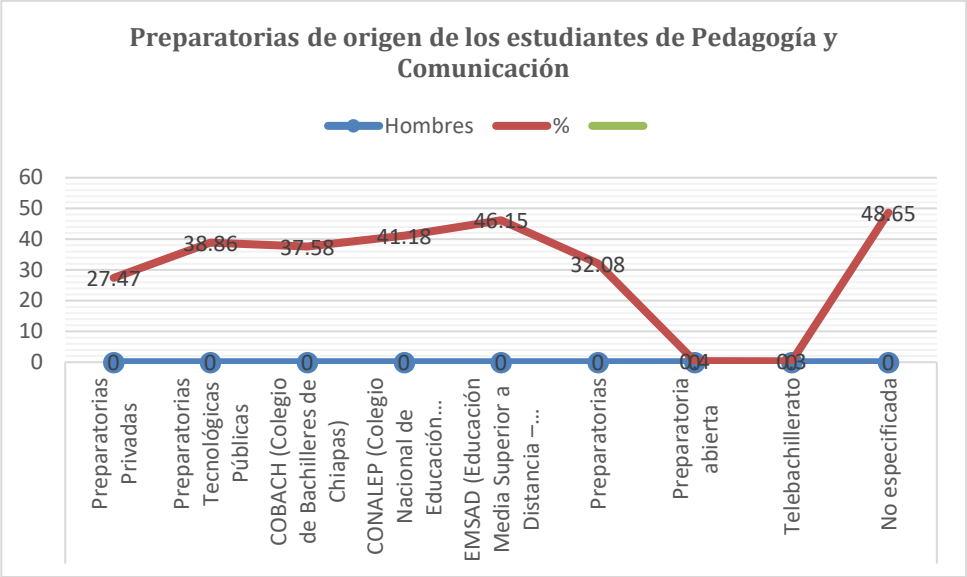
Ingreso a la licenciatura en Pedagogía y en Comunicación según sexo

Ciclo / Sexo	E-2017	%	A-2017	%	E-2019	%	A-2019	%	E-2022	%	A-2022	%
Mujeres	106	58.62	135	61.08	124	58.79	132	63.59	186	82.67	307	65.74
Hombres	76	41.38	86	39.92	71	41.21	77	36.41	59	26.21	160	34.26
Total	182	100	221	100	195	100	209	100	225	100	467	100

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades- UNACH. Septiembre de 2022.

En cuanto a las escuelas de procedencia de los estudiantes de Pedagogía y Comunicación que ingresaron en los años 2017, 2019 y 2022, el 42.96% ha estudiado la Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres de Chiapas, el 28.29% en Preparatorias propedéuticas públicas y el 15.28% en Preparatorias tecnológicas públicas. Menos del 15% egresó de escuelas particulares y otros centros de estudios de ese nivel (gráfica No. 1).

Gráfica No. 1



Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades- UNACH. Septiembre de 2022.

En cuanto a la relación Bachillerato de procedencia y sexo, se observa que las mujeres estudiaron en escuelas preparatorias tecnológicas públicas, preparatorias propedéuticas públicas y el COBACH. Mientras que los hombres cursaron predominantemente en el COBACH y en escuelas preparatorias propedéuticas públicas (tabla No. 6).

Tabla No. 6

Bachillerato de procedencia de estudiantes de Pedagogía y Comunicación

Escuelas de origen	Mujeres	%	Hombres	%	Total
Preparatorias Privadas	66	72.53	31	27.47	100
Preparatorias Tecnológicas Públicas	140	61.13	89	38.86	100
COBACH	402	62.42	242	37.58	100
CONALEP	10	52.82	7	41.18	100
EMSAD	14	53.85	12	46.15	100
Preparatorias Propedeúticas Públicas	288	67.92	136	32.08	100
Preparatoria abierta	3	0.6	2	0.4	100
Telebachillerato	14	0.7	6	0.3	100
No especificada	19	51.35	18	48.65	100
Total	956	63.78	543	36.22	100

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022.

4.3 Ocupación de los padres de los universitarios de nuevo ingreso

En Chiapas, la población joven se desenvuelve en situaciones distintas, afectadas o beneficiadas por sus características económicas, socioculturales y de salud, definidas por la región que los vio nacer, enfrentando en la mayoría de los casos adversidades marcadas por su poder adquisitivo y por relaciones de poder, estas variables ordenan los anhelos, los proyectos de vida de miles de jóvenes muchas veces inalcanzables.

A partir de la edad de 19 años en adelante, el porcentaje de ingreso y asistencia de los jóvenes a las escuelas disminuye comparado con los de 15 a 18 años, los que aparecen registrados en los censos asisten a estudios superiores. El acceso de los jóvenes a la educación superior en Chiapas cada vez se torna más difícil, pues a pesar de que las cuotas de pago para el ingreso a la

universidad pública son accesibles, un gran número no ingresa por carecer de recursos económicos mínimos para pagar la inscripción al semestre, o para poder sostenerse en la ciudad en el caso de aquellos que migran hacia donde se encuentran las sedes de los recintos universitarios, se suman a ello los filtros y evaluaciones de las universidades públicas (Guzmán, 2013). Según datos del CONEVAL citado en el informe *Situación de las personas adolescentes y jóvenes de Chiapas d*e *12 a 29 años*, "en Chiapas, el 32% de las personas jóvenes viven en situación de rezago educativo" (UNFPA, IMJUVE, CONAPO, 2021: 29), las causas son múltiples, pero la pandemia de la COVID-19 agudizó el problema existente cuando las aulas se trasladaron a la virtualidad, debido a que los estudiantes no cuentan con dispositivos tecnológicos medianamente sofisticados con buena conexión a internet para atender las clases.

Chiapas es considerado como uno de los estados más inequitativos en cuanto a la distribución de ingresos económicos, según el INEGI (2017), la población de la décima parte con mayor recursos diferenciaba sus ingresos hasta dieciocho veces más con la décima parte con ingresos más bajos; una buena parte de personas en edad de trabajar no tiene un empleo fijo por lo que el ingreso de las familias es fluctuante y obliga a todos los miembros en edad de trabajar a hacerlo en indistintas situaciones, agudizándose en regiones y municipios que concentran mayor población indígena, donde los niveles de pobreza son altos, desde 2015 hasta antes de la pandemia, 72 de los 118 municipios del estado registraron tasas del 80% de pobreza en indígenas de 0 a 24 años.

Sin duda alguna, la falta de oportunidades para los jóvenes en nuestro estado hace que el apoyo de sus padres sea decisivo para la continuidad de los estudios de nivel superior, la mayoría de las familias y los mismos jóvenes esperan que con la culminación de sus estudios puedan lograr movilidad social. En Chiapas, de 208,983 estudiantes de bachillerato, solo acceden a nivel superior 81,378 (SEP-DGPPEE, 2022: 1), de los cuales la Universidad Autónoma de Chiapas atiende desde 2021, 27,265 en modalidad escolarizada y no escolarizada (Natarén, 2021: 5).

Múltiples son las causas del rezago y la no inclusión, el Coneval (2022) menciona que en Chiapas el sector más empobrecido después de la pandemia son las juventudes de 0 a 17 años (CONEVAL, 2022; Arellano, 2022) es decir, no tienen acceso a alimento, salud, vivienda, y sobre todo, a educación. La consideración que realiza el CONEVAL con la educación escolar de los jóvenes es importante, pues en la práctica se torna en un círculo vicioso; a menor escolaridad menos

oportunidades, mayor pobreza y viceversa. También se suma la representación de que el joven mayor de 15 años en este contexto tiene que generar recursos económicos durante o después del bachillerato, algunos migran a Estados Unidos o al norte del país a capitalizarse, en esa decisión muchos ya no continúan su formación académica universitaria, o "porque en sus familias se considera […] que una vez concluidos este nivel se habría logrado el propósito educativo para sus hijos" (Guzmán, 2013: 38). La mayoría de los estudiantes universitarios viven y/o dependen de sus padres, los que ingresan a las licenciaturas de la Facultad de Humanidades debido al currículum flexible cursan materias por la mañana y por la tarde, por lo que tienen que quedarse muchas horas para esperar las materias del turno vespertino, en este caso es imposible que puedan trabajar y emanciparse de sus hogares para vivir acorde a sus gustos o con sus parejas.

En Chiapas no existen industrias o empresas grandes que generen empleos bien remunerados, los empleos fijos o con menos movilidad están en el sector de servicios educativos, de salud o algunas instancias de gobierno, en las tablas podemos ver que el mayor número de padres son asalariados, con un rango de ingresos de 5 mil a 6 mil 200 pesos quincenales, le siguen con un número alto de madres dedicadas al hogar, con ingresos desde 324.41 pesos hasta 4,906.69 pesos que quizá por el contexto, sus ingresos tengan que ver con ventas en el hogar o por catálogos; le siguen los que cuentan con negocios propios con ingresos de 4, 134.83 pesos hasta 6,514.31 pesos, profesionistas, jubilados o pensionados, los cuales mantienen salarios en rangos de 6 mil a 7 mil 500 pesos quincenales, -sin olvidar que el ingreso de los jubilados o pensionados es mensual- los cuales son altos comparados con lo que gana la mayoría de la población que tiene ingreso de 4 mil a 6 mil pesos mensuales en trabajos sobre todo de servicios, y los más bajos como el de agricultor que van desde 781.40 pesos hasta 3,022.30 pesos. Lo anterior se traduce a que hay constancia y cierta seguridad en el ingreso económico, lo cual permite realizar algunas planeaciones como apoyar a sus hijos en sus estudios universitarios, a fin de cuenta, lograr una profesión se torna en un logro e inversión familiar.

Tabla No. 7

Comparativo de Ingresos de padres de estudiantes de Pedagogía

2017		2019		2022	
Ocupación	**ingreso promedio**	**Ocupación**	**Ingreso promedio**	**Ocupación**	**ingreso promedio**
Jubilado/pensionado	$ 7,515.03	Profesionista	$ 7,462.16	Profesionista	$ 9,068.60
Profesionista	$ 6,757.06	Asalariado	$ 4,482.65	Comisión	$ 8,843.75
Negocio propio	$ 6,514.31	Negocio propio	$4,134.83	Negocio propio	$ 8,283.40
Asalariado	$ 6,153.94	Comisión	$ 2,500.00	Asalariado	$ 8,037.68
Agricultor	$ 3,022.30	Otras	$ 2,391.55	Otras	$ 5,818.40
Hogar	$752.96	Jubilado/pensionado	$ 2,086.36	Hogar	$ 2,220.00
		Agricultor	$ 1,212.30	Jubilado/pensionado	$ 2,166.67
		Hogar	$ 324.41	Agricultor	$2,019.25

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022.

Tabla 8

Comparativo de ingresos de padres de estudiantes de Comunicación

2017		2019		2022	
Ocupación	**ingreso promedio**	**Ocupación**	**ingreso promedio**	**Ocupación**	**ingreso promedio**
Profesionista	$ 6,860.30	Jubilado/pensionado	$ 9,278.86	Profesionista	$ 9,068.60
Jubilado/pensionado	$ 6,524.56	Profesionista	$ 6,565.66	Comisión	$ 8,843.75
Asalariado	$ 5,580.67	Negocio propio	$ 5,879.70	Negocio propio	$ 8,283.40
Negocio propio	$ 5,063.97	Asalariado	$ 5,788.03	Asalariado	$ 8,037.68
Agricultor	$ 945.31	Otras	$ 5,141.43	Otras	$ 5,818.40
Hogar	$ 276.79	Hogar	$ 3,100.70	Hogar	$ 2,220.00
		Agricultor	$ 2,949.08	Jubilado/pensionado	$ 2,166.67
		Comisión	$ 2,250.00	Agricultor	$ 2,019.25

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Depto. De Control escolar de la Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022.

Una vez realizado este análisis de ingresos económicos de los padres de familia que apoyan a sus hijos en los estudios universitarios aún en condiciones precarias para algunos, nos surge la

pregunta si esa seguridad contribuye en sus calificaciones para bien, aunque sabemos que no es causalístico pues intervienen una serie de condiciones socioculturales, consideramos que la seguridad económica es prioritaria. Nos dimos a la tarea de revisar los promedios y pudimos percatarnos que ligeramente sobrepasan el 8 tanto en Pedagogía como en Comunicación, ligeramente debajo de la media nacional de 8.6, siendo más bajo en las generaciones rezagadas que ingresan en el mes de enero.

Tabla 9

Promedio con el que ingresan los estudiantes de Comunicación

Promedio de bachillerato de estudiantes de Comunicación				
Año	**Enero junio**	**Julio Diciembre**	**Promedio anual**	**Total de estudiantes**
2017	8	8.22	8.11	177
2019	8.06	8.36	8.21	158
2022	8.30	8.48	8.39	181

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Control escolar, Fac. de Humanidades. Septiembre de 2022

Tabla 10

Promedio con el que ingresan los estudiantes de Pedagogía

Promedio de bachillerato de estudiantes de pedagogía				
Año	**Enero junio**	**Julio Diciembre**	**Promedio anual**	**Total de estudiantes**
2017	8.1	8.23	8.17	226
2019	8.28	8.54	8.41	246
2022	8.41	8.7	8.56	511

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar, Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022

Como podemos observar, los jóvenes ingresan con el promedio mínimo aceptable, en muchos casos con insuficiente capital cultural, lo cual, en el aula, se torna en déficit académico para comunicar sus ideas argumentadas mediante la escritura, o por comprensión lectora, poniendo en riesgo la oportunidad de concluir una carrera o de tener una trayectoria académica limpia.

El incremento de cobertura en la educación superior es necesario porque se le otorga al joven el ejercicio de su derecho, sin embargo, las condiciones de desigualdad con la que ingresan impactan en su formación y la UNACH no cuenta con programas remediales para atender esa

diversidad, dejando toda la problemática en manos de los docentes.

4.4 ¿Inclusión y equidad en el Programa Rechazo Cero en la UNACH?

Como se mencionó en el apartado 3, los programas nacionales que se han implementado en la UNACH y las estrategias que se han diseñado en la propia institución para ampliar la cobertura y garantizar el derecho a la educación superior, han sido: otorgar un mayor número de fichas para examen de admisión, aceptar prácticamente al 100% de los solicitantes, aprovechamiento de la capacidad física instalada, rediseño de las cargas académicas de los docentes y apertura de sedes virtuales en convenio con los ayuntamientos de los municipios de alta y muy alta marginación.

En las licenciaturas que nos ocupan se han aplicado todas las estrategias, a excepción de la última, lo que explica el fuerte incremento de la matrícula en modalidad presencial.

La equidad e inclusión se entienden en la institución como el ingreso a la universidad de grupos social y económicamente vulnerables, a continuación, analizaremos el lugar de procedencia de los alumnos para saber el aumento de la matrícula se debe a la inclusión de alumnos de municipios marginados. Se comparará la matrícula de 2017, previo a la aplicación del Programa Rechazo Cero, con los datos de 2022, último año de la actual gestión rectoral.

En Chiapas, para 2020, el 49% de la población vivía en localidades urbanas y el 51% en rurales, porcentajes muy diferentes a los que se registraban a nivel nacional: 79% en localidades urbanas y 51% en rurales. Por número de localidades 20,951 se clasificaban como rurales y 206 como urbanas (INEGI, 2020). El 26% de las personas mayores de 3 años habla alguna lengua indígena, principalmente tzeltal, tsotsil, ch'ol y tojolabal (INEGI, 2020).

De acuerdo con el Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2022, 92 municipios chiapanecos entran en las Zonas de Atención Prioritarias Rurales con grados de marginación que van de bajo (3), medio (3), alto (66) y muy alto (20). Los 92 municipios cuentan con población indígena, desde presencia indígena dispersa hasta municipio indígena. Los criterios para ser incluidos en esta lista son: alta o muy alta marginación, 50% y más de la población vive en pobreza extrema y son municipios rurales (Diario Oficial de la Federación, 2021). Otra fuente de información coincide en que son 20 los municipios de muy alta marginación, incluye 1 de muy baja (Tuxtla Gutiérrez), 5 de baja, 29 de media y 69 de alta (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas, 2020), con base a estas dos fuentes de

información analizaremos el lugar de procedencia de los alumnos.

La licenciatura de Comunicación presenta un incremento mínimo en su matrícula y en el número de municipios de los que provienen los alumnos: 4 alumnos y 4 municipios más de 2017 a 2022. En 2017 el 61% de los alumnos era originario de la capital del estado, Tuxtla Gutiérrez, para 2022 este porcentaje disminuyó a 58%. Tuxtla Gutiérrez es el único municipio de Chiapas de muy bajo nivel de marginación. En 2017 el 22% de los alumnos era originario de 21 municipios no registrados con grado de marginación en el listado de Zonas de Atención Prioritarias Rurales 2022 del Decreto de 2021; 9% de municipios de baja marginación y 6% de 11 municipios de alta y muy alta marginación. Para 2022, además de disminuir el porcentaje de participación de Tuxtla Gutiérrez, aumenta el de los alumnos provenientes de municipios no marginados según el listado ya mencionado (25%), disminuye a 6% el de municipios de alta y muy alta marginación y se mantiene en 9% los que provienen de municipios de baja marginación. En resumen: disminuyen los alumnos de Tuxtla Gutiérrez y aumenta el número de alumnos de municipios urbanos, manteniéndose en igual porcentaje los de municipios de baja, media, alta y muy alta marginación de zonas rurales.

La licenciatura de pedagogía presenta cambios más notables en cuanto a la matrícula y la procedencia de los alumnos

Tabla No. 11

Municipio de procedencia de los alumnos de pedagogía

Grado de marginación	2017		2019	
	No. De mpios.	No. De alumnos	No. De mpios.	No. De alumnos
Capital del estado	1	124 (55%)	1	209 (41%)
No registrado como marginado	20	50 (22%)	31	105 (20.5%)
Baja	3	8	3	28
Media	2	5	1	10
Alta y muy alta	26	39 (17%)	46	159 (31%)
Total	52	226	82	511

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Dpto. de Control escolar de la Facultad de Humanidades-UNACH. Septiembre de 2022.

Para 2022 la participación de estudiantes originarios de la capital del estado disminuye al pasar del 55 al 41%; este municipio es el único en el estado con grado de marginación muy baja; en 2017 el 22% de alumnos radicaba en 20 municipios no registrados como marginados según el *Decreto* al que se hizo mención anteriormente o provenían de otros estados del país, para 2022 el porcentaje disminuye al 20.5% distribuido en 31 municipios. Los cambios que se registran, además del número de alumnos y de municipios, son la disminución del porcentaje de alumnos de la capital del estado y el aumento de la población proveniente de municipios de alta y muy alta marginación, con lo que según lo planteado en el Programa Rechazo Cero y las estrategias de la UNACH, se estaría cumpliendo con la ampliación de la cobertura con equidad e inclusión en términos numéricos, pero sin atender las diversas problemáticas académicas, laborales, de infraestructura, de recursos financieros, de capital cultural y condiciones económicas de los alumnos planteadas en este escrito.

Con la información recabada para esta investigación podemos afirmar que en la UNACH no se han implementado programas que proporcionen recursos para que los alumnos incluidos estudien en condiciones de equidad, reconocemos que la universidad continuó las clases en línea en tiempos de pandemia, en tiempos de emergencia, que aperturó espacios, que en uno de los programas educativos que analizamos sí ha ingresado un número importante de alumnos de municipios marginados, pero nos preguntamos por el éxito del Programa Rechazo Cero y por los resultados académicos de los alumnos cuando no se aplican recursos ni estrategias para la equidad.

Conclusiones

Para algunos profesores es preocupante el incremento de la matrícula, pues en este momento la UNACH no tiene un programa académico para diagnosticar cómo llegan los estudiantes y tomar medidas que apoyen su formación o nivelación académica, tampoco cuenta con infraestructura, o el recurso humano para atenderlos de manera presencial en programas co-curriculares, quedando en desventajas unos frente a otros, demeritando así el atributo de la formación.

Nos ha interesado en el debate la manera que se piensa la política de inclusión y equidad educativa en la universidad, para ello fue necesario debatir esta política en los mismos términos que se está planteando y operando. Nuestra postura va en un sentido critico, lo que se logra contextualizando los datos cuantitativos cuando hablamos de la Universidad, de los jóvenes

universitarios y de las carácterísticas de Programa Rechazo cero, para cuestionar sobre la pertinencia de este programa, para valorar si se logra la igualdad educativa y que sucede con deteriora los procesos académicos.

Esta mirada puramente cuantititativa no ha permitido pensar la inclusión en términos de la cultura académica, la formación en las prácticas profesionales e intelectuales y el pensar científico, reflexivo y análitico de la realidad chiapaneca. Lo puramente cuantitativo ha posibilitado, aunado al discurso de la pobreza de los recursos que pregonan las autoridades la UNACH y un déficit financiero como consecuencia de corrupciones y endeudamientos pasados, una reducción significativa del personal académico de tiempo completo (PTC) -vía despidos y jubilaciones obligatorias- y el incremento horas clases a los PTC, menguando significativamente los tiempos para los trabajos de academia, para la investigación y para la vinculación.

La política de equidad e inclusión educativa en el nivel superior esta sesgada por una lógica cuantitativa, implica pensar la acción educativa como un servicio y su calidad en cuanto al número de planteles y el crecimiento de la matrícula en una universidad con problemas financieros ha implicado que la relación maestro-estudiantes se incremente, así como el acrecentamiento de las horas de los profesores frente a grupo.

El incremento de las horas clases de los profesores lleva a dos opciones: el descuido de dos de las funciones sustantivas de la universidad: la investigación y la vinculación. También ha implicado la ausencia del quehacer de las academias, el pensar la formación de los estudiantes.

La disposición de recursos y las condiciones de infraestructura en la UNACH han marcado los límites para el incremento de la matrícula, aunque se ha querido resolver con la modalidad en línea, las condiciones del contexto socioeconómico de los estudiantes no garantiza que cuenten con la tecnología necesaria para tener cursos a distancia.

El Programa Rechazo Cero no debería de ser una cuota para incrementar estadísticas ni solamente otorgar lugares para los jóvenes, sino un ejercicio de derecho humano a la educación universitaria en la que los jóvenes sean formados con las virtudes del conocimiento y la ciencia. La decisión de la UNACH de incrementar la cobertura de manera unilateral por parte de las autoridades no consideró la infraestuctura, programas de apoyo para los estudiantes, que no solo son un número ni los profesores solo los ejecutores de las decisiones políticas.

El ingreso económico de los padres de familia de los estudiantes que ingresan a la UNACH

que tienen trabajo fijo, se encuentran en la medianía lo cual les permite tener a sus hijos en la universidad pública, muchos de estos jóvenes son primera generación de universitarios, ingresan con promedio abajo del promedio nacional y mantienen con cierta dificultad su formación académica.

El Programa Rechazo Cero como la comprendió y operativizó la UNACH, nos enfrenta a todos los agentes de la facultad de Humanidades a atender a los alumnos de la emergencia con nuestros propios esfuerzos, tiempo y salud.

Referencias

Arellano García, César (2022). "Infantes y adolescentes con mayor incidencia de pobreza: Coneval". *La Jornada,* https://www.jornada.com.mx/notas/2022/10/17/politica/en-2020-registraron-nna-la-mayor-incidencia-de-pobreza-coneval/ (Consultado, 17/10/2022).

Bracho Gonzáles, Teresa y Hernández Fernández, Jimena (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Xalapa, Veracruz. 10 p. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf (Consultado, 15/09/2022)

Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (2020). *Chiapas. Marginación 2020*. Secretaría de Hacienda. Gobierno de Chiapas, https://www.ceieg.chiapas.gob.mx/productos/files/MARG2020/CHIAPAS_MARGINACION_2020.pdf (Consultado, 10/10/2022)

Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2022. (29/11/2021). Diario Oficial de la Federación, https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5636711&fecha=29/11/2021#gsc.tab=0 (Consultado, 1/10/2022)

Echeita Sarrionandia, Gerardo y Duk Homad, Cynthia (2008). "Inclusión Educativa". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. pp. 1-8. https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf (Consultado, 9/09/2022)

Fabregas Puig, Andrés (2022) Pensamiento crítico en la encricijada. *Chiapas Paralelo*. 23 de febrero de 2022. https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2022/02/el-pensamiento-

critico-en-la-encrucijada/ (Consultado, 24/02/2022)

Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativa. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona, Paidós.

Guzmán Gómez, Carlota (Coord.), et al (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades.* México, ANUIES.

Guzmán Gómez, Carlota (2013 a). "La cobertura de la educación superior en México y la visión de los rechazados". pp- 129- 144. En José Luis, Calva (Coord.). (2013). *Los jóvenes de hoy: presente y futuro*. México, UNAM, Juan Pablos Edit, U.de G, UAN, UAZ, COLCH, CNU.

INEGI (2017). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016. Nueva serie. Tabulados básicos,* https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2016/default.html#Tabulados (Consultado, 10/10/2022)

INEGI (2020-a). *Cuéntame. Información por entidad* https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=07 (Consultado, 1/10/2022)

INEGI (2020-b). *Comunicado de prensa 37/21, 26 de enero 2021, Tuxtla Gutiérrez,* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Chis.pdf (Consultado, 1/10/2022).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Panorama educativo estatal de la educación indígena en Chiapas 2018*, https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B113.pdf (Consultado, 20/10/2022).

Jara Labharte, Vanessa (2018). "Discursos y prácticas de la discriminación positiva para políticas indígenas en educación superior". *Cinta de moebio*, 63, pp-pp. 331-342, doi: 10.4067/S0717-554X2018000300331 (Consultado, 7/10/2022).

Natarén Nandayapa, Carlos F. (2019). *1° Informe de Actividades. Rectoría 2018- 2022*, Universidad Autónoma de Chiapas, https://www.unach.mx/images/documentos/2019/1er_Informe_Rectoria_2018-2022.pdf (Consultado 20/09/ 2022)

Natarén Nandayapa, Carlos F. (2020). 2° *Informe de Actividades. Rectoría 2018- 2022*, Universidad Autónoma de Chiapas, https://www.unach.mx/informe2020/ (Consultado,

1/10/2022).

Natarén Nandayapa, Carlos F. (2021). *3° Informe de Actividades. Rectoría 2018- 2022,* Universidad Autónoma de Chiapas, https://planeacion.unach.mx/images/3Publicaciones/Informes-Gestion/2018-2022/3er_informe.pdf (Consultado, 1/10/2022).

Navarrete López, Emma Liliana (2021). "Los jóvenes en el censo 2020. ¿Cuántos y quiénes son?". *Coyuntura demográfica 2020*, http://coyunturademografica.somede.org/wp-content/uploads/2021/12/05-Navarrete-CD20.pdf (julio 2021). (Consultado, 7/10/2022).

Sánchez Santamaría, José y Ballester Vila, María Gracia (2014). "Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa". *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 12, No. 2. pp. 85- 104. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2857/3074 (Consultado 9/09/2022).

Secretaría de Educación Pública (10 de julio de 2019). *Boletín No. 97 Anuncia SEP Programa Emergente de Rechazo Cero para jóvenes de nuevo ingreso a la Educación Superior*, https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-97-anuncia-sep-programa-emergente-de-rechazo-cero-para-jovenes-de-nuevo-ingreso-a-la-educacion-superior (Consultado, 6/10 2022).

Secretaría de Educación Pública (28 de septiembre de 2020). *Boletín No. 260 Ofrece programa Rechazo Cero más de 123 espacios en Educación Superior: SEP.* https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-260-ofrece-programa-rechazo-cero-mas-de-123-mil-espacios-en-educacion-superior-sep?idiom=es. (Consultado, 13/10/2022)

Secretaría de Educación Pública (5 de agosto de 2021). *Boletín No. 161 Pone en marcha SEP el programa "Tú decides: Opciones en Educación Superior".* https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-161-pone-en-marcha-sep-el-programa-tu-decides-opciones-en-educacion-superior?idiom=es (Consultado, 1/10/2022)

Secretaría de Educación Pública. *Reporte de Indicadores Educativos.* https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx

Secretaría de Educación Pública-DGPPEE (2022). *Estadística educativa. Chiapas. Ciclo escolar 2021-2022.*

Taguenca Belmonte, Juan Antonio (2009). "El concepto de Juventud". *Revista Mexicana de Sociología*, 71, (1), p.p. 159-190. https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v71n1/v71n1a5.pdf (Consultado, 25/10/2022)

UNFPA, IMJUVE, CONAPO, (2021). *Situación de las personas adolescentes y jóvenes en el estado de Chiapas. Información oportuna para la toma de decisiones*, https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/situacion_de_las_personas_adolescentes_y_jovenes_de_chiapas.pdf

https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_07CHIS.pdf (Consultado, 28/10/2022).

Xantomila, Jessica (2021). "SEP: Tasa de cobertura en Educación Superior pasó de 39 a 42%". *La jornada*, septiembre 15 de 2021. Sección Política, https://www.jornada.com.mx/notas/2021/09/15/politica/sep-tasa-de-cobertura-en-educacion-superior-paso-de-39-a-42-por-ciento/ (Consultado, 30/10 2022).

Infancias, construcción de conocimiento y pandemia

Retos derivados del COVID – 19: Construcción de una consciencia alusiva a la responsabilidad social en niños de primaria superior de la Ciudad de México

Challenges derived from COVID-19: Construction of an awareness allusive to social responsibility in children of upper primary in Mexico City

María Eugenia Guadalupe Núñez-Gómez[*]

Resumen: Propuesta metodológica que coadyuve en la construcción de una consciencia alusiva a la responsabilidad social en niños de primaria superior pertenecientes a un colegio de la ciudad de México, a través del uso de un video juego diseñado específicamente con dicho fin y se analiza el significado de los conceptos alusivos a la responsabilidad social y la generación de consciencia después de superar los diferentes retos que propone el videojuego. La estrategia propuesta desarrollará un pensamiento sistémico de responsabilidad social, que orientará al niño hacia la toma de decisiones bajo los criterios de la responsabilidad social, de una manera transversal.

Abstract: Methodological proposal is justified and described that contributes to the construction of an awareness alluding to social responsibility in upper elementary school children belonging to a school in Mexico City, through the use of a video game specifically designed with said end and analyzes the meaning of the concepts related to social responsibility and the generation of awareness about students, after overcoming the different challenges proposed by the video game. The proposed strategy will develop a systemic thinking of social responsibility, which will guide the child towards decision-making under the criteria of social responsibility.

Palabras clave: Consciencia; educación básica; metodologías activas; videojuegos.

Introducción

La pandemia por Sars-Cov-2 (COVID-19) obligó al cierre de escuelas en todos los niveles educativos a partir de marzo del 2020. Lo que se pensó como una suspensión de semanas o meses, se alargó a casi 2 años en el formato presencial tradicional. La pregunta pendiente es definir si aun con la pandemia se regresa al esquema tradicional o si esta modificó la educación en todos sus

[*] Candidata a Doctora en Innovación y Responsabilidad Social. Línea de investigación Educación y Responsabilidad Social. Institución de adscripción: Universidad Anáhuac México, campus Norte. correo-e maria.nunez@anahuac.mx maru.academica@gmail.com

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

niveles, en México y el mundo. La Educación Básica trabajó obligadamente en la modalidad a distancia para dar seguimiento a la educación: "viendo hacia el futuro, ¿qué sigue con la 'nueva normalidad' en el ámbito educativo?" (Navarrete et al., 2020).

El desarrollo de la educación básica a distancia plantea la necesidad del análisis de las proyecciones y limitaciones a las que se enfrentará, que para la mayoría de los alumnos de primaria era desconocida al inicio del aislamiento social, tanto para alumnos como para docentes. Algunos maestros de educación básica consideran que la modalidad en línea es poco efectiva, aunque se sabe que en otros niveles si es exitosa (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017)

Las formas tradicionales de enseñanza – aprendizaje, a partir de la pandemia deCOVID-19, han perdido pertinencia, practicidad y, en algunos casos, se han vuelto obsoletas y de riesgo para la salud e integridad de los participantes, tanto de los alumnos como de los profesores. Así pues, se ha hecho necesario el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo la labor docente y el proceso de enseñanza – aprendizaje, con los niños desde el preescolar, hasta la universidad y el posgrado.

Existe la urgencia por cubrir el vacío que dejaron las escuelas a través de las pantallas, que no ha considerado aquellos factores que entraña el cambio de la educación presencial a la educación a distancia. México tiene varias oportunidades que buscaban integrar la tecnología en la educación; desde 1997, y esto no se logra (Navarrete-Cazales et al., 2021).

Los objetivos de este trabajo son justificar y describir una propuesta metodológica que coadyuve en la construcción de una consciencia alusiva a la responsabilidad social en niños de primaria superior pertenecientes a un colegio de la ciudad de México, a través del uso de un video juego diseñado específicamente con dicho fin y analizar el significado de los conceptos alusivos a la responsabilidad social y la generación de consciencia sobre los alumnos, antes, durante y después de superar los diferentes retos que propone el videojuego.

Antecedentes

En México, los enfoques curriculares de la educación se orientan a la construcción y el fortalecimiento de sociedades más incluyentes, pacíficas y democráticas. Si se mejora el aprendizaje cívico se fortalecerá la democracia y la sociedad civil. A pesar de que la currícula contempla la educación ciudadana para reforzar la democracia, la realidad indica que en el sistema

docente persiste tradición a través de la autoridad del profesor, donde generalmente no se favorece el diálogo y los criterios de la participación activas (Martí-Noguera y Martí-Vilar, 2015).

Levinson y Berumen (2007), acerca de los valores de ciudadanía mencionan tres discursos: el de los "valores perdidos", donde se adolece de las referencias proporcionadas por la educación religiosa; el discurso de la ciudadanía crítica opuesto al poder establecido, asociado con la izquierda y los movimientos de oposición y donde se reclama el diálogo, la participación y una estructura social horizontal contrapuesta a la jerárquica. El tercer discurso, el de "rendición de cuentas", exige educar a la ciudadanía para que asuma responsabilidades que le permitan apoderarse del deber ser o estar vigilante del funcionamiento de instituciones/ organizaciones.

En el modelo de competencias (OECD, 2005) las políticas educativas sintonizan con un modelo de ciudadano autónomo que, en lo educativo, el docente pasa de dictar cátedra a practicar el diálogo, la participación, y enfoque en la resolución de problemas. Educar en la responsabilidad, los valores o la participación democrática, además de plantear respuestas correctas ante dilemas, debe cuestionar y argumentar posiciones diferentes acerca de temas transversales y cercanos a la cotidianeidad. En México se miden los conocimientos y las habilidades relacionadas con educación para la ciudadanía a través de asignaturas como educación cívica y ética (Martí-Noguera y Martí-Vilar, 2015)

Hoy en día se le ha dado prioridad al método educativo denominado "Aula invertida" o "Flipped classroom", en la que el alumno es el protagonista, es quien investiga y quien expone los temas. El profesor se ha convertido en un mediador, en un orientador que puede corregir o alinear los conceptos que hayan quedado confusos dentro de la investigación – exposición del alumno.

Pregunta de investigación

¿Es posible coadyuvar en la construcción de una consciencia alusiva a la responsabilidad social en niños de primaria superior de un colegio ubicado en la Ciudad de México a través de un videojuego como alternativa derivada de la pandemia por COVID–19?

Marco teórico

Esta propuesta parte desde los conceptos de Antropología – conocimiento de la persona; Sociología- Teoría del otro, grupos sociales y Filosofía – Auto examinación, examen de

consciencia – (Sócrates: La persona es un fin en sí mismo, no un medio; Kant: cuatro virtudes cardinales; Platón: Principio de subsidiariedad).

Desde el punto de vista de la Pedagogía – Auto consciencia, auto concepto, auto estima.; la construcción del Yo – naturaleza específica del niño en cada septenio-; Steiner: Una educación desde la otredad. Metacognición. Aprendizaje significativo y la Pedagogía Waldorf, donde se da el respeto del desarrollo evolutivo.

El desarrollo de la empatía

Para desarrollar la empatía, la persona primero debió pasar por la autoconciencia, el autoconcepto y la autoestima. A la autoconciencia: Me doy cuenta de mí mismo, de mi ser y mi existencia le sigue el autoconcepto: la definición que tengo de mí mismo a partir de mi ser y llega a la autoestima: el valor que reconozco tener después de que me di cuenta de quien soy y de que tengo una definición de mi ser. Hecho lo anterior, el niño llega a la toma de perspectiva, que es imaginar los pensamientos y los sentimientos de los otros, como un preámbulo para llegar a la empatía (capacidad que uno tiene para bajarse y conectar con el sentimiento del otro a partir de mi propia experiencia).

Según el término del 'Yo protagonista', dado que soy consciente de quién soy, me defino y me valoro; en consecuencia, me cuido, me protejo y procuro mi bienestar de forma integral. Además, siendo consciente que, para lograr mi bienestar, necesito hablar conmigo mismo y con el otro, requiero un medio ambiente sano y una economía que permita mi sostén de vida. Consolidado lo anterior, es cuando el niño puede comprender -a través de la toma de perspectiva y la empatía – lo que el otro puede estar sintiendo en función de los hechos que le acontecen y. en consecuencia, el niño buscará acercarse y buscará las formas de ayudarle al otro. Como lo comenta Gómez, (2022):

> La Pedagogía Waldorf suscita una educación por el respeto al proceso evolutivo del alumnado, impulsando el desarrollo del ser humano en toda su globalidad: cuerpo y mente, ciencia y arte, educación emocional y espiritualidad (Carbonell, 2015; Frödén y von Wright, 2018), apoyada por una formación continua y permanente por parte del profesorado. Es una pedagogía comprometida con la sociedad mediante la "Triformación del Organismo

Social", esto es una manera de equilibrar la vida individual y comunitaria, lo que implica un desarrollo armónico en los ámbitos cultural, político y económico, o lo que es lo mismo, en las tres esferas de vida; libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica y fraternidad social en la vida económica (Carlgren, 2004). Es un enfoque que trata de enfrentar los desafíos de la sociedad, a través de la reinvención de un modelo civilizatorio (Keim, 2015) que percibe el ser humano para tener un pensamiento crítico dentro del proceso educativo para la libertad y dentro del contexto social cooperativo al que pertenece, siendo la actividad principal el juego libre que se posiciona como una actividad pedagógica. (Quiroga e Igelmo, 2013)

Sobre la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un factor determinante para la toma de decisiones estratégica, que parte del amor propio. Es así como Goleman (1996) refiere a cuatro elementos fundamentales que se deben trabajar en el infante:

1- 'Saber identificar las propias emociones e interpretarlas de forma adecuada.
2- Conocer los modos necesarios para controlar nuestras diversas emociones y asumir las decisiones y actitudes.
3- Entender la empatía como la capacidad que facilita el conocimiento de los demás poniéndose en el lugar del otro.
4- Desarrollar habilidades sociales que favorezcan la comunicación, la clarificación y la resolución de conflictos'.

Responsabilidad social

El término Responsabilidad Social tiene antecedentes desde principios del siglo XX, mismo que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. A manera de referente para esta ponencia, se considerará la siguiente definición: El compromiso solidario, continuo y trascendente de todo individuo u organización para responder de forma sustentable y oportuna al desarrollo económico, social y medioambiental de la población, a partir de acciones eficientes de operación con los grupos de interés directos e indirectos. (Facultad de Responsabilidad Social, Universidad Anáhuac, 2017).

La responsabilidad social se conceptualiza como las decisiones que una organización toma para cumplir con su labor, adquiriendo el compromiso de generar acciones benéficas a las personas

involucradas en el contexto en que se encuentren, así como también para la sociedad en general. Entonces, es un compromiso voluntario de concientización social que gestiona el impacto de las decisiones tomadas por las organizaciones con una visión estratégica que produce confianza hacia sus grupos de interés; que se incorpora y adapta a la comunidad reconociendo y respetando sus valores cívicos, normas, creencias, tradiciones, comportamiento, medio ambiente; anticipándose a problemas sociales futuros (Londoño-Franco, 2013; Vélez-Romero y Cano-Lara, 2016).

En este sentido, los ajustes necesarios que se debieron efectuar para desarrollar de la mejor manera la educación virtual a distancia durante la pandemia por COVID-19 por parte de los involucrados en el proceso educativo (maestros, alumnos, padres de familia, directivos, supervisores, secretarios de educación, etc.), cumplir con sus papeles y tareas correspondientes, implicó considerar la Responsabilidad Social.

