



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Albalá Genol, Miguel Ángel; Guido, Juan Ignacio

**La brecha socioeducativa derivada del Covid-19:
posibles abordajes desde el marco de la justicia social**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp., 2020, pp. 173-194

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237026>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social

The Socio-educational Gap Derived from Covid-19: Possible Approaches from the Social Justice Framework

Miguel Ángel Albalá Genol
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA, ESPAÑA
miguelangel.albala@campusviu.es

Juan Ignacio Guido
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
juanignacioguido@gmail.com

RESUMEN

La crisis global generada por la pandemia ha tenido múltiples consecuencias a raíz del confinamiento decretado para la población. El ámbito educativo y todos sus agentes implicados han visto modificado su funcionamiento cotidiano y las dinámicas seguidas en el proceso enseñanza-aprendizaje. La imposibilidad para acudir presencialmente a las aulas ha supuesto un proceso de virtualización de la educación que, en muchos casos, no estaba contemplado ni planificado. Dicho proceso dificulta más un objetivo esencial para la educación como reducir la brecha socioeducativa existente entre diferentes estudiantes y familias. Los objetivos de este trabajo son, por un lado, analizar las consecuencias educativas derivadas de la crisis por el Covid-19, y por otro, revisar los múltiples factores y enfoques teóricos a considerar para que la intervención educativa sea justa durante y después del confinamiento. Dado el agravamiento actual de la brecha socioeducativa y digital evidenciado entre el alumnado y sus familias en diversas zonas del mundo, se hace necesario el abordaje desde una educación basada en principios socialmente justos.

ABSTRACT

The global crisis generated by Covid-19 has had multiple consequences as a result of the confinement decreed for the population. In this sense, the educational field, and all its agents involved, have seen changes in their daily functioning and the dynamics followed in the teaching-learning process. The impossibility of attending the classroom in person has meant a process of virtualization of