La responsabilidad social, de forma instrumental y desde la perspectiva de Giner (2013), implica reconocer y asumir el compromiso por el bienestar de un grupo o las personas que pertenecen a ese grupo (comunidad, escuela, personas con algún tipo de discapacidad, etc.). A pesar de que la responsabilidad es inherente a nuestra existencia (Frankl, 1990), a medida que nos hacemos conscientes de nosotros mismos y de la posibilidad y el deber de colaborar activamente en la vida de la comunidad, (Waldorf, en Gómez, B. 2022), es que cambiamos la forma de valorar el interés personal y desarrollamos relaciones que afirman nuestra interdependencia. (Sancho, A. 2014).

De esta manera es que Giner (2013) presenta acciones y comportamientos medibles y cuantificables, para la observación de una responsabilidad social asumida por la persona:

-Actúan colaborando de forma constructiva y confiable con una causa social, dedicando tiempo, esfuerzo y recursos.

-Ayudan al grupo o a sus componentes individuales a utilizar sus talentos para conseguir un objetivo común que les beneficie y les proporcione un mayor bienestar.

-Reevalúan de dónde se deriva su sentido de identidad y se identifican con algo que trasciende a ellas, superando la caridad o el paternalismo.

-Se sienten socialmente responsables hacia el entorno, sus recursos y necesidades.

Lo anterior se puede lograr si, previamente, se han trabajado ciertos valores éticos en la persona, que son: diálogo, respeto, justicia, solidaridad y cooperación (Sancho, 2014).

Responsabilidad social en la educación primaria

Especial énfasis se ha puesto en el estudio de la responsabilidad social en los niveles educativos superiores, particularmente el universitario (Londoño-Franco, 2013). Por esta razón, consideramos que se debe poner atención a esta línea de investigación en la educación básica, especialmente la primaria, dado que se considera de vital importancia 'por ser la puerta abierta a la sabiduría'. En este sentido, el autor Jacques menciona respecto de la educación primaria que es:

> uno de los pilares de la educación formal, pero también la educación primaria tiene la misión de formar a los estudiantes en diversos temas, enseñarles valores y habilidades para que pueda desenvolverse de buena manera en la sociedad. (Jacques, 1994)

Además, trabaja en la mejora de la calidad y la equidad de la educación. Aquí es importante la inclusión de un conjunto de objetivos denominados 'Objetivos Fundamentales Transversales (OFTs)', que son lineamientos que la escuela debe procurar desarrollar en los estudiantes y que van más allá de la enseñanza de contenidos y destrezas específicas en cada asignatura. Los OFTs se relacionan con el desarrollo personal de los niños en los ámbitos cognitivo, social, afectivos y de valores; enfatizando la necesidad de desarrollar actitudes que los comprometan con el progreso y el cuidado del país.

La Responsabilidad Social de los niños tiene relevancia, porque ellos algún día conducirán al país, bajo condiciones cada vez más complejas. Entonces, la educación debe formarlos para la complejidad y la incertidumbre; esto plantea enormes retos tales como la formación de los valores éticos y de la identidad de las personas. En este sentido, la educación debe hacer comprender a los estudiantes que sus vidas se conectan con el bienestar de los demás, que debe perdurar el respeto de sus intereses familiares, ecológicos, etc. Al estar las personas vinculadas en redes locales, regionales, nacionales y globales, es fundamental actuar de una manera socialmente responsable. Este valor sólo se adquiere a través de la formación más básica de la persona, tanto en el seno de la familia como en el ámbito educativo, fundamentalmente en la etapa básica. Las escuelas tienen como misión esencial el de fomentar el desarrollo social y de los valores de sus estudiantes; esto es, el desarrollo de su responsabilidad social. A pesar de cambios y reformas educativas que se estructuran, promueven y aprueban durante las diferentes administraciones, generalmente las escuelas están cerradas a los problemas sociales que presenta la comunidad, de modo que sus

acciones se limitan principalmente a los salones de clases (Rodríguez-Penrroz et al., 2016).

Uso de videojuegos didácticos interactivos para el fomento de valores en la educación

Actualmente se necesita cuestionar el paradigma de los modelos pedagógicos tradicionales, asumiendo que los procesos de transmisión del conocimiento son repetitivos departe del maestro al alumno, repitiendo contenidos y estrategias siguiendo un libro guía sin considerar el contexto de los estudiantes. Esto indica la necesidad de diseñar nuevas estrategias y metodologías de enseñanza. Los videojuegos se vislumbran como un apoyo en el desarrollo de comportamientos y actitudes sociales, el desarrollo cognitivo y la autonomía de los estudiantes. El tipo de educación en valores a impartir en la escuela es tema de debate si consideramos que las costumbres y los códigos morales cambian de un país a otro e, incluso, entre regiones en un país. Por tal razón, los criterios para evaluar el aprendizaje en valores y actitudes deben diseñarse de acuerdo con el contexto local y considerando las necesidades del entorno, el perfil del estudiante y del ciudadano que cada institución desea formar. Deben desarrollarse estrategias que afiancen los valores que debe aprender el alumno de educación básica. Incluir las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza de valores, mejorará las ventajas motivacionales y didácticas al crear simulaciones que generen situaciones de aprendizaje que, a su vez, ofrezcan respuestas a sus necesidades formativas (Gisbert et al, 2010; Moreno-Alejo et al., 2015).

El uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una metodología y estrategia educativa de vanguardia por los recursos que brinda. Integrarlas al currículo permite potenciar la inteligencia y los sentidos, la solución de problemas, las relaciones pluridimensionales entre emisores y receptores; además, amplía las experiencias a través de la simulación (Gómez-Zermeño, 2012).

Metodología

Desarrollo metodológico

La responsabilidad social es un tema cuya comprensión es necesaria para poder aplicarla inmediatamente en los diferentes sectores de la sociedad, tales como gobierno, empresa y organizaciones de la sociedad civil. Las universidades comienzan a incorporar este tema dentro de sus planes de estudio y trabajo, para fomentar en sus alumnos una consciencia real que los oriente

a la acción concreta para la transformación de una sociedad con marcada tendencia hedonista en una sociedad consciente, corresponsable de lo que sucede en su entorno; de esta forma, los alumnos se verán a sí mismos como agentes de cambio en sus ámbitos de acción inmediata.

Dentro de toda esta labor en los diferente sectores y entidades de México, identificamos un área de oportunidad en el ámbito educativo de los niveles básico y medio; es decir, desde el preescolar hasta el Bachillerato. A pesar de los esfuerzos por generar consciencia sobre los componentes de la responsabilidad social en la educación básica, aquéllos son aislados. En otras palabras, se adolece de un planteamiento metodológico para llevar a cabo este ejercicio de auto gestión del conocimiento, estructurando desde las metodologías activas de enseñanza– aprendizaje que, además, integre todos los elementos y componentes propios de la responsabilidad social.

Por otro lado, para el ciclo 2020-2021 (INEGI, 2021) se inscribieron en primaria alrededor de 13.8 millones de niños; de ellos, se estima que 21.9% (3 millones) no tiene acceso al uso de dispositivos electrónicos (celular, tableta, computadora portátil, entre otros) ni acceso a internet (principalmente por razones económicas, además de las geográficas, entre otras). Es así como se presenta un planteamiento metodológico que, desde el enfoque de educación informal y a través de un video juego, se busca coadyuvar en la generación de consciencia alusiva a los temas que aborda la responsabilidad social, así como el mismo constructo social denominado "Responsabilidad Social".

Diseño metodológico

Estudio con enfoque cualitativo, cuya aplicación será mediante el diseño de un caso de estudio. Para el estudio experimental, se contará con un grupo de 18 niños pertenecientes a un colegio de la Ciudad de México. Se clasificarán de la siguiente manera:

1) Tres niñas y tres niños de Cuarto Grado.
2) Tres niñas y tres niños de Quinto Grado.
3) Tres niñas y tres niños de Sexto Grado.

Además, se contará con un grupo control de 18 niños con las mismas características. La selección de niñas y niñas se llevará a cabo por sorteo en cada grado. A los padres de los niños seleccionados y a las autoridades del plantel se les explicará el contexto del estudio, los objetivos y el compromiso de que la información personal y los resultados del trabajo solo tendrán fines

científicos y de investigación, y que, además, se resguardarán bajo estricta confidencialidad. Los padres / tutores de los niños incluidos en el estudio deberán firmar el consentimiento informado que autoriza la participación de sus hijos en este estudio.

Originalidad de la metodología

Abordaje prioritario y enfático sobre la autoconsciencia, el autoconcepto y la autoestima de la persona. Una vez abordado y comprendido lo anterior, el niño se empieza a mover en una realidad virtual que comprende tres grandes ámbitos: social, medioambiental y económico. Dichos ámbitos son los correspondientes al concepto de Responsabilidad Social. Por tanto, la aportación de esta propuesta es el abordaje intrínseco de la persona, para después abordar los elementos extrínsecos a la persona.

Tecnología propuesta

Este trabajo propone el desarrollo de un video juego diseñado específicamente para coadyuvar en la generación de consciencia respecto del concepto "responsabilidad social", así como los diversos temas que se ven implicados en dicho concepto.

Ámbito personal – autoconsciencia, autoconcepto y autoestima. Conector entre ámbito personal y social: toma de perspectiva y empatía.

Ámbito social – diálogo, respeto, justicia, solidaridad y cooperación. Conector entre ámbito personal, social y medio ambiental: consciencia sobre el entorno que "no habla".

Ámbito medio ambiental – cuidado y preservación medio ambiental. Conector entre los ámbitos personal, social, medio ambiental y económico: ética sistémica.

Ámbito económico – economía ética.

Características más importantes

Inicia con el desarrollo de un avatar: el niño deberá realizar su propio avatar, con el que recorrerá la realidad virtual planteada en el videojuego. El videojuego se compone de 4 áreas:

1- *Personal:* el niño reconocerá su propio ser a través de sus características físicas (aspecto concreto de autoconciencia), esto le llevará al autoconcepto (abstracción de sí mismo) y después a la autoestima (elevación trascendente de su ser). En este sentido, se reforzará el valor

que tiene el niño por el hecho de ser persona. Una vez cultivada su autovaloración, Gala (1995), afirma que brillará la capacidad para motivarse a sí mismo, sabiéndose capaz de aportar para resolver los diferentes retos que se le presenten.

2- *Social:* mediante la interacción con otros amigos que se irán incorporando en el video juego, el niño pondrá en práctica los valores éticos: diálogo, respeto, justicia, solidaridad y cooperación; mismos que le orientarán hacia la comunicación, la clarificación y la resolución de conflictos. (Goleman, 1996).

3- *Medio ambiental:* el niño reconocerá elementos de la naturaleza que -sin ellos- no podría vivir. De esta forma, el niño tomará decisiones que le orienten hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

4- *Económica:* el niño reconocerá el valor del trabajo y el dinero para la toma de decisiones, así como adquisiciones de productos y servicios que le puedan ser de beneficio personal y que al mismo tiempo beneficien a su entorno social y medioambiental. El niño comprenderá que el trabajo y el dinero son medios que sirven para lograr diferentes fines trascendentes. El niño comprenderá que el ámbito económico es inherente a la ética para la toma de decisiones estratégicas.

Mediante el uso de un flujograma, el avatar se moverá para la toma de decisiones estratégicas, en torno a los cuatro ámbitos de la responsabilidad social. Conforme vaya avanzando, se encontrará con diferentes personajes, con quienes el niño tendrá interacción; cada personaje tendrá características diferentes que posibilitarán al niño la puesta en práctica de los valores arriba mencionados. Una vez afianzados los valores, podrá tomar decisiones que beneficien a sus nuevos amigos y a sí mismo, así como al medio ambiente.

Para la consolidación de los valores diálogo, respeto, justicia, solidaridad y cooperación: el niño desarrollará el diálogo con los personajes ficticios, éstos tendrán diferentes diálogos que se desarrollarán con base en lo que comparta el niño, de forma que, entre todos los personajes y el niño, llegarán a tomar decisiones que beneficien a todo el grupo y al medio ambiente.

El tiempo destinado a cada uno de los retos alusivos a las áreas del video juego, consiste en 20 minutos; además, se deberá jugar un día a la semana, como un espacio de educación informal y que contribuye al aprendizaje significativo. El niño deberá completar cada reto para poder pasar al siguiente reto. La cantidad de retos a superar es de acuerdo con el ámbito:

- Ámbito personal: tres retos (autoconsciencia, autoconcepto y autoestima).
- Ámbito social: cinco retos (diálogo, respeto, justicia, solidaridad y cooperación).
- Ámbito medio ambiental: cinco retos (agua, tierra, fuego, aire y biodiversidad).
- Ámbito económico: seis retos (trabajo, dinero, adquisición de productos y servicios, beneficio personal, beneficio social y beneficio medio ambiental). Se desarrollará mediante la aplicación de la teoría de juegos, en la que todos ganan (Nash, en Valverde-Carranza, 2016).
- Orden sistémico de la responsabilidad social: reto integrador.

Conclusiones Preliminares

1) A través del desarrollo de un videojuego, consideramos que podemos coadyuvar en la construcción de una consciencia alusiva a la responsabilidad social en niños de primaria superior de la Ciudad de México.
2) El videojuego, desarrollado y aplicado en la forma y tiempo señalados, funcionará como un espacio de formación de los medios digitales y como una forma de acceder al conocimiento y en el proceso de formación como persona.
3) La estrategia propuesta desarrollará un pensamiento sistémico de responsabilidad social, que orientará al niño hacia la toma de decisiones bajo los criterios de la responsabilidad social, de una manera transversal. En este sentido, el niño pensará en el beneficio mutuo y en la preservación del medio ambiente, además de aprender a emplear el dinero como un medio para lograr fines trascendentales. Con ello, el niño aumentará su confianza y autoestima, en la medida que se dé cuenta de las decisiones que puede tomar y de todo lo bueno que puede lograr.
4) Esta actividad fomentará la independencia y la autonomía para la toma de decisiones basadas en la Responsabilidad Social, coadyuvará en el desarrollo de la consciencia sobre la responsabilidad social y de los ámbitos que le conciernen.

Bibliografía

Facultad de Responsabilidad Social (2017). Documento electrónico disponible en la web: http: //ww2.anahuac.mx/responsabilidadsocial/

Frankl, V (1990). Logoterapia y análisis existencial. Barcelona: Herder.

Gala, A. (1995). Carta a los herederos. Planeta: Barcelona.

Giner, F. (2013). Inteligencia emocional-Responsabilidad social. *Recuperado de http://www. cedin.com/recursos/blog/inteligencia-emocional-responsabilidadsocial. aspx (Fecha de Consulta 28 de octubre de 2014).*

Gisbert, M, Cela-Ranilla, J, Isus, S (2010). ''Las simulaciones en TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios''. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 11(1), 352-370.

Goleman, D (1996). Inteligencia emocional. Kairós: Barcelona. Gómez Betanzos, E, Iglesias Martínez, MJ, Lozano Cabezas, I (2022). Las voces docentes de las Escuelas Waldorf: un estudio cualitativo.

Gómez-Zermeño, M G (2012). '*Bibliotecas Digitales: Modelo para el diagnóstico de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica'*. Monterrey, Nuevo León, México: ITESM. Recuperado de: http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/conacyt/sep11/seb/seb/publicaciones/gomez4.pdf (Fecha de Consulta: 04 de noviembre del 2022).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Datos Nacionales. Comunicado de prensa número 185/21 (23 de marzo de 2021). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf (fecha de consulta: 01 de noviembre del 2022).

Jacques, D (1996). "La Educación encierra un tesoro", Santillana, Edic. UNESCO.

Levinson, BAU, Berumen, JG (2007). "Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 16-31.

Londoño-Franco IC (2013) "Responsabilidad Social Universitaria - una Estrategia de Gestión para la Educación Superior". *Sinapsis,* 5(5), 137-151.

Martí-Noguera, JJ, Martí-Vilar, M (2015). "Responsabilidad social en la educación básica y superior: una perspectiva desde el espacio iberoamericano". *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(1), 27-39.

Moreno-Alejo, JA, Gómez-Zermeño, MG, García-Vázquez, NJ (2015). 'El videojuego didáctico interactivo: un recurso para fomentar valores en estudiantes de educación básica'. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(2), 1-25.

Navarrete-Cazales, Z, Manzanilla-Granados, HM (2017). "Panorama de la educación a distancia en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82.

Navarrete, Z, Manzanilla, HM, Ocaña, L (2020). "Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la Educación Básica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (1), 143-172.

Navarrete-Cazales, Z, Manzanilla-Granados, HM, Ocaña-Pérez, L (2021). "La Educación Básica a distancia en el contexto de la pandemia en México: Potencialidades y limitaciones". *EDUCIENCIA*, *5*(2), 6–19.

Organization for Economic Co-operation for Development (OECD) (2005). "The definition and selection of key competencies (DESECO): Executive summary". Paris: https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionof competenciesdeseco.htm (fecha de consulta: 31 de octubre de 2022).

Rodríguez-Penrroz, R, Schweitzer-Esparza, F, Sotelo-Salazar D (2016). Responsabilidad social primaria en las escuelas básicas El Tejar de Chillán, Glorias Navales de Ninhue y El Pal-Pal de Santa Clara de Bulnes. Seminario Taller de Negocios Empresariales. Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile. 114 p.

Sancho Arranz, V (2014). Inteligencia emocional y responsabilidad social en Educación Primaria.

Valverde-Carranza, A (2016). El Equilibrio de Nash en Teoría de juegos

Vélez-Romero, X A, Cano-Lara E D (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Dominio de las Ciencias,* 2(3),117-126

Las comunidades de aprendizaje… ¿gamifican?

Are learning communities gamifying?

Laura Oscos Villegas[*]

Resumen: La gamificación recobra especial importancia después de regresar de una pandemia que obligó al magisterio a buscar de manera inmediata, la forma de establecer comunicación a distancia con sus alumnos. Ahora es posible capitalizar esos esfuerzos, haciendo uso de las metodologías activas (concretamente el Aprendizaje Basado en Proyectos) que nos lleven a migrar de una educación tradicional a una propuesta innovadora y fresca, que cambie positivamente el desempeño de los estudiantes en las aulas. La gamificación permite usar la tecnología al servicio de la pedagogía. No podemos retornar a lo mismo, si queremos resultados diferentes.

Abstract: Gamification regains special importance after returning from a pandemic that forced teachers to immediately seek ways to establish remote communication with their students. Now it is possible to capitalize on these efforts, making use of active methodologies (specifically Project-Based Learning) that lead us to migrate from traditional education to an innovative and fresh proposal that positively changes the performance of students in the classroom. Gamification allows the use of technology at the service of pedagogy. We cannot return to the same, if we want different results.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos (ABP); tecnología aplicada a procesos de enseñanza; gamificación; innovación educativa.

La Comunidad de Aprendizaje "Virginia Woolf", es una secundaria pública ubicada en una zona vulnerable de Aguascalientes México.

A partir de agosto del 2019 formamos parte de un proyecto piloto, el cual está basado en una investigación por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto de Educación de la misma entidad; en ella se pretendía conocer el fracaso de este nivel educativo en materia de reprobación y deserción escolar, se encuestaron a diez mil actores que participan en los contextos escolares: alumnos, maestros, madres y padres de familia, directivos, supervisores y

[*] Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes. Liderazgo y gestión académica directiva. Instituto de Educación de Aguascalientes I.E.A. laura.oscos @iea.edu.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

asesores técnico pedagógicos que se sumaron activamente y se encontraron los siguientes hallazgos que forman parte de la cultura escolar tradicional:

1. El fin u objetivo de la enseñanza está enfocado hacia **conocimientos atomizados** y en asignaturas aisladas. Todas las acciones están desarticuladas y la organización escolar refleja esa desvinculación que inicia el aula y permea en toda la institución.
2. **La innovación dentro y fuera de los salones de clase queda excluida. La metodología es tradicional, no hay acceso al internet, ni a dispositivos inteligentes**. El conductismo impera.
3. **La educación está centrada en el contenido**, no en la persona.
4. **La evaluación tiende a ser sinónimo de medición**; lo cual sirve para etiquetar a los alumnos. Nunca para valorar niveles de logro o áreas de mejora.
5. **El director centra sus funciones más en cumplir a las autoridades temas de tipo administrativo**. Hay poca atención a tópicos de tipo pedagógico.

Ante estos desalentadores resultados, se propuso una nueva forma de organización de la escuela secundaria, la cual permite que **un solo docente a través de un liderazgo pedagógico implemente en su trabajo diario, abordar todas las asignaturas** (a excepción de inglés y educación física) para poder conocerlos y estar más de cerca de la persona. Organicé como directora, un fuerte esquema de capacitación; concentrando los aprendizajes esperados de cada materia para iniciar la autoformación profesional que implicaba este reto (ya que los docentes son expertos en un área específica del conocimiento) y deben dominar el resto de las asignaturas a su cargo, a fin de poderlas **transversalizar**. Mediante las metodologías activas y específicamente en el **ABP** hemos obtenido interesantes resultados, **tomando como eje el uso de la tecnología**. Durante pandemia usamos diversas formas de establecer comunicación con los alumnos; ahora en presencialidad no podemos regresar igual, **los docentes deben capitalizar todos los conocimientos tecnológicos adquiridos para mejorar el desempeño de los estudiantes y en este sentido la gamificación, es una valiosa herramienta.**

La tecnología al servicio de la pedagogía.

En nuestra comunidad permea el **aprendizaje colaborativo**, vivimos una cultura de trabajo y clima armónico donde todos participan y cooperan en las tareas cotidianas. Los docentes y la directora

trabajamos juntos en la **planeación de contenidos**, de acuerdo con **el grado** que le corresponde atender; **compartimos estrategias, buscamos soluciones y vamos por un mismo fin: formar integralmente a cada uno de nuestros alumnos.**

En el aula, es indispensable que todos se involucren en las actividades formativas y de esparcimiento, **la gamificación** es gran aliada para este fin; los equipos entre estudiantes son rotativos y se van conformando mediante diversas técnicas para que forma aleatoria, integren sus habilidades y aptitudes para fortalecer el desarrollo personal y social que nos lleven a un bien común. En algunas ocasiones se acomodan por afinidad o determinadas cualidades ya que la naturaleza de algunos de los contenidos del ABP lo demandan, eso da la oportunidad de potencializar el desempeño de los jóvenes y de **integrar** a aquellos que han sido siempre relegados.

Cada día es visible el trabajo en conjunto en el cual todos podemos aprender dentro de un ambiente armónico, pacífico y muy divertido, que da pie a un aprendizaje óptimo y de calidad, lo que repercute en que los alumnos y docentes siempre estén interesados en asistir y colaborar para el bien de la escuela. El trabajo de nuestra institución es siempre centrando en el humanismo, con el propósito de que todos los alumnos siempre sean atendidos con la dignidad y valor que se merecen por el simple hecho de "ser"; considerando su "sentir" y alimentando mente y corazón. **El humanismo es un paradigma que se menciona en la legislación educativa, pero no se hace tangible en las instituciones escolares. Se lee, pero no se respira.**

En nuestros alumnos se nota el bienestar y el interés por aprender cada día, intercambiando entre ellos las mejores maneras de hacerlo, guiados por un gran equipo de profesores que siempre están en constante formación e intercambio de ideas, construyendo en colectivo una comunidad que enseña con amor, calidez humana y pensando en el bien de cada una de nuestras chicas y chicos.

El tiempo que se le dedica a los jóvenes es satisfactorio y de calidad, pues tienen la **atención personalizada debido a que un solo maestro es quien convive con ellos toda la jornada escolar**, lo que implica conocerlos más, saber qué intereses tienen y lo más importante: propiciar **espacios de interacción e inclusión** donde todos sean aceptados y se viva el respeto y seguridad que en este nivel educativo es difícil de obtener, ya que nuestra escuela es libre de bullying, pleitos y agresiones dentro o afuera del plantel. Permea el cariño que predican los adultos de la comunidad de aprendizaje. Eso queda de evidencia con la estadística que entrega la supervisión, donde somos de

las escuelas con mayor porcentaje de aprobación y la deserción escolar es nula; los alumnos se van por cambio de domicilio, no por abandono.

La siguiente tabla se proporciona de la supervisión 029 de la zona escolar de educación secundaria, donde se nota la movilidad de estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022. Somos una comunidad de aprendizaje que **en pandemia no perdimos alumnos** eso se debe a la **metodología activa: ABP y por supuesto haciendo de la gamificación una importante herramienta divertida que apoya el aprendizaje y que dinamiza los climas de aula a favor de la participación, retroalimentación y actividad pedagógica dirigida**. Las madres y padres de familia agradecen los cuidados, seguridad, amor y protección que permite tener con gusto a nuestros alumnos, ya que no les gusta faltar y disfrutan su estancia construyendo sus aprendizajes en colaboración; **cambiando sus actitudes y mejorando sus relaciones**.

Los resultados están en color verde donde se percibe que mientras otras instituciones perdieron hasta 69 alumnas y alumnos que no se han podido rescatar a la fecha, nosotros seguimos con demanda en la matrícula. Actualmente tenemos una lista de espera para ingresar a la institución en cualquiera de sus tres grados.

De igual forma con la reprobación, los resultados son óptimos en nuestra comunidad de aprendizaje, ya que, bajo las condiciones antes descritas, aseguramos la permanencia y la aprobación, donde se hace un seguimiento personalizado de los alumnos. Nadie se queda atrás y nadie se queda afuera; las maestras y maestros tienen una excelente comunicación y la metodología permite **abrigar las diferencias** haciendo un ambiente de inclusión. Las chicas y chicos con necesidades educativas especiales son protagonistas del ABP y hacen gala de sus habilidades cuando les toca presentar su producto final a la comunidad.

Tabla 1

Resultados de permanencia de alumnos en pandemia

SISTEMA DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO "JESÚS TERÁN

No. DE ALUMNOS NUEVO INGRESO 2021 Y EXISTENCIA FIN DE CICLO ESCOLAR 2021 - 2022. ZONA ESCOLAR 29

ESCUELA	TURNO	No. DE ALUMNOS NUEVO INGRESO (2021)				No.DE ALUMNOS EN EXISTENCIA 2022				DIFERENCIA ENTRE ALUMNOS QUE INGRESAN 2021 Y EXISTENCIA EN 2022			
		1°	2°	3°	TOTAL	1°	2°	3°	TOTAL	1°	2°	3°	TOTAL
GRAL. 32	M	176	171	162	509	176	164	149	489	0	5	13	18
	V	165	171	171	507	161	136	141	438	4	35	30	69
GRAL. 34	M	228	213	216	657	221	205	204	630	7	8	12	27
	V	199	211	194	604	233	203	198	634	+34	8	+4	8
GRAL. 42	M	70	69	67	206	71	69	68	208	+1	0	+1	0
	V	34	103	59	196	35	102	61	198	+1	1	+2	1
TÉCNICA 34	M	134	136	144	414	131	134	147	412	3	2	+3	5
	V	99	75	98	272	93	69	84	246	6	6	14	26
HANRATH	M	11	7	8	26	11	7	8	26	0	0	0	0
INDEPENDENCIA	M	49	44	48	141	37	35	37	109	12	9	11	32
MANO AMIGA	M	32	31	21	84	29	30	20	79	3	1	1	5
MARGIL	M	45	36	50	131	44	37	47	128	1	+1	3	4
VALLADOLID	M	65	38	33	136	62	36	33	131	3	2	0	5
TOTALES		1306	1286	1271	3863	1304	1227	1197	3728	39	77	84	200

Fuente: Supervisión escolar 029 de educación secundaria (IEA 2022)

La siguiente gráfica señala que en otras escuelas se llegan a presentar hasta 136 alumnos no promovidos; generando diversas consecuencias poco favorables para su estancia o permanencia. ¿Qué condiciones dentro de la organización escolar tendrían que darse para que los profesores se animen a gamificar?

Tabla 2

Resultados de aprobación de alumnos en pandemia

SISTEMA DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO "JESÚS TERÁN
No. ALUMNOS PROMOVIDOS Y NO PROMOVIDOS EN 2021 – 2022. ZONA ESCOLAR 29

ESCUELA	TURNO	EXISTENCIA DE ALUMNOS 2022				No. DE ALUMNOS PROMOVIDOS EN 2022				ALUMNOS NO PROMOVIDOS			
		1°	2°	3°	TOTAL	1°	2°	3°	TOTAL	1°	2°	3°	TOTAL
GRAL. 32	M	176	164	149	489	170	161	149	480	4	3	0	7
	V	161	136	141	438	158	136	137	431	3	0	4	7
GRAL. 34	M	221	205	204	630	219	202	200	621	3	3	4	10
	V	233	203	198	634	180	158	160	498	53	45	38	136
GRAL. 42	M	71	69	68	208	70	69	68	207	1	0	0	1
	V	35	102	61	198	35	102	61	198	0	0	0	0
TÉCNICA 34	M	131	134	147	412	131	134	147	412	0	0	0	0
	V	93	69	84	246	93	69	84	246	0	0	0	0
HANRATH	M	11	7	8	26	11	7	8	26	0	0	0	0
INDEPENDENCIA	M	37	35	37	109	35	35	37	107	2	0	0	2
MANO AMIGA	M	29	30	20	79	29	30	20	79	0	0	0	0
MARGIL	M	44	37	47	128	28	25	38	91	16	12	9	37
VALLADOLID	M	62	36	33	131	62	36	33	131	0	0	0	0
TOTALES		1304	1227	1197	3728	1221	1164	1142	3527	82	63	55	200

449 910 56 00 www.iea.gob.mx Av. Tecnológico No. 601 Fracc. Descalliente

Fuente: Supervisión escolar 029 de educación secundaria (IEA 2022)

Trabajar en colaborativo.

Una escuela tradicional donde cada docente llega, checa imparte clase, checa y se va; difícilmente va a poder capitalizar cualquier tipo de esfuerzo. Además del trabajo conjunto, se debe contar con **un liderazgo académico** que fortalezca las acciones de profesionalización docente; es necesario cambiar de raíz todos aquellos usos y costumbres que nada abonan al desarrollo de las habilidades de cognición. Otro ingrediente, es tener la **disposición para innovar**, no es posible esperar resultados distintos al interior de las aulas si seguimos con esquemas tradicionales y metodologías del siglo pasado; por ello, es medular erradicar el uso del "dictado, resúmenes y copias" con las que muchos de nosotros crecimos y por supuesto nada fortalecen las habilidades de pensamiento, sustituirlas por aquellas que impliquen el uso de recursos digitales o análogos que generen un **ambiente facilitador del aprendizaje**, donde nuestros alumnos procesen, piensen, busquen

alternativas, analicen su contexto y sobre todo busquen soluciones persiguiendo el bien común y beneficio social, donde el contenido sea el pretexto para formar a la persona. Esto conlleva el compromiso de nunca dejar de aprender, de estar trabajando en **estrecha comunicación con los colegas de grado para buscar e indagar materiales acordes a las necesidades de los alumnos y que superen el uso del tan desgastado libro de texto.**

En este contexto, la **actitud del directivo** cobra especial importancia a la hora de incidir en la organización y cultura de la escuela a su cargo; siendo el motor que motiva e incentiva de la mejor manera, al colectivo y personal en general a su cargo. Debe ser el principal académico, actualizado, diestro en el manejo de la tecnología, pedagogo eficaz que sepa dar respuestas y soluciones a la hora de retroalimentar las planeaciones didácticas y que empuje permanentemente al docente a sacar adelante a sus alumnos más vulnerables, en fortalecer los talentos de cada docente e inyectar optimismo a la hora de transformar las realidades de nuestros alumno**s**. Si la escuela no transforma los hogares, no sirve de nada. Somos un gran equipo porque no estamos haciendo esfuerzos aislados: podemos si **hacemos comunidad**; **todos nos apoyamos, proponemos, unimos ideas, delegamos tareas, gestionamos acciones** y nunca perdemos de vista el objetivo común que nos centra y le da sentido a cada una de labor que desempeñamos de acuerdo: servir y formar a nuestros alumnos.

La realidad supera este planteamiento, hay directores que no saben encender su computadora, que no salen de su oficina, que solo revisan quien entrega planeaciones para llenar la estadística o para aplicar sanciones punitivas muy alejadas de un acompañamiento pedagógico, es decir, se deja al maestro solo y así no nunca se podrán llevar a cabo resultados alentadores. Si el director **gamifica** en sus reuniones de consejo técnico escolar con sus maestros, con toda seguridad también querrán vivir la experiencia con sus alumnos; podrá compartir, sugerir, ejemplificar y diseñar con ellos situaciones se aprendizaje, optimizando así el proceso de enseñanza. El líder empuja con su "hacer" más que con su "decir".

Entonces ¿qué beneficios aporta gamificar?

"Permite hacer más suyo lo que el alumno aprende", señala el profesor José Guadalupe Díaz, titular del grupo de 3ero "B" de la Comunidad de Aprendizaje, ya que después de aplicar el kahoot (mismo que se implementó para los contenidos del ABP) los alumnos reafirman y retroalimentan sus

respuestas. Otros profesores sienten que los chicos despiertan interés y motivación al inicio, desarrollo o cierre de sus clases. Se promueve el cumplimiento de metas y desafíos, se hace conciencia de lo que se aprende y se fomenta el trabajo entre pares a fin de obtener determinados logros; es decir, **se empodera al alumno, ya que tienen voz y elección**. Se practica la tolerancia al fracaso, la curiosidad, desarrollo de la intuición y capacidad de imaginar y crear escenarios alternos o pensamiento divergente.

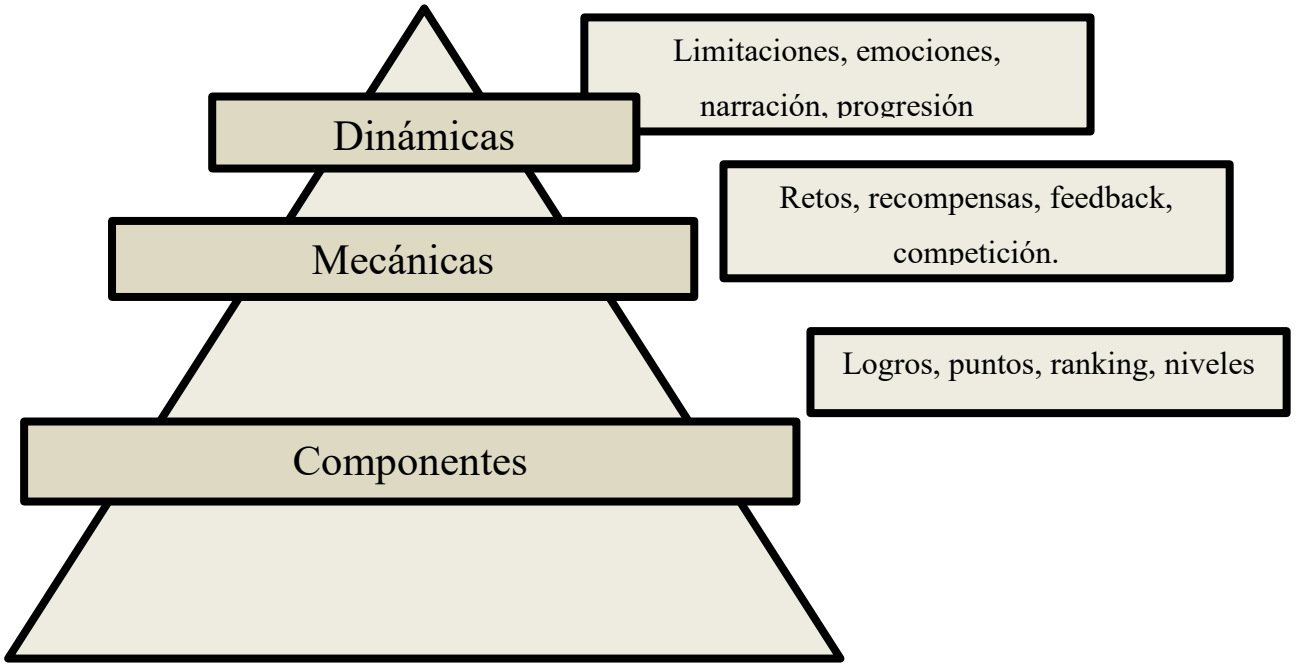
Pues bien, Teixes (2015) define la gamificación como la aplicación de recursos propios de los juegos en contextos no lúdicos, (no explicita si son recursos análogos o digitales) pero lo que llama la atención es la connotación que le da al fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación. La gamificación puede entenderse como el simple uso de técnicas o mecanismos del juego para aprender de manera más lúdica, pero la realidad que engloba el concepto va mucho más allá. El uso de la gamificación no es superficial, es todo lo contrario, **implica compromiso, autonomía y aprendizaje significativo**, nos ayuda a llevar la educación a un entorno que nos aporta motivación y reduce los estigmas del fracaso, pues siempre se puede dar al botón de reinicio para volver a estar en la zona de juego e intentarlo de nuevo. Por ello es importante señalar el juego como generador agradable de emociones y aquí me permito citar a Ken Robisnson cuando hace alusión a que la escuela adormece al individuo, y que es misión de todo profesor, llevarlo a descubrir su potencial creativo que está latente, pero no descubierto y con ello, detonar su emoción y alegría para poder ponerlo en condición de aprender; siendo el juego un vehículo para propiciar un clima agradable y fuera de lo tradicional.

El juego no solo conlleva una consecución de puntos o premios, es decir, no pretende la búsqueda de la motivación extrínseca entendida como el interés motivacional de cada uno de nuestros alumnos a través de recompensas, a través de elementos ajenos a la acción. Sino que pretende ser un motivador que llegue a cada chico o chica independientemente de su personalidad, ritmo de aprendizaje y particularidades, pero motivando de manera intrínseca, es decir **no se trata de una actividad eminentemente conductista,** de lo contrario sería una forma de trabajo infértil o cognitivamente mecánica, cuyos esfuerzos sean con fines de entretenimiento; en ese sentido se pretende que sirva de palanca motivacional para **reafirmar, aclarar o solventar cierto contenido curricular o extracurricular que sirva para abonar a la formación humana de nuestros alumnos**, es decir, crear la condiciones de motivación y creatividad a la vez que contribuye a la

resolución de problemas gracias a su potencial como elemento social cooperante. Esa no es la idea. En la siguiente tabla se muestran los elementos de gamificación para mejor comprensión de lo antes expuesto:

Esquema 1

Elementos de la gamificación.



Fuente: Werbach (2012).

La gamificación debe tener un contexto didáctico, ubicándola dentro de la secuencia que elaboren los profesores a la hora de diseñar su sesión para cada clase.

Vamos imaginando una propuesta sin importar el nivel educativo, ni la asignatura que se desee abordar; pues bien, primero se deberá **ubicar el aprendizaje esperado** y desmenuzarlo a fin de colocar el verbo en el **nivel taxonómico** para saber el **tipo de actividades y evaluación** acordes a la realización ese aprendizaje. Ya contextualizado, pasemos a la elaboración del contenido.

Tomando como referente los tres momentos de una secuencia didáctica: **inicio, desarrollo y cierre**. Hay una organización y desarrollo de actividades con lógica y progresión, existe **implícitamente planteada una evaluación** que cumple con la finalidad de conocer el nivel de

logro del contenido, más que con fines punitivos o de estereotipar a los alumnos; con miras a retroalimentar o redireccionar el proceso (detectando aciertos y errores que nos lleven a la mejora) o sea, se observará el proceso mediante el registro y seguimiento de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo.

Dejado claro lo anterior se sugiere lo siguiente, en el diseño de actividades:

1. **Inicio**. - Al momento de explorar conocimientos previos, el profesor debe saber de dónde partir y para dónde se encaminarán las actividades, así como **introducir** de manera sutil pero divertida el contenido. Por ejemplo, se puede gamificar con el Poll Everywhere donde se lleva a cabo una encuesta planteada desde el dispositivo móvil; en ella se pueden crear diferentes tipos de encuestas: de opción múltiple, de respuesta abierta, o una competencia para indagar qué tanto conocen del tema. Es una herramienta gratuita y fácil de usar; es una forma ágil y atractiva de iniciar.
2. **Desarrollo.** - En este momento de la secuencia, se debe llegar al **logro del aprendizaje esperado**, con una variedad de actividades que permitan a todos los alumnos acceder a la construcción del conocimiento, la habilidad o la actitud. Es necesario implementar un menú de estrategias para asegurar que nadie se quede atrás o afuera, generar ambientes de inclusión y tener a la mano instrumentos de evaluación que permitan monitorear los procesos. Para este momento de la secuencia, se sugiere la herramienta de gamificación @MyClassGame donde el alumno genera su avatar y el docente lleva el historial del alumno, así como las tareas, misiones, poderes, insignias y toda clase de actividades que has sido realizadas y van siendo evaluadas para intervenir o retroalimentar los procesos. Las clases quedan archivadas y pueden formar los personajes, historietas o salas que deseen, en cualquiera de las asignaturas, Se puede enlazar a classroom y llevar el control en individual o por grupos. Otras opciones serían: Brainscape que es una de las plataformas con mayor cantidad y variedad de tarjetas digitales para la enseñanza que existen, y en ella se encuentran todo tipo de materiales para crear sus flashcards en cualquier asignatura. También está Cerebriti es una plataforma de juegos que tiene dos vertientes: por un lado, que los alumnos creen sus propios juegos educativos; por otro, que jueguen a los creados por otros usuarios (o por los profesores) para afianzar conocimientos. Hay juegos sobre todos los temas y para todos los cursos y edades.

3. **Cierre**. - En éstas, el objetivo es verificar el **qué aprendieron en la sesión** y qué construyeron. El cierre lo puede hacer el maestro o en su caso el alumno. ¿Qué aprendí hoy? Lo ideal es darles voz a los alumnos para que entre iguales y con su lenguaje, puedan reafirmar lo que para otros no quede muy claro; siendo entonces este momento el de acomodar lo que no había quedado consolidado en sus esquemas de cognición. Las opciones susceptibles de hacerlo con la gamificación son varias, está Educaplay cuya plataforma permite al docente crear contenido que le ayude a verificar el nivel de logro de los aprendizajes de forma amigable y por medio de diversos juegos como crucigramas, sopa de letras, carreras de autos, acertijos y pueden competir contra reloj u otros oponentes; hay material precargado de todas las asignaturas y todos los grados; también el mismo maestro puede diseñar sus propios juegos. Uno de los más usados es el Kahoot que sustituye de forma amena, lo que sería un examen; ya que, por medio de preguntas e imágenes, se va verificando el dominio de determinado contenido temático, y en cada reactivo se va anunciando quién de los competidores lleva ventaja y al final, y obviamente todos quieren formar parte del pódium. Lo interesante, es que se pueden ir analizando tanto las respuestas que estuvieron acertadas como las erróneas, lo que permite ir detectando los aspectos por mejorar; se puede obtener el reporte individual de desempeño de cada alumno, así como el reactivo que más dificultad presentó. El Quizz es muy parecido al anterior con otras variantes que permiten hacer de la técnica de interrogatorio, una experiencia menos violenta que un examen tradicional.

Hay algunas premisas a considerar en torno al currículo oficial y el desarrollo de la creatividad, innovación y habilidades del pensamiento; si se sigue tornando tradicional, inflexible, rígido y cuadrado difícilmente la gamificación va a ocupar un lugar dentro y fuera de las aulas ya que requiere salir de la caja negra para dar paso a formas alternas de aprender jugando. Según Ken Robinson (2016) el sistema educativo actual no abarca el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones y no tiene en cuenta la infinidad de talentos que ésta posee. Es por ello, que considera que en las escuelas se aprende, sin explotar la creatividad interior latente. Es decir, mientras se sigan los rituales, usos y costumbres que por años no han funcionado, seguiremos con los mismos resultados.

Entonces **¿qué hace falta?** Migrar a **metodologías activas**. Por ello, en líneas anteriores

se enfatizó en crear experiencias de aprendizaje significativas, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo ya que resultan más eficaces y adecuados **los métodos centrados en los estudiantes que implican su mayor participación**. El academicismo debe extinguirse y dar paso a la construcción de saberes y experiencias útiles para resolver problemas reales, buscando la mejora social, el trabajo conjunto y potenciar las capacidades de los alumnos rescatado la dignidad de la persona y un verdadero socioconstructivismo, más allá de los discursos oficiales. Trabajar metodologías activas, es hacer referencia a un conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al estudiante en el aprendizaje. Es decir, se trata de un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-materiales didácticos y estudiante-medio que detona la implicación responsable de este último y que conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes.

Como se ha expuesto, existen muchas bondades trabajando las **metodologías activas** con la herramienta de **gamificación** ya que partimos de intereses y necesidades de nuestros alumnos para poder diseñar estrategias que los pongan en **condición de aprender**.

Específicamente en la Comunidad de Aprendizaje "Virginia Woolf" los profesores gamifican con diversos recursos, ya sean digitales o análogos. Es importante señalar que como directora me di a la tarea de gestionar equipos de cómputo a las autoridades educativas (e iniciativa privada) para conseguir dispositivos inteligentes, así como el internet sin costo, para poder hacer uso de éstos en las clases. En algunas situaciones los alumnos trabajan en solitario y en otras, en colaborativo. Los docentes gamifican y mencionan entre sus favoritas, las siguientes:

Los resultados arrojan que el 75% de los maestros prefieren kahoot, siguiendo con un 50% Quizziz, Word Wall con un 33%, Socrative con un 8%, Educaplay 8% y Quizlet 8% lo cual sugiere que diversifiquen más las herramientas digitales que implementan en sus planeaciones.

Tabla 3.

Preferencias de gamificación entre docentes de la Comunidad de Aprendizaje "Virginia Woolf"

Grupo	Docente	Gamifica con:
1º "A"	María paloma Reyes Esparza	Word Wall
1º" B"	Gerardo Rangel Casillas	Word Wall y Kahoot
1º"C"	Fernando Aguayo García	Word Wall y Quizziz
1º "D"	Martha Salas Jasso	Word Wall y Kahoot
2º" A"	Vanessa Rodríguez Galván	Kahoot y Quizziz
2º" B"	Diana Laura Esquivel Esparza	Kahoot y Quizziz
2º "C"	Orlando Mercado Viramontes	Kahoot y Quizziz
3º" A"	María del Refugio Ramírez Limón	Kahoot , Quizziz y Socrative
3º "B"	José Guadalupe Díaz Martínez	Kahoot , Quizziz y Quizlet
3º" C"	Abril Roció García Esmeralda	Educaplay
3º" D"	Luis Adrián Ramos Cruz	Kahoot
3° "E"	José Alejandro Utrilla Nájera	Kahoot

Fuente: Elaboración propia Oscos, L. (2022)

¿Por qué las escuelas no gamifican?

Por desconocimiento, por seguir en la zona de confort, por seguir con prácticas metodológicas tradicionales, por falta de voluntad o poco interés para gestionar recursos. Existe el mito de que los directivos (sobre todo de escuelas públicas) no tienen la infraestructura adecuada y por tanto no gamifican. Eso no es verdad. No importa el nivel socioeconómico, hay escuelas muy bien equipadas con la más alta tecnología y no emplean sus recursos con fines didácticos, es decir las herramientas digitales no son optimizadas, lo hacen para "entretener" o realizar procesos conductistas que no abonan al desarrollo de habilidades de cognición.

Otro mito es, que no se puede gamificar sin tecnología, lo cual es completamente falso. Desde lo análogo se pueden obtener resultados igual de exitosos que con lo digital. Muchos de los docentes utilizan este tipo de material para conseguir los mismos fines de acompañamiento al proceso de enseñanza. Su incorporación debe ser la misma (ubicándolos dentro de alguno de los tres momentos de la secuencia didáctica). Algunos ejemplos son: la lotería, el ajedrez, dominó, catán, monopoly, etc. Acá nuevamente se reitera: no se trata de "jugar por jugar" ya de ser así, se

pierde todo sentido pedagógico.

Es importante señalar que los mismos profesores pueden diseñar su material todo depende de su creatividad a la hora de elaborar esos materiales que van a facilitar el acceso a los contenidos, habilidades o actitudes que desee desarrollar en los alumnos.

¿Qué sucedió durante la pandemia?

Todos los docentes nos vimos en la necesidad de hacer uso de las herramientas tecnológicas para establecer comunicación con los alumnos. Desde educación básica, media, media superior y superior; tuvimos que **migrar a un universo metodológico nuevo**, para lograr seguir con la educación a distancia. No fue un cambo fácil y terso. Algunos tuvieron que tomar cursos de forma rápida para conocer de aquellas plataformas como Moodle, Classroom, Zoom, Meet y todas aquellas en las que se pudiera continuar el proceso de enseñanza. Esta situación puso en evidencia la enorme desigualdad social; ya que no toda la población estudiantil contaba con dos elementos primordiales:

1. Dispositivo inteligente
2. Internet

Es entonces cuando se empezaron a buscar formas alternas y más económicas de acceso a las clases virtuales. Algunas instituciones acordaron hacer uso del whats app y tener reunidos a los alumnos, formando también grupos de madres y padres de familia para estar al pendiente de entregables que permitieran tener evidencia del trabajo de sus hijos.

Esta situación llevó a cambiar la metodología del docente; la gran mayoría se dio a la tarea de investigar como hacer videos para explicar sus clases; otros hacían uso del “tik tok” para atraer la atención de los niños y jóvenes estudiantes, hacían conexiones en vivo de Facebook y también videollamadas por el mismo whats app. Es decir, empezaron a dar muestra del enorme potencial de creatividad y talento académico, ante la necesidad y la impotencia de no tener enfrente a sus alumnos. Fue cuando de manera concreta en la Comunidad de Aprendizaje “Virginia Woolf” las maestras y maestros empezaron a hacer uso de diversos recursos digitales y a subirlos a las diversas plataformas que, de acuerdo a nuestro contexto son accesibles sobre todo por economía. A continuación, se muestran las formas de trabajo realizado de manera virtual en pandemia:

Tabla 4.

Formas de comunicación a distancia con alumnos de la Comunidad de Aprendizaje "Virginia Woolf" en pandemia

Total de maestros trabajando de manera responsable con sus grupos y recurso

No.	NOMBRE DEL MAESTRO	GRUPO QUE ATIENDE	TURNO	Herramienta
1	CAMPOS ALCANTAR MARÍA TERESA	1° A	MATUTINO	WhatsApp
2	ESQUIVEL ESPARZA DIANA LAURA	1° B	MATUTINO	WhatsApp
3	MOLINA LONA MÓNICA DEL CARMEN	2° A	MATUTINO	WhatsApp y Classroom
4	REYES ESPARZA MARÍA PALOMA	2° B	MATUTINO	WhatsApp
5	DÍAZ MARTÍNEZ JOSÉ GUADALUPE	3° A	MATUTINO	WhatsApp
6	GARCÍA ESMERALDA ABRIL ROCÍO	1° C	VESPERTINO	WhatsApp y Classroom
7	AGUAYO GARCÍA FERNANDO	1° D	VESPERTINO	WhatsApp y Classroom
8	SALAS JASSO MARTHA	1° E	VESPERTINO	WhatsApp y Classroom
9	UTRILLA NÁJERA JOSÉ ALEJANDRO	2° C	VESPERTINO	WhatsApp
10	MERCADO VIRAMONTES ORLANDO	2° D	VESPERTINO	WhatsApp
11	SERVIN MARTÍNEZ OMAR	EDUC. FÍISICA. 1° B MAT. 2° CD VESP.	AMBOS	WhatsApp
12	RANGEL CASILLAS GERARDO	INGLÉS 1°AB MAT, 1°CE VESP	AMBOS	WhatsApp
13	CARRILLO CARDOZA FRANCISCO JAVIER	INGLÉS 2°B, 3°A MAT., 2°CD VESP.	AMBOS	WhatsApp

Fuente: Elaboración propia Oscos, L. (2020)

Como se observa el principal medio fue whats app al 100% ya que fue la manera más accesible de poder establecer contacto. Y únicamente un 30% utilizó classroom.

En cuanto a los recursos fueron videos de youtubers expertos en ciertas áreas o disciplinas del conocimiento (como Daniel Carreón en matemáticas), videos elaborados por los mismos docentes, grabaciones en audios, podcast, tik tok y links de juegos virtuales como Educalandia, Childtopia, Educaplay, etc. En síntesis, se empezaron a hacer uso de diversos medios y recursos aprendiendo en marchas forzadas a aprender su uso, diseño y óptima implementación.

Todo este bagaje de aprendizajes para trabajar en el mudo virtual debe capitalizarse en esta nueva manera de reanudar a la normalidad de los ambientes escolares. No podemos regresar a las mismas prácticas tradicionales, unidireccionales donde el maestro es el poseedor del saber, ni hacer del pizarrón y el libro los únicos recursos obsoletos y aburridos. Es urgente cambiar. **No regresamos iguales**, cambiamos en el ámbito emocional y desarrollamos habilidades que no

teníamos consciente que las poseíamos, **nos volvimos investigadores, autogestivos, empáticos, tolerantes a la frustración y autodidactas**, por solo mencionar algunos. No se puede tener una visión fatalista de que se perdieron aprendizajes o contenidos, hubo ganancia en otros sentidos y se valoraron cuestiones que antes parecían cotidianas o normales.

Ya que se inició esa revolución tecnológica, es medular atreverse a seguir rompiendo las brechas digitales que permitan avanzar a una educación más integradora, incluyente y equitativa, más allá del discurso y al servicio de cada estudiante. **La gamificación es clave para lograrlo.**

Bibliografía

Espeso, P. (2017). 15 herramientas de gamificación para el aula que engancharan a tus alumnos. Educación 3.0, La revista para el aula del siglo XXI, 26. http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacioneducacion/05/09/2022

Robinson, K. (2016). Escuelas creativas. Barcelona: Debolsillo clave.

Teixes, F. (2015). Gamificación, motivar jugando. Barcelona: Editorial UOC.

Werbach, K. (2012) Para ganar: cómo el pensamiento del juego puede revolucionar. Harrisburg: Harton Digital Press

Interacciones pedagógicas de educadores y niños de educación preescolar desde la modalidad virtual. Miradas de las Educadoras

Pedagogical interactions between preschool teachers and preschoolers from the virtual modality. Preschool teachers views

Jessamyn Linette Maya Arroyo[*]

Resumen: El avance sobre la investigación "Interacciones pedagógicas de educadores y niños de educación preescolar desde la modalidad virtual. Miradas de las Educadoras"; recupera la manera en que la educación y la dinámica de las escuelas se ha visto cambiada debido a que la misma sociedad ha evolucionado a la par con los avances tecnológicos, y a partir del confinamiento cómo las prácticas educativas se vieron en la necesidad de pasar a una modalidad virtual a través de la perspectiva metodologica horizontal a partir de la lectura de la realidad educativa, la construcción del conocimiento en colaboración y el dialogo.

Abstract: The advance that has been built regarding the research entitled "Pedagogical interactions between preschool teachers and preschoolers from the virtual modality. Preschool teacher's views"; recovers the way in which education and the dynamics of schools have been changed due to the fact that society itself has evolved along with technological advances, and from the confinement how educational practices were seen in the need to move to a virtual modality through the horizontal methodological perspective from the reading of the educational reality, the construction of knowledge in collaboration and from dialogue.

Palabras clave: Educación Preescolar; Interacción social; Interacción pedagógica; Modalidad virtual.

En el presente escrito se plasma el avance que se tiene sobre la investigación acerca de las interacciones pedagógicas a través de la virtualidad en nivel preescolar, reconociendo que éste como otros niveles de educación básica permite la interacción entre los niños desde edades tempranas, así mismo es el lugar donde inician a convivir con otros niños, los educadores, y la escuela. Sin embargo, se aborda la manera en que las interacciones pedagógicas se han visto trastocadas por la tecnología y su uso, buscando que sirva de apoyo didáctico para la enseñanza,

[*] Jessamyn Linette Maya Arroyo, Maestra en educación, UNID, Interacciones pedagógicas de educadores y niños de educación preescolar desde la modalidad virtual. Miradas de las Educadoras, ISCEEM, linet_nenski@hotmail.com

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

por ejemplo: la computadora o cañón para proyectar vídeos o materiales audiovisuales que sean de interés a los niños.

Aunado a ello a partir de la pandemia ésta situación cambio al trasladarse la educación a distancia, desde la modalidad virtual para poder continuar con el desarrollo del aprendizaje en los niños de educación preescolar, por lo que se pretende dar a conocer a través de ésta ponencia la manera en que el problema fue apareciendo en los escenarios internacional, nacional y local y la manera en que me sentí implicada personal y profesionalmente con él; además de desarrollar la problematización que se abordará para cumplir con el siguiente objetivo: Comprender la construcción de las interacciones pedagógicas entre educadoras y niños de preescolar desde la modalidad virtual.

Reconociendo la importancia que tuvo llevar a cabo esta investigación, ayudándonos a comprender de mejor manera la realidad problemática que se abordó. Por otro lado, también se da a conocer el uso crítico de la teoría y como es un apoyo a la investigación, se retoman documentos en relación con el tema o alguna de sus categorías y que apoyan teóricamente la construcción del mismo, enseguida se da apertura al posicionamiento epistémico-metodológico que dan a conocer el camino recorrido hasta este momento en la investigación.

1.- Planteamiento del problema

Por lo anterior identificar al objeto de estudio, permite reconocer a la realidad en la que se desenvuelve, que no puede tener sentido sin un problema que es "lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar" (Sánchez, 1993, p. 3). Con la investigación no precisamente pretendemos cambiar o resolver la situación que emerge de la realidad, sino más bien comprenderla y saber la manera en que se dan las interacciones pedagógicas que emergen en educación preescolar en tiempos donde se apuesta por una educación permeada por la tecnología.

Reconociendo que la infancia es una etapa importante y determinante para los años futuros de un ser humano, se enfatiza, en potenciar su desarrollo del pensamiento, emociones y aprendizaje durante estos primeros años, sin embargo, esto cada vez se tiende a dificultar por las características de los grupos de alumnos que vienen de una sociedad cambiante, donde los roles familiares se modificaron y es bombardeada por diversidad de información a través del uso de la tecnología.

Por lo anterior como docentes debemos crear las condiciones necesarias para que alcancen los logros esperados en su paso por el preescolar y la educación básica, "los tenemos que enseñar a pensar por ellos mismos, porque pensar es la actividad que permite captar significados" (De Puig y Satiro, 2008, p. 12). Los docentes somos quienes podemos tener un impacto positivo en el desarrollo de un niño de manera personal y académica.

A partir de la pandemia, la educación preescolar y sus dinámicas se vieron efectuadas con algunos cambios en los usos de los dispositivos tecnológicos durante las clases y de todo lo que en ellas emerge a partir de la modalidad de educación virtual. Por otro lado, es común que las nuevas generaciones estén muy familiarizadas con la tecnología actual que se han convertido en un acompañante de nuestras vidas, más ahora que las clases se están viendo mediadas por la tecnología. Actualmente es común convivir con los dispositivos digitales, de modo que éstos logran constituirse como algo atractivo en nuestro contexto, resultado de la globalización y el neoliberalismo.

La idea de educar a sujetos en edades tempranas viene a impulsar la preparación en su desarrollo, en las emociones y en su pensamiento, cosa que últimamente se ha convertido en un reto, pues en conversaciones con docentes se suele platicar que en las aulas de clase algunos alumnos constantemente pierden la atención en lo que están aprendiendo, o no se concentran en la información que se les comparte.

Se reconoce que el tiempo destinado a la atención es muy corto pero determinante para su desempeño escolar. Tenemos alumnos que requieren que se les indiquen los pasos a seguir una y otra vez para que reconozcan lo que deben realizar, porque se les dificulta escuchar, y atender indicaciones, por tal motivo si no se tienen los procesos necesarios para trabajar con la información, pienso que difícilmente se generara un pleno aprendizaje de los alumnos, sin embargo hay algo importante que aclarar con las nuevas generaciones, al estar en una mañana de trabajo presencial, su interés cambiaba rotundamente cuándo se les da a conocer el aprendizaje mediante la computadora u otro tipo de pantalla.

Por lo anterior suele escucharse atrevido decirlo, pero se prolongaba el tiempo de su atención y era algo que atendían rápidamente, a diferencia de cuando se les indicaba algo o al compartirles la lectura de un cuento de forma oral, con manoplas o un disfraz, comenzaban a platicar de otras cosas con sus compañeros o desviaban su mirada, lo cual era distinto al

compartirles un video-cuento, al proyectarles una película, o un juego interactivo relacionados con el tema, su atención se mantenía por mayor tiempo, teniendo así una diferencia en la atención, escucha y retención de información.

Lo considero un reto porque como sociedad se han adoptado varios hábitos donde se tiene mayor contacto con las pantallas, reconociendo así lo que dice Sibilia (2012) "En este contexto histórico, cuyas bases hoy parecen disolverse en contacto fluido con las lógicas del consumo y los medios de comunicación" (p.21), vivimos tan adaptados a estos que hay más probabilidad que se integren los dispositivos a la institución que se desplacen de ésta.

Por otro lado, el interés de los niños cuándo ven un celular o computadora es inminente y piden que les coloquen aplicaciones como minecraft, que tome una foto con Snap Chat, que veamos un tik tok, cuentan que en Free fire ya tienen una cuenta o juegan con sus hermanos, alguno que otro comparte nombres de series, programas de cocina, o de noticias; en fin, muchas actividades que surgen de su interacción con los dispositivos digitales.

Otros piden una canción que es desconocida para las educadoras y al escucharla se puede percibir que el contenido no es tan apto para ellos, en fin, todo ello se puede distinguir como resultado de las interacciones pedagógicas que se tienen en el aula, y aquí cabría identificar que la interacción es más que solo estar en presencia y relación con el otro, sino que como dice Goffman (1967) la interacción es:

> Cuando los individuos se encuentran en presencia inmediata uno del otro, resultan disponibles, se los desee o no una multitud de palabras, gestos, actos y sucesos menores, y por intermedio de ellos quienes están presentes pueden simbolizar con intención o sin ella, su carácter y sus actitudes. (p. 104)

Una actitud de disponibilidad puede verse y descifrarse más fácilmente con los gestos, un bostezo que durante la clase nos puede decir muchas cosas, entre ellas el desinterés que se manifiesta por parte de los niños o indica que el contenido o esa actividad que se pretende trabajar no está siendo interesante. Esto me lleva a cuestionarme y cuestionar esas reacciones que los niños tienen respecto al trabajo que se da en el aula de clase pues la interacción en los contextos de aprendizaje es entendida como el "conjunto de reacciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se

desarrolla en función de los elementos que determina la naturaleza de ese contexto educativo" (Barberá et. al, 2001, p. 164 en Pérez 2009, p.7).

Por lo tanto, algo que me intriga es precisamente la aceptación de algún contenido que se trabaje con algún medio tecnológico (como video, canción, juego interactivo) que el material físico (manopla, títere, imágenes impresas). Es por ello que considero necesario reconocer la realidad en la que nos movemos, es imprescindible aceptar que las nuevas generaciones se encuentran relacionadas con la tecnología y los dispositivos digitales, sin obviar estudios recientes en neurociencia que hablan sobre las incidencias que ha tenido la introducción de los dispositivos digitales (pantallas interactivas) en la sociedad y sobre todo en edades tempranas al estar en contacto con éstos dando a conocer que los niños presentan algunos efectos como:

> La falta de atención, agresión, cambios bruscos de humor, cambios en la presión sanguínea y en el nivel de azúcar en la sangre, […] desmielinización de las neuronas, por lo que el nivel de aprendizaje de los niños será muy bajo en un futuro próximo […] también produce daños en la ínsula, zona del cerebro que tiene relación con la empatía y la compasión. (Pérez, 2019, p. 13)

Esto es notorio durante las interacciones que se dan en el aula, entre los educadores con los niños, pues he percibido como les cuesta trabajo ponerse en el lugar del otro, durante el juego, si no gritan, empujan o agreden no se motivan, es por ello que me hace sentido el comprender cómo se reproducen esas prácticas en el aula y la manera en que se da la interacción que tienen conmigo como docente respecto al interés en la clase. Pues como lo menciona Iriarte (2007):

> No hay duda de que nuestros niños están siendo bombardeados continuamente por contenidos con disímiles intencionalidades y de muy distintas calidades. Lo interesante (o lo grave, dependiendo de la mirada), es que toda esa cantidad de información se recibe en el hogar, es decir, no tienen que salir ni siquiera de su habitación. (p. 211)

Existe un fácil acceso a contenidos tanto académicos como de ocio para los niños, que incluso en ocasiones no es vigilado por adultos y puede ser no tan apto para la edad de los niños de edades preescolares, aunado a ello la pandemia vino a complejizar la situación en la que los

docentes y alumnos se desenvuelven en el contexto escolar, a través de las interacciones que se dan mediante de la estrategia "Aprende en casa", por la cual las clases siguieron a partir del uso de dispositivos digitales o tecnológicos: Televisión, radio, celular o computadora. Además de que se requiere la presencia de los padres de familia o tutores en el desarrollo de la clase. Los educadores tienen ahora un sin fin de actividades que realizar a partir de esta situación.

Por lo anterior recuperar los desafíos de los docentes en el uso de la tecnología, la formación/preparación (académica, tecnológica y psicológica) para hacer frente a la educación en la modalidad virtual, permitirá externar el sentir docente a través del diálogo y la conversación, con relación a lo que las nuevas demandas educativas exigen retomando la modalidad virtual y el uso de diferentes dispositivos. Pues como se plantea en el libro: Debates y propuestas sobre la problemática educativa, de Ander Egg (2007):

> El mundo, la sociedad en que vivimos, no son lo mismo que antes, como consecuencia de estos cambios tecnológicos. Como es obvio la educación, o para ser más precisos los centros educativos y los docentes, no pueden dar la espalada a esta nueva circunstancia. (p. 67)

En un abrir y cerrar de ojos nos hemos venido transformando, pareciera que hace veinte años la vida tecnológica no prometía estar al alcance de todos pero transcurrido ese tiempo el tener acceso a un teléfono celular se encuentra a la vuelta de la esquina, pues en el mundo que nos constituimos ahora se ha globalizado la tecnología; hace algunos ayeres comencé a jugar con un celular prestado de mi tío por un corto tiempo, eso impedía que jugáramos como antes en el patio de la casa de mi abuela todos los primos, sin embargo no se nos quitaban las ganas de correr, brincar o estar en interacciones unos con otros.

Quizás era la falta de dispositivos para todos, el tener que esperar al otro para que terminara de jugar, pero nuestra felicidad dependía más de compartir unos con otros. Hoy en día es más común ver a los pequeños sentados jugando con dispositivos que correteándose, brincando y explorando o jugando con su medio inmediato (como la naturaleza o la tierra).

Ahora siendo educadora de niños me he encontrado con momentos en los que no me siento escuchada o atendida por ellos; pero al momento en que se da la mañana de trabajo haciendo uso de un video o juego interactivo, su atención y sentidos se preparan y están ansiosos por ver o interactuar con la pantalla de la computadora. Comprendo totalmente que los tiempos han

cambiado, sin embargo, cuando estos medios se convierten en las herramientas que permitieron continuar con la educación, lo que causaba interés durante la clase presencial, ahora en la modalidad virtual, se encuentran nuevos sentimientos, intereses y esa interacción educadores-niños se ve permeada por el uso de la tecnología, el visibilizarnos ante una pantalla y donde el contacto es mayormente reducido.

Considero que es importante conocer cuáles son los recursos, dispositivos, espacios y tiempos que emergen a partir de las interacciones pedagógicas en los que se apuesta porque la tecnología sea el medio por el cual se tenga acceso a la educación. Por tal motivo planteo retomar el siguiente planteamiento del problema de investigación: "La construcción de las interacciones pedagógicas que hacen las educadoras con los niños de preescolar desde la modalidad virtual"

2.- Preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta general

¿Cómo construyen las educadoras las interacciones pedagógicas con los niños de preescolar, en la virtualidad?

Preguntas subsidiarias

¿Cuáles son los espacios y tiempos que construyen las educadoras para interactuar pedagógicamente con los niños de preescolar durante las clases virtuales?

¿Cuáles son las estrategias y recursos didácticos que construyen las educadoras en sus interacciones pedagógicas con los niños desde la virtualidad?

Objetivos:

Objetivo general

Comprender la construcción que hacen las educadoras de las interacciones pedagógicas con los niños de preescolar desde la modalidad virtual.

Objetivos subsidiarios

Interpretar los espacios y tiempos que construyen las educadoras para interactuar pedagógicamente con los niños de preescolar durante las clases virtuales.

Analizar las distintas estrategias y recursos didácticos que construyen las educadoras en sus interacciones pedagógicas con los niños desde la virtualidad.

3.- Supuesto

Las interacciones pedagógicas que construyen las educadoras con los niños en el preescolar se ven permeadas por el uso de la tecnología en la modalidad virtual, configurando temporalidades y escenarios que hagan posible el encuentro, la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y el diálogo, implementando distintas estrategias y recursos didácticos desde la mediación de una pantalla, así el uso del dispositivo tecnológico adquiere una intención pedagógica.

4.- Acercamiento a la teoría

Hoy en día no podemos hablar de pedagogía sin referirnos a las prácticas que se desarrollan dentro del aula, prácticas que en muchas ocasiones se ven teñidas de la colonialidad, donde el profesor es quién dirige, expone, enseña y el alumno solo es un receptor. Por lo que la pedagogía crítica vino a tratar ese asunto en el que no era posible tener al sujeto dominado, colonizado y oprimido (Freire, 1960), pues se consideraba necesaria una pedagogía otra, en la que como dice McLaren (citado en Real, 2015) "La pedagogía crítica se predica no como pedagogía de confort, sino como pedagogía del inconforme. La educación como medio de transformación política de los oprimidos" (p. 14), una pedagogía que no solo permitiera reconocer que se ejercían cuestiones estructurales adoptadas desde la colonialidad, sino que se requería transformar esas prácticas en otras.

Por lo que a partir de la pedagogía crítica se permite una práctica descolonizadora, cuestión que permitió trascender, a la pedagogía decolonial. La cual, en este caso, será la teoría general que acompaña a la investigación, reconociendo experiencias que emanan de las prácticas cotidianas y teniendo la visión de estas pedagogías "las cuales "incitan posibilidades de estar, ser, sentir existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo" (Walsh, 2013, p. 28), lo que permitió comprender las interacciones pedagógicas en la virtualidad, tomando en cuenta a las educadoras desde sus posibilidades, su existir, donde todas fuimos coparticipes de la investigación para construir conocimiento.

Precisamente se pretende hacer una crítica a la realidad que se vive, a partir de preguntarle continuamente, reaprendiendo de las experiencias diarias que compartan las educadoras, sobre cómo son sus interacciones entre ellas y los niños de educación preescolar, cómo se transformaron, y de esa forma despertar una nueva pedagogía decolonial donde se abra el panorama y se pueda pensar desde lo que se es, desde nuestro contexto, nuestras vivencias.

4.1 La teoría de la interacción social

En la teoría intermedia se retomó a la interacción social para comprender como la sociedad hace uso de la interacción para comunicarse, para relacionarse, pero también identificar los elementos que se ponen en juego como el poder, el diálogo, los gestos, el estar en presencia uno con el otro, y de esa manera comprender a partir de la interacción social y su relación con el ámbito educativo, pues ésta se considera que "tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B y viceversa" (Maison, citado en Marc & Picard, 1992, p.14).

Es decir que la interacción social sin duda necesita de dos o más sujetos para que se pueda dar, además de que permite estimular o tener influencia de un sujeto a otro. Por lo que en educación podemos reconocer que los sujetos que encontramos son educadoras y niños. Constantemente tenemos contacto con las personas, nos comunicamos, nos relacionamos y compartimos el espacio y el tiempo con otros, pues es a través de la interacción social, que la sociedad se desenvuelve y se interconecta entre sí, sin embargo hoy en día las relaciones sociales y la interacción entre si se ha transformado a partir del desarrollo y avance tecnológico, además de que la situación sanitaria de la pandemia nos llevó a desplazarnos a espacios virtuales de trabajo y estudio, por lo que la interacción social no deja de ser relevante, para identificar cómo se constituye; para tener el concepto más claro se hizo la siguiente revisión teórica.

4.2 Interacción pedagógica

Siguiendo así con la teoría específica, se recuperó la interacción pedagógica que se da en el aula de clases, donde niños y educadoras se relacionan constantemente desde la virtualidad, la conceptualización de la categoría de interacción pedagógica la he hecho a partir de conceptos cercanos debido a que varios autores hablan de ésta, pero no la definen.

Para comprenderla en la cuestión pedagógica retomo a Granja (2013) para quien "La interacción docente-alumno se entiende como el encuentro de dos saberes o discursos, o de dos verdades, es decir, un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación" (p. 68). Si bien Granja reconoce que se establece un encuentro entre los saberes que tiene el niño y las docentes basados en el diálogo y discurso, reconociendo que durante la ejecución de estos se da un sin número de expresiones y manifestaciones tanto corporales como comunicativas.

Cabe mencionar que desde que nacemos las personas estamos en constante interacción, principalmente con nuestra madre, nuestros familiares, y el medio que nos rodea. Si nos pusiéramos a pensar, durante el día, interactuar es tan común como el parpadear, desde dar los buenos días implica interactuar con el otro.

Por su parte el Programa de Educación Preescolar 2017, sustenta que "Las experiencias e interacciones con el medio físico y social (cultural) en que se desenvuelve cada niño son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores" (SEP, 2017, p. 60). Entendiendo de esta forma que los niños en esta edad comienzan a interactuar entre sus pares y es la educación preescolar donde se empieza a tener contacto con personas distintas a su familia, por tal motivo reconozco que la visión del programa rescata la importancia de interactuar en esta edad. Es por ello que al abordar la categoría de interacción posibilita entender que en el quehacer educativo durante una mañana de trabajo se dan interacciones entre los niños y los educadores que como menciona Goffman (1967):

> Cuando los individuos se encuentran en presencia inmediata uno del otro, resultan disponibles, se los desee o no una multitud de palabras, gestos, actos y sucesos menores, y por intermedio de ellos quienes están presentes pueden simbolizar con intención o sin ella, su carácter y sus actitudes. (p. 104)

Por ello la interacción también es esa donación de ambas partes donde surgen de intermedio recuperando el lenguaje corporal y actitudes que dan a conocer la esencia de ambas partes y se configuran al estar en contacto uno con el otro. Así mismo hay autores que abordan a la interacción docente-alumno referida como aquella que:

> Presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal: Primero porque la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes se funda en una cierta imposición, después porque es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental. (Camere, 2009, citado en Escobar, 2015, p. 4)

Como vemos la diferencia entre una interacción interpersonal y una interacción docente-alumno se funda una relación entre ambos sujetos que parte de una situación de imposición, porque no es el niño que elige a su docente o el docente que elija interactuar con algunos niños, sino que interactúa con todo el grupo que se le es asignado, y en ocasiones se trabajan contenidos que tanto docentes o niños no son afines, por lo que la relación que se crea está intermediada por el contenido a trabajar, la ida y vuelta de saberes, la subjetividad que cada uno posee desde su maduración y apreciación de la vida entre una figura para con la otra.

Sin duda dentro del preescolar tomar la palabra para participar, analizar lo que se observaba en la pantalla, la revisión de actividades a los niños que encendían la cámara, entre otras, recuperarlas fue de importancia para la investigación, poniendo de manifiesto sus inquietudes respecto al contenido que se estaba trabajando, reconociendo que "La escuela en tanto que medio socioinstitucional, pone en interacción a un conjunto de individuos los cuales desarrollan ideas entrecruzadas de los otros, de ellos mismos y de las relaciones que mantienen entre sí" (Gilly et al, 2000 en Casado, 1998, p.5).

Cabe mencionar que en varios artículos se encontró la palabra interacción pedagógica pero no como concepto sino como una significación a ésta dando ejemplos en cómo se puede llevar a la práctica, sin embargo, una aproximación a este significado es el que define a la interacción en los contextos de aprendizaje como: "un conjunto de reacciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se desarrolla en función de los elementos que determina la naturaleza de ese contexto educativo" (Barberá, et al, 2001, citados en Pérez 2009, p. 7) . La interacción desde el contexto escolar tiene una connotación distinta pues a partir de lo que se ha observado en ésta rescata la subjetividad de los estudiantes, los niños aportan discusiones, experiencias compartidas y se da un pensamiento crítico respecto a lo que se está abordando durante la mañana de trabajo.

Por lo tanto, la interacción en el plano educativo pretende en si llevar a cabo el desarrollo de pensamiento y aprendizaje, viéndose permeada por la idea de la presencia de un docente y de un estudiante, donde existe una relación entre uno y otro. Con ese recorrido teorico sobre interacción pude comprender mejor lo que es la interacción pedagógica sin embargo otra de las categorías es la virtualidad que se abordara a continuación.

4.4 Virtualidad

La virtualidad abordada desde la forma en que la educación ha transitado a esta modalidad de trabajo por necesidad de continuar con la educación desde casa haciendo uso de plataformas, "reconociendo que la tecnología posibilita un mundo de comunicación compartido" (Piscitelli, 2002 en González et al., 2013, p. 11). Experiencias que forman parte de las interacciones entre niños, educadoras y también padres de familia, que se están dando desde un encuentro a partir de una pantalla, donde se comparten gustos, sentires, pensamientos, entre otros, pero sobre todo la enseñanza y el aprendizaje.

Hace tiempo que la escuela y su dinamismo han tenido que verse envueltos en cambios y transiciones pues a partir de que se tiene una mayor convivencia con dispositivos tecnológicos y conectividad a internet, contenido audiovisual que de cierta forma se perfila para acompañar a las instituciones educativas, docentes y alumnos con la tarea de poder educar también a los niños.

Pues como menciona López (2006) "la palabra del docente y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional y, en consecuencia, las nuevas metodologías y estrategias de enseñanza y de aprendizaje cobran una importancia sin precedente" (p. 8). Por lo anterior cabe identificar que el conocimiento y la información que se trata en el desarrollo de la clase no es todo en la educación, pues ahora se tienen diversidad de estrategias para realizar acompañándonos del juego, títeres, manoplas sumando actividades en las que se empleaba un video, un juego interactivo, una película, una canción usando la computadora del aula y vaya que el interés aumentaba, pues era el momento en el que, si no todos los niños, su mayoría permanecían atentos a la clase, "como es obvio la educación, o para ser más precisos los centros educativos y los docentes, no pueden dar la espalada a ésta nueva circunstancia" (Ander Egg: 2007, p. 67).

La educación valora que la sociedad ha cambiado y que debido al desarrollo tecnológico en el que se ve envuelto, la oportunidad de adquirir una TV, un celular o una Tablet cada vez es más frecuente valorando que lo "interesante (o lo grave, dependiendo de la mirada), es que toda esa cantidad de información se recibe en el hogar, es decir, no tienen que salir ni siquiera de su habitación" (Iriarte, 2007, p. 211).

Esa información puede ser de toda índole, rescatando el lado bueno es que también educa, informa, y transforma el niño que tiene contacto con ésta, pero ¿qué es una educación desde la

virtualidad? Pues bien, para resolver esa duda primero vamos a analizar qué es una realidad virtual: "la virtualidad del espacio se caracteriza por ser «una expansión de la realidad, proveyendo experiencias compartidas a grandes cantidades de personas» (Piscitelli, 2002, citado en González et al., 2013, p. 11), la virtualidad permite en este sentido proveer una extensión del aula presencial a un aula virtual, en donde se puede compartir con un grupo de estudiantes en el ámbito educativo, por ejemplo: una conferencia en YouTube, una transmisión de un live en Facebook, entre otros ejemplos.

Por otro lado, la inmediatez e instantaneidad que se efectúa hace que "el sujeto puede instalarse y sobre las que tiene la sensación de poder actuar con una rapidez, facilidad y eficacia fuera de lo común" (L´Ecuyer, 2015, p.19). La virtualidad en ese sentido es tan práctica y puede con un solo clic hacernos estar en la clase y en interacción con el grupo de compañeros o de estudiantes, siempre y cuando se tengan los medios para acceder a esta.

En un momento tan crucial como el de la pandemia, se puso en aprietos al sector educativo, los estudiantes de escuelas públicas y privadas fueron enviados a sus casas a realizar todas sus actividades escolares; unos que otros llevaban a cabo el desarrollo de las guías de trabajo que sus educadores les enviaban a través de grupos de WhatsApp y otros, recibían clases a través de diferentes plataformas digitales.

Entonces podemos deducir que se implementó poco a poco el uso de esos espacios virtuales para seguir cumpliendo con la tarea de enseñar y aprender. Que como menciona Uceda y Senén (2010, en Sierra 2011, p. 77): "una de las características que más se resaltan dentro del proceso de la virtualización del proceso de enseñanza aprendizaje es el uso de equipos informáticos mediante la herramienta de Internet". Actualmente no se necesita de equipos completos como una computadora de escritorio, podemos usar a los teléfonos inteligentes pues incluso pueden ser más prácticos, sin embargo; en nuestro municipio una dificultad es la deficiente señal de internet, pues varios niños no cuentan con dicho servicio, y es donde se tensiona la modalidad virtual que se ha implementado.

Por otro lado, la educación desde la virtualidad, "se puede encontrar como un campo apropiado para poder analizar y comprender los desafíos que impone la cultura actual en relación a sus entidades educativas frente a la sociedad de la información y el conocimiento" (Garduño, 2005 citado en Sierra, 2011, p. 78).

Por lo que cabe reconocer que los medios o estrategias que se elaboraban para una mañana de trabajo tendieron a revolucionarse para que la clase mediada por una pantalla pueda resultar interesante y fructífera y se de una interacción pedagógica efectiva. Es por ello que las actividades que se desarrollan deben retomar materiales, dispositivos, contenidos que apoyen el aprendizaje y que sean como lo menciona Ferry (1997, p .55) "medios para la formación" medios por los que los niños puedan aprender y continuar su formación educativa. Sin embargo, esta situación requiere de ser valorada, escuchada desde los educadores que la están viviendo, pues la educación virtual podría traducirse en aquella que intenta cumplir con la tarea educativa a través de dispositivos digitales, pero aunado a la realidad que nos aqueja, es la modalidad educativa para rescatar el aprendizaje.

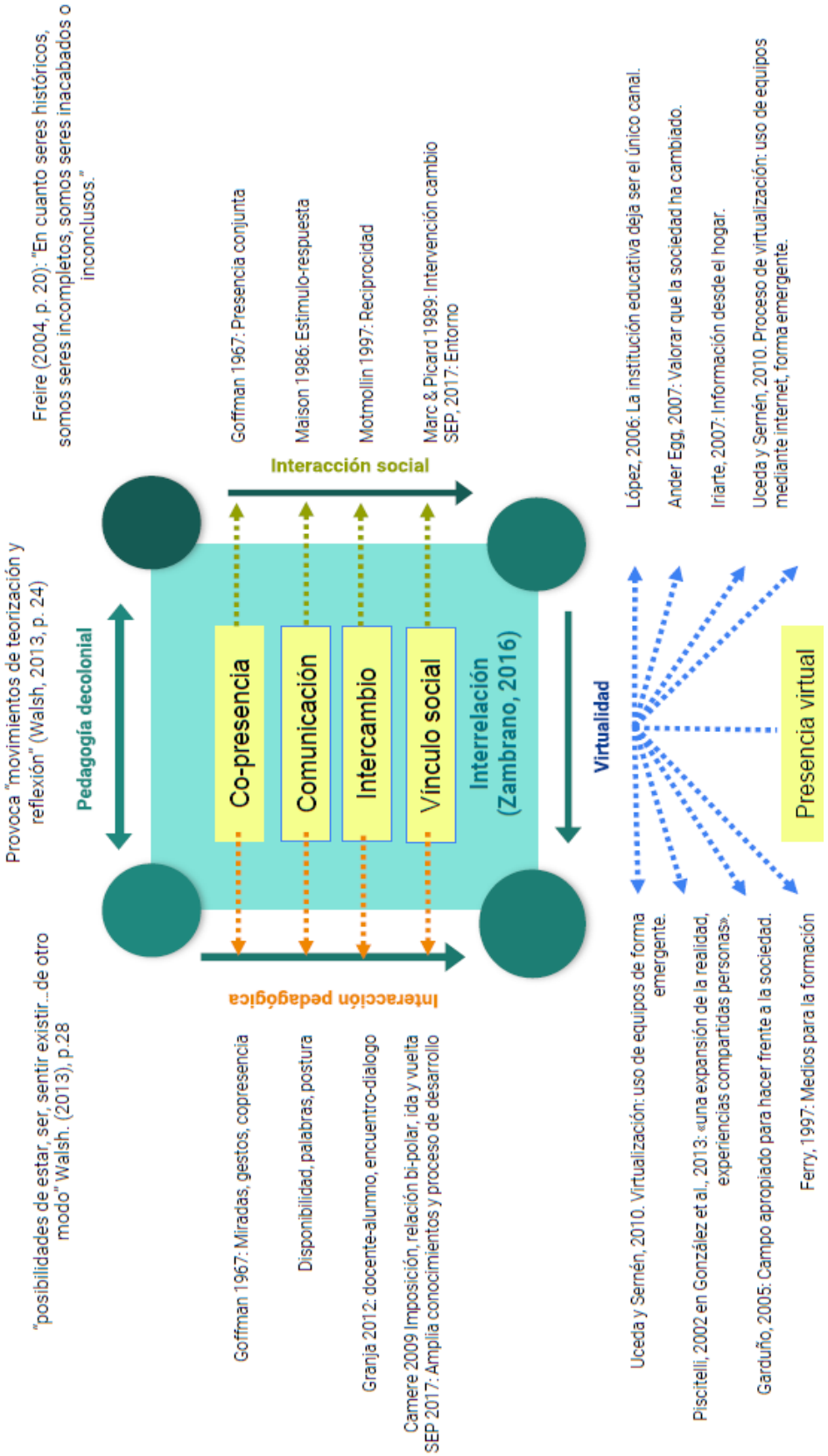
Como podemos reconocer la teoría permite tener una aproximación a las características que tiene el objeto de estudio, con una mirada más amplia sobre la pedagogía decolonial y la interrelación con la interacción pedagógica y la virtualidad, encontrando esa interrelación en el siguiente esquema, reconociendo que la pedagogía decolonial cuestiona la interacción pedagógica y la virtualidad al ponerse en práctica, durante la pandemia, que se implementó sin valorar las condiciones que cada niño y educadora tenía para ponerla en marcha.

5.- Justificación

La educación preescolar ha hecho que las interacciones pedagógicas mediante la virtualidad tiendan a modificarse tras declararse la pandemia por COVID-19, donde el uso de los dispositivos digitales se convirtió en aliado para la enseñanza de los educadores, pese al interés que los niños le dan al uso de material audiovisual la respuesta actual por estar mucho tiempo frente a un celular, computadora o televisión donde están aprendiendo, tiende a verse con otros ojos, pues suele ser cansado y tedioso. Por otro lado, cabe reconocer que los textos analizados anteriormente pueden darnos posibilidades para investigar en educación básica, debido a que si se han estudiado a las interacciones pedagógicas que se dan en el aula entre docentes y estudiantes ha sido en niveles superiores, pero en los básicos y específicamente en Preescolar no se ha hecho.

Figura 1

La interrelación de los niveles de teoría



Fuente: Maya, 2021

Por lo anterior considero necesario investigar qué ocurre en dicho nivel, a partir de la nueva modalidad de trabajo, en la que se puede observar la necesidad de identificar la interacción que se da al estar tomando clases de manera virtual, ¿cómo ha cambiado esa interacción social, humana, pero sobre todo pedagógica a partir de tener de intermediaria a una pantalla? Incluso cabría cuestionarnos si ¿se sigue dando esa interacción?, al no estar en co-presencia con los otros, al solo ver una imagen reflejada de los niños y ellos de su maestra y compañeros.

Es por ello que será de relevancia la investigación donde los hallazgos puedan reconocer que también desde preescolar se está escribiendo una historia respecto a las interacciones pedagógicas desde la modalidad virtual, es por ello que se considerara como antesala sobre la realidad a estudiar y los objetivos como base que irán detonando el accionar en el proceso investigativo, reconociendo que permite plantear el posicionamiento de la realidad a estudiar, el proceso metodológico y las categorías que se nombran en el tema de la investigación.

6.- Posicionamiento epistémico-metodológico

Considero que el hacer investigación sin duda requiere tener los pies fijos sobre la tierra, o como dice Edgar Morin; tener la cabeza bien puesta. Implica un reconocimiento como sujeto histórico donde debo encarar a la realidad en la que me desenvuelvo, que está en constante movimiento, sin duda es una aventura comprenderla a través de diferentes ángulos y reconocerla como indeterminada pues como menciona Zemelman (2009) considero que ello me permitirá identificar al objeto de estudio como inacabado, no como algo dado, sino que se sigue dando.

Frecuentemente nos encontrábamos presentes en un salón de clases donde las relaciones de educadores y niños se daban cara a cara, y donde la interacción en el aula respecto al aprendizaje se condicionaba a partir de un video o el interés era sobre puesto en visualizar información a través de una pantalla, hoy la realidad es distinta, pues se tuvo que emigrar al uso de dispositivos tecnológicos para continuar con el aprendizaje; varios educadores comparten como se les ha complicado tener comunicación con los niños, o que la mayoría responda a conectarse a clases en línea pues se tienen retos como el recibir el apoyo redoblado de los padres de familia con su dedicación y tiempo, el educador proporciona saberes y el padre debe de ser el conducto para que llegue a los alumnos, y envíe las evidencias del trabajo para que se pueda evaluar, registrar y adaptar próximos conocimientos a los niños.

Conforme se fue avanzado en el quehacer investigativo, se manifestaron algunos movimientos epistémicos, y metodológicos, que constantemente nos hacían cuestionarnos ¿cómo realizar configuraciones que vinculen el paradigma cualitativo y el posicionamiento epistémico decolonial? Se acudió a la noción de configuración de De la Garza (2000) para reconocer en "la lógica formal y el razonamiento cotidiano las funciones de resemantización, rejerarquización entre conceptos, reenganches, asimilaciones, mimetismos y sobre todo el papel de la argumentación como vinculante conceptual" (De la Garza, 2000, p. 20), de ahí que las ideas, conceptos y categorías respondan a las condiciones de las problemáticas sociales y educativas actuales y las propias maneras de hacer investigación.

Recuperamos la noción de configuración considerándola como "contorno, aunque se trataría de trascender sus límites y así acuñar la idea de configuración problemática" (Zemelman, 1992 en De la Garza, 2000, p. 18), reconociendo que en nuestro caso partimos en un inicio de los planteamientos de la metodología cualitativa, específicamente de la etnografía educativa, que al ponerla en práctica incorpora algunos aportes de las metodologías horizontales como el diálogo, la reciprocidad, la equidad discursiva y la ecología de saberes entre otros.

Así mismo, se retomó a la realidad, no como algo dado sino dándose, el conocimiento no como extracto sino como construcción a partir de la relación sujeto-sujeto. Así mismo fue de la etnografía, que las técnicas e instrumentos fueron dando lugar a las acciones metodológicas de la metodología horizontal.

Por ello reconocemos que en una configuración se da "un arreglo de características o de propiedades del objeto que pueden estar en relaciones fuertes o débiles […] Fuertes como las relaciones causales o deductivas, débiles como aquellas que vienen de formas de razonamiento cotidiano" (De la Garza, 2000, p.19). Por lo tanto, la configuración permite contemplar las relaciones fuertes en las técnicas y procedimientos que se tienen de la etnografía y las relaciones débiles son las acciones que nos permitieron clocarnos en un nivel de igualdad discursiva a todas las colaboradoras de la investigación.

Es por ello que el conocimiento que se teja en la investigación debe reconocer al sujeto investigado participe de los hechos y como, "el sujeto constructor de realidades" (Zemelman, p. 26, 2009), considerando que es un actor principal de la situación a estudiar, de tal manera que el conocimiento que se obtenga de la investigación debe permitir nombrar los sentidos y significados

que emergen en las interacciones pedagógicas que se dan entre los sujetos, en este caso entre educadores y niños de educación preescolar, permitiéndome conocer e ir más allá de lo que solo la información, el currículo o el discurso establecido dicta, sino más bien reconocer la voz de quiénes no tienen voz, reconocer al otro y reconocerme a mí como seres históricos que en palabras de Freire (2004): "En cuanto seres históricos, somos seres incompletos, somos seres inacabados o inconclusos." (p. 20). Reconociendo de esta manera que la escuela, el espacio en el que surgen las interacciones entre educadores y niños sigue en movimiento, se sigue permeando, sigue dándose.

En el panorama de la pandemia por Covid-19 se ha apostado por el uso de la tecnología como medio para llevar la educación en cada país, pero en México, puedo identificar qué se ha tenido ausencia de las voces de los docentes, de los padres de familia y de los alumnos pues reconozco como las ideas externas al contexto mexicano pretenden aplicarse cuándo las características de otros países son distintas al nuestro, por lo que con la investigación pretendo retomar la sociología de las ausencias, que para Santos (2011, p. 30) pretende: "transformar objetos imposibles, en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes". Es darles la posibilidad a los educadores, de que puedan externar su sentir frente a la valoración que se hizo del contexto mexicano y de sus comunidades, pues con la implementación de esta estrategia nos volvemos a ver rebasados en nuestra labor docente y salen a relucir ciertas discrepancias entre la ciudad y el pueblo, entre los niños que pueden conectarse con sus papás y los que no lo hacen porque no hay nadie que los oriente o que los acompañe en el proceso porque ahora no solo los maestros deben de trabajar con los niños sino también con los padres de familia, por ello considero necesario escuchar de la experiencia a aquellos docentes que están enfrentándose a esta situación.

7.- Metodologías horizontales

A partir de la metodología cualitativa fue que nos acercamos al campo, iniciamos a planear la manera de aproximarnos a la colaboración y construir conocimiento desde las prácticas cotidianas como educadoras y a partir de ese acercamiento permitimos sorprendernos por la realidad, pues el trabajo en campo debe ser un momento:

> "flexible", "abierto". En palabras de Willis (1991), es esencial "dejarse sorprender" en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico.

> Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa. (Rockwell, 2009, p. 25)

Debido a que ya habíamos tenido oportunidad de aproximarnos a teoría, ahora nos tocaba comprender la realidad, lo que requirió de ir más allá presenciando cómo se dieron las interacciones que tanto educadoras como alumnos desarrollaron en una mañana de trabajo. Lo más viable fue apoyarnos de la etnografía, porque ésta posibilitó observar y estar en una clase para reconocer los significados y sentidos que emergen de entre las educadoras y los niños durante el desarrollo de una mañana de trabajo. Sin embargo, para tener un mejor acercamiento a la realidad educativa, partimos de la etnografía escolar que nos permitiría realizar una descripción de dicha cultura analizando la institución escolar y las prácticas que acaecen en ella (Serra, 2004).

Cabe reconocer que esas prácticas que comúnmente se tenían ahora se veían intermediadas por una pantalla, lo que nos llevó a al compartir el espacio virtual de interacción entre niños y educadoras, entramos a las salas virtuales donde se dieron las clases, haciendo uso de la etnografía de internet que Han (2004) describe como esa etnografía que permite "observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología" (p.13).

En este caso no solo su uso, sino la manera en que se construyen las interacciones para poder "explorar las formas en que las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para hacer etnografía cuando el objeto de estudio son los usos del internet, las prácticas sociales en línea y la forma en que éstas son significativas para las personas" (Masony Dicks, 1999 citado en Fernández & Ortiz, 2013, p. 56). Debido a que las instituciones en mayo de 2021 todavía se encontraban cerradas, se comenzaron a realizar observaciones desde la plataforma de Google Meet, que era la que utilizaban.

Sin embargo, al momento de avanzar en el proceso de investigación en campo nos percatamos de que la idea inicial no correspondía a lo que estábamos implementando debido a que pusimos en marcha acciones que correspondían más a las metodologías horizontales, enfatizando en el diálogo pues ello permitió construir "desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social" (Corona, 2020, p. 11), voces de las colaboradoras que dialogan entre sí con la teoría, pero que se ven permeadas por la experiencia, siendo así una manera distinta de comprender al mundo, a partir

de voces que posibilitaron una mirada diferente a la realidad.

La incorporación a una cultura que ya está establecida manifiesta inquietudes y cambios sin embargo la frecuencia de participación en las clases fue común y permitió crear lazos de confianza y amistad. por lo que, durante el trabajo de campo, se apostó por "la posibilidad de la comprensión del «nosotros» por reflejo de los otros" (Velasco et al, 1997, p. 4).

El nosotros llevo a comprendernos de forma en que podamos donarnos, y así mismo reflejarnos a través de las miradas otras, lo digo por la manera en que se dio el trabajo de campo en el Jardín de Niños Olac Fuentes Molinar, la incertidumbre en la que nos movimos pensando si era el camino correcto, si sería funcional, entre otras preguntas que se hicieron presentes en el desarrollo del mismo. La pandemia por COVID 19, nos hizo valorar muchas cosas entre ellas la posibilidad de desplazarnos, de tener interacción con los otros cara a cara, por ende, los cambios de momento dan miedo y mucha incertidumbre.

Con la puesta en marcha de las metodologías horizontales, se puso en práctica la tarea de la descolonización que "tiene una actualidad urgente, sobre todo en términos de metodologías, es decir se deben democratizar las maneras de adquirir conocimientos para poder multiplicar historias" (Chakrabarty, 2000 en Corona & Kaltmeier, 2012), es decir que con ello no se pretende cambiar lo establecido o estructurado sino más bien establecer una mirada en pro de reconocer al otro, lo que piensa, lo que siente y así entretejer un lazo de amistad que permita "reconocer su agencia y su discurso" (Corona & Kaltmeier, 2012, p. 89). Reconocimos la agencia que tiene cada educadora al momento de planear y ejecutar ciertas actividades con los niños, así como la manera en que se desenvuelve, creando a partir de ello conocimiento de las experiencias y vivencias que se dan durante la investigación.

Por otro lado, las herramientas y técnicas suelen ser una manera de estructurar el proceder con la metodología por lo que se les llamara acciones metodológicas, dado que fue lo que hicimos y la manera que actuamos dado que la horizontalidad implica construir conocimiento a partir del encuentro de diálogos de voces, pero también de miradas. Una de éstas acciones que fuimos desarrollando fue la participación observante que, a diferencia de la observación participante, permitió recuperar significados desde el observarnos, pues el "otro que me mira, me valora y me define, pero también me devuelve un excedente de mí, esa parte que me es imposible ver salvo a través de su mirada" (Corona & Kaltmeier, 2012, p. 14).

El hecho de realizar observación participante nos ponía en una situación en la que, si se participaba era ocasionalmente, y cuando no había otra manera de escabullirse a participar pues el observar era su tarea central "para realizar descubrimientos, para examinar críticamente ente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas" (Guber, 2011, p.57). Nosotros no pretendíamos construir conocimiento desde fuera, examinar o hacer descubrimientos sino más bien pusimos por delante la participación que nos permitió estar allí compartiendo "los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con grados variables de involucramiento" (Guber, 2011, p. 66). Involucrándonos al compartir videos, imágenes, presentaciones, al momento de estar en clase virtual, el encender la cámara y participar en las actividades permitieron integrarnos y al mismo tiempo mirarnos y reflejarnos en el otro.

Una vez que se realizaban las participaciones observantes se dio paso a realizar encuentros dialógicos en los que precisamente a partir de lo que habíamos vivenciado en las sesiones de clases surgían inquietudes, situaciones a dialogar para lo que se implementaron ejes de diálogo los que se seguían en dichos encuentros. En el caso nuestro, promover un encuentro significaba el poder dialogar miradas, pensamientos, vivencias y sentimientos que la labor docente va experimentando, que al poner énfasis en el diálogo y "plantear la investigación como un fenómeno dialógico, nos aventuramos a la búsqueda de conocimiento mutuo en la que el otro es parte constitutiva del ser" (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14), es decir que, al compartirnos y donarnos, se pretendió encontrar conocimiento mutuo a partir de lo que compartimos durante las clases virtuales y la situación de pandemia que se vivía.

Con los encuentros dialógicos que fueron cinco con cada educadora (como se muestra en la tabla 1) permitimos que se generara un un tejido entre voces, un encuentro que permitiera cuestionar la objetividad del quehacer científico, porque hablábamos desde nuestras realidades, retomando así la autoreflexibilidad a lo largo de la investigación, que es un caminar preguntándonos, y preguntando, lo cual se propició mediante la dialogicidad no solo como acción metodológica sino como puente o conexión para escucharnos, y ponernos en reciprocidad, donde se partió entre iguales, por lo que "el intercambio horizontal y reciproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo" (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 12). Precisamente en ese intercambio reciproco se pudo tejer una red de experiencias sobre cómo cada educadora construye la interacción con los

niños, la manera en que propicia la comunicación, la relación, y la co-presencia.

Por lo que en los encuentros, se compartió un clima de confianza donde se fue generando el conocimiento, las voces se donaron, se encontraron, y se negociaron al momento de encontrar discrepancias pues ello ayudaba a complementar el dialogo incorporando como dice Corona y Kaltmeier (2012, p. 90) "las voces y miradas (ajenas y propias)", claro está que por la situación que atravesábamos la manera en que se identificaron estas voces y miradas fue a partir de la mediación de una pantalla, surgía como pregunta ¿si realmente se lograría el objetivo? Debido a que el proceder fue inédito, se construyó conforme se puso en marcha, debido a que las formas de investigar cambiaron y nos movimos en la incertidumbre prueba de que la realidad no está determinada y por ello debemos ir transitando en ella.

Sin embargo, el caminar preguntándonos permitió una comunicación más abierta, y por ende más estrecha entre colaboradoras externando nuestras opiniones acerca de las interacciones que tuvimos con los niños desde la educación virtual.

Tabla 1

Acercamiento al campo. Encuentros dialógicos y participaciones observantes

Nombre	*ED*	*PO*	*Fecha*
Laura Edith Vázquez Macedo	3	5	Mayo- Dic 2021
Hortencia Saucedo Martínez	3	5	Mayo 2021-Enero 2022
Daniela Alcocer López	3	4	Mayo 2021-Marzo 2022

Fuente: Maya, 2021

Como vemos la manera en que se logró trazar camino en el recorrer teorico, y epistémico-metodológico permitió recuperar nuevas resemantizaciones en el proceder a partir de la realidad educativa, lo cual nos invita a construir en colaboración el conocimiento desde las experiencias de las colaboradoras como con el acompañamiento de la teoría con la que se tuvo acercamiento para comprender mejor las categorías enunciadas en el tema.

Como cierre puedo reconocer que el tratamiento de la información que se recabó está aún en proceso de construcción, entrelazando las voces de las educadoras, los niños de preescolar y la teoría, por lo que hasta el momento se presenta el avance que se ha logrado construir, dando

apertura a que más adelante se pueda complementar.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (2007). Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Argentina..

Casado, E. & Martínez de Taboada, C. (1998). La interacción pedagógica como objeto de Representaciones Sociales. Boletín de Psicología, 61, 31-46.

Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. España: Gedisa.

De la Garza, E. (2000). Subjetividad, Cultura y Estructura, http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf (consultado el 9 de junio 2021)

De Puig I. y Satiro Á. (2008). Jugar a pensar. Recurso para aprender y pensar en Educación Infantil (4 a 5 años). Reforma Integral para la Educación básica. México: Editorial Octaedro.

Escobar M. (2015). "Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje". Universidad de Guadalajara, Jalisco, México: Paakat, Revista de Tecnología y Sociedad, núm. 8.

Fernández, C. y Ortiz, A. (2013). "Consideraciones a la ciber-etnografía: una propuesta para el estudio de las expresiones juveniles. La práctica de la investigación sociocultural.", México.

Ferry, G. (1997). "Formación: Dinámica del desarrollo personal" En Pedagogía de la Formación. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Freire, P. (2004). Práctica de la Pedagogía crítica en: El grito manso. México.

Goffman E. (1967). "Ritual de la interacción". Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

González J. et al. (2013). "I Jornadas de Buenas Prácticas Docentes". http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/3288/BUENAS_PR%C3%81CTICAS_DOCENTES_2013.pdf (consltado el 20 de octubre de 2021)

Granja C. (2013). "Caracterización de la comunicación pedagógica" en la interacción docente-alumno Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo", Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, vol. 15, núm. 2, pp. 66-91.

Guber, Rosana (2011). El trabajo de campo un marco reflexivo para la interpretación de las

técnicas, pp. 38- 50 en: La etnografía. Método, campo y reflexividad, Argentina: Siglo XXI.

Iriarte Díaz Granados, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones(tics). Colombia, núm. 20, pp. 208-224.

L' Ecuyer, C., (2015). Educar en la realidad. España: Plataforma Editorial.

Marc & Picard, (1992). "La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación". Barcelona.

Pérez M. (2009). "La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje". Apertura, Guadalajara, México. vol. 1, núm. 1, pp. 2-17.

Pérez Sthepens C. (2019). Alerta sobre los niños adictos a las pantallas. Revista Sonríe Mamá & Familia. No. 154

Real, S. (2015) Entrevista: Peter McLaren en Revista piezas en dialogo, filosofía y ciencias humanas. Volumen VI, Núm 20.

Rockwell, E. (2009) "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico" pp. 41-63 en: La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Argentina,

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. México: Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación.

SEP. (2017). "Aprendizajes Clave para una Educación Integral". Programa de Educación preescolar. México.

Serra, C. (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación". Revista de educación. Madrid. pp. 165-176.

Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes?: La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta fresca.

Sierra C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Pontificia Universidad Javeriana. Panorama, No. 9.

Velasco M. Honorio M. y Díaz A. (2006). Describir, traducir, explicar, interpretar en La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta, pp. 41-72

Walsh, C (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos". En. Catherine Walsh, editora. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I Serie Pensamiento decolonial. Ecuador: Ediciones Ab ya-Ya la.

Zemelman, H. (2009). Horizontes de la razón T I Introducción y partes II Y III. México: ColMex

e IPN.Skiler.

Alcances de la formación profesional en trabajo social para la reparación integral del daño

Scope of professional training in social work in care for comprehensive reparation

Ana Laura Morales Ortiz[*]

Resumen: En el presente texto se hablará sobre cuál es la participación del trabajador social como auxiliar en el proceso de reparación integral a víctimas, una mirada desde los alcances que la formación profesional de esta disciplina debe de tener para poder intervenir de manera eficaz, que permita aportar los elementos sustanciales para alcanzar una reparación del daño efectiva, retomando las ideas del filósofo y sociólogo Edgar Morin, quien otorga a la educación un papel preponderante para cualquier transformación.

Abstract: En el presente texto se hablará sobre cuál es la participación del trabajador social como auxiliar en el proceso de reparación integral a víctimas, una mirada desde los alcances que la formación profesional de esta disciplina debe de tener para poder intervenir de manera eficaz, que permita aportar los elementos sustanciales para alcanzar una reparación del daño efectiva, retomando las ideas del filósofo y sociólogo Edgar Morin, quien otorga a la educación un papel preponderante para cualquier transformación.

Palabras clave: Reparación integral del Daño.

Con la actual modernización se expone un mundo en el cual impera preponderantemente el caos, propiciado ante la carencia de satisfacción de necesidades, que traen consigo una serie de situaciones discrepantes, no solo entre seres humanos sino también con el entorno, por el cual nace el menester de las ciencias sociales por generar propuestas que den respuesta a los problemas actuales.

Las ciencias sociales se deben a todos aquellos fenómenos relacionados con el ser humano y su entorno, las relaciones que nacen y se gestan dentro de las diferentes sociedades, que además como característica particular tienen un proceso transformador de acuerdo con sus contextos. Por lo tanto, es necesario contar con una constante actualización que permita dar cuenta de los retos a

[*] Maestrante en trabajo social Ana Laura Morales UNAM. Administración y procuración de justicia. Trabajo con víctimas. Correo: lauramorales758@gmail.com

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

los que se enfrentan, siendo un elemento sustancial del compromiso profesional que se adquiere durante la formación.

Si bien estos retos son diversos, cambiantes y multifactoriales, uno de ellos, que ha causado preocupación en todas las sociedades es lo vinculado con el tema de la seguridad, que a pesar de todos los esfuerzos la ausencia de esta es un fenómeno que ha prevalecido y evolucionado a lo largo de la historia, que además desencadena una serie de problemáticas que deben ser atendidas, por el bien de la población de estas sociedades.

La inseguridad se encuentra vinculada con la ausencia de un estado de bienestar, dónde los individuos pueden desarrollarse plenamente, permitiendo aparezcan problemáticas como la delincuencia, que a su vez afecta a quienes son víctimas de ella, dejando daños materiales e inmateriales en la esfera individual y social.

Esto a su vez genera una nueva necesidad de brindar atención a la población a la cuál han sido vulnerados sus derechos, otorgándole la calidad de víctima, desde esta nueva condición los estados tienen la obligación de atender los problemas y necesidades generados a consecuencia de el hecho delictivo, por medio de acciones concretas que den paso a la restitución de derechos, siendo una de estas la búsqueda de alcanzar una reparación integral.

Al implementarse nuevos enfoques en materia de atención a víctimas, emerge como demanda en la procuración y administración de justicia, la necesidad de que se reconozcan los elementos medulares a considerar para ser atendidos en el proceso de reparación integral, para ello es necesario en primera instancia dar cuenta del daño ocasionado ante la vulneración de derechos, que posteriormente permita dirigir las acciones con el fin de alcanzar una efectiva reparación integral.

Con estos cambios dentro del proceso de reparación integral, se incorpora al trabajador social como un profesional auxiliar a la autoridad, buscando con su intervención se alcance una visión global y contextual de las demandas y necesidades de las víctimas, a partir del análisis profundo, de las relaciones y contextos, dónde se reconozcan los elementos sustanciales del daño ocasionado que permita alcanzar la reparación integral.

Se espera entonces del profesional de esta disciplina la capacidad de reconocer los elementos del daño a partir de una mirada holística del sujeto, misma que permita realizar un informe sustancial de los efectos que la vulneración de derechos trajo a la víctima, así como los

puntos que deben de atenderse, para poder subsanar las consecuencias nocivas en su vida, resaltando que estas acciones tienen como fin principal la recuperación de su proyecto de vida.

Siendo el profesional en trabajo social, quien como parte de su quehacer profesional ha dedicado su atención a diferentes sectores de la población y grupos vulnerables, entre los que se encuentran las víctimas, a quienes hoy nos abocamos. Resulta necesario definir el termino propio al que nos referimos, y de acuerdo con la legislación nacional, una víctima, "es aquella persona física que directa o indirectamente ha sufrido daño o el menoscabo de sus derechos producto de una violación de derechos humanos "(LGV, 2013)

Con la aparición del daño, surge de manera directa una serie de derechos particulares a los cuales debe de tener acceso, toda aquella persona que vive la vulneración, ante su nueva condición de víctima. Entre ellos, y uno de los principales, es el que concierne a la reparación integral del daño como medio para alcanzar el desarrollo integral de los sujetos.

Para entender más al respecto se recupera lo establecido a nivel internacional dictado por la Corte Interamericana De Derechos Humanos (CIDH), dónde se reconoce a la reparación integral como un pilar del derecho víctimal, por lo tanto, es un mecanismo sustancial en su atención, se considera según lo siguiente;

> La reparación integral, abarca la acreditación de daños en la esfera material e inmaterial, y el otorgamiento de medidas tales como: a) la investigación de los hechos; b) la restitución de derechos, bienes y libertades; C) la rehabilitación física, psicológica o social; d) la satisfacción, mediante actos en beneficio de las víctimas; e) las garantías de no repetición de las violaciones, y f) la indemnización compensatoria por daño material e inmaterial. (Calderon,2013 p.11)

Siendo este último, en dónde el trabajador social tiene su injerencia, con la realización del informe del daño a consecuencia de la vulneración de sus derechos. Este informe, es el resultado de una investigación de la situación actual de la víctima, con el fin de brindar a la autoridad mayores elementos de la situación a la que se enfrenta, y que a su vez den cuenta de las medidas de reparación más adecuadas para alcanzar una reparación del daño.

En México, la reparación del daño es un derecho esencial que poseen las víctimas, por lo tanto, se encuentra reconocido dentro del artículo primero y veinte de la Constitución, que a su vez

está vinculado con los artículos ocho, numeral uno y veinticinco de la CADH; en ellos se señala el interés de salvaguardar los derechos fundamentales de las personas en contra de todos aquellos actos de violencia.

Al respecto, Calderón (2013) subraya aspectos básicos, como el reconocimiento del detrimento en la vida de las víctimas directas e indirectas; el enfoque multidimensional de los daños que repercuten en la persona humana o colectivos, así como la integralidad desde la cual deben de mirarse las medidas de reparación, que buscan restablecer la situación jurídica infringida y en especial garantizar la no repetición de los hechos (p.89).

Para cumplir con dicho objetivo, los profesionales deben de contar con las habilidades y destrezas necesarias, que permitan abordar las necesidades desde su complejidad, reconociendo los elementos que intervienen de manera negativa como resultado de la vulneración de derechos, así como los problemas emergentes, además de las interpretaciones fundadas en los contextos de los sujetos.

Es aquí, que nace el cuestionamiento, respecto a los alcances que tiene la formación profesional de la disciplina para el desarrollo de estas actividades, propias de una necesidad sentida de la sociedad a quien se debe, pero que al ser un tema relativamente "nuevo", resulta pertinente hacer una aproximación de los saberes que debe poseer el trabajador social, para cumplir con lo requerido en el desarrollo de dicha actividad, pero sobre todo para tener un aporte sustancial que permita alcanzar los fines que persigue la reparación integral.

En primera instancia resulta necesario clarificar que la formación profesional está orientada con aquellas enseñanzas transmitidas a los sujetos para el desempeño futuro de una acción especializada, son las acciones destinadas a la adquisición de competencias mínimas, para llevar a cabo las diferentes actividades propias de una profesión, que permitan su ejercicio especializado, por tanto, busca la preparación para la actividad en lo laboral.

Una vez reconocidos estos elementos, también resulta pertinente abocar a una definición conceptual del Trabajo social, profesión que es considerada como una disciplina de las ciencias sociales cuya formación profesional permite la intervención en las diferentes problemáticas sociales, siendo esta, una de sus principales funciones, Moix Martínez la define como:

la actividad de ayuda técnica y organizada, ejercida sobre las personas, los grupos y las

> comunidades, con el fin de procurar su más plena realización y mejor funcionamiento social, y su mayor bienestar, mediante la activación de los recursos internos y externos, principalmente los ofrecidos por los Servicios Sociales y por las instituciones y sistemas del Bienestar Social. (Martínez, 2004 p.p.131-132)

Por lo tanto, las acciones de esta disciplina tienen que estar encaminadas a potencializar a los sujetos, por medio de las intervenciones en los diferentes ámbitos de lo social. Para ello, es obligatorio reconocer, que cada individuo cuenta con características únicas que se relacionan entre sí, y que a su vez tiene interacciones con las de los otros, como parte de una unidad más grande que llamamos sociedad.

La sociedad, cuenta con características particulares, una de ellas es su carácter dinámico y evolutivo, que supone constantes cambios y transformaciones, que guían la interacción de quienes la componen. Aquí nace el compromiso al que debe de dar respuesta esta disciplina en los diferentes ámbitos de intervención, siendo la atención a víctimas al que se enfoca este texto.

Con relación a esta acción concreta del trabajador social, se pretende destacar el papel que tiene la educación, en la formación que reciben los futuros profesionistas, buscando conocer cuáles son las capacidades mínimas que debe otorgar la institución educativa, para poder cumplir con su quehacer profesional, acorde a las nuevas necesidades sociales.

Mirando entonces a la educación como elemento medular de la formación profesional, mediante el cual, es posible la adquisición y transmisión de conocimientos, que a su vez permitirá la construcción de nuevos saberes, que fundamentan la acción profesional en el desarrollo y análisis del conocimiento mismo.

Para profundizar al respecto, se hace referencia a los postulados educativos de la obra del filósofo y sociólogo Edgar Morin, quien brinda un papel preponderante a la educación, como herramienta que permita desarrollar las capacidades mínimas, para afrontar los retos que se presentan a lo largo de la propia existencia del sujeto, y se relacionan de manera directa con las acciones concretas que ejecutará como parte de su quehacer profesional.

Morin, es creador del denominado «pensamiento complejo», define su forma de pensar como "co-constructivista", propone dejar de lado la visión desarticulada de los saberes, apuesta por generar los cambios elementales que permitan transformar a la humanidad hacia un futuro factible,

a partir de la noción de "durabilidad", que permita la construcción de un futuro viable para todos.

Esta transformación se relaciona con diferentes ámbitos, uno de ellos es la educación, denominada por algunos como el instrumento más poderoso para cualquier transformación, idea que también refuerza Morin a lo largo de su obra, en ella resalta la necesidad de organizar el conocimiento a partir de la construcción de una unidad, sin que se mire a los saberes como solo una pequeña parte de su esencia, práctica común en la actualidad.

Para que esto se logre, y como lo menciona el autor, en un primer momento se presenta necesario derribar las barreras disciplinarias del actual modelo de educación occidental, en dónde se modifiquen las políticas y programas educativos, apostando por unir la ciencia, los conocimientos, con el fin de alcanzar la comprensión completa de los problemas en los que se pretende indagar, ubicando la esencia de su existencia a partir del análisis de la unidad.

Como profesionales de las ciencias sociales, los trabajadores sociales deben de contar con las herramientas necesarias que permitan dar respuesta oportuna a las cambiantes y cada vez más complejas demandas, que emergen de la sociedad de dónde se es parte, y que a su vez permita realizar aportes desde una postura teórica metodológica, con el fin último de generar un impacto positivo, resultado de las intervenciones profesionales.

Este autor subraya sobre la necesidad de construir un pensamiento complejo, como eje de cualquier transformación que se pretenda alcanzar, por lo tanto, resulta pertinente abordar desde este punto el quehacer profesional del trabajador social. La "complejidad" es un concepto que aborda Morín a lo largo de toda su obra, y se considera como el punto de partida para el desarrollo de este análisis.

En su obra de "Introducción al pensamiento complejo", aborda lo que él considera son los problemas que enfrenta la ciencia, y enfatiza en la necesidad de cambiar el paradigma de la simplificación, por la construcción de un pensamiento complejo, siendo necesario alcanzar una toma de conciencia radical para hacer frente a lo que el denomina como "errores del pensamiento".

Uno de estos problemas tiene que ver con la manera en que se organiza el conocimiento, refiere que "la ciencia al priorizar aquellos métodos de verificación empírica y lógica ha generado lo que denomina una inteligencia ciega; mediante la selección de datos significativos y rechazo de lo no significativo" (Morin, 1990, p.14), con ello se refiere que existe una clasificación que en determinado momento invisibiliza una parte del propio conocimiento.

Este paradigma ha estimulado una disyunción en el conocimiento, ya que se ha estimado que los objetos al encontrarse independientes del sujeto pueden ser observados y explicados de modo separado, en cada uno de sus elementos, sin necesidad de considerarse desde su conjunto, al aislar estas relaciones, se está limitando el acceso a la información, imposibilitando la construcción de un pensamiento complejo.

Entonces es el paradigma de la disyunción, dónde se elimina el aspecto subjetivo del conocimiento, considerado como algo indescriptible de manera conjunta, basando el conocimiento solo en la indagación de una parte ínfima del todo, lo que trae consigo una mirada parcelada de la realidad.

Resulta ineludible atender este "error del pensamiento" ya que, para poder llevar a cabo cualquier tipo de intervención en lo social, es necesario que se busque alcanzar una comprensión holística del problema a intervenir, de lo contrario se encontraría ante el riesgo de realizar acciones sin que estas logren los alcances esperados.

Bajo esta idea, y retomando al autor sobre la necesidad de transformar la educación, destacando que; "Sujeto y objeto son indisociables" (Morin,1990, p.40), es claro que existe una autonomía entre estos elementos, pero a su vez también una dependencia reciproca, es decir, no es posible que uno exista sin el otro, siempre habrá una vinculación obligada entre cada uno de estos elementos.

Sin embargo, en el pensamiento actual propio de la educación occidental, se aísla al sujeto del objeto, como una estrategia para su comprensión, esta acción incita lo que denomina el autor como una inteligencia ciega, al invisibilizar las relaciones e interacciones entre ambos, aislando a los objetos de sus ambientes a través de la simplificación, de los sujetos, sus conjuntos, la diversidad, y las totalidades.

Por este motivo, la educación debe de asumir el reto de modificar sus prácticas para unir lo disperso, y con ello atender los problemas a los que se enfrenta la sociedad. Para que esto se logre, es primordial llevar a cabo acciones que permitan construir los conjuntos, que contrarresten los costos sociales, tangibles a partir de situaciones diversas como; la desintegración de los vínculos, la ausencia de redes de apoyo, el abandono de una conciencia social, entre otros.

Sin olvidar de manera particular y colocando especial énfasis en lo que para este texto significa el retroceso que algunas sociedades como la mexicana viven actualmente, como es el caso

de la pérdida de derechos. Siendo esta ultima un ejemplo claro que se puede observar al hablar sobre el tema de la reparación integral que resulta un desafío actual.

Por ello, se propone el apostar por construir un pensamiento complejo, que suponga el reconocimiento de todos los elementos que conforman lo que se busca conocer, sin que uno impere sobre el otro de tal grado que lleve a su eliminación, por lo tanto, se requiere poner especial empeño en identificar la dinámica bajo la cual se está desarrollando el fenómeno a analizar, de la misma manera se busca que se realicen los informes del daño para la reparación integral.

¿Pero en que radica la importancia de construir un análisis desde el pensamiento complejo? Como lo menciona el autor; "se tiene que comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes" (Morin,1999, p.p.18-19); por tanto, se debe de apostar en primera instancia, sobre la necesidad de priorizar la atención de estas carencias en el pensamiento, ya que, de lo contrario, se está disminuyendo el análisis de la realidad, lo cual tendrá como resultado acciones parceladas que en consecuencia no serán capaces de lograr los alcances esperados.

Siendo un punto de partida el ámbito educativo, ya que es aquí donde se dota a los futuros profesionales de herramienta si conocimientos que posterior mente se van a llevar a la experiencia profesional, al intervenir con las víctimas, y en caso de continuar con estas prácticas, es poco probable alcanzar a tener esa mirada holística que se requiere al tratarse de la investigación y análisis de un caso, y que se va a ver reflejado en una insatisfacción de necesidades de la víctima.

Por lo tanto, se necesita reconocer a la interacción entre el sujeto y su contexto. Para lograr este tipo de pensamiento, se pretende alcanzar una toma de conciencia, dónde se reconozca al pensamiento reduccionista, como un síndrome contemporáneo que necesita ser atendido, para después encaminar el pensamiento y las acciones hacia lo complejo, más aún si se trata de profesionales que tienen como principal ocupación la intervención social, como lo es el trabajador social.

Junto a la UNESCO, Morín apuesta por construir una transformación del mundo que integre un nuevo tejido social, que resalta de manera explícita en su obra de "*Los siete saberes para la educación del futuro".* En ella, busca comenzar la discusión para generar las estrategias de transformación, que a su vez toda sociedad debe de valorar independiente de sus creencias filosóficas, religiosas o de cualquier otra índole, ubicando a la educación como pilar de dicha transformación.

Dentro de la educación, se consideran varios retos ante los cuales se debe de poner especial atención; las cegueras del conocimiento, como el autor lo llama, es uno de ellos, siendo "el error y la ilusión", un punto vinculado conocer las propias limitaciones humanas que interfieren en el proceso educativo.

Partiendo entonces, de la necesidad de ubicar el ambiente general del terreno en dónde se llevará a cabo el proceso educativo, que, a su vez, se encuentra compuesto por los participantes que van a estar involucrados, así como de las capacidades y habilidades con las que cada uno cuenta, y que no necesariamente cumplen con los estándares esperados siendo esta una limitación para el ejercicio del mismo proceso.

Al tener estas consideraciones desde la institución educativa, se cumple una doble función, por una parte, lo relacionado a la adquisición de los conocimientos de los estudiantes, pero también como mecanismo que posteriormente pondrán llevar a la práctica profesional con las comunidades con las que van a intervenir.

Morín, refiere que "un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos" (Morin,1999, p.4). El entendimiento es entonces un proceso que no puede ser mirado de manera lineal, como si fuese solo la suma o unión de los elementos que lo componen, por el contrario, debe de mostrarse de acuerdo con el proceso de su articulación, que es todavía más complejo.

Es un error pensar que, al comunicar cierta información, automáticamente se está generando una duplicidad del conocimiento, por el contrario, debe de registrarse que no representa lo mismo para cada sujeto, pues existen otros factores que intervienen en estas traducciones y reconstrucciones de datos, que a su vez, modifican su comprensión y análisis, por lo tanto, debe considerarse la heterogeneidad en la construcción del conocimiento, ya que cada participante cuenta con particularidades únicas relacionadas con su contexto.

Es indiscutible que la construcción de conocimiento no solo se limita a las instituciones educativas, por el contrario, dentro de la cotidianidad siempre se están conformando nuevos aprendizajes y saberes, en ellos, interfieren factores diversos; como el acceso a los medios para la satisfacción de necesidades, por ejemplo; alimentación, vivienda, vestido o el ejercicio de sus derechos.

> Por lo tanto, es de resaltar lo que menciona el autor que, dentro de la conciencia humana, cada uno piensa como vive y se desarrolla en relación con lo que vive, los grupos son heterogéneos por sus realidades particulares, motivo por el cual se debe de partir de un conocimiento y reconocimiento de los recursos y características de la población y el contexto, para que, a partir de estas informaciones se generen las destrezas a seguir. (Morin, 1999)

La educación busca que se dote a cada persona de los conocimientos, capacidades y valores necesarios que les permita vivir dignamente en sociedad. Además de brindar los elementos mínimos para que sean capaz de construir sus propias vidas y apoyar a otros. Por tal motivo, se resalta la importancia de actuar desde el ámbito educativo, para formar profesionistas en trabajo social, capaces de generar respuestas concretas fundadas en una mirada holística de los problemas y necesidades, que den respuesta a las diferentes demandas sociales.

Para ello se necesita encaminar las acciones a desarrollar una educación que propicie el estudio de los procesos mentales, además de resaltar la necesidad de buscar un aprendizaje que radique en la capacidad de construir un conocimiento complejo, ante la necesidad de mirar los procesos educativos y a quienes intervienen en ellos.

Se halla frente a un proceso complejo, el cual requiere de reconocer las perturbaciones existentes entre la transmisión y comprensión del mensaje, como lo puede ser el lenguaje, el sistema de creencias, la cultura, el desarrollo cognitivo, entre un universo más de factores, por lo tanto, si se está en la inopia, el conocimiento continuará expuesto a las ideas sociales y personales, que no son propias del quehacer profesional.

Otro elemento, que aborda el autor, es lo relacionado a los principios de un conocimiento pertinente; destacando la necesidad de reformar el pensamiento de los estudiantes, encaminando a promover un conocimiento que aborde los problemas de manera global, además de reconocer los elementos que los constituyen, asimismo, se apropien y resalten todos aquellos saberes regionales y locales, que han sido relegados.

Para hacer frente a estos desafíos, se debe de plantear la construcción de un conocimiento que evidencie el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. La educación necesita apostar por la construcción de un pensamiento complejo.

> Complexus, significa lo que está tejido junto; hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (Morin,1999 p.13);

Ello no significa lo mismo que la sumatoria de los elementos, sino que se vincula con aspectos dinámicos que suponen una mayor profundidad. Tal es el caso de los componentes de lo que se está tejiendo, sus relaciones e interacciones, dónde nacen y se gestan, y que, al mismo tiempo, se enlazan con aspectos subjetivos de cada individuo.

Para llevar a cabo esta observación, es necesario situar a el objeto a investigar, en un espacio temporal determinado, que sea considerado como el punto de partida, desde el cual se va a comenzar el análisis de la información a considerar, dando cuenta de sus elementos, relaciones y dinámicas particulares.

La pertinencia a la que se refiere aborda el "ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido" (Morin,1999, p.12), con esta maniobra lo que se desea alcanzar es la elaboración de un conocimiento desde su contextualización, reconociendo que las informaciones, tienen significados diversos según el momento dónde se está analizando, este requerimiento, es esencial para atender el conocimiento pertinente.

Por tal motivo se reconoce que "lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas, ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador con propiedades que no pueden ser miradas individualmente" (Morin,1999, p.13) por lo tanto debe de ser imposible mirar una parte, sin considerar la otra, ya que de hacerlo se estaría alterando sus propiedades, así como el estudio y comprensión de los conjuntos.

Para ello "la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, reconociendo su contexto en una concepción global" (Morin,1999, p.13), se trata entonces, de la construcción de un sistema capaz de reconocer cada aspecto de la esencia misma del fenómeno a estudiar, partiendo de una concepción total de sus elementos que a su vez se observan, analizan y construyen como parte de su propia interacción, dónde no se puede tener el uno, sin el otro, ni a la inversa, sino como una simbiosis entre ellos.

Por lo tanto, se requiere replantear la educación, a métodos que permitan aprender las relaciones recíprocas, así como las influencias entre partes y con el todo, en un mundo compartido. Es preciso construir la capacidad, para llevar las informaciones a un conjunto y un contexto conocido, que también ubique, el para qué sirve determinado conocimiento, sin olvidar las relaciones e influencias bilaterales de las partes y el mundo actual complejo y globalizado.

Además, hay que enfatizar en enseñar métodos qué registren a ambas partes de las relaciones del mundo complejo, el estar al tanto del conocimiento, el para qué sirve y cuál es el momento adecuado para ocuparlo. En síntesis, el conocimiento pertinente implica ubicarse en los contextos de dónde se es parte.

De igual manera se requiere "Enseñar la condición humana", para ello primero hay que cuestionarse de manera individual "mi situación en el mundo"; como lo refiere Morín (1999); "En todo lo humano siempre hay que preguntarse ¿quiénes somos? ¿dónde estamos? ¿de dónde venimos? y ¿dónde vamos?" (p.18); estas interrogantes permiten ubicar un punto de partida desde el cual hay que situarse, ya que fungirá como guía en la construcción de conocimiento, a partir del reconocimiento de la condición humana.

Al enseñar la condición humana, es necesario vigilar la idea de que "la unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad" (Morin,1999, p.22). Para alcanzar tal reconocimiento, la educación tiene que apostar por registrar que lo que somos es algo inseparable del dónde estamos.

Por ello es que reconocer la condición humana, significa ser capaz de situar a los estudiantes con todo el cúmulo de sus componentes, en el cual interfieren lo biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico, que ostentan de manera individual y a su vez los hace complejos, por lo que no puede estar aislado del proceso educativo.

Se necesita entonces escudriñar la unidad y la complejidad humana, articulando los conocimientos hasta ahora dispersos, para mostrar una unión indivisible, es por ello por lo que se requiere que el ser humano se examine según el contexto dónde se encuentra, ya que esto constituye y está inmerso en todo lo que hace e interfiere en la manera que mira lo que lo rodea, por lo tanto, conocerse y reconocerse es dar cuenta de su origen.

Por lo tanto, enseñar la condición humana, es el reconocimiento de todas aquellas cosas implícitas que interfieren en el proceso del conocimiento, para a partir de estas se puedan generar

los espacios, momentos y procesos adecuados que permitan participar en la ciencia, volviendo necesario considerar lo que Morin refiere como, enseñar la identidad terrenal, que es el cuarto de los saberes.

Morin refiere que "hace falta aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del Planeta Tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la Tierra." (Morin, 1999, p.32) esto es posible a partir de la construcción de un sentimiento de pertenencia, para que cada individuo cuide y aporte acciones que favorezcan la propia existencia del ser humano como parte de ella, dejando atrás las ideas de superioridad y control del hombre con lo que lo rodea.

Se busca que con el sentimiento de pertenencia se construya una conciencia de la identidad terrenal, entre la que se instaure en cada individuo aspectos como lo social, cultural, ecológico, y lo espiritual, para así construir una responsabilidad compartida, que reconozca el destino del planeta, así como las acciones que se deben de seguir para alcanzarlo, que a su vez busque a acondicionar, mejorar y comprender la propia existencia en relación con lo que nos rodea y que a su vez, se desarrolle de manera armónica con el entorno.

Se trata de apostar por una actitud cooperativa, dónde las acciones sean responsables con el actuar del día a día, además que en lo individual se encamine a reconocer el aspecto ético, como parte de una esencia misma del desarrollo de la identidad terrenal. Es por ello, que tiene que propiciarse la formación de una ética del género humano, en las mentes de los sujetos, a partir de la conciencia de su propia existencia, que reconozca su característica como individuo, así como la pertenencia a una sociedad más allá del mundo terrestre.

La educación, por lo tanto, tiene que aportar su contribución, hacia una toma de conciencia, de la esencia misma de la tierra, además de propiciar que dicho reconocimiento, se transforme en la voluntad de vivir en armonía con todo lo que los rodea. Ello lleva a que no puede reducirse lo humano a sus cualidades o particularidades, por el contrario, se requiere abordar a cada individuo desde su complejidad, ya que solo de esta manera se podrá alcanzar una comprensión humana.

El desarrollo de estas comprensiones infiere reformar las mentalidades de cada individuo, reto ante el cual la educación del futuro necesita acentuar sus acciones, teniendo claro que no puede reducirse solo a lo intelectual o lo humano, por el contrario, es enfocarse en un análisis de los individuos y sus sociedades, a partir del supuesto de comprensiones mutuas, para ello se requiere

una educación empática en correspondencia con el otro, dónde impere el respeto entre las diferencias del sujeto.

El último de los saberes a los que se hará referencia, es el de enfrentar las incertidumbres, siendo este sobre el cual recae el interés del presente texto, está vinculado entonces con los alcances que debe de tener la formación profesional, este al estar vinculado con la "incertidumbre", "lo inesperado", "lo incierto", representa de manera clara los retos ante los que se enfrentan los profesionales en trabajo social, debido a que de manera general, esta conexo con sentimientos de inseguridad, vulnerabilidad, que propicia el ambiente adecuado para el desarrollo de un estado de desequilibrio e inestabilidad, dónde tiene su injerencia la intervención profesional.

Estas incertidumbres, encaminan a mantener presente alternativas para la solución a los problemas vivientes, que se caracterizan por su constante evolución, gestionando la idea de buscar certezas, sobre todo aquello que genera incertidumbre, a fin de "agotar lo incierto", que permita buscar las estrategias posibles para la atención de necesidades.

Es de señalar, que las incertidumbres a las que se enfrentan las nuevas generaciones son catastróficas, por tal motivo, la educación del futuro tiene que preparar a los estudiantes para "esperar lo inesperado", solo de esta manera lograran afrontarlo, reconociendo el carácter dinámico y evolutivo de la propia humanidad, desde la idea de unidad del problema.

Los trabajadores sociales, necesitan ser capaces de enfrentar las incertidumbres, si consideramos que su quehacer profesional esta vinculado, al estar en contacto directo con los sujetos que experimentan diversos problemas y necesidades sociales, que en gran parte de los casos resultan ser momentos de crisis, por los cuales se requiere de la intervención de un profesional de esta disciplina. Como menciona el autor;

> El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación; Toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema dónde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema organizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. (Morin, 1999, p.35)

En resumen, son estos los siete principios clave que considera necesario atender para

afrontar la crisis. Resaltando la necesidad de replantearse los procesos educativos actuales, para dotar a las nuevas generaciones de la capacidad de construir alternativas para cada problema, desde un reconocimiento de la complejidad. Principalmente al tratarse de una disciplina como la que nos compete.

Por tales motivos, se retoma esta obra considerando pertinentes las ideas del autor para poder trazar un camino que permita establecer una ruta sobre los alcances requeridos en la formación profesional, encaminando las acciones a el desarrollo de las habilidades básicas para tener una participación optima en los procesos de reparación integral a víctimas.

Para ello hay que partir de la idea de que todos los individuos forman parte de un todo global, en dónde se reconozca a la persona individual, sus contextos, las relaciones internas y externas, que tienen en mayor o menor grado inferencia en la esencia del sujeto, y que deben reconocerse en la indagación sobre el daño ocasionado a cada una de las víctimas.

Sin olvidar que estos siete saberes, también buscan dirigir a los sujetos hacia una sociedad más humana, encaminando una nueva generación que considere a cada individuo, sus sociedades y la especie, respetando su esencia y reconociendo sus relaciones, que a su vez tenga como fin, conseguir que se trabaje a partir de la empatía, el respeto en las ideas, principios y valores esenciales de la humanidad.

Por último y para reforzar las ideas aquí vertidas, se hace referencia al "*Manifiesto para cambiar la educación*" obra en la que el autore reconoce la necesidad de que la educación dote a los estudiantes de saberes científicos, sin olvidar que deben de encaminarse a la par de los saberes propios de la experiencia de la vida, desarrollar lo que denomina como "la escuela de vida", que permita a su vez hacer frente a las exigencias de la actualidad.

Si bien, las instituciones educativas son las entidades reconocidas por excelencia, para la educación formal, se tiene que enseñar a resaltar que no son las únicas desde dónde se puede adquirir conocimiento. Hay que vincular los aprendizajes de la educación formal, con otros conocimientos, que permita conjuntarlos y analizarlos, para después poder digerí las informaciones y generar un conocimiento conjunto de los complejos, hacia el poder afrontar los retos actuales a partir de los conocimientos pertinentes según el contexto.

Es decir, hay que aprender de las experiencias, con ayuda de las personas que nos rodean, debido a que en todas partes se descubren nuevos conocimientos, poniendo énfasis en comprender

que la educación tiene que encaminarse a "el conocimiento del conocimiento" (Morin, 2015 p,16) adonde además de dotar a los estudiantes de los elementos básicos útiles de las ciencias, también se introduzca a la construcción de una cultura de vida.

Esto no quiere decir que exista una sola forma de vivir, o actuar ante determinados momentos, sino más bien es "enseñar a vincular los saberes a la vida, a desarrollar al máximo una autonomía y, como diría Descartes, un método para conducir correctamente su espíritu que permita afrontar personalmente los problemas de vivir" (Morin,2015 p,22), por lo tanto, hay que construir un vínculo directo, entre lo que son los conocimientos de las ciencias y de las experticias con los de la vida, como parte de un mismo conjunto.

se necesita reformar la idea de vivir, en dónde se reconozca que existe la posibilidad de alcanzar un mayor estado de plenitud, que una condición dada por determinado hecho no significa una sentencia de vida, por el contrario, se tiene que reconocer la unidad humana y espacial, incluso de aquellos factores que pueden ser considerados como desagradables son una oportunidad de aprendizaje, y por tanto de transformación.

Es necesario preparar a los estudiantes a aceptar las incertidumbres porque estas a su vez son parte de la vida misma. Es decir, así como se aprenden de los procesos educativos de tipo formal, también las experiencias están dotadas de conocimientos, el individuo debe de encaminar su conocimiento hacia la capacidad de ubicar todos aquellos saberes adquiridos en todo su contexto, ya que es a partir este proceso que se enriquece el conocimiento mismo y que permite llegar a la acción.

Bibliografía

Calderón, J (2013). La reparación integral en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: estándares aplicables al nuevo paradigma mexicano, en Derechos humanos en la Constitución. En Comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana, t. I. México, Suprema Corte de Justicia de la Nación-UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, Konrad Adenauer Stiftung, Programa Estado de Derecho para Latinoamérica. (Vol. 1, pp. 145-220).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (8 de abril de 2021). Edgar Morin: 100 años de un maestro universal. https://es.unesco.org/news/edgar-

morin-100-anos-maestro-universal

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf

Morin, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación-primera edición. Nueva visión. https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2017/03/morin-ensenar-a-vivir.pdf

Legislación Nacional

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 15 de febrero de 1917.

Ley General de víctimas. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 9 de enero de 2013.

Profesores y tecnologías de la información en la pandemia

Enseñar en modalidad virtual: formación de jóvenes docentes durante la pandemia del covid-19

Teaching in virtual modality: training of young teachers during the covid-19 pandemic

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez[*]

Resumen: La investigación partió de entrevistas con estudiantes de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, México sobres sus experiencias vividas. La indagación buscó conocer las relaciones desarrolladas entre el docente con los estudiantes en el tiempo y el lugar de la pandemia en la enseñanza virtual. La investigación tomó las ideas de Merleau-Ponty sobre el cuerpo; los trabajos de Abram y Bixo sobre el docente como persona, y el cuestionamiento de institución escolar de la modernidad por Dubet. Las conclusiones indican el sentido de la interacción humana con las pantallas desde la mirada y la palabra como un nuevo vínculo.

Abstract: The research was based on interviews with undergraduate students at the National Pedagogical University-Morelos, Mexico about their lived experiences. The investigation sought to know the relationships developed between the teacher and the students over time and the place of the pandemic in virtual teaching. The research took Merleau-Ponty's ideas about the body; the works of Abram and Bixo on the teacher as a person, and the questioning of the school institution of modernity by Dubet. The conclusions indicate the meaning of human interaction with the screens from the look and the word as a new link.

Palabras clave: Virtualidad, Formación Jóvenes, Corporalidad, Pandemia.

Presencia (fragmento)

Dispersos, aventados al azar, no habrá uno
al que pongan aparte como a perla preciosa.
Y sin embargo, hermano, amante, hijo,
amigo, antepasado,
no hay soledad, no hay muerte.
Aunque yo olvide y aunque yo me acabe.
Hombre, donde tú estás, donde tú vives
permaneceremos todos.

Rosario Castellanos

[*] Doctor en educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Narrativas, políticas y proceso sobre la diversidad en educación, Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, gusen68@hotmail.com

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Introducción

La investigación establece elementos básicos sobre la nueva geografía escolar desarrollada durante la pandemia a través de la virtualidad, y las formas en que la corporalidad marcó la subjetivación en el espacio y el tiempo de la enseñanza no presencial. La virtualidad recreó los lazos entre el docente y los alumnos a través de la mirada y la voz, propiciando un lenguaje de empatía y/o docilidad tanto en los docentes como en los estudiantes.

La indagación tuvo un carácter cualitativo, utilizando la narrativa a través de entrevistas con los estudiantes de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, México a fin de generar un relatos sobres sus experiencias vividas (Arias y Alvarado, 2015). El examen buscó comprender las relaciones desarrolladas entre el docente con los estudiantes en el tiempo y el lugar de la pandemia a través de los vínculos disciplinarios en la enseñanza virtual.

La investigación partió de las narrativas de docentes y estudiantes a través de relatos cortos y entrevistas realizados de forma escrita. Las narrativas se conformaron con un grupo de 35 estudiantes de la de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 en Cuernavaca, Morelos, México al inicio de la Pandemia.

El objetivo general del trabajo fue trazar una parte del nuevo mapa de lo escolar en la enseñanza universitaria tras la pandemia en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, en México. En lo particularmente, se delinearon algunos los rasgos de la enseñanza tras la pantalla que expresaron con un grupo estudiantes universitario de pedagogía sobre la cartografía escolar en el tiempo de pandemia (Foucault, 2008). Concretamente, se buscó comprender dos aspectos. En un primer momento, marcar el modo en que la virtualidad recreó los lazos entre el docente y los alumnos mediante la mirada y la voz. En un segundo momento, reconocer las formas en que el docente recreo un lenguaje de empatía y/o imposición en las clases manifestados en los cuerpos de los estudiantes.

La investigación se apoyó de las ideas de Merleau-Ponty sobre el cuerpo como trama de sensaciones y percepciones; los trabajos de Abram y Bixo sobre cómo el docente percibe las cualidades humanas de sus estudiantes, y la forma en que la institución escolar de la modernidad es cuestionada por Dubet y remarcada por las y los estudiantes.

El cuerpo siguiendo a Maurice Merleau-Ponty (1945); es el eje central de la percepción en una trama que manifiesta a través de los sentidos al ver, escuchar, sentir, tocar, oler y expresar. La

corporalidad de cada persona es un texto que abre los límites con el mundo y los otros; los márgenes se rompen en un espacio y tiempo de posibilidades entre las sensaciones y el mundo.

El discernimiento corporal es un medio de cognición adherido a los objetos, impresiones, emociones e íntimamente relacionado con el pensamiento. La encarnación de lo humano es una tejido de sentido entre las sensaciones que se reciben de la realidad como de las formas de conocer a fin de comunicar la argumentación construida sobre el mundo.

La enseñanza como actividad humana implica: 1) Capacidad para entender el significado de la experiencia vivida por cada estudiante en clase. El docente establece un contacto con cada integrante del grupo a fin comprender sus rasgos como persona individual. 2) Facultad de expresar dicha comprensión. El docente usa ese conocimiento de sus alumnas y alumnos a fin de identificar sus rasgos, su nombre y las características que lo idéntica como Juan, María o Guadalupe. 3) Respeto por la alumna o alumno. El reconocimiento, la aceptación y el valor de cada uno de las y los estudiantes con los que trabaja el docente en el salón de clases. 4) Autenticidad de cada maestra y maestro con sus alumnas y alumnos. La relación estrecha entre sus sentimientos y conductas de la maestra o el maestro con sus estudiantes durante las clases (Abraham y Bixo, 1986).

La institución escolar según Dubet (2010) opera un programa de subjetivación de la socialización humana; sin embargo, a principios de este siglo XXI se requiere pensarlo nuevamente a fin de asumir su carácter político. La formación de la subjetivación buscó indicar el saber escolar a través de un aparato simbólico y práctico apoyado en las disciplinas científicas. La robustez del programa institucional normalizó la autoridad, impulsó la independencia y el trato igualitario en la vida escolar en una economía simbólica, cultural y social disímil.

El agotamiento del programa institucional sobre la enseñanza comenzó en la variedad de valores, la transformación de la docencia en trabajo, y lo económico como criterios de validez educativa. El programa institucional de la escolarización requiere ser examinado a fin de asumir su carácter político desde una perspectiva democrática.

La organización de la ponencia, recuperando los ejes de cuerpo, enseñanza e institución; se organiza en tres partes: 1) El cuerpo eje de reflexión de lo escolar, 2) La enseñanza virtual como actividad humana y 3) La institución escolar desde la realidad política.

El cuerpo eje de reflexión de lo escolar

El cuerpo da materialidad a las personas a través de sus sentidos y significados construidos a partir de la cultura (Le Breton, 1995). La corporalidad es un signo donde se colocan las representaciones sociales, económicas y políticas de los sujetos (De Certeau, 1982). La corporalidad concreta los sentidos sobre los seres humanos y expresa el conocimiento del mundo circundante de cada uno (Fast, 1988). La pandemia, enfrentó a una nueva forma de contacto con los otros y con el mundo a través de las pantallas y el cuerpo fue el depositario de esta nueva relación social, de nuevos sentidos y significados.

La proximidad, la cercanía y el trato entre cuerpos, se convirtieron de la noche a la mañana en un acto de amenaza, padecimiento y en ocasiones de expiración (Flores y Medel, 2020). La enfermedad y el contagio recreo otra forma de relación social al poner la distancia entre personas como eje de una interacción distinta. El cuidado personal, la higiene y, sobre todo la salud individual prevaleció antes que el acercamiento y la comunicación social con los otros. Las recomendaciones sanitarias del gobierno fueron: "sana distancia" y "evitar la cercanía entre cuerpos"; estas normas instauraron una relación social diferente entre personas.

La metáfora de dar la mano a otro, el toque de manos, se convirtió de un día a otro en símbolo de descortesía, mensaje de enfermedad y terror oculto a la muerte. La mano que da, recibe y posee el interior de cada uno; se transmutó en lo extraño, ajeno, arriesgado e intocable. La mano abierta como forma de conocer, palpar y sentir la inmediatez entre seres, se convirtió en distanciamiento necesario (Gilardi, 2020).

La pandemia cerró las manos; la distancia marcó la nueva regla y el símbolo del miedo, el contagio y el alejamiento fue la norma de convivencia social imperante. La mano se distanció a fin de evitar la transmisión del germen, el virus; fue preciso evitar la cercanía entre personas. El contacto con otro cuerpo, y la necesidad de proximidad corporal con amigas, amigos; familiares, compañeras y compañeros, se encontró en entredicho tras el temor social a la pandemia de la COVID y al Corona virus.

En el contexto de la pandemia, los estudiantes de licenciatura en Pedagogía del 3er semestre de UPN-Morelos, en Cuernavaca, describieron esta falta de proximidad con otras personas de la siguiente manera: "Por qué me entristece y, hay veces que me enoja, o me hace llorar" (EP1, p.2)[1]; "Si extraño verlas y pasar momentos agradables, o ver a los profesores dando su clase, creo

que cuando ocurrió esto empezamos a extrañar más todas las cosas que hacíamos" (EP3, p. 2); "Lo siento más por mis familiares y amigo cercanos el no poder estar con ellos al menos" (EP6, p. 2) o "Aunque no soy o era fan de saludar a las personas creo que es algo raro el que ya no podamos hacerlo, no me gusta ya que es como si estuviéramos separados" (EP8, p2).

Las emociones como la tristeza, el enojo y el llanto aparecieron como muestras palpables del alejamiento social. La falta de trato con sus compañeras, compañeros y otros individuos; el encierro y el no asistir a clases presenciales a fin de ver a profesoras, profesores, compañeras, compañeros asomo desde la nostalgia del cuerpo social. Las actividades que hacían con otras personas recobraron su pleno sentido colectivo y la naturaleza social de los seres humanos. El reunirse con amigas y amigos y sobre todo, acercarse, tener su proximidad; saludarse, reconocerse con el cuerpo entero con otras personas recordó la memoria social y la experiencia colectiva fundamental entre personas.

El cuerpo manifestó los temores; enunció los conocimientos; mostró los intereses, los tabúes, los gustos y la necesidad apremiante al reconocer a la vida colectiva como parte esencial de las acciones mutuas entre seres humanos (Le Breton, 2012). Las ideas sobre la corporalidad aparecieron en el imaginario social y en las narrativas individuales. Los relatos de los estudiantes hablaron de las emociones cargadas en sus cuerpos: "Prevalece mucho el estrés, o la depresión al no poder salir de casa; igualmente, se han suspendido eventos culturales que normalmente se llevaban a cabo en ciertas regiones, y políticamente no veo que en realidad le interese nuestra situación ya que no nos informan cómo se debe y entramos en pánico" (EP9, p1).

La forma en que las ideas sobre la pandemia circularon en los hogares; los modos en que las acciones sociales se suspendieron y la incertidumbre en un mundo sin solidez pobló las nuevas significaciones imaginarias durante la pandemia. Los jóvenes expresaron su realidad, la forma en que la domiciliación acotó el espacio de socialización en el hogar; la invasión de la norma escolar llego a cada una de las casas, pero, también acentuó la situación de perplejidad en la vida familiar: "Creo que el tacto y poder ver las expresiones de las personas sin estar pendiente de la buena cobertura, son importantes, me desanima no poder estar con mis amigos o maestros, pero creo que también me siento motivada cambiar después de que todo esto pase". (EP16, p.2).

La manera en que el cuerpo evocó la reminiscencia de la contigüidad colectiva; la socialización escolar tras la pantalla y el encierro domiciliar hicieron que las y los jóvenes

mencionaran la forma contrastante en que vivieron en sus casas, por ejemplo: "Pues la verdad estoy muy solitaria, ya que mis padres se encuentran ocupados trabajando y me quedo sola con mi hermano, y bueno me siento desesperada de no poder salir, pienso muchísimas cosas, últimamente he estado leyendo mucho y me estresa saber que tengo mucha tarea". (EP9, p2). E indicaron claramente el ser social de los estudiantes: "No me gusta, estoy acostumbrada al contacto físico con las personas (dar la mano, saludar de beso, abrazar)"(EP11, p.2).

El cuerpo se ubicó como un texto donde las y los estudiantes exhibieron sus historias tanto en sus señales visibles como en sus manifestaciones interiores (De Certeau, 1982). La obra personal escrita en cada estudiante encarno relatos sobre sus roles, normas, y preceptos (Muñiz, 2015). El texto corporal reinscribió los signos socioculturales tanto en sus normas como en las reglas impuestas : "De alguna manera me disgusta el no tener contacto como antes, porque ahora al hablar con alguna persona tiene que ser un poco distante (1.5 m) y eso me causa conflicto ya que me da miedo contagiarme a pesar de la distancia" (EP22, p. 3).

La carnalidad individual al interactuar con otros indicó las formas de aprender amar, trabajar, jugar, pensar, combatir, actuar y educarse. La educación de nuestros sentidos y su vínculo con los sentimientos despertó las emociones corporales arraigadas en normas, reglas y mandatos culturales a través de las distintas instituciones (Le Breton, 2012). Las nuevas formas de interacción en casa detonaron molestias, nuevas exigencias e insistieron en el trato constante con otros miembros lo cual detonó molestias: "A veces me aburro mucho, a menudo peleo con mis hermanos y eso provoca que me estrese y me enoje, así que procuro concentrarme en otras cosas" (EP13 p.1).

La interacción estrecha con familiares cercanos apareció como una constante cotidiana y en la parte social la exigencia en la separación, el aislamiento; en esta paradoja, las alumnas manifestaron lo siguiente: "Me disgusta, porque soy una persona muy cariñosa, por lo que el no mostrar mi afecto físico podría afectarme de cierta forma" (EP13, p.2); "Un poco de impotencia, me disgusta porque me gusta mucho abrazar y tener contacto con mis seres queridos" (EP15, p. 2) o "Pues en este punto ya me siento desesperada y estresada y en esta situaciones me pone triste y ya no quiero estar más así" (EP19, p. 1).

El cuerpo enseña y aprende sobre los fines, las razones, las formas, los modos y los lugares donde se puede o no se puede sentir y pensar determinadas emociones. El rostro, las manos y cada una de las partes del cuerpo evidencian las expresiones percibidas; las posturas de cada parte o de

todas sazonan los sentimientos de forma específica. El cuerpo habla sobre el amor, el odio; la amistad, la enemistad; el dolor, la alegría; el gozo, el sufrimiento; o, la rabia, la tranquilidad (Foucault, 2008).

El cuerpo siente, piensa y lo dice en la cara (cejas, ojos, pómulos, nariz y labios); lo nota en toda la piel; lo destaca en el porte; lo traza en la distancia o en la cercanía con otros y lo enfatiza en las texturas de la piel, en los tonos y olores que desprende (Le Breton, 2012). El cuerpo de una de las jóvenes habló: "No soy de las personas que sean muy afectivas pero si llega a molestarme el no poder tener ese contacto que todos necesitamos al tocar a alguien" (EP20, p. 2) y recalcó otra de las jóvenes: "Tristeza, desesperación, ansiedad, no me gusta porque estoy acostumbrada a ver muy seguido a mis seres queridos" (EP21, p. 2).

Los fragmentos de los relatos insisten como señala, Gilardi, lo incomprensible del escenario durante la pandemia: "Extraña forma de cuidado en la que toda proximidad de piel y cercanía está impedida. Extranjería radical: para el ser humano es imposible sin tocar" (2020, p. IV). El cuerpo muestra las incongruencias de las normas sanitarias, las consecuencias forzadas del encierro; la reclusión voluntario de anacoretas, la antropofobia o el encierro voluntario; no son la mejor elección en un mundo social.

La particularidad corporal almacena en sus recuerdos sociales una idea básica: "somos cuerpo por otros en inmediatez" (Muñiz, 2005). El cuerpo no desaparece tras la pantalla; al frente o atrás de la computadora, hay un ser humano que siente, piensa, se involucra y dialoga con otro y con otros. La pantalla no dejó de lado la realidad corporal sino señaló: "La reclusión en la vida privada, sólo recrudece la soledad de cada habitante, la posibilidad de algunos por continuar en una vida de aislamiento, e indicó las ganancias en la venta de productos en línea de quien puede pagarlos".

La naturaleza por el contrario desplego la vida en las flores, las plantas, los árboles, los insectos, los microorganismos, y los animales que recobraron sus espacios. La vida en la naturaleza continúo y el ser humano le dio un descanso (Morin, 2004). Los seres humanos, nosotros, no podemos dejar de ser cuerpos con los otros y no podemos dejar de ser seres vivos con los otros. La enseñanza virtual fue un paliativo a la escolarización; pero, la institución mostró otra cara de la moneda, se requieren de otros cuerpos para continuar viviendo entre seres humanos que también viven en este mundo como especies, individuos e integrantes de la sociedad y el planeta.

La enseñanza virtual como actividad humana

La propuesta de escolarización durante el siglo XX, y al comienzo del siglo XXI, se impulsó a través de la figura del docente (Aboites, 2012 y González, Rivera y Guerra, 2018). La matriz escolar de la mayor parte de los estudiantes, se asentó sobre la explicación oral del docente a través de un tema indicado en el programa escolar basado en el pensamiento científico y laico (Arredondo y González, 2010; Dubet, 2010 y Romo-Morales, 2019). La organización de las actividades en la clase por el docente; se dirigió desde la partitura escolar de la razón científica a fin de orquestar la experiencia escolar de los estudiantes (Dubet, 2010 y Romo-Morales, 2019).

El docente en educación básica impulsó la experiencia escolar de las y los estudiantes en la escuela (Rockwell, 1995). El docente ordenó esta experiencia estableciendo el sentido del trabajo, al presentar el conocimiento escolar, definir el aprendizaje y transmitir distintas concepciones sobre el mundo. Las ideas sobre la cotidianidad escolar exhibieron otra forma de enseñar de los docentes fuera de los programas oficiales, desde su práctica habitual, en el salón de clases (Rockwell, 1995).

La enseñanza como actividad humana se efectúa entre personas: docente y estudiantes. El docente establece el tipo de relaciones a seguir en el espacio áulico con los estudiantes como una pieza importante del aprendizaje escolar (Abraham y Bixo, 1986). La enseñanza parte de la capacidad del docente por comprender lo que cada estudiante pasa en clase como al tratar de dar sentido a lo que aprenden.

El docente desarrolla la habilidad de distinguir a sus estudiantes a fin de ayudarles en su aprendizaje, y hacerlos sentir respetados como personas al reconocer los saberes que tiene cada uno. De esta manera expresaron dos alumnas: “Las clases son en línea y muchas veces no alcanza el tiempo para poder abarcar todo, además de que no es lo mismo que estar presencialmente en las clases y también el internet llega a fallar por la saturación que está teniendo” (EP22, p. 1). Otra de las alumnas, remarcó: “Me gustaría estar en la Universidad porque las clases son presenciales y cualquier duda respecto a un tema se puede resolver y explicar fácilmente” (EP22, p. 3).

La enseñanza envuelve el cuidado hacia los estudiantes como personas. El docente alcanza a ser genuino cuando es el mismo; al respetar la forma en que trabaja con los escolares, al reconocer las características individuales de cada uno. En otras palabras, según Abraham y Bixo (1986), la experiencia se hace significativa en clase al ser sostenida por el docente con acciones claras, precisas y apoyos que faciliten el aprendizaje.

El docente procura el aprendizaje de los estudiantes al discernir, efectuar y procurar una comunidad de trabajo escolar (Southwell, 2022). El docente enseña, y aprende con sus alumnas y alumnos; es auténtico, al promover la oportunidad de ser en cada uno. Las estrategias usadas, por ejemplo, por el docente de educación básica al diseñar las experiencias de aprendizaje escolar parten de la forma de introducir el trabajo con el grupo, la atención educativa con los rezagados y el modo de incorporar a los padres de familia (Mercado y Espinosa, 2021).

Las estrategias de enseñanza forman la subjetivación en la escolarización al favorecer el vínculo humano, personal y la calidez con los otros (Fast, 1988). Una de las alumnas exclamó: "No puedo salir a lugares para distraerme y prefiero las clases presenciales lo cual no las podemos tener, y aunque las estamos teniendo por medio de internet no es lo mismo que estar físicamente " (EP22, p.3).

La labor docente es conformar el saber sobre la enseñanza claramente a fin de promover el interés por aprender y generar la participación de los estudiantes (Mercado y Espinosa, 2021). En este sentido, una de las alumnas mencionó:" No me gusta ya que a veces se me complica porque no todos contamos con los medios y no es lo mismo que tener al profesor de frente y aclarar más cosas y a veces las cosas se distorsionan o no son entendibles" (EP20, p1).

El ejercicio de enseñar según Van Manen (1998), predispone al tacto con los estudiantes, es decir, la susceptibilidad por descubrir de forma permanente y estética lo que sienten, reflexionan y gustan. El tacto es el arte de entender las ideas, los sentimientos, los deseos de los estudiantes en una institución escolar e interpretar el significado psicológico-social de su vida interior.

El tacto docente se extrañó y una de las alumnas indicó: "Me siento muy inestable, el no poder resolver mis dudas académicas de la manera acostumbrada y la pérdida de rutina me ha hecho caer en depresión, intento mantener mi mente ocupada en las cosas más fáciles, se han vuelto normales los días en los que no salgo de la cama ni a tomar agua" (EP12, p. 2).

El tacto, aún más, el contacto, permitieron notar las dificultades de los padres para enseñar, la imposibilidad de ajustar tiempos al aprendizaje de los estudiantes en casa y su falta de sentido pedagógico. En la clase virtual, manifestó una alumna: "No hay contacto social, se aprende menos, no es el mismo contacto en una clase presencial a una virtual, hay estrés" (EP10, p.2). Otra de las estudiante notó: "Somos seres sociales y el estar en casa en lo personal te hace sentir solo y extrañas esa cotidianidad de hablar y estar con los demás " (EP10, p.3).

El tacto, el contacto docente, proporciona una manera pertinente al expresarse, guardar silencio, mirar o comprender los gestos de alumnas y alumnos; planear un ambiente de confianza, dar el ejemplo y ayudar a los estudiantes sobre como ser sensible a otras compañeras y compañeros de clase (Simons y Masschelein, 2014). El docente establece el vínculo entre personas y apoya en la generación de la subjetivación y socialización desde la institución escolar (Dubet, 2010).

La institución escolar desde la realidad política

Las instituciones de enseñanza básica, media, superior y superior se convirtieron en un espacio privilegiado de aprendizaje formal sobre el conocimiento del mundo, la vida y la sociedad desde el proyecto racional asentado en la ciencia y en las disciplinas científicas (Dubet, 2010 y Simons y Masschelein, 2014). El pensamiento racional y científico, se convirtió en un elemento fundamental del proyecto de modernidad nacional a fin de evitar el fanatismo; y dar a conocer la racionalidad del mundo desde las instituciones educativas basadas en la laicidad durante las primeras décadas hasta sus tres cuartas partes del siglo XX (Arredondo y González, 2010 y Romo-Morales, 2019).

En el nuevo régimen neoliberal a partir de las dos últimas décadas del siglo XX en México, se reformuló el papel de las instituciones de educación, y reconsideró la función de la docencia en educación básica, media y superior (González, Rivera y Guerra, 2017 y 2018). El maestro y la maestra se posicionaron como principales responsables de la enseñanza de contenidos y su tarea fue promover el aprendizaje de competencias en los estudiantes desde las recomendaciones de Bolonia, los Foros sobre educación de la UNESCO hasta las sugerencias de organismos internacionales como BID (Banco Interamericano de Desarrollo), Banco Mundial, CEPAL, UNESCO y la OCDE (Coraggio, 1997; Foro Sevilla, 2012 y Martínez, 2004).

El docente de finales del siglo XX se convirtió en el responsable de la enseñanza del contenido escolar, su comunicación clara a los y las alumnas y del desarrollo de actividades escolares pertinentes. Los docentes pasaron en el siglo XXI a ser los administradores centrales del aprendizaje de las y los estudiantes. El aprendizaje escolar, se evaluó por los conocimientos, valores y habilidades cardinales en la inserción al mercado laboral (González, Rivera y Guerra, 2017).

La enseñanza en el siglo XXI se centró en el logro de competencias laborales y productivas en la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos (Romo-Morales, 2019). La docencia

fue debatida por perspectivas como la enseñanza eficiente; los administradores de políticas apegados a intereses internacionales; las entidades transnacionales; los grupos de activistas conservadores; los empresarios además de los múltiples problemas sociales indicados por la investigación educativa, los militantes sociales y los responsables de organizaciones no gubernamentales (Buendía y Álvarez, 2019 y Hernández, 2011; Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

El proyecto neoliberal, la nueva gestión pública y la propia realidad social enmarcada por desigualdades, la falta de cobertura educativa, la inequidad social, la diversidad, la infraestructura insuficiente, la ineficiencia de la enseñanza, las violencias; imprimieron la etiqueta de crisis e imposibilidad de la institución escolar de sólo: "enseñar la ciencia y la razón desde la escuela" y atender a la problemática social imperante (Buendía y Álvarez, 2019; Hernández, 2011; Furlán y Spitzer, 2013; Laval y Dardot, 2018 y Slee y Weiner, 2001).

La institución escolar fue impugnada por su incapacidad de acción política en la búsqueda de soluciones a los diversos problemas de inequidad, eficiencia en la enseñanza, eficacia en el aprendizaje, distribución semejante del conocimiento escolar y en el apoyo a nuevas formas de civilidad y convivencia en una sociedad con múltiples problemas sociales (Furlán y Spitzer, 2013 y Slee y Weiner, 2001). La subjetivación social tanto de la infancia como la juventud experimentó la declinación del programa escolar de la modernidad, según Dubet (2010); éste experimento perdió sentido en sus fines, objetivos, metas y tareas.

La crisis de la institución escolar y el papel del docente se manifestó, siguiendo a Dubet (2010), en la diversidad de valores desde la calidad, mejora, transformación, conciencia, crítica hasta excelencia. La docencia como tarea escolar perdió sentido en su acción como arte u oficio; al asumir su función como labor bajo las demandas económicas como criterios de validez del aprendizaje escolar y su desarrollo desde la enseñanza (González, Rivera y Guerra, 2017). La docencia mutó como trabajo a fin de apoyar la conformación de la empresa escolar y de la racionalización económica (Romo-Morales, 2019).

El programa de racionalización científica de la enseñanza, se recrudeció al colocar al docente como promotor de la empresa educativa, y encargado de la calidad en el aprendizaje a través de indicadores precisos de evaluación. La aplicación de pruebas objetivas en sus estudiantes se convirtió en el criterio de validez del conocimiento escolar (González, Rivera y Guerra, 2017).

El programa empresarial en la escuela denotó la forma de enseñar a través de la planeación; el tiempo de trabajo real; el espacio e interacción entre el docente, los estudiantes y sus formas de generar el aprendizaje escolar a través de exámenes, rubricas y listas de cotejo; sin tocar el corazón de la tarea educativa: "La enseñanza y el aprendizaje con sentido entre personas".

El programa escolar en este siglo XXI; desde hace 22 años, soporta un derrumbe y las prácticas escolares cotidianas marcaron un modo diferente sobre el trabajo institucional de los docentes; aderezado con violencias, desigualdades, inequidades y falta de vinculación con los contextos sociales (Buendía y Álvarez, 2019 y Hernández, 2011y Furlán y Spitzer, 2013). La pandemia, reafirmó este derrumbe, como lo señaló Emilio Tenti: "Lo que sí es cierto es que constituye una oportunidad para discutir la pertinencia y funcionalidad de una institución acerca de cuya racionalidad existen dudas en el mundo actual" (2020, p. 77).

La idea de institución escolar permanece en la pandemia, trucó a través de la virtualidad en el encierro familiar en casa y mostró las inconsistencias de un programa instalado sólo en la enseñanza de contenidos escolares (Dussel, 2020 y Simons y Massschelein, 2020). Los estudiantes de licenciatura al principio de la pandemia comentaron sobre la forma en que las actividades en su vida personal fueron alteradas drasticamente durante la pandemia.

La ampliación de horario en la casa se amplió de la mañana, la noche hasta la madrugada; además, la necesidad de los y las estudiantes por trabajar para complementar ingresos familiares (Baquero, 2020 y Simons y Masschelein, 2020). El incremento del horario en casa es señalado por un estudiante de la siguiente manera:

> Me levanto a las 10 am comienzo a alistar mis cosas para tomar la clase de la maestra Rosa; después, a las 12 pm acaba su clase. Me levanto un poco y me voy a la cocina a preparar algo sencillo como fruta picada o tomo café con galletas integrales que hace mi mamá; después, me tomo un descanso juego un rato con mi gato (chuchito) y recojo mi cocina. Después, regularmente almuerzo sola como a la 1:30 pm, me apuro y comienzo a preparar mis cosas para la siguiente clase (su clase profe) que es a las dos. Después de que termina me estiró un rato, me voy a mi cuarto y comienzo a ayudarle a mi mamá hacer la comida como a las cuatro pm. Después de eso hago mis tareas y a las seis llega mi papá comemos y tomamos café hasta las nueve ó diez pm. Después de ahí hago un poco de ejercicio con

> mi hermana, subo algunas tareas y reviso mi celular hasta las 12; y a veces me duermo a las dos, o a las tres, porque me da insomnio y hasta ahí finaliza mi día. (EP1, p. 1)

En el fragmento anterior, la estudiante aseveró que las actividades rutinarias en casa se alteraron de tal manera que las tareas escolares dominaron este espacio. La escuela se convirtió en la ocupación prioritaria en la pandemia, después, la conversación con la familia; el insomnio apareció con un tiempo claramente indicado. El espacio para comer y descansar tuvo el mismo tiempo que las ocupaciones de la casa. El descanso tuvo menor tiempo que la escuela.

Los quehaceres realizados por otra estudiante durante la pandemia en su casa fueron: "La mañana me levanto a hacerme un licuado y el de mi mamá (está enferma) tomo las clases en línea, después hago el desayuno para mi familia, sigo con clases, hago aseo en la casa; después, empezamos a preparar la comida, por la tarde comemos y hago tarea. Me tomo un tiempo para hacer ejercicio, en la noche hago la cena y sigo con mis tareas hasta la madrugada y me voy a dormir" (EP5, p.1). El mismo caso que el anterior se presentó en las actividades en casa. La institución escolar domina la mayor parte del tiempo e invade el sueño de las estudiantes.

Una actividad que es indicada por las estudiantes fue conseguir otro trabajo fuera de las actividades escolares: "Me despierto temprano para ir a trabajar cuidando a dos pequeños (siete y dos años), les ayudo en sus actividades y clases, y a la vez realizo las mías. Los baño, les doy de comer, seguimos en clases. El pequeño se duerme y busco juegos para la mayor para que se entretenga y poder hacer mis tareas. Llego a mi casa alrededor de las seis-siete y hago aseo en casa y continuo mis tareas hasta en la noche ceno y me voy a dormir" (EP1, p. 1).

Las ocupaciones laborales también implicaron el contacto con otras personas y con estas los riesgos de contagio, otra de las alumnas lo señaló: "Es un poco frustrante porque todo el día pienso en la alta probabilidad de contagio que tengo al estar todo el día expuesta tratando con clientes. Me frustra aún más no tener el privilegio de poder vivir una cuarentena sin preocupaciones y que sumado a esto tengo clases en línea que son aún más exigentes y rigurosas de lo que son las presenciales y yo no cuento con el tiempo para dedicarme 100/100 a ellas como acostumbro. Intento acoplar mi tiempo para hacer mis deberes y encontrar un tiempo robado para hacer actividades que me gustan, pero irónicamente ahora mismo no tengo" (EP14, p. 1).

Las y los estudiantes establecieron una crítica a la institución desde los problemas de

conectividad y técnicos; la falta de contacto, las cuestiones económicas; el temor al contagio y el encierro domiciliar (Dussel, 2020). La forma en que las fallas eléctricas, la conectividad y el no contar toda la familia con equipo de cómputo o teléfono, lo expresó claramente una de las estudiantes:

> Tratamos de no perder comunicación, ni clases y por otra parte, casi no es posible por qué a veces aquí en donde vivo hace mucho aire, llueve y se va la luz o pasan cosas jaja… imposibles de creer… no tengo mi propio celular y mis hermanos o mi mamá me prestan sus móviles y ay veces que veo que se molestan cuando se los pido de favor… (EP1, p. 2)

Otro de los estudiantes lo expresó de la siguiente manera: "Muy útil pero a veces hay problemas con la calidad de audio imagen, el internet falla y en estos días que llueve es un riesgo para los aparatos y otro riesgo de no poder enviar alguna actividad" (EP5, p. 2).

La intimidad con otras personas y el docente lo expresó una de las estudiantes de la siguiente manera: "Me disgusta prefiero mil veces hablar con alguien presencialmente que virtualmente, me estreso mucho leer tantos mensajes o qué no pueda comprender muy bien lo que dicen por la falta de señal" (EP9, p. 2). La cantidad de acciones a realizar, las tareas, los trabajos y la información escrita sobre el contexto de las clases aumentó de modo drástico.

La situación económica del país apareció en la conversación con otro de los estudiantes de la siguiente manera: "Afecta en la economía del país, ya que muchas personas están quedando sin trabajo, les están pagando la mitad de sueldo, es así como el dinero no les ajusta para cubrir sus necesidades básicas. Por otra parte existe la gente que tiene empleos no formales y al ocurrir esta pandemia no tienen otro medio de generar ingresos. Hablando nacionalmente el país está bajando su economía ya que no hay personal que esté generando dinero para que el país pueda seguir de pie"(EP2, p1).

De modo más claro lo indicó un estudiante al mencionar la forma en que las dificultades económicas de la familia lo tenían preocupado: "La vivo bien, pero ya es tedioso, a veces me siento preocupado de que esto no pueda terminarse, o que el semestre lo pueda perder por no aprender bien debido a esta situación, una de las cosas que más me preocupa que no tengamos recursos como familia para seguir con esta contingencia" (EP3, p.1).

Las ideas sobre la enfermedad, la muerte y el contagio rodearon la percepción del grupo

sobre "la seguridad" que las políticas sanitarias del gobierno trataron de impulsar, de este modo, un alumno manifestó sus sentir y el temor de la muerte: "Si dentro de mí misma colonia a dos cuadras una familia se infectó, sus vecinos son familiares de mi prima y nos comentó que el señor infectado de esa casa había fallecido y su esposa estaba en el hospital. Me parece que solo tenían una hija y que estaba en su domicilio; también que una persona a bordo de un taxi falleció al salir del IMSS, y al tener demasiada temperatura falleció, dentro del taxi por Tejalpa." (EP10, p. 1).

La pandemia recrudeció el encierro, dio cuenta de la forma en que la vida en un espacio pequeño, en actividades con la familia expuso su dureza, y la exasperación de la convivencia cotidiana en el hogar (Sartre, 1947); uno de los alumnos lo dejó claramente escrito de la siguiente manera:

> Pues lo vivo en mi casa, encerrado las 24 hrs, porque los que salen únicamente son mis papás o mí hermano. A veces lo siento muy claustrofóbico esto, me siento triste a veces, deprimido, desesperado que esto acabe. Yo pienso a veces en salirme aunque me regañen, pero pues luego me dicen que si salgo ya no podré entrar a la casa jajaja. Y pues hago mis tareas, algunos quehaceres. Mensajeo, hablo por celular o juego en línea con mi pareja, a veces cuando no tengo nada que hacer me duermo en la tarde, hago mis comidas a su hora y pues tratar de no aburrirme en lo más posible. (EP17, p. 2)

La institución escolar fue rebatida desde el lugar que se le asignó como el espacio de formación de conocimientos y en el modo en que la enseñanza se centró en esta tarea (Simons y Masschelein, 2022). La enseñanza virtual no logró abarcar las diferentes dimensiones de la vida escolar y las interacciones desarrolladas entre personas tampoco consiguieron establecer un vínculo cercano (Baquero, 2020 y Flores y Medel, 2022).

Las desigualdades económicas, la falta de convivencia y las emociones que aparecieron durante la pandemia fueron un cuestionamiento claro a la enseñanza virtual. La institución presencial apareció desde otro tiempo donde la relación cercana y el apoyo para aprender con tranquilidad entre docente y estudiantes fue necesaria.

Conclusiones

El cuerpo, la enseñanza y la institución se engarzaron a través de la interacción humana desde un

contenido distinto a partir de la enseñanza tras las pantallas. La virtualidad colocó otra forma de lazo entre docente y estudiantes desde la mirada, la voz y la palabra escrita. El vínculo entre docente/estudiantes generó otros modos diferentes de civilizar y disciplinar el cuerpo. La enseñanza virtual estableció un cierre parcial o abrió la posibilidad de generar una nueva relación humana en el ámbito educativo y la intromisión de lo escolar en la vida domiciliar.

El cuerpo nos recuerda e insiste sobre los lazos humanos: "la saturación del trabajo, el encierro domiciliar y la necesidad de contacto". Los estudiantes y sus cuerpos expresaron: "me siento triste a veces, deprimido, desesperado que esto acabe". Los lazos en lo virtual se rompieron y rehicieron por el trato humano del docente y el cuerpo como un indicador de contacto: "reconozco el esfuerzo de los docentes y la importancia de trabajar de manera presencial".

El cuerpo, la calidez en la enseñanza, y el cuestionamiento de la institución escolar tras la pandemia requieren ser pensados a fin de generar una institución más autónoma entre personas que enseñan y aprenden con tacto y con estrategias claras de trabajo reconociendo la calidez humana como un elemento esencial del trabajo. El cuerpo es la expresión viva y encarnada de nosotros donde se muestran sentimientos, ideas, prácticas y razones que deben llevar a otras formas de relación entre seres humanos.

La educación virtual reveló nuevas formas de subjetivación y nuevos lazos que se requieren replantear en este momento en la relación educativa. La enseñanza dio cuenta del centro de las actividades escolares a través del calor, la ternura y del tacto docente. La pandemia visibilizó problemas que traía la escuela y otros tiempos, donde conocerse, e interactuar, al margen de la enseñanza virtual son esenciales en la convivencia escolar cotidiana entre estudiantes y docente.

La enseñanza virtual permitió reflexionar sobre lo que aprenden los estudiantes por sí mismo sin la institución escolar, pero, también la importancia de esta institución en la conformación de la subjetivación y socialización de las y los estudiantes. La enseñanza virtual partió de la manera en que el aprendizaje se conectó con la mirada y la voz de otros seres humanos que buscaron rehacer los lazos de contacto. La violencia física, psicológica e institucional se mostró en las clases y en el espacio de casa donde las violencias veladas y ocultas aparecieron claramente.

El trabajo contribuye a reflexionar sobre la experiencia de los estudiantes y el papel docente como personas que aprenden y conocen sobre ellos, el mundo y los objetos a través del cuerpo. La enseñanza virtual replantea preguntas a la institución escolar a fin de replantear su papel después

de vivir en el encierro domiciliar tras la pantalla en casa y la imposibilidad de establecer vínculos entre personas.

La relación entre docente y estudiantes se planteó por el imperativo del mercado a través de las Apps y la venta de productos: equipos, programas y conectividad. La interacción cara a cara generó nuevos puntos de fuga que remarcaron el sentido de la vida escolar, el aprendizaje y la enseñanza entre personas. La violencia domiciliar, la desaparición de la presencia física, y la sobre carga laboral de alumnos y docentes asomaron en las clases virtuales.

El tiempo apareció en las instituciones educativas, el tiempo de las rutinas fuera de la mirada directiva y burocrática, visibilizó un espacio para enseñar y aprender, con tranquilidad, y de acercamiento entre personas. Las estrategias desarrolladas por el docente en la clase virtual buscaron promover el aprendizaje a partir de la empatía, la mirada y la calidez en la voz. La voz y la mirada fueron esenciales, pero, el cuerpo su presencia material clara; impulzo la necesaria compañía de los otros en un espacio físico.

El diseño del trabajo escolar buscó diferentes medios virtuales con el grupo escolar a fin de rehacer los lazos con la enseñanza. La tarea de la escuela y sus actores, continúa siendo propiciar la autonomía de todos los que intervienen en ella y también replantea su papel en una sociedad con una cantidad creciente de problemas sociales y formas de mayor autonomía en lo individual y social.

Bibliografía

Aboites, Hugo (2012). "El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al liberalismo del siglo XX". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17, (57), pp.361-389.

Arredondo, A. y González Villareal, R. (2010). "La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993". *Inventio,* 8 (16), pp. 49-56.

Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). "Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos". *CES Psicología*, 8, (2), pp.171-181.

Abraham, A. y Bixio, A.L. (Coord.) (1986). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Esapaña: Gedisa.

Baquero, R. (2020). "La torsión del espacio escolar" pp. 231-24, en: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina: UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf (29 de septiembre de 2022)

Brailovsky, D. (2020). "Ecos del tiempo escolar" pp. 149-161, en: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf (29 de septiembre de 2022)

Buendía Espinosa, A. y Álvarez Mendiola, G. (Coord.) (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno de México*. México: COMIE.

Corraggio J.L y R.M. Torres. *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.

De Certeau, M. (1982). Historias de cuerpos (entrevista). *Esprit, Historia y Grafía*, 2, pp. 179-90. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/DE-CERTEAU-M-Historia-de-cuerpos-entrevista.pdf (29 de septiembre de 2022)

Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Política y sociedad*, 47 (2), pp. 15-25. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582 (29 de septiembre de 2022)

Dusssel, I. (2020). "La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados". *Praxis Educativa*, pp.15, 1-16-.

Morin, E. (2004). "En el corazón de la vida planetaria" pp. 35-54, en: Baudrillard, J. y Morin, E. (Coord.). *La violencia del mundo*. Argentina:Libros del Zorzal.

Murillo Torrecilla, J., F.; Martínez Garrido, C. A. y Hernández Castilla, R. (2011). *Decálogo para una enseñanza eficaz, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación,* 9, 1, pp. 7-27.

Fast, J. (1988). *El lenguaje del cuerpo*. México: Kairós/Colofón.

Flores Acosta, M. y Medel Ríos K.N. (2020). Pandemia: navegando por los vericuetos del cuerpo.

Revista Asociación Piera Aulagnier. Dispositivos analíticos, políticos y contemporaneidad, 2, 39, 47.

Foucault, M. (2008). Topologías. *Fractal, 48*, XII, (XIII), 39-64.

Foro Sevilla (2012). *Manifiesto por otra política educativa. La escuela pública de todos para todos.* España: Morata.

Gilardi, P. (2020). En este momento. *Reflexiones Marginales* (8). Número especial: Coronavirus. https://revista.reflexionesmarginales.com/en-este-momento/. (29 de septiembre de 2022)

Gonzaléz Villareal, R. ; Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2017). *Luchas por la reforma educativa en México : notas desde el campo*. Argentina: CLACSO.

Gonzaléz Villareal, R. ; Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2017). *Anatomia política de la reforma*. UPN-Ajusco.

Hernández Navarro, L. (2011). *No habrá recreo. (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial).* México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad

Laval, C, y Dardot, P. (2018). *El ser neolibreral*, Gedisa.

Le Breton, D. (2012). "Por una antropoligía de las emociones". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 10 (4), pp. 69-79. http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/239/236

Le Breton, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad. Argentina: Nueva Visión.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello/Anthopos.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*, España: Planeta/Agostini.

Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. México: SM/Cinvestav.

Muñiz, E. (2015). Presentación. *El cuerpo estado de la cuestión*. México: La Cifra/UAM-X.

Nicole y De Gaulejac (1993). *El coste de la excelencia: ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos*. Paidós.

Rockwell, E. (1995). 1. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuel, pp. 13-57, en: Elsie Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Romo-Morales, G. (2019). "La escuela como institución y los imaginarios en disputa". *Forum,* 15, pp. 201-215.

Sartre, J.P. (1947). *Apuerta cerrada*. España: Losada. https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/a-puerta-cerrada.pdf (29 de septiembre de 2022)

Slee, R. y Weiner, G. (2001). Introducción: ¿eficenciencia para quién?, pp. 7-17, en: *¿Eficacia paran quién? Crítica a los moviemientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. España: Akal.

Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sometimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio, pp. 163-174, en: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. e http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf (29 de septiembre de 2022)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defender la escuela. Una cuestión política*. Miño y Dávila.

Tenti, E. (2020). "Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas", pp.71-83, en: *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina: UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf (29 de septiembre de 2022)

Van Manen, M. (1998*). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensiblidad pedagógica*.Paidós.

Notas

[1] Las entrevistas fueron enumeradas con claves para mantener el anonimato de los autores, su secrecía y la privacidad de sus comentarios. La información recabada a través de los relatos les fue indicada las y los autores que era exclusivamente para usos académicos. Los estudiantes participaron entusiastamente y respondieron las preguntas además de expresas sus ideas en absoluta libertad.

Educación virtual escolar en la región urbana capital de Chiapas: El paso de la educación presencial a virtual en la Educación Media Superior

Virtual education in the urban capital region of Chiapas: The transition from the presential to virtual education in High School

Emiliano Núñez Constantino[*]

Resumen: La ponencia presenta un estudio realizado en el primer año de pandemia, en el verano de 2020, a través de documentar como funcionaron determinadas escuelas públicas y privadas en Chiapas en un ambiente urbano, a raíz de la pandemia originada por el COVID-19. Como actividad de la participación del primer Verano Científico para Nivel Medio Superior 2020 que se llevó a cabo de manera virtual, convocado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación en el Estado de Chiapas y el Colegio de Bachilleres de Chiapas.

Abstract: The paper presents a study carried out in the first year of the pandemic, in the summer of 2020, by documenting how certain public and private schools in Chiapas functioned in an urban environment, as a result of the pandemic caused by COVID-19. As an activity of the participation of the first Scientific Summer for Upper Secondary Level 2020 that was carried out virtually, convened by the Institute of Science, Technology and Innovation in the State of Chiapas and the College of Bachelors of Chiapas.

Palabras clave: Clases virtuales; Tecnologías del aprendizaje; recursos digitales.

Desarrollo

El argumento que se presenta trata sobre un análisis realizado en el año de 2020 al inicio de la pandemia, en la cual se cuestionaba ¿cómo era la forma en que la educación pública se ofreció de manera virtual? sucedida de una educación presencial con poco uso de tecnologías digitales en el aula, una brecha digital importante entre estudiantes y docentes, y una resistencia a la tecnología natural debida a la formación generacional, precedida a los docentes anterior a la tecnología. Este trabajo se llevó a cabo durante un Verano de Estancias Científicas y Tecnológicas de Educación

[*] Doctorante, Universidad Autónoma de Chiapas, Tecnologías Educativas, Colegio de Bachilleres de Chiapas, correo-e: nuce07@gmail.com, emiliano.nunez32@unach.mx, econstantino@cobach.edu.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Media Superior en el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), a través de una convocatoria del Instituto de Ciencia Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (ICTIECH).

Para el Verano de ese mismo año, el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas, había convocado al primer Verano de estancias científicas y tecnológicas a nivel medio superior, en la que, el ponente se inscribió como investigador invitado para recibir a estudiantes de este nivel en el Colegio de Bachilleres de Chiapas, dicho programa estaba programado para llevarse de manera presencial pero debido a la pandemia se llevó a cabo de manera virtual. Las reuniones se daban cada día por un mes, de lunes a viernes a través de plataformas como Zoom o Meet, a 8 estudiantes recibidos para llevar dicho verano, cuatro se conectaban sin ningún problema, tres con dificultades de conexión a internet, y uno asincrónico por la falta de internet.

El presente trabajo se orienta hacia como fue el paso de las clases presenciales a virtuales en educación media superior en la capital de Chiapas, lo cual, nos motiva a otras cuestiones sobre como ¿cuáles son los problemas socioeducativos contemporáneos, en diferentes contextos socioculturales de regiones urbanas, rurales e indígenas?, que posteriormente deriva a una investigación doctoral en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

El paso a la educación en el uso las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), fue implementada de acuerdo al desarrollo digital y las necesidades contemporáneas; en Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), y diferentes evoluciones, Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), y las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) en función de la orientación hacia la educación.

A lo largo de la historia la educación básica en México presentaba bajo nivel en habilidades digitales y en nivel medio superior, la informática se basa en el uso de ofimática, que en palabras simples se basa en el uso de internet, el manejo de Windows y Office. Con este escenario en marzo de 2020 en el Estado de Chiapas se suspendieron las clases presenciales a causa de la pandemia de COVID-19, por lo que de manera abrupta se rompió el modelo de enseñanza-aprendizaje que se había practicado por décadas. La solución fue que de manera virtual se continuará el ciclo escolar haciendo uso de tecnologías y herramientas digitales, las acciones preliminares fueron en escuelas públicas de nivel básico, solicitar tareas y subirlas a plataformas como Classroom de Google, y en escuelas particulares de nivel básico, continuar con el mismo modelo escolar a través de

plataformas como Zoom o Meet.

Teoría, Método e instrumentos de la investigación

La base teórica, metodológica y empírica de esta investigación se lleva a cabo en un escenario de la educación pública para conocer como se dio el paso a la virtualidad de la educación escolar en nivel medio superior en Tuxtla Gutiérrez, la capital de Chiapas.

Si pensamos en el modelo escolar veremos una estructura fuertemente marcada por la jerarquización y una arquitectura puesta hacia el docente; "trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda". (Freire, 2011, p. 91). Con el diseño donde la atención está puesta en que sabe, "el modelo de un catedrático hablándole a un grupo de estudiantes (ya sea presencial o virtualmente) no parece ser suficiente para responder a las demandas de la época actual." Cobo & Moravec (2011, p. 66). Además, de una arquitectura con una orientación unidireccionada al docente y su pizarra.

Vista desde esta concepción bancaria de la educación, afecta directamente la dimensión didáctica, que obliga a un conocimiento transmisor que aboca al conocimiento disciplinar, es decir, al conocimiento atomizado, parcelario y reductor; que dirige a la especialización. Entonces, puede observarse que se entrelazan estas dimensiones hasta notar que el sistema educativo se centra en la enseñanza, lo cual desemboca a un problema centrada en la dimensión cognitiva y psicológica, esto es, como aprende el estudiante.

Por ello, es necesario ir más allá encontrar elementos, tecnológicos, metodológicos, que rompan esta estructura, para no pasar a la virtualidad como una manera de transmitir las clases de forma remota, sino, verdaderamente hacer uso de las herramientas para alcanzar el aprendizaje.

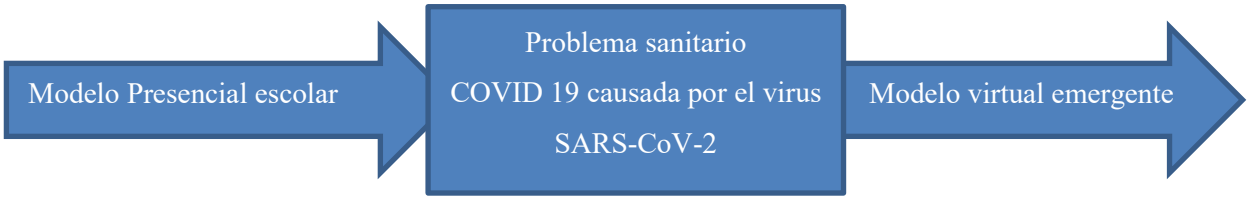
Las cifras demuestran según el (Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa [SEP] 2020) en ese ciclo, en primaria habían 13,862,321 alumnos en 96,000 escuelas, en secundaria 6,407,056 alumnos en 40,482 escuelas, en nivel medio superior 5,144,673 alumnos en 21,047 escuelas, en nivel superior 4,061,644 alumnos en 9,258 escuelas e institutos; lo que significa que del 100% de estudiantes de primaria hay una reducción del 70.70% de estudiantes a nivel superior, los cuales no concluye sus estudios.

El escenario, luego del problema sanitario de COVID 19 causada por el virus SARS-CoV-

2 que provocó una pandemia mundial, esto originó la irrupción del modelo escolarizado presencial hacia un modelo virtual (ver figura 1). Las opciones eran pocas la suspensión curso escolar o el paso forzado la virtualidad, si fuese virtual, cuáles serán las estrategias y qué elementos se tomarían en cuenta o no, de esta manera emergente de ofrecer la educación.

Figura 1.

Paso de la educación publica a la virtualidad debido a un problema sanitario



Fuente: Elaboración propia

Para ello, el análisis de las investigaciones encontramos las diversas temáticas que atienden la educación regional como son enseñanza-aprendizaje con modelo pedagógico de aula virtual (AV) (Digión y Álvarez, 2021), percepciones de los estudiantes respecto a esta continuidad educativa (George, 2021), identificar las competencias digitales que poseían los docentes de bachillerato a inicios de la educación remota emergente (González, 2021) entre las más novedosas. Respondiendo cuestionantes como las que se hacía Rodríguez (2006) ¿dónde se enseña (contexto)?, ¿qué se enseña (contenidos, problemas, competencias)?, ¿para qué se enseña (finalidades educativas)?, ¿qué tipos de interacciones y de mediaciones se dan entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende (concepciones de sujeto, interacción y mediación)? y ¿cómo se verifica la enseñanza y el aprendizaje (evaluación)?, ¿saben cómo?, cada mirada abona desde su perspectiva pero notamos que para la innovación como desarrollo regional, las metodologías especializadas tienen poco terreno contra las investigaciones más novedosas que apuntan hacia la interdisciplina.

Minor y Arriaga mencionan que "la dimensión social, cultural y ambiental de la ciencia y del desarrollo tecnológico, deriva en cuestionamientos de tipo ético. Un hito en este cambio que afecta el corazón de la investigación de las Ciencias Sociales, las Humanidades y de manera sustancial a la investigación educativa es la Declaración de Budapest (1999)".

Por su parte Bertalanffy (2019). En su teoría general de los sistemas menciona sobre los sistemas en las ciencias sociales:

> Finalmente, debemos buscar la aplicación del concepto de sistema en los ámbitos más vastos posibles, así los grupos humanos, las sociedades y la humanidad en conjunto. Con fines de discusión, entendamos «ciencia social» en sentido amplio, incluyendo sociología, economía, ciencia política, psicología social, antropología cultural, lingüística, buena parte de la historia y las humanidades, etc. Entendamos «ciencia» como empresa nomotética, es decir, no como descripción de singularidades sino como ordenación de hechos y elaboración de generalidades. Presuponiendo estas definiciones, en mi opinión puede afirmarse con gran confianza que la ciencia social es la ciencia de los sistemas sociales. Por esta razón deberá seguir el enfoque de la ciencia general de los sistemas.
>
> Se diría que esta afirmación es casi trivial, y es difícil negar que las <<teorías sociológicas contemporáneas» (Sorokin, 1928, 1966) y aun su desarrollo a través de la historia siguieron este programa. Sin embargo, el estudio propiamente dicho de los sistemas sociales contrasta con dos concepciones muy difundidas: primero, con el atomismo, que descuida el estudio de las «<relaciones»; segundo, con puntos de vista que desdeñan la especificidad de los sistemas en cuestión, como la «física social»> tantas veces intentada con ánimo reduccionista. (p. 204)

García (2006) realiza una caracterización del sistema, la metodología de trabajo interdisciplinario que supone la investigación de sistemas complejos responde a la necesidad de lograr una síntesis integradora de los elementos de análisis provenientes de tres fuentes:

> 1) El objeto de estudio, es decir, el sistema complejo (por ejemplo, un "sistema ambiental") fuente de una problemática no reducible a la simple yuxtaposición de situaciones o fenómenos que pertenezcan al dominio exclusivo de una disciplina.
>
> 2) El marco conceptual desde el cual se aborda el objeto de estudio; es decir, el bagaje teórico desde cuya perspectiva los investigadores identifican, seleccionan y organizan los datos de la realidad que se proponen estudiar.

> 3) los estudios disciplinarios que corresponden a aquellos aspectos o recortes de esa realidad compleja visualizados desde una disciplina específica
>
> El objetivo es llegar a una formulación sistémica de la problemática original que presenta el objeto de estudio. A partir de allí, será posible lograr un diagnóstico integrado, que provea bases para proponer acciones concretas y políticas generales alternativas que permitan influir sobre la evolución del sistema. (p. 93, 94)

Visto desde la una mirada de sistema pretendimos abordar las primeras nociones que se tenían sobre la virtualidad, vista de manera emergente, por los estudiantes de bachillerato. Los resultados, de la presente ponencia es producto del conocer cómo se realizaban las clases escolares de manera virtual en agosto del 2020, realizado a través de encuesta realizada a 426 estudiantes, donde a través de esa investigación ,se pretendía conocer de qué manera habían ocurrido el proceso de transición a clases virtuales, así como, qué herramientas tecnológicas se utilizaban, qué herramientas educativas utilizaron, y las opiniones y sugerencias de los estudiantes frente a esta modalidad educativa emergente, la educación virtual.

Resultados

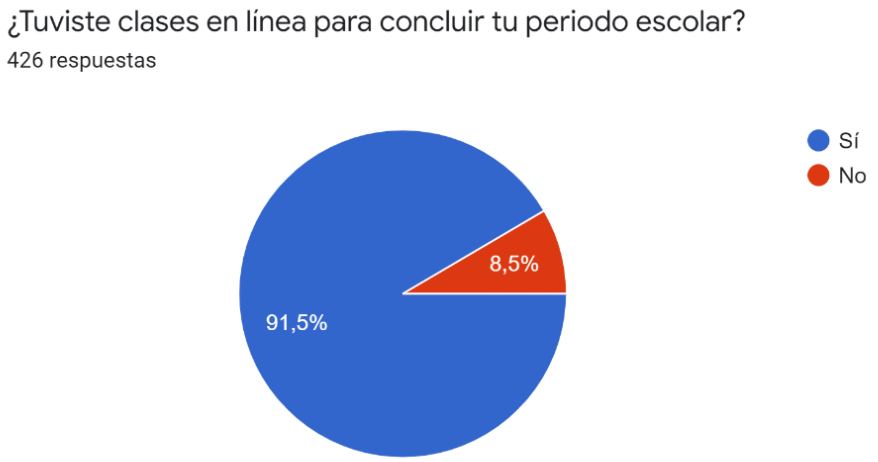
La importancia y originalidad del trabajo se encuentra en realizar una investigación desde la Educación Media Superior, así como conocer de manera preliminar las capacidades digitales y las herramientas tecnológicas, con que se contaban en un momento de emergencia sanitaria; así como realizar un análisis en 2022 que ha llevado a modelos educativos híbridos o mixtos. Y si la vuelta a la presencialidad ha contado con recursos digitales y tecnológicos.

Los resultados obtenidos mediante la observación y la encuesta nos permitirán conocer el acceso a internet, los dispositivos tecnológicos que se disponían, y las herramientas utilizadas durante el semestre hibrido que inicio presencial y concluyó virtual por la emergencia sanitaria.

Se les preguntó a los estudiantes se habían podido concluir su pedido escolar 390 estudiantes que representa el 91.5% respondieron que sí habían logrado concluir su ciclo escolar, mientras 36 comentaron que no, ver grafica 1.

Grafica 1.

Porcentaje de estudiantes encuestados que recibieron clases en línea



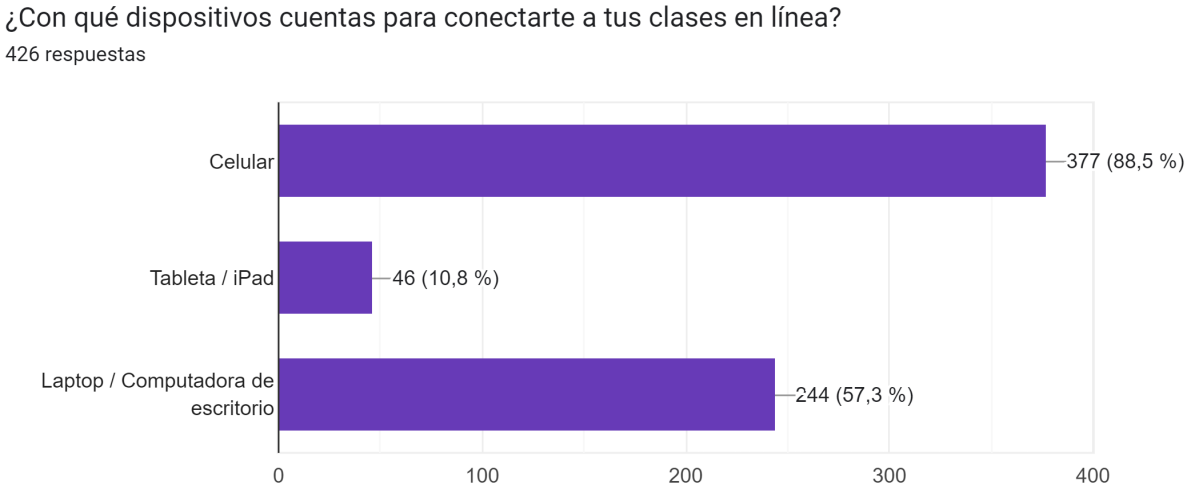
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a estudiantes encuestados en la capital de Chiapas

Se les preguntó a los estudiantes con qué dispositivos electrónicos contaban en esta transición de clases presenciales a virtuales, 377 estudiantes contaban con celular qué representa el 88.5%, 244 estudiantes que representa el 57. 3% de la muestra tenían laptop o computadora de escritorio y 46 estudiantes, un 10% tenían tableta, resulta interesante ver que se contaba con la capacidad tecnológica incluso de manera simultánea, ver grafica 2.

En cuanto al uso de plataformas digitales, correos, redes sociales, videoconferencias, plataformas para clases en línea, predominaron el Uso de Meet de Google y Zoom para videoconferencias, así como Classroom de Google para entrega y recepción de tareas, y WhatsApp, se convirtió en una herramienta importante para la comunicación, ya que durante la pandemia permitió crear grupos más grandes compartir archivos, como documentos como PDF, Word, Excel y Power Point, además de fotos y vídeos con los que ya contaba, con lo que se convirtió en una herramienta primordial para la comunicación durante la transición a la virtualidad, ver grafica 3.

Grafica 2.

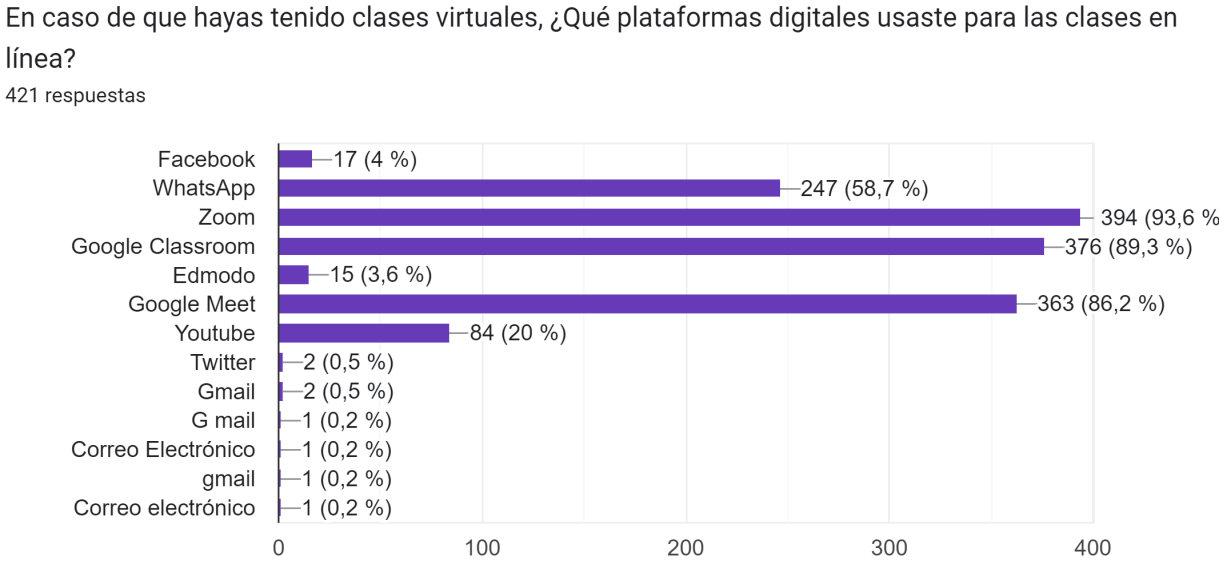
Dispositivos tecnológicos con que contaban los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a estudiantes encuestados en la capital de Chiapas

Grafica 3.

Herramientas digitales utilizadas

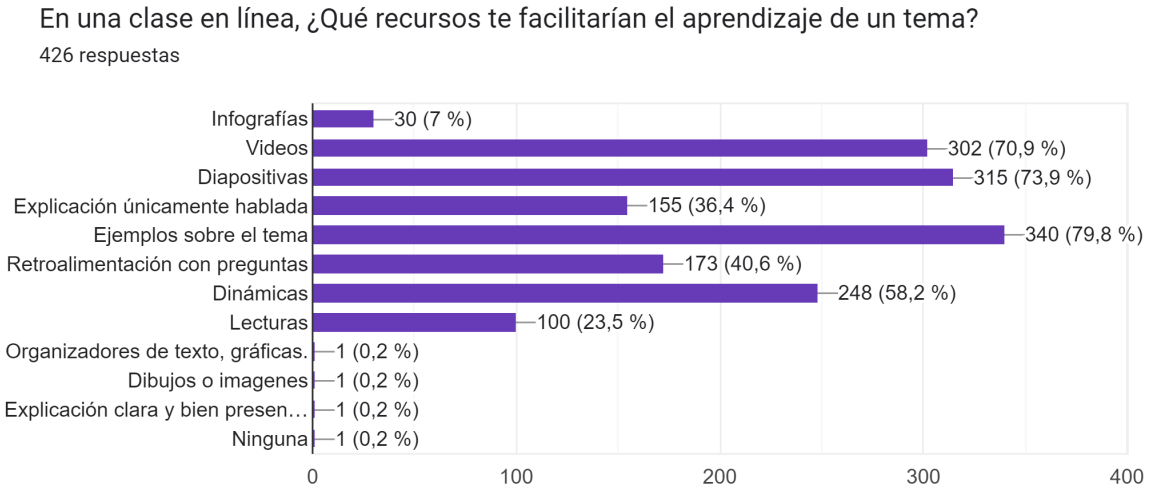


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a estudiantes encuestados en la capital de Chiapas

Los recursos digitales utilizados también fueron usados de manera simultánea y fueron sobre todo búsquedas realizadas por los estudiantes para completar el aprendizaje, las más utilizadas fueron vídeos, diapositivas, y ejemplificaciones sobre el mismo tema que se aprendía, ver grafica 4.

Grafica 4.

Herramientas digitales utilizadas



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a estudiantes encuestados en la capital de Chiapas

En cuanto a las opiniones fueron diversas en cuanto a en cuanto al rechazo hola aceptación por ejemplo cuando se preguntaba sobre las ventajas de las clases en línea, resaltaron dos opiniones opuestas, la primera que no existió ningún cambio, la segunda, la comodidad y el tiempo y en menor medida la seguridad.

En cuanto cuáles eran las opiniones sobre las desventajas de las clases en línea, resultan variadas opiniones y tan importantes una de otra, como la conciencia de que no todos pueden contar con aparatos electrónicos, los problemas técnicos, fallas en el internet, dificultad en el audio y el vídeo, la comunicación inadecuada en la adaptación de esta nueva modalidad, hasta el desempeño la falta de atención, la dificultad en prestar atención, lo dificultoso que resulta aclarar las dudas, la extensión del tema, así como también; las dificultades en la enseñanza por el exceso de tareas, por

la forma de enseñar, que no se explican bien los temas. Los tiempos libres se volvían tiempos de hacer y enviar tareas para cumplir con la exigencia escolar.

R: que no todos podrían contar con aparatos electrónicos.

R: las desventajas de las clases en línea es que si se me va el internet perdí la clase si el procesador o la plataforma está mal me va a sacar y no le voy a entender nada es participaciones son un poco más difíciles.

R: Fallas de internet, problemas de comunicación, mal audio y video, desesperación y estrés, poco tiempo en clases (40m aprox).

R: No poder hablar directamente con los maestros, la interacción con ellos y no poder ver mis dudas de manera ágil.

R: La falta de atención, problemas técnicos, una comunicación no muy adecuada, las participaciones.

R: cambian los criterios o tareas repentinamente. Solo los jefes de grupo se comunican con los docentes y en las clases presenciales todos pueden preguntar. Las clases en línea generan cierta discriminación entre alumnos por la condición económica. Algunos maestros llegan a ser poco empáticos. Los alumnos llegan a tener altos niveles de estrés por no poder realizar las actividades. -No tenemos ese compañerismo que identifica el sistema escolar. Los administrativos piden que hagamos nuestros propios movimientos en el sistema. Los papás tienen problemas con el pago de wifi ya que la situación es problemática. Hay alumnos que no tienen aparatos electrónicos.

R: La manera en la que nos llenan de trabajos de un día a otro, siento que a veces algunos profesores no entienden que tenemos más materias. Los alumnos tienen sentimientos y diferentes formas de ver problemas y buscarles una salida. También que tengamos que prender las cámaras, por favor, les suplico que entiendan que muchos adolescentes de esta generación tienen más problemas emocionales y mentales que las generaciones anteriores, algunos padecen de ansiedad social y baja autoestima.

R: Pueden haber varios factores, si nuestro internet tiene fallas se dará una dificultad, al igual que con el internet del profesor, si el profesor únicamente nos deja tareas y no nos explica no entenderemos nada y se nos dificulta más, si Los alumnos no quieren aprender pueden no entrar a las clases y poner diferentes excusas

R: Depender de un dispositivo medianamente bueno para soportar las plataformas y

archivos a usar, el depender de un buen proveedor de internet para recibir bien las clases, no tener un espacio para poder trabajar cómodamente, además de al no tener un conocimiento más amplio sobre la tecnología no saber dominarla.

R: El aprendizaje es autónomo. Dejan muchas (enserio, muchas) tareas sin el tiempo de poder explicarlas. No contamos con aplicaciones premium para que no se trabe el audio o la llamada en sí. El internet falla constantemente.

R: Muchas, sinceramente no aprendemos, hay muchas personas que no tiene la posibilidad de estar todos los días en las clases y no todos tienen la posibilidad de contar con dispositivos para entrar a clases.

R: El tiempo frente a un dispositivo electrónico cansa la vista , dolores físicos como son la espalda el cuello , problemas técnicos , y la falta de atención hacia todos los alumnos.

En cuanto a las propuestas de cómo mejorar las clases las respuestas fueron muy puntuales, en que fueran más dinámicas, actividades interesantes y creativas, como con mayor participación, con más actividades, con contenido atractivo, como por ejemplo las siguientes respuestas:

R: Que las clases fueron más dinámicas y que no nos enfocaremos en un solo modelo de aprendizaje, sino que en más porque cada niño o cada joven es diferente su forma de aprendizaje unos aprenden por escrito otros aprenden por visual otros aprenden por medio de dinámicas entonces ir alternando ese tipo de enseñanzas hasta que el alumno pueda comprender y que no se sienta frustrado.

R: Dinámicas creativas e inclusivas que pongan a prueba el aprendizaje y promueva una confianza para expresar lo que piensan.

R: Dejar de poner la educación como una obligación, hacer creer que sin un título universitario no eres nadie. Comenzar a plantearlo como oportunidades, actos de superación.

R: Tal vez que se hagan proyectos pero que el proyecto puede estar complementado con varias materias a la vez, por ejemplo, en inglés nos dejan una lectura sobre algún cuento o alguna historia, en esa historia podría hablar sobre la independencia de México y podría contar en la materia de historia si podríamos realizar la diferencia de espacio, tiempo, el sujeto, y en taller de lectura y redacción que podría ser que buscáramos las diferencias de sustantivos, adjetivos, etc. Y en inglés, podría ser aprender vocabularios y comprensión lectora, entre otros factores como el dominio de la lengua.

R: El tener más movilidad en clase, talvez no levantarse correr, no, si no movilidad en la actitud el buscar formas en que le estudiante tenga una mayor movilidad mental que le hagan pesar, entender y/o captar la actividad, ejercicio y explicación.

R: Hacer que las clases sean divertidas que puedan utilizarse en la vida diaria o más bien cada persona le gusta aprender cosas diferentes y que pudieran hacerlo sin tener que estudiar algo que no les gusta o no les llama la atención.

R: Clases más activas, con un lenguaje en el que los alumnos entiendan, materias que trabajen la inteligencia emocional y no sobre cargar tareas, sino que en clase aprender más.

R: Mejor calidad de enseñanza, reducir el tamaño de grupos, quitar que la escuela sea obligatoria, y cambiar el tipo de estudio.

Reflexiones finales

Contribución al conocimiento resulta en lo observación de características estructurantes, así como, cualitativas, en especial los análisis subjetivos de los actores que viven la realidad en la que se pretende que, en la acción sean solamente sujetos aprendices, de acuerdo a la jerarquía del sistema, en este caso escolar.

La resistencia al uso de la tecnología en la educación escolar a nivel básico y medio superior antes de la pandemia era insuperable debido a la brecha digital que existía entre los estudiantes y los docentes, los primeros nativos digitales y los segundos migrantes digitales. El Uso de la tecnología obligada por la pandemia sanitaria forzó a estrategias que resultaron ser obligadas y fueron un punto de inflexión para la entrada del Uso de las tecnologías y herramientas digitales.

Esta solución nunca tomó en cuenta la capacidad de dispositivos tecnológicos de los estudiantes, es decir, se adaptó a lo que la mayoría podría realizar como entregables, tareas qué consistían básicamente en exposiciones, trabajos escritos, búsquedas internet, capturas de pantalla de problemas físicos y matemáticos, para cubrir la calificación de los estudiantes.

Como se vio en las gráficas los estudiantes de la capital de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez; encuestados, sí contaba con dispositivos tecnológicos variados y simultáneos para tomar clases virtuales, sin embargo, esto no contemplaba el acceso a internet, que muchas ocasiones las escuelas de nivel básico y medio superior dejaban por sentado el acceso de los estudiantes, es decir, la adaptación se dio por mayoría.

Fue muy notable la brecha digital que existía entre maestros y estudiantes, debido al poco manejo de herramientas tecnológicas educativas de los docentes, frente al uso y la capacidad tecnológica de los estudiantes en la ciudad capital del estado de Chiapas. La reducción de la brecha digital después de la pandemia es notoria ya que el uso de las herramientas tecnológicas y digitales son usadas de manera frecuente en la post-pandemia.

La incertidumbre que genera pasar de modelos híbridos o mixtos, ya sean sincrónicos o asincrónicos además de presenciales, o solo quedarse en la presencial y dad en la post-pandemia, genera cuestiones como sí se deberán usar tecnologías y dispositivos tecnológicos dentro del aula, cosa que no ha ocurrido nunca en la historia de la educación escolar, es decir, pasar al uso de aulas digitales, un corporación de conectividad o tecnologías offline, sin embargo, es notable que el acceso a las tecnologías y a las herramientas digitales fue lo que logró el cambio a la virtualidad en un modelo puramente presencial, y logró concluir el ciclo escolar y continuar los posteriores de manera virtual seguidos de un modelo mixto o híbrido.

No sabemos qué ocurrirá para 2023 si se regresa a una presencialidad total y se aprovechan las habilidades digitales adquiridas, se proponen modelos de aula digitales o con estructuras invertidas hacia los estudiantes, sí se aprovechará el acortamiento de la brecha digital adquirida por la pandemia de manera emergente, pero qué significó el uso inmediato de las tecnologías, diferentes a aquellas orientadas a la educación específicamente, y se incorporaron además tecnologías pensadas en otra dirección pero resultaron tan útiles como las de comunicación, transferencia de archivos, y videoconferencias.

Para finales del 2021 se creó una Dirección de Tecnologías e Innovación Educativa en el COBACH. Para el año 2022 se han incorporado e-leaninig desde Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) por sus siglas en ingles Learning Management System, elaboradas en Chamilo para cursos en línea, personalizada con el nombre de Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA), y para los planteles que no cuentan con internet, un equipo programado para que ofrezca conectividad sin internet a través de una antena onmidireccional wifi, al enviar una señal inalámbrica de intranet, accediendo desde un navegador web, hacia una plataforma denominada FARO que cuenta con paginas como Wikipedia, Khan Academy, Phet Interactive Simulations y otras elaboraciones propias diseñadas para FARO como PVA,), videos educativos (Vi-Cobach), y otras desarrolladas en diferentes áreas, Biblioteca Comunitaria Digital (BCD), ConstruyeT que promueve el desarrollo

de habilidades socioemocionales, entre otras herramientas.

Referencias

Bertalanffy, L. V. (2019). Teoría general de los sistemas. CFE (primera edición 1968)

Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (62), 66-81.

Digión, L. B. y Álvarez, M. M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19. Apertura, 13(1), pp. 20-35.http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1957

Freire P. (2011). La educación como práctica de la libertad. México, D.F: Siglo XXI Editores.

García, R. (2004). Epistemología y teoría del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/1906 y http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Epistemologia_y_teoria_del_conocimiento.pdf

García, R. [CEIICH UNAM] (1997). Sistemas complejos. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=WseNt61Ytvc&t=20s y https://www.youtube.com/watch?v=WseNt61Ytvc&t=2070s

García, R. (2006). Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Editorial Gedisa.

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias Sociales, 1(1), 66-101.

García, R. [CEIICH UNAM] (2011, Octubre 9) Epistemología, Metodología y Sistemas Complejos. Voces del CEIICH. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sJH3KB2ONtQ&list=PLop-TLnyHY21Yg_SD9Cf3NkCDwPcccW0I&index=3

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Recuperado de

García, R. (2013). Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático. Interdisciplina, 1(1). http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46545

George, C. E. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(1), 36-51.

González, M. O. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(1), 6-19.

Minor, M. G. y Arriaga, J. (2018) Introducción a la metodología de la investigación educativa. Escuela de ciencias de la educación.

Rodríguez, L. (2006). Un modelo para la educación en ambientes virtuales. Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía / Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales.

Secretaria de Educación Pública (1 septiembre 2020) Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Efectos psicoemocionales en docentes de educación superior durante el confinamiento por COVID-19 en 2020

Psychoemotional effects on higher education teachers during the COVID-19 confinement in 2020

Rogelio Limón-Rivera[*], *Julio Díaz-José*[†], *Susana Isabel Castillo-Martínez*[‡] *y Uriel Alejandro Morales-Carrera*[§]

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar los efectos psicoemocionales en docentes de educación superior en México a causa del COVID-19. Se estudió la actividad docente y las afectaciones físicas, psicológicas y emocionales; se usó análisis sentimental a través de minería de textos. El 81% de los docentes utilizó videoconferencias, el cumplimiento de los estudiantes fue del 74%. Se expresó optimismo por el uso de tecnología y el fortalecimiento de las competencias docentes, prevaleciendo las emociones de confianza y previsión. Este trabajo contribuye a la comprensión de las áreas de oportunidad para una transición hacia una educación con modelos híbridos.

Abstract: The aim of this study was to analyze the psych emotional effects on higher education teachers in Mexico due COVID-19. The studied aspects were related to teaching activities and physical, psychological, and emotional affectations; a sentimental analysis was considered through text mining. The 81% of the teachers used academic videoconferences, the compliance of the students was 74%. Optimism was expressed for the use of technology and the strengthening of teaching skills, prevailing emotions of trust and foresight. This work contributes to the understanding of the difficulties and areas of opportunity for a transition towards education with hybrid models.

Palabras clave: COVID-19; confinamiento; educación superior; psicología social; TIC.

---

[*] Doctor en Ciencias de la Gestión Estratégica por el Colegio Interdisciplinario de Especialización A.C.; Docente del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Zongolica; LGAC. Estudios del desarrollo comunitario; rogelio_limon_pd105@zongolica.tecnm.mx.

[†] Doctor en Problemas Económico Agroindustriales por la Universidad Autónoma Chapingo; Docente de la Facultad de Ciencias Biológicas-Agropecuarias de la Universidad Veracruzana; LGAC. Cambio tecnológico sustentabilidad y bienestar humano; juliodiaz@uv.mx

[‡] Maestra en Ingeniería Económica por el Instituto Tecnológico de Orizaba; Docente del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Zongolica; LGAC. Estudios del desarrollo comunitario; susana_castillo@zongolica.tecnm.mx

[§] Doctor en Ciencias de la Gestión Estratégica por el Colegio Interdisciplinario de Especialización A.C.; Docente del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Zongolica; LGAC. Estudios del desarrollo comunitario; uriel_ige@zongolica.tecnm.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Introducción

En marzo de 2020 la Organización de las Naciones Unidades declaró la pandemia por COVID-19, este hecho tuvo implicaciones en todos los niveles y, a nivel educativo, las actividades de enseñanza-aprendizaje se continuaron de manera virtual. En ese sentido, la tecnología y la conectividad a internet tuvieron un papel fundamental ya que las actividades tenían que realizarse desde casa.

El trabajo remoto tiene implicaciones positivas y negativas en distintos ámbitos, desde el aspecto laboral, hasta el aspecto personal y familiar. Dentro del aspecto laboral se encuentran diversos factores que inciden en el bienestar físico y psicoemocional, tales como la carga académica, las actividades frente a grupo (síncronas y asíncronas) y las actividades administrativas y de gestión. En el aspecto personal y familiar, existe mayor convivencia con los integrantes en el hogar y un mayor involucramiento con las actividades cotidianas, lo que contribuye a disminuir en cierta medida los efectos psicoemocionales derivados de la falta de socialización. Sin embargo, las barreras con el trabajo se diluyen creando una falta de equilibrio en los roles familiares y laborales tanto en actividades, uso de dispositivos, horarios y tiempo asignado para el trabajo y el hogar, entre otros.

López, et al. (2021) realizaron un estudio de diseño fenomenológico con docentes universitarios con distintas características de contratación; en estos estudios encontraron que las afectaciones principales se relacionan con la carga física y mental por la extensión en casa de la jornada laboral y el incremento en la intensidad de trabajo, así como la modificación en sus relaciones interpersonales. De igual modo presentaron estrés y desgaste profesional derivado del esfuerzo físico-mental y actividades extralaborales en la modalidad virtual.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), informó que durante el periodo inicial de confinamiento los retos principales con los que se enfrentaron los profesores y profesoras se relacionaron con el cambio repentino de lo presencial a la virtualidad, además de la poca capacitación y experiencia en el uso de herramientas digitales orientadas a la educación. Estos retos tecnológicos implicaron la necesidad de una rápida capacitación en tecnologías y plataformas para el aprendizaje.

De igual modo, la OMS (2020) identificó como ventajas de la educación en línea las relacionadas con la comodidad y el ahorro de tiempo en el traslado y la percepción de desempeño

sobresaliente por parte de los estudiantes; aunque para los que presentaron un desempeño con áreas de oportunidad se recomendó actividades más interactivas, un mayor apoyo tecnológico y propiciar las condiciones para el acceso a la conectividad. Destaca que un porcentaje alto (40%) prefería que las actividades se realizaran a distancia en el consecuente periodo escolar.

Nepote González, et al. (2020) realizaron una encuesta en línea entre los meses de mayo y junio en la que participaron 9,137 personas de todo el país, principalmente mujeres, la mayoría con estudios de nivel superior, con edades entre 27 y 59 años; asimismo, todos los participantes debían contar con internet y usar con frecuencia redes sociales, correo electrónico o WhatsApp como los principales medios para informarse. Los resultados obtenidos muestran lo siguiente: más del 90% conocía las medidas de prevención del contagio, el 50 % los protocolos de atención médica y el 40% las medidas para tratar en casa a una persona enferma por COVID-19. La mayor confianza entre la población la tenían los científicos (98%) y el personal de salud (94 %); el gobierno obtuvo 46 %, los periodistas 54 % y los líderes religiosos 74 %. De cada 10 participantes 6 reconocieron que la información que consultaron entre abril y mayo les fue de utilidad para tomar decisiones durante la crisis sanitaria. El 10% dejó de consultar noticias relacionadas con el COVID-19, tal vez como producto de la sobresaturación. Entre abril y mayo hubo un aumento de alrededor de cinco puntos porcentuales en las sensaciones negativas asociadas con la percepción de la información sobre el COVID-19, tales como “me agota”, “me genera ansiedad” y “me confunde más”. En contraste, “me ayuda a discernir lo que es verdadero y falso…” y “me ayuda a tomar decisiones…” disminuyeron alrededor de cuatro puntos en el mismo lapso de tiempo.

El Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad de la Universidad Iberoamericana (EQUIDE, 2020) desarrolló y aplicó por teléfono la Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de los Hogares Mexicanos (ENCOVID-19) a 800 personas de 18 años o más. Sus resultados más importantes son los siguientes: El 64.4 % estaba en confinamiento, el 90.4% de quienes no se resguardaron lo hizo por razones de trabajo, el 37.7% reportó que uno o más integrantes del hogar perdió su empleo, el 34.5 % no disponía de recursos suficientes para enfrentar la cuarentena, el 44.8% se sentía muy preocupado por la posibilidad de que su salud se viera afectada, el 29% dijo tener síntomas depresivos, el 32.4% declaró tener síntomas severos de ansiedad (Universidad Iberoamericana, 2020).

Contreras-Ibáñez, et al., (2020) encontraron que las mujeres han presentado mayores

niveles de estrés que los hombres. Algunas de las razones de que esto suceda puede ser que las mujeres padecen más los efectos emocionales (generalmente) y se asocian más con jornadas dobles, triples e incluso cuádruples, esto sin considerar las preocupaciones económicas. La cantidad de estrés se explica en casi 15% por la etapa de la vida que se encontraron viviendo las personas participantes. La escolaridad tuvo una relación inversa con el estrés: las personas con posgrado reportaron menores puntajes de estrés y quienes tenían bachillerato padecían mayor estrés. El grupo más estresado fue el de estudiantes, seguido de las personas sin empleo, de las empleadas a tiempo parcial, personas con autoempleo, personas con empleo de tiempo completo y, en último lugar, personas retiradas o jubiladas. Las personas solteras fueron las más estresadas, y después las que tenían otra condición; las menos estresadas eran las divorciadas y las que se encontraban casadas o en unión libre. El 67% declaró estar en aislamiento voluntario durante la contingencia; el 31%, que su vida siguió igual con cambios menores; el 2%, que su vida continuó sin cambios, y el 0.2% se encontraba en aislamiento médico. Las personas aisladas reportaron un nivel mayor de estrés, y las personas que dijeron seguir su vida sin cambios tuvieron el nivel más bajo de estrés. El nivel de estrés encontrado en México fue más alto que el reportado en otros países que participaron en el estudio.

De acuerdo con Chacón (2020) las actividades académicas en línea han modificado los estilos de vida de la sociedad, tanto en los hábitos como en las rutinas. La adopción de tecnología se tuvo que realizar a pesar de que no existía preparación para ello (docentes y estudiantes), esto trajo consigo un incremento en los niveles de angustia e incertidumbre, entre otro tipo de afectaciones relacionadas con la salud mental (condiciones del hogar, infraestructura, recursos económicos y tecnológicos, entre otros).

De igual modo, el análisis sentimental de textos se ha aplicado para poder conocer el impacto del confinamiento en la salud mental de las personas. En el caso de la educación superior, este tipo de análisis se ha realizado a través del uso de software y paquetería informática especializada.

Las redes neuronales se han usado para el análisis sentimental de textos (DSA Soluciones, S.F), de manera general el análisis de textos realiza un rastreo de las palabras que se usan en un texto específico proveniente de diversas fuentes (ya sean redes sociales u otras), se realiza una valoración del sentido en el que se expresan los participantes en una conversación o en un

determinado texto y se clasifica en sentimientos positivos o negativos. Con las clasificaciones encontradas es posible agrupar el número de menciones de palabras relacionadas con cada tipo de sentimiento y, con base en ello, elaborar estadística acerca del sentido sentimental de las conversaciones. este tipo de análisis ha sido útil para las empresas ya que ayuda a tomar decisiones respecto a los intereses de los segmentos de mercado o público interesado en los servicios y productos que ofertan las organizaciones. Debido a la gran cantidad de información que se genera actualmente es importante contar con mecanismos de análisis de texto que permita facilitar el conocimiento de los segmentos de mercado para las organizaciones, aunque su uso puede representar un reto en el sentido de la responsabilidad que implica el procesamiento y clasificación de textos hacia un tipo específico de sentimiento (positivo o negativo).

En el ámbito de la pandemia por COVID-19, los estudios relacionados al análisis sentimental se han aplicado en el ámbito educativo, tal es el caso de una investigación realizada con estudiantes de la Ingeniería en Sistemas de la Universidad de Cartagena en Colombia (Chanchí, Ospina & Ospino, 2020), en la que siguiendo un sistema probabilístico descriptivo lograron encontrar una preferencia positiva hacia los trabajos académicos en la modalidad virtual. En este estudio, para el caso de las preguntas abiertas, se utilizó el software Python con el paquete *paralleldots*. Esta herramienta permitió clasificar las expresiones de los estudiantes en la tipología sentimental positiva, negativa y neutral.

Pastor (2020) realizó un estudio con estudiantes universitarios en Filipinas, en cuyo análisis cualitativo encontró que los encuestados pueden tener problemas al realizar las actividades síncronas derivado principalmente de factores de conectividad y que las estrategias deben adecuarse conforme al contexto de los estudiantes. aunque en este caso no se realizó una interpretación con base en software de análisis de textos se destaca la consideración de aspectos cualitativos para conocer los efectos psico emocionales de las actividades académicas virtuales durante la pandemia.

Chen, et al. (2020) aplicó un modelo de redes neuronales para conocer el grado de satisfacción de los usuarios en las plataformas de educación en línea en China. Este estudio considera el uso de la metodología de análisis sentimental en usuarios de las plataformas en línea y fuera de línea, por lo que aplica el análisis de emociones en su aspecto cualitativo. En este estudio se destacan los resultados obtenidos en cuanto a que la satisfacción de los usuarios depende

específicamente de la disponibilidad de los recursos en línea y no tanto de los aspectos personales que se puedan derivar de los usuarios de estas.

De igual modo, en el caso de México León-Sandoval, et al. (2022) analizó en la plataforma de Twitter la forma en que la población en general se expresaba acerca de las decisiones de confinamiento y no confinamiento de las autoridades. se aplicó un análisis sentimental a través de software en un repositorio público de dicha red social. Se encontró por un lado que los sentimientos de inconformidad se manifestaban principalmente en los momentos en que existían festividades y reuniones en las que las autoridades recomendaban la no asistencia. particularmente esta investigación se centró en el uso de la red social Twitter como mecanismo para la expresión de las personas y la mitigación de los sentimientos de aislamiento por el confinamiento.

En cuanto a los estudios que se refieren a la salud mental de los docentes en México, Gallegos, et al. (2021) investigaron el grado de afectación con base en una adaptación de las escalas de estrés por COVID-19 en 6 áreas psicométricas. Los resultados permitieron identificar el grado de resiliencia de los profesionales de educación como el factor más importante para poder superar los niveles de estrés, ya que la identificación de la ansiedad y otros síntomas de salud mental presentaron niveles de bajo a moderado.

Debido a lo anterior el presente estudio tuvo como objetivo analizar los efectos psicoemocionales en los docentes de educación superior en México durante los primeros meses de confinamiento por COVID-19.

Método

Se realizó un estudio transversal con una encuesta a 304 docentes de educación superior que pertenecen a distintas universidades de México, tanto públicas como privadas. El instrumento de recolecta se realizó en línea a través de un formulario, debido a las condiciones de la pandemia por COVID-19. Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico y las categorías de análisis se relacionaron con las actividades de docencia, afectaciones físicas, psicológicas y emocionales que vivieron los docentes durante la pandemia. Como una forma de reforzar los hallazgos del cuestionario, se aplicó una entrevista a profundidad a 16 docentes que fueron seleccionados por conveniencia.

Para el análisis de la información se calcularon estadísticos descriptivos de la población de

estudio, tanto de características generales demográficas como de uso de videoconferencias y afectaciones psicoemocionales percibidas; de igual forma se aplicó minería de texto y análisis sentimental. El análisis sentimental se realizó con base en la teoría de las emociones de Robert Plutchik (1988), se realizó un listado de las respuestas de los participantes y se clasificaron en ocho emociones básicas (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, disgusto, enojo y anticipación) y de manera genérica en el sentido positivo o negativo de las expresiones. La información obtenida se ordenó por frecuencias acumuladas de mayor a menor y, de acuerdo con el principio de Pareto (pocos vitales, muchos triviales) se analizaron los tipos de emociones que representaban el ~80% de las frecuencias acumuladas y las emociones que se encontraron en el restante ~20%. Para realizar el análisis se utilizaron bases de datos en Excel, análisis descriptivos y gráficos, de igual modo el análisis sentimental se realizó en RStudio versión 2022.07.2 con los paquetes lubridate, reshape2, tm, stringr y syuzhet.

Resultados

La población estudiada se conformó por 318 docentes hombres (43%) y mujeres (57%) pertenecientes a distintas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. La edad promedio de los participantes fue de 40 años; sin embargo, existen docentes jóvenes de menos de 25 años y docentes de edad avanzada que pueden llegar hasta los 74 años (Cuadro 1).

Cuadro 1

Características de la población estudiada

Género	N	Edad		Max	Min
		Media	SD		
Hombre	136	40.8	9.99	74	24
Mujer	182	38.5	9.24	65	21

Fuente: Elaboración propia.

Durante la pandemia, las actividades académicas se realizaron de manera síncrona y asíncrona; las videoconferencias se utilizaron para realizar las actividades síncronas en la mayoría de los casos (~80%), mientras que el uso de otros recursos distintos se utilizó en menor medida (19%). Además, los docentes tuvieron la percepción general de que las actividades académicas se cumplieron en más del 70%, independientemente de si se trabajó usando o no videoconferencias

para las actividades de enseñanza-aprendizaje (Cuadro 2).

Cuadro 2

Uso de videoconferencias y percepción de cumplimiento de actividades

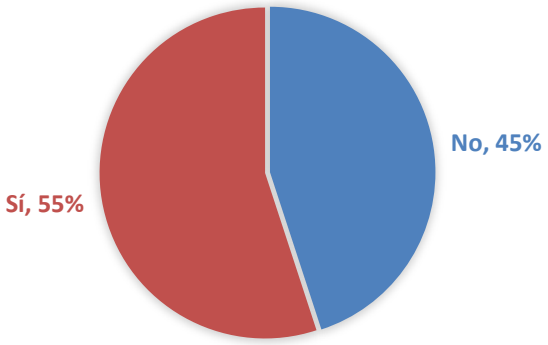
Uso de videoconferencias	Frecuencia	Porcentaje
No	62	19%
Sí	256	81%
Percepción de cumplimiento		74%

Fuente: Elaboración propia.

Derivado del confinamiento, las actividades sociales disminuyeron y el contacto con otras personas fue limitado, lo que afectó en algún grado el estado físico y psicoemocional de las personas. Aunque en las actividades de docencia hubo algún grado de interacción, esta se realizó de manera virtual, por lo que más del 50% de los y las docentes participantes experimentaron algún grado extremo de inquietud, nerviosismo y/o inseguridad (Gráfica 1).

Gráfica 1

Proporción de alguna afectación física y psicoemocional



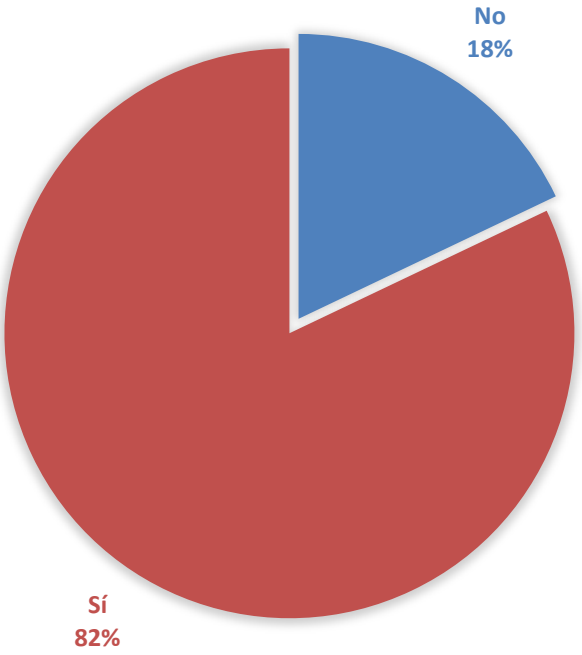
Fuente: Elaboración propia.

Las y los docentes tuvieron la necesidad de adoptar modalidades de trabajo virtual, tanto síncrono como asíncrono, en ambos casos, manifestaron estar de acuerdo (~80%) en que este tipo

de actividades pueden aligerar en cierta medida la carga laboral, además de que la disminución de los traslados también es benéfica para el ambiente (Gráfica 2).

Gráfica 2

Acuerdo en iniciativas de disminución de trabajo en línea

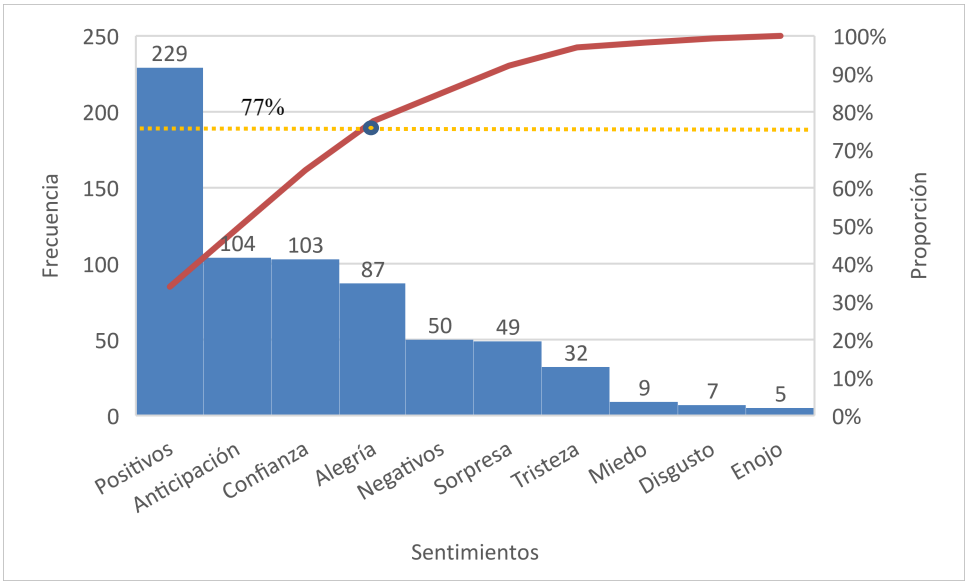


Fuente: Elaboración propia.

Durante el confinamiento en casa las personas experimentaron distintos tipos de emociones, más del 70% fueron en aspectos positivos en general, de anticipación, confianza y alegría, mientras que las restantes estuvieron relacionadas con aspectos negativos, de sorpresa, tristeza, miedo, disgusto y enojo. De manera general, se resalta que, bajo un análisis del principio de Pareto (pocos vitales, muchos triviales) los sentimientos positivos fueron los que predominaron en la población docente estudiada (Gráfica 3).

Gráfica 3

Sentimientos experimentados durante el confinamiento



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El presente estudio encontró que la mayoría de las actividades académicas se realizaron usando videoconferencias, durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19. Se identificó que las y los docentes tuvieron una percepción de que los estudiantes cumplieron con el ~74% de las actividades académicas; además, derivado de la falta de contacto social, la mayoría presentó efectos psicoemocionales, aunque la mayoría de los sentimientos fueron de tipo positivo.

En lo que se refiere al uso de videoconferencias, Aretio (2021) menciona que derivado del uso de las videoconferencias, la preferencia por sistemas híbridos ha tomado mayor importancia, flexibilizando la educación con las herramientas digitales, lo que genera una mayor eficiencia en el uso de los recursos y el tiempo.

En diversos estudios se ha encontrado que, en general, los estudiantes presentaron resultados favorables respecto a la adopción de tecnología para realizar sus actividades académicas durante la pandemia (Chanchí, Ospina & Ospino, 2020), aunque las principales dificultades se relacionaron principalmente con acceso a la conectividad a internet y al número de dispositivos que se debían compartir para cumplir con sus actividades (Zoila, 2021).

En el aspecto de los efectos psicoemocionales, se han encontrado diversos casos en los que

destaca que la sobrecarga de trabajo y el uso de recursos personales para el desarrollo de actividades académicas tuvieron repercusiones negativas en el personal docente (Zoila, 2021), así mismo existen coincidencias con los hallazgos del presente estudio, en los que los profesores y profesoras tuvieron una actitud positiva por sobre las negativas, ante las actividades en el confinamiento (Chanchí, Ospino, & García, 2021).

Zamora-Antuñano, et al. (2021) encontraron que los principales problemas de los docentes universitarios en México se relacionaron con la asistencia y participación de los estudiantes utilizando las plataformas virtuales. El conocimiento previo de los sistemas virtuales de aprendizaje, así como la experiencia en el uso de las videoconferencias permitió a algunos docentes aminorar los efectos del estrés con el cambio de las actividades presenciales a las virtuales. Además, el 80% de los docentes que participaron en el estudio mencionó que la institución educativa de adscripción proporcionó algún tipo de capacitación relacionada con el manejo de plataformas virtuales para la educación; en estos casos, también se considera como un aspecto positivo el que las instituciones hayan permitido a los docentes la elección de las herramientas digitales que les representarán una mayor facilidad de uso.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los efectos psicoemocionales en los docentes de educación superior en México durante los primeros meses de confinamiento por COVID-19. Los resultados mostraron que las actividades académicas se realizaron tanto de manera síncrona como asíncrona. En las actividades síncronas predominó el uso de las videoconferencias en diversas plataformas; además, independientemente de la modalidad de abordaje de los contenidos temáticos, se obtuvo una percepción de cumplimiento positiva.

En lo referente a los efectos psicoemocionales, se encontró que el personal docente de estudio sí presentó algún tipo de afectación psicoemocional adversa extrema, principalmente las de tipo nervioso, inquietudes e inseguridad. Los efectos psicoemocionales fueron diferenciados en el personal docente de educación superior en México durante los primeros meses de confinamiento. inquietud, nerviosismo y/o inseguridad; sin embargo, es importante resaltar que, en el análisis sentimental complementado con el principio de Pareto, se encontró que los sentimientos más relevantes se relacionaron con los de tipo positivo, anticipación, alegría y confianza, mientras que

los negativos más significativos fueron de sorpresa, tristeza y miedo.

Finalmente, los trabajos a futuro corresponden a la percepción de las y los docentes en cuanto a las oportunidades para trabajo híbrido, ya que mostraron aceptación en realizar actividades en línea que relacionaron principalmente con una mayor organización y eficiencia; de igual modo manifestaron tener una percepción de impacto positivo en el ambiente al disminuir los traslados.

Bibliografía

Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32.

Chacón, M. (5 de junio del 2020). Salud mental de los estudiantes, una víctima del aislamiento. El Tiempo. Recuperado de https://www.eltiempo.com/vida/educacion/como-esta-la-salud-mental-de-los-estudiantes-durante-el-aislamiento

Chanchí Golondrino, G. E., Ospino Pinedo, M. E., y García Bolaños, M. Á. (2021). Emociones y sentimientos en docentes universitarios durante la pandemia del COVID-19. Revista Venezolana De Gerencia, 26(Número Especial 5), 123-139. https://doi. org/10.52080/rvgluz.26.e5.9

Chanchí, G. E., Ospina, M. A., & Ospino, M. E. (2020). Análisis de sentimientos de la percepción de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia) sobre las actividades académicas desarrolladas durante el confinamiento debido al COVID-19. Revista Espacios, 41(42), 247-259.

Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020, July). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the COVID-19 pandemic. In Healthcare (Vol. 8, No. 3, p. 200). MDPI. https://doi.org/10.3390/healthcare8030200

Contreras-Ibáñez, C. C., Flores González, R., Reynoso-Alcántara, V., Pérez-Gay Juárez, F., Castro López, C., y Martínez, L. (2020). Estrés, al inicio de la pandemia por covid19. Entorno UDLAP, edición especial, 102-119.

Delgado-Gallegos, J. L., Padilla-Rivas, G. R., Zuñiga-Violante, E., Avilés-Rodriguez, G., Arellanos-Soto, D., Villareal, H. F., ... & Islas, J. F. (2021). Teaching anxiety, stress and resilience during the COVID-19 pandemic: Evaluating the vulnerability of academic professionals in Mexico through the adapted COVID-19 stress scales. Frontiers in public

health, 9, 669057. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.669057/full

DSA Soluciones (S.F.). Redes neuronales para el análisis sentimental de textos. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Trejo-Medina/publication/299508184_REDES_NEURONALES_PARA_EL_ANALISIS_SENTIMENTAL_DE_TEXTOS_DIVULGACION_CIENTIFICA_DSA_SOLUCIONESR_Ciudad_de_Mexico/links/56fc8a9208ae3c0f264d7646/REDES-NEURONALES-PARA-EL-ANALISIS-SENTIMENTAL-DE-TEXTOS-DIVULGACION-CIENTIFICA-DSA-SOLUCIONESR-Ciudad-de-Mexico.pdf

León-Sandoval, E., Zareei, M., Barbosa-Santillán, L. I., Falcón Morales, L. E., Pareja Lora, A., & Ochoa Ruiz, G. (2022). Monitoring the Emotional Response to the COVID-19 Pandemic Using Sentiment Analysis: A Case Study in Mexico. Computational Intelligence and Neuroscience, 2022. https://www.hindawi.com/journals/cin/2022/4914665/

López, G. G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M., & Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. European Journal of Health Research, 7(1), 1-13.

Nepote González, A. C., Posada de la Concha, J. M., Tarhuni Navarro, D., Varguez Ramírez, M., Hernández-Stefanoni, J. L., y Saldívar Chávez, M. A. (2020). COVID-19, lo que los mexicanos percibimos de esta enfermedad. Saber Más. Revista de Divulgación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de https://www.sabermas.umich.mx/secciones/articulos/891- covid-19-lo-que-los-mexicanos-percibimos-de-esta-enfermedad.html?fbclid =IwAR0vuq34Y-CKzMWi5_RC-Rr-7YAEBN39vBOzK8BJY29Kd9cPU3mqUK41af

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado de https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel -coronavirus-201

Pastor, C. K. L. (2020). Sentiment analysis on synchronous online delivery of instruction due to extreme community quarantine in the Philippines caused by COVID-19 pandemic. Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 3(1), 1-6.

Plutchik, R. (1988). The nature of emotions: Clinical implications. In Emotions and psychopathology (pp. 1-20). Springer, Boston, MA.

Universidad Iberoamericana (2020). Encuesta de seguimiento de los efectos del covid en el

bienestar de los hogares mexicanos. Comunicado ENCOVID-19. QUANTOS, IBERO, EQUIDE. https://ibero.mx/sites/default/files/comunicado_encovid-19_completo.pdf

Zamora-Antuñano, M. A., Rodríguez-Reséndiz, J., Cruz-Pérez, M. A., Rodríguez Reséndíz, H., Paredes-García, W. J., & Díaz, J. A. G. (2021). Teachers' Perception in Selecting Virtual Learning Platforms: A Case of Mexican Higher Education during the COVID-19 Crisis. Sustainability, 14(1), 195. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/su14010195

Zoila, R. B. (2021) El trabajo docente y académico en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19 desde la voz de sus actores (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México).

El Smartphone, herramienta de enseñanza-aprendizaje e investigación durante la contingencia de SARS-CoV-2

The Smartphone, a teaching-learning and research tool during the SARS-CoV-2 contingency

Alejandra Margarita Boix Cruz[*], *Virginia del Carmen Freyre Pulido*[†], *Pascual Bringas Marrero*[‡] *y Maribel Amador Rafael*[§]

Resumen: Objetivo identificar la aplicación del Smartphone en el proceso enseñanza-aprendizaje y limitaciones para su uso por docentes universitarios. **Metodología**. Se realizó un estudio descriptivo exploratorio multidimensional de corte transversal con el instrumento "Smartphone y Universidad. Visión del profesorado". **Resultados.** Se encontró que a menor experiencia en docencia mayor resistencia al uso del Smartphone en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Se evidenció relación directa entre desconocimiento de aplicaciones y desacuerdo en emplearlas. Docentes coinciden en que introducir el Smartphone para aumentar la motivación y el rendimiento académico. **Conclusiones.** Es importante atender el analfabetismo funcional en los docentes en el empleo del Smartphone.

Abstract: Objective to identify the application of the Smartphone in the teaching-learning process and limitations for its use by university teachers. Methodology. A cross-sectional multidimensional exploratory descriptive study was carried out with the instrument "Smartphone and University. Teacher's view". Results. The less experience in teaching, the greater resistance to the use of the Smartphone in the teaching-learning-assessment process. A direct relationship between ignorance of applications and disagreement in using them was evidenced. Teachers agree that introducing the Smartphone to increase motivation and academic performance. Conclusions. It is important to address functional illiteracy in teachers in the use of the Smartphone.

Palabras clave: Smartphone; educación; enseñanza-aprendizaje; evaluación; contingencia sanitaria.

---

[*] Maestría en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional, Instituto Tecnológico de Oaxaca, líneas de investigación Estudios para el Bienestar Integral e Impacto Tecnológico en la Educación y la Administración, BUAP, alejandra.boix@correo.buap.mx
[†] Maestría en Ciencias especialidad Microbiología, Instituto Politécnico Nacional, líneas de investigación ídem, BUAP, virginia.freyre@correo.buap.mx
[‡] Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, líneas de investigación ídem, BUAP, pascual.bringas@correo.buap.mx
[§] Estudiante de la Licenciatura en Administración de Empresas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, maribel.amadorrafael@viep.com.mx

Canales Sánchez, Alejandro, Gustavo Carreón Vázquez y Alma Maldonado Maldonado, coords. 2023. *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECSO.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han hecho presentes en la vida cotidiana, una de ellas es el Smartphone o teléfono inteligente, que ha incrementado su uso año con año y se ha considerado el máximo exponente de la era de la movilidad y de la conectividad (Ramos y Ortega, 2017). En 2019 de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH 2019) nueve de cada diez usuarios de Internet poseía un Smartphone, sus aplicaciones móviles les permitieron el acceso a redes sociales, juegos, acceder a contenidos de audio y video, enviar mensajes instantáneos y adquirir bienes o servicios (INEGI, 2020). No obstante, en las aulas no siempre han gozado de buena acogida porque han surgido diferentes posturas en cuanto a su empleo. Para algunos, el Smartphone es un distractor del proceso enseñanza-aprendizaje (Burns & Lohenry, 2010) debido a que su uso se ha relacionado inversamente con el rendimiento académico (Pinos et al., 2018). Para otros, la presencia del Smartphone en el aula permite el tránsito continuo o simultáneo entre una variedad de experiencias de aprendizaje apoyadas en las aplicaciones que puede alojar (Flores et al., 2016). Otros tantos reconocen ventajas y desventajas del empleo del Smartphone en los procesos de aprendizaje (Silva y Martínez, 2017).

Entre las ventajas para su uso Avello y Duart (2016) destacan poder acceder al aprendizaje las 24 horas del día, desde cualquier lugar y sobre todo poder interactuar de manera colaborativa. Las aplicaciones para juegos han llevado a que los estudiantes desarrollen habilidades digitales que antes no eran imaginables, por ello la gamificación ha sido aprovechada como un recurso para la educación (Vargas, 2015). Sin embargo, estas y otras ventajas para el uso del Smartphone en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden verse limitadas por diversos factores. Los docentes deben mostrar apertura hacia diseños pedagógicos y didácticos que promuevan la interacción con el estudiante, estar dispuestos a adoptar nuevas aplicaciones que les permitan organizar y clasificar la información que descargan de Internet, para su procesamiento de tal manera que desarrollen habilidades analíticas de pensamiento (Silva y Martínez, 2017). Adicionalmente los docentes deben recibir formación para el uso pedagógico del Smartphone y ser así capaces de crear nuevas experiencias de aprendizaje para sus estudiantes (Burton et al., 2011). No obstante, las diferentes ramas del conocimiento en que se desenvuelven los docentes influyen también en su apreciación sobre los beneficios de desarrollar competencias digitales para introducir el Smartphone en el aula

(González-Fernández y Salcines-Talledo, 2015), lo que puede reflejarse en una brecha en el conocimiento, uso e importancia que le atribuyan al Smartphone. Mientras tanto, su empleo por docentes con propósitos de investigación ha mostrado algunos resultados exitosos debido a la evolución que han tenido las aplicaciones que para ellos se han desarrollado (Denis et al., 2021).

Un hecho insoslayable como lo señala Coll (2016) es la existencia de retos para responder a nuevos conceptos en el aprendizaje, la búsqueda de propuestas y experiencias para hacer frente a los retos con el uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación en todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Los docentes en México se vieron enfrentados a este reto durante la Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD) que inició el 23 de marzo de 2020 por la epidemia de COVID-19 (Secretaría de Salud, 2020). Durante la JNSD existió una migración de la modalidad presencial a la modalidad en línea, los estudiantes recibieron su educación mediada por la tecnología a través de los dispositivos que tuvieron disponibles en su hogar y donde la comunicación de los docentes con los estudiantes llegó a ocupar un lugar fundamental (Lion et al., 2022), en este contexto el uso del Smartphone tomó una especial relevancia, motivo por el cual se inició esta investigación.

Objetivo

Identificar la aplicación del Smartphone en el proceso enseñanza-aprendizaje y las limitaciones para su uso por docentes universitarios del Complejo Regional Sur de la BUAP.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo exploratorio de tipo multidimensional de corte transversal con una adaptación del instrumento de evaluación diagnóstica "Smartphone y Universidad. Visión del profesorado" de las Dras. Irina Salcines Talledo y Natalia González Fernández de la Universidad de Cantabria (Salcines y González, 2016). La validación de contenido del cuestionario fue efectuada por sus autoras, primero mediante análisis descriptivo de los ítems y después por la técnica Delphi con la participación de 13 jueces expertos, posteriormente le realizaron análisis factorial confirmatorio de primer y segundo orden. La fiabilidad o análisis de consistencia interna fue ejecutada a través de la prueba Alfa de Cronbach con un resultado de 0.972. El instrumento consta de tres bloques (I. Datos generales, II. Preguntas generales sobre Smartphone en relación con docencia e investigación. III. Preguntas específicas sobre aplicaciones para Smartphone en relación con docencia e investigación).

La población de estudio fueron docentes de nivel licenciatura del Complejo Regional Sur de la BUAP de las cuatro Áreas en las que se encuentra organizada la oferta académica del Nivel Licenciatura (Económico-Administrativas, Ingeniería y Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales y de la Salud). Se recabó la información a través del software de administración de encuestas Formularios de Google por invitación a cada uno de los docentes vía correo electrónico institucional. Se utilizó análisis estadístico descriptivo y análisis bivariado descriptivo para el análisis de resultados con ayuda de hoja de cálculo Excel.

Resultados y discusión

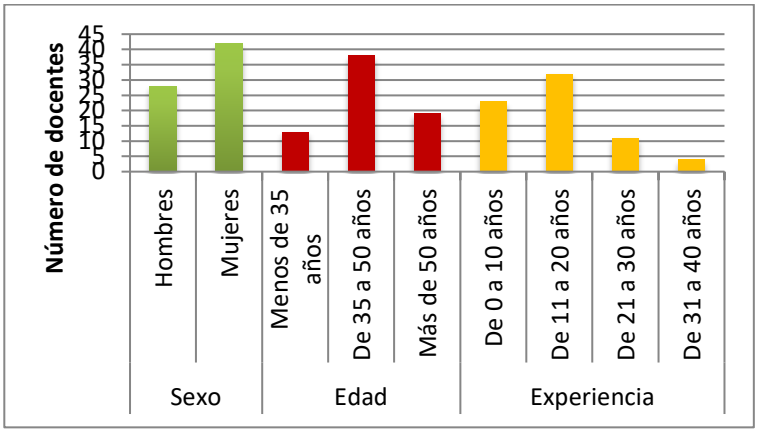
A continuación se presentan las características generales de los participantes y posteriormente se centra la atención en el uso del Smartphone y las limitaciones para su empleo.

Características generales de los participantes

Se contó con la participación de 70 docentes, 28 hombres y 42 mujeres, la edad de la mayoría se ubicó en el rango de 35 a 50 años, a continuación se encontraron aquellos con más de 50 años de edad y después aquellos de menos de 35 años. La mayor parte de los docentes manifestó tener entre 10 y 20 años de experiencia, a continuación se encontraron 23 docentes con 0 a 10 años de experiencia, en menor cantidad se encontraron docentes con más de 20 años de experiencia (ver gráfica 1).

Gráfica 1

Características generales de los participantes



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes.

Se tuvo representación de las cuatro áreas en que estaba organizada la oferta académica de las licenciaturas en el Complejo Regional Sur como puede observarse en la tabla núm. 1. La mayoría de los docentes de 35 años y mayores emplearon el Smartphone alrededor de 3 horas diarias o más, sobre todo si pertenecían al Área de la Salud y eran mujeres, en cuanto a las restantes Áreas del conocimiento no se mostraron diferencias por lo que puede observarse que la edad no es un impedimento para el empleo del Smartphone. También se observó que los docentes con mayores años de experiencia emplean más horas el Smartphone, sin distinción del motivo por el cual hacen uso del mismo. Por otra parte, aquellos docentes que hicieron uso de él menos de una hora diaria, fueron docentes del sexo masculino, pertenecientes al área de Ingeniería y Ciencias Exactas con una experiencia docente entre 11 y 20 años.

Tabla 1

Licenciaturas impartidas en el Interperiodo 2020 en el Complejo Regional Sur BUAP

Área	Licenciaturas
Económico-Administrativas	Administración de Empresas
Ingenierías y Ciencias Exactas	Arquitectura Diseño Gráfico
Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Políticas Comunicación Derecho
Ciencias Naturales y de la Salud	Estomatología Medicina Nutrición clínica

Fuente: Elaboración propia con información de Admisión BUAP y Oferta Educativa por Complejos Regionales BUAP.

El Smartphone en relación con la docencia e investigación

Se realizaron preguntas del Smartphone en relación con docencia e investigación desde el conocimiento general que se tiene del equipo, su uso y la importancia que le asignan en la función docente, así como los beneficios y dificultades que han detectado. Además, el uso que han hecho

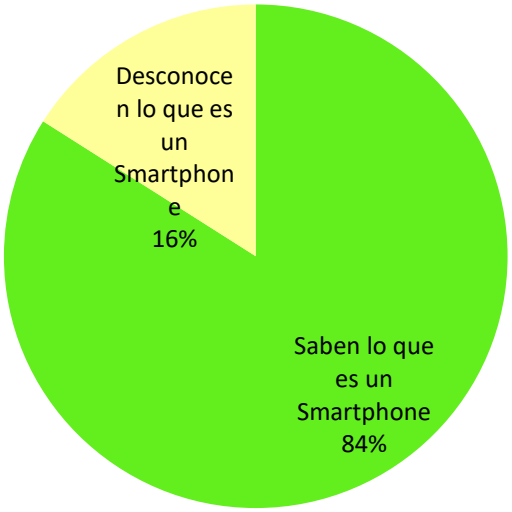
del Smartphone como herramienta para su formación y finalmente cómo han logrado conocerlo y manejarlo.

Conocimiento acerca del Smartphone y sus aplicaciones

Conocer el tema de la investigación es relevante para establecer un lenguaje básico en la comunicación, en esta investigación fue la primera pregunta de esta sección. Se observó que existe un porcentaje de docentes que desconoce lo que es un Smartphone (16%) (ver gráfica 2), por lo que hay la probabilidad de que posean uno sin saberlo, esto puede deberse a que se ha generalizado su uso llamándole simplemente teléfono celular, o en su defecto por la marca del fabricante. A pesar de que un 84% de docentes conoce lo que son las aplicaciones para Smartphone, existe una limitante para incrementar su diversidad o migrar hacia otras más actualizadas que cumplan con los objetivos de enseñanza e investigación, toda vez que solo entre el 70% y el 58% de docentes tiene conocimiento acerca de ello (ver gráfica 3).

Gráfica 2

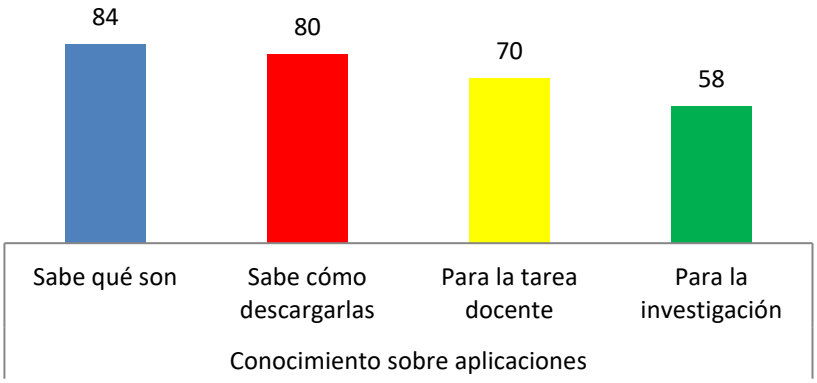
Docentes que saben lo que es un Smartphone



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes.

Gráfica 3

Conocimiento del docente de aplicaciones del Smartphone para la enseñanza y la investigación, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes.

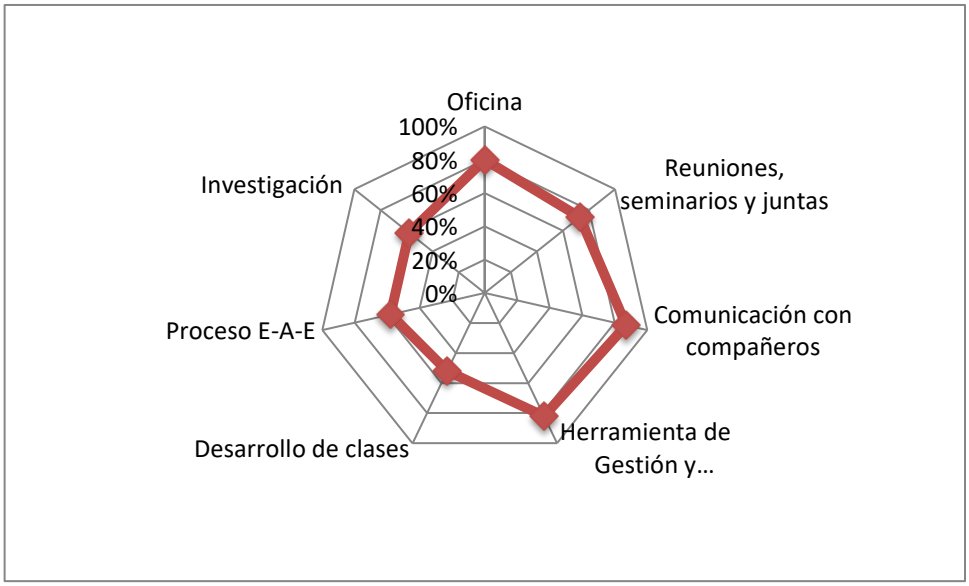
Principal uso que los docentes hacen del Smartphone

Con respecto al uso que los docentes dan al Smartphone, el principal es la comunicación con compañeros (87%), además lo emplean tanto en la oficina (80%) como en reuniones seminarios y juntas (73%) y como una herramienta para su gestión y organización profesional (82%). Sin embargo, el uso del Smartphone en el aula para el desarrollo de clases (52%), en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (E-A-E) (58%) y en la investigación (58%) es visiblemente menor (ver gráfica 4) lo que se relaciona en parte con el conocimiento que manifestaron sobre aplicaciones para las tareas docente y de investigación.

Los docentes han solicitado a los estudiantes realizar actividades con el Smartphone principalmente en el transcurso de clases (66%), pero el limitado conocimiento que los docentes poseen de las aplicaciones impiden que puedan involucrarlo en el aprendizaje colaborativo y cooperativo (47%), conferencias (22%), prácticas de laboratorio (33%) y otras más estructuradas como el desarrollo de proyectos (44%).

Gráfica 4

Uso del Smartphone para actividades personales y docentes



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes.

A pesar de ello, en los docentes existe la convicción de que el Smartphone es importante para la docencia, la investigación y para la gestión y organización, pero sobre todo para mantener una comunicación con los integrantes de la comunidad universitaria, por lo que consideran que la universidad debe dotar de los medios y recursos para optimizar su uso.

En los casos en que los docentes han requerido introducir el Smartphone en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje- Evaluación, manifiestan haber observado cambios en la motivación, rendimiento y creatividad de los estudiantes, además de que estos últimos han fortalecido competencias digitales, de análisis y manejo de la información, por todo ello consideraron que su uso es positivo en la formación de los estudiantes. Sin embargo, en algunos docentes hubo inquietud por el aspecto económico y por la posible distracción que se pudiera ocasionar con el uso del Smartphone en el aula. En el aspecto económico la preocupación versó sobre la posible generación de desigualdades que pudieran suscitarse entre los estudiantes ya que poseer un Smartphone representa un costo importante. Por otra parte, en el 40% de los docentes estuvo presente intranquilidad por una posible disminución en la atención en tanto que un 23% la preocupación tuvo que ver con que el uso del Smartphone pudiera derivar en una pérdida del

control grupal. Esta inquietud se manifestó en aquellos docentes que emplean pocas horas el Smartphone con fines profesionales, sobre todo que se desarrollan en el área de la salud.

La portabilidad del Smartphone es una de las características que favorecen su empleo en la formación docente, puesto que permite el acceso a diversos documentos para mejorar la información inclusive en diversos idiomas en el momento en que se requieren sin necesidad de llevar consigo grandes volúmenes impresos ni dispositivos electrónicos de dimensiones más grandes. Sin embargo, el tamaño de la pantalla representa para algunos (59%) una limitación porque dificulta la lectura, mientras otros (49%) manifiestan que se requiere un gasto adicional, estas son algunas desventajas que se han puesto en relieve. A pesar de estas limitaciones, en lo que se refiere a la formación docente, el Smartphone no representa una pérdida de tiempo (81%) por lo que en general su uso no es considerado negativo (87%).

El aprendizaje en el uso general del Smartphone para los docentes ha sido de manera autodidacta (27%), a través de ver tutoriales, aunque algunos docentes han recurrido al apoyo de pares (30%). No obstante, ven un área de oportunidad para mejorar la aplicación del Smartphone en el proceso de enseñanza-aprendizaje (87%), que se atendería si recibieran preparación específica en el uso del Smartphone en la práctica docente (83%) y capacitación para su empleo en investigación (84%).

Comunicación docente y aplicaciones del Smartphone

La comunicación en general tomó una singular importancia durante la pandemia debido al confinamiento al que se vio obligada la población. En el ámbito universitario para quienes estaban inmersos en una modalidad presencial, la migración a la modalidad virtual requirió un proceso de adaptación y sobre todo mantener la comunicación con varios actores del proceso enseñanza-aprendizaje. En el caso de los docentes, la comunicación entre pares, con los estudiantes y con la institución fue fundamental para llevar a buen término cada una de las materias impartidas. Las preguntas realizadas fueron sobre el uso del correo electrónico; mensajería instantánea, uso de redes sociales y de video llamadas.

Los docentes contaban con bastante conocimiento sobre el empleo del correo electrónico, su naturaleza asincrónica fue aprovechada para compartir información de carácter oficial o con vigencia de mayor temporalidad. El 84% de los docentes emplearon de manera intensa aplicaciones

de correo electrónico para Gmail, Hotmail, Outlook y Yahoo! el mismo porcentaje de docentes consideró de gran importancia el uso de correo electrónico. De todos ellos el menos empleado fue Yahoo!

La necesidad de comunicación inmediata fue asistida por la mensajería instantánea, aplicaciones para WhatsApp, Messenger e iMessage entre otras fueron usadas por el 100% de los docentes, quienes conocían su manejo y resaltaron su importancia. Las limitaciones en su uso tienen que ver con que algunos como iMessage son específicos de una marca de Smartphone.

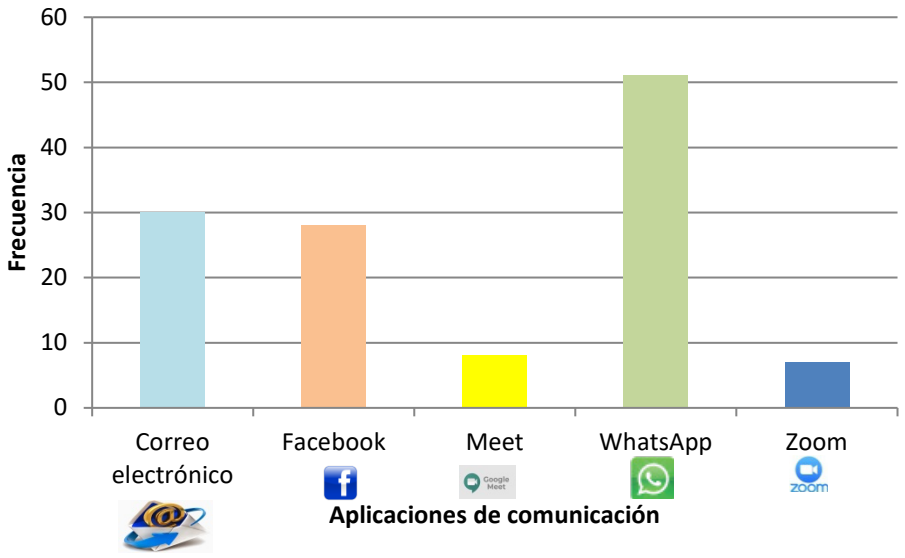
El 16% de los docentes manifestaron poco conocimiento en el manejo de redes sociales y por ello el uso que le dieron a estas aplicaciones fue poco. Aplicaciones como Facebook, Twitter, LinkedIn entre otras las emplearon el 73% de los docentes y fueron consideradas importantes por el 70% de ellos.

Para suplir la comunicación cara a cara, las videollamadas resultaron una excelente alternativa. El conocimiento del manejo de videollamadas fue bastante en 80% de los docentes, 73% de ellos les dieron bastante uso. Aplicaciones como Skype, Hangouts, FaceTime, WhatsApp fueron consideradas muy importantes para el 81% de los docentes. El desconocimiento en su manejo limitó su uso y a la vez no permitió valorar adecuadamente su relevancia.

Como respuesta a las aplicaciones que más empleaban para comunicación, la principal fue WhatsApp, seguida de aplicaciones para correo electrónico (Gmail, Outlook y Hotmail), Facebook, Meet y Zoom (ver gráfica 5). Otras aplicaciones fueron mencionadas con menor frecuencia entre ellas se cuentan Instagram, Skype, Hangouts, Twitter, Messenger.

Gráfica 5

Aplicaciones para comunicación más empleadas por los docentes



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes.

Los docentes y las aplicaciones de gestión y organización

Los docentes universitarios en su quehacer diario lideran y organizan su entorno con los recursos materiales de que disponen, sin dejar de considerar que también tienen que realizar algunas tareas personales que necesitan compaginar y en la medida que lo logran su eficiencia se maximiza. Para hacer frente a estas actividades, el Smartphone puede convertirse en una herramienta poderosa a través de las diferentes aplicaciones para alojar archivos en la nube, administrar archivos, calendarizar actividades, hacer listas de tareas, gestionar el aula de clases o gestionar sus cuentas bancarias y sus finanzas.

Solo el 73% de los docentes conocía aplicaciones como Dropbox, Google Drive, OneDrive, iCloud y otras para alojamiento de archivos en la nube, esto fue una limitación para entre otras cosas tener acceso a sus archivos desde cualquier lugar, recuperar datos o sincronizar archivos. Por consiguiente, solo el 70% de los docentes lo usa, aunque sí reconocen su importancia. Aún menor es el uso de aplicaciones para la administración de archivo, predomina el desconocimiento de ellas, aunque existe la intención de conocerlas para implementar su uso.

Las actividades docentes, más aún las realizadas en la virtualidad, requirieron tomar en cuenta un sinfín de tareas e imprevistos, por ello planear el día a día en un calendario personal facilitaría cumplir con todas ellas sin empalmarlas. No obstante, aplicaciones como aCalendar, Google Calendar, Touch calendar, CalenGoo e Easy Calendar eran poco conocidas por los docentes, por lo que su uso fue mínimo para la mayoría de los encuestados quienes las consideran de suma importancia. Predomina el desconocimiento de aplicaciones de agendas, diario y listado de tareas, por consiguiente su empleo es mínimo. A diferencia de otras aplicaciones donde a pesar de desconocerlas resaltaban su importancia, las agendas y calendarios solo resultaron importantes para el 66% de los docentes y el listado de tareas para el 50% de ellos.

En relación a la gestión del aula, las plataformas virtuales, durante la pandemia ocuparon un lugar preponderante, por lo que el 89% de los docentes expresó conocimiento de ellas, en tanto que el 87% de ellos manifestó utilizarlas y resaltó su importancia. Por lo concerniente a la gestión económica y trámites financieros, en ese momento 60% de los docentes manifestaron tener conocimiento sobre las aplicaciones, sin embargo, el 81% consideró su importancia.

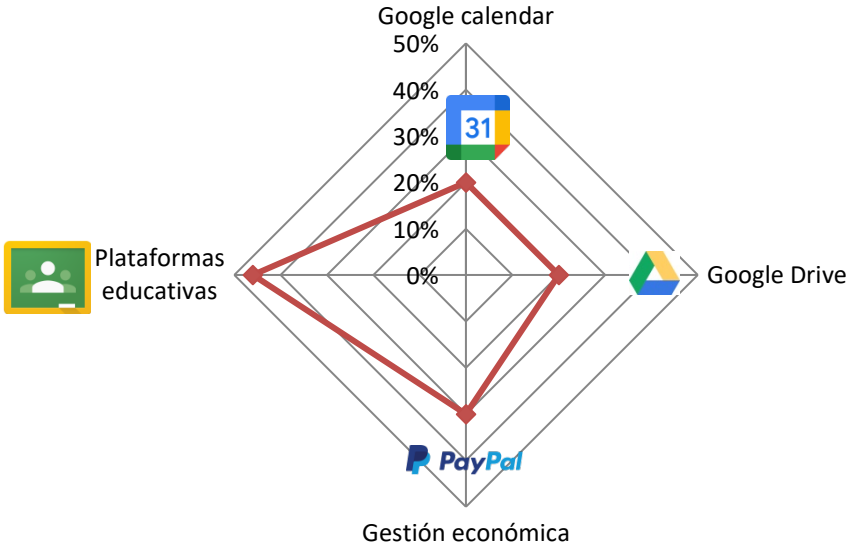
En general, las aplicaciones de gestión y organización más utilizadas por los docentes fueron las plataformas educativas (Google Classroom, Blackboard y Moodle principalmente), las aplicaciones de gestión económica (sobresalen las bancarias), el almacenamiento en la nube encabezado por Google Drive además de Dropbox, OneDrive y iCloud, así como Google calendar entre las aplicaciones de calendarios (ver gráfica 6).

Limitaciones y uso de aplicaciones para la enseñanza-aprendizaje-evaluación.

El soporte que brindó el Smartphone para alojar aplicaciones que favorecieron la creación de ambientes idóneos para el aprendizaje en condiciones inesperadas como las ocurridas durante el confinamiento tuvo como limitante el conocimiento de aplicaciones específicas para la enseñanza-aprendizaje-evaluación. A continuación se muestran resultados sobre el uso de aplicaciones referentes a idiomas, diccionarios y enciclopedias, bases de datos bibliográficas, documentos de texto, hojas de cálculo, aplicaciones de imágenes, video y audio, aplicaciones para presentaciones y cálculos matemáticos entre otras.

Gráfica 6

Aplicaciones de gestión y organización más empleadas por los docentes, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes.

Aplicaciones para vocabulario, gramática, conversación y traductores de otros idiomas, son deseables para hacer el uso eficiente de los recursos digitales con que cuenta la biblioteca de la BUAP y fortalecer la formación de los estudiantes. El conocimiento de tales aplicaciones se presentó en el 87.1% quienes las emplearon en la medida de sus necesidades, la importancia de las mismas fue señalada por el 91% de ellos. Los diccionarios y enciclopedias, recursos que se encuentran en la biblioteca universitaria, ha presentado siempre la limitación de ser únicamente del acervo para consulta interna, sin embargo, las aplicaciones permiten su consulta a cualquier hora del día y en cualquier lugar muchas veces sin necesidad de contar con Internet cuando estos diccionarios son descargados en el Smartphone. Solo el 78% de los docentes tuvo conocimiento de estas aplicaciones y únicamente el 68% de los docentes los utilizó a pesar de que el 83% de ellos considera que son importantes. Definitivamente, el conocimiento poco o nulo de la existencia de estas aplicaciones incide en el uso de las mismas. Una gran limitante se presenta en el desconocimiento por el 29% de los docentes de la existencia de bases de datos bibliográficas, la generación de conocimiento es enorme y el mantenerse actualizado encuentra un gran obstáculo en esta condición.

Uno de los paquetes de software más empleados en el equipo de cómputo es Microsoft Office, pueden efectuarse sus mismas funciones con aplicaciones en el Smartphone, no obstante el conocimiento de las mismas puede limitar su uso. Las aplicaciones de documentos de texto y hoja de cálculo fueron conocidas por el 94% y el 86% de los docentes respectivamente, entre el 85% y el 95% de los docentes las consideró importantes, en tanto que las aplicaciones para presentaciones fueron señaladas como de gran importancia, conocimiento y uso intenso.

Las aplicaciones de imagen, video y audio fueron poco conocidas aunque el 84% consideró como importante poder utilizarlas. Se observó que de acuerdo a los perfiles de los participantes, como en el caso de docentes de las Licenciaturas en Comunicación o Diseño Gráfico, fueron quienes hicieron mayor uso de estas aplicaciones por ajustarse a sus necesidades. No obstante en general se manifestó desconocimiento, en el 19% de los docentes, de la existencia de aplicaciones específicas para las materias que impartían. En relación a aplicaciones para efectuar evaluación y gamificación existió desconocimiento de las mismas en 40% y 46% de los docentes respectivamente, en tanto que aplicaciones para videoconferencias y plataformas de teleformación o eLearning, fueron empleadas por 93% y 84% respectivamente.

De todas las aplicaciones de este apartado las más utilizadas fueron Kindle, Adobe Reader, Microsoft Office, Documents by Readdle, Sumatra, Nitro PDF Reader; así como los programas de Hojas de cálculo: Excel, Gnumeric, ThinkFree, Numbers, Zoho Sheet, Apache Open Office; y aplicaciones de presentaciones como Keynote, Prezzi, PowerPoint, así como aplicaciones de Moodle, Blackboard, Zoom, Cisco Webex y Teams.

Conclusiones

El desarrollo de las tecnologías digitales permitió dar continuidad en el confinamiento, al proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaba en la modalidad presencial, en ese contexto, el Smartphone adquirió especial relevancia.

La portabilidad del Smartphone, una característica física del mismo, lo ha hecho idóneo para su empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante una limitación es lo pequeño de su pantalla que dificulta para algunos docentes la lectura de documentos. Su costo que puede resultar gravoso en un inicio, se compensa con la gran cantidad de aplicaciones que puede albergar y la facilidad para su manejo de acuerdo a lo que expresaron los docentes. Las aplicaciones para

su tarea docente resultaron más conocidas que aquéllas para la investigación. Por otra parte, los docentes habían empleado el Smartphone con más frecuencia para uso personal que para desarrollar sus clases, en la enseñanza-aprendizaje y en la investigación.

Los docentes reconocieron que el empleo del Smartphone en el aula tiene resultados positivos que se reflejan en la motivación así como en el desarrollo de competencias en los estudiantes. Aunque algunos manifestaron inquietud porque pudiera resultar un distractor. La ausencia de formación para el manejo de aplicaciones para sus actividades los ha obligado a ser autodidactas o a solicitar la ayuda de pares. La comunicación fue una de las actividades prioritarias en el empleo del Smartphone sobre todo para la mensajería instantánea, el correo electrónico y las redes sociales.

En cuanto a la gestión y organización de sus actividades docentes, se observaron porcentajes importantes de desconocimiento de las aplicaciones para tal efecto. En este apartado destacó el uso de aplicaciones de plataformas educativas para la gestión del aula, aplicaciones para gestión económica, la aplicación Google Drive para alojamiento en la nube y Google Calendar dentro de los calendarios.

El empleo de aplicaciones para la enseñanza-aprendizaje-evaluación se vio limitada por el conocimiento que los docentes poseían de ellas. Al conocer su existencia consideraron importante poder hacer uso de ellas para su apoyo en diversas actividades. El manejo de algunas aplicaciones presentó relación con el perfil de los docentes, por lo que algunos no las encontraron importantes en su actividad docente.

Es importante atender el analfabetismo funcional para reducir la brecha digital entre docentes y estudiantes universitarios, capacitar a los docentes en el uso del Smartphone para maximizar las aplicaciones que soporta, además de orientarles en la identificación del lanzamiento de nuevas aplicaciones que favorezcan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la investigación.

Es importante que en futuros estudios se investigue cómo ha evolucionado el uso del Smartphone en la educación híbrida que marcó el regreso a la presencialidad.

Bibliografía

Avello, Raidell y Duart, Josep (2016). “Nuevas tendencas de aprendizaje colaborativo en e-

learning. Claves para su implementación efectiva." *Estudios pedagógicos*, 42(1), 271-282.

Burns, Shari & Lohenry, Kevin (2010). "Cellular Phone Use in Class: Implications for Teaching and Learning a Pilot Study." *College Student Journal*, 44(3), 805-810.

Burton, Erin, Frazier, Wendy, Annetta, Leonard, Lamb, Richard, Cheng, Rebeca & Chmiel, Margaret (2011). "Modeling augmented reality games with preservice elementary and secondary science teachers". *Journal of Technology and Teacher Education*, 19(3), 303-329.

Coll, César (2016). "La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible." 43-104 En J. M. Vilalta (Dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d' Educació 2015*. España: Fundació Jaume Bofill

Denis, Dennis, Cruz, Daryl, Ferrer-Sánchez, Yarelys y Felipe, Fermín (2021). Potencialidades de los celulares inteligentes para investigaciones biológicas. Parte 2: Receptores GPS/GNSS. *Revista del Jardín Botánico Nacional*, 42, 209-216.

Flores, Adelaida, Díaz Barriga, Frida y Rigo, Marco Antonio. (2016). *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnología*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

González-Fernández, Natalia y Salcines-Talledo, Irina (2015). "El Smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior. Percepciones de docentes y estudiantes." *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 21(2), 1-20.

Lion, Carina, Schpetter, Analía y Weber, Verónica (2022). "Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria". *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 36-48.

Pinos, Nivia, Hurtado, Silvia y Rebolledo, Dinora (2018). "Uso del teléfono celular como distractor del proceso enseñanza-aprendizaje." *Enfermería Investiga*, 3(4), 166-171.

Ramos, Diego y Ortega-Mohedano, Félix (2017). "La revolución en los hábitos de uso y consumo de video en teléfonos inteligentes entre usuarios Millenials, la encrucijada revelada". *Revista Latina de Comunicación Social,* 72, 704-718.

Salcines, Irina y González, Natalia (2016). "Diseño y validación del cuestionario Smartphone y universidad. Visión del profesorado (SUOL)." *Revista Complutense de Educación*, 77(2), 603-632.

Secretaría de Salud (24 de marzo de 2020). *Sana distancia COVID-19*. https://www.gob.mx/salud/documentos/sana-distancia

Silva, Alicia y Martínez, Diego (2017). "Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza". *Suma de negocios* 8, 11-18.

Vargas, Marilyn (2015). "La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma." *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 14-21.

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C.
Sede: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Ciencias y Humanidades, UNAM
Torre II de Humanidades 6° piso
CU, CDMX, México
Tel. (55) 5623-0442

Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM
Circuito Mario de la Cueva, Ciudad Universitaria,
CDMX, México C.P. 04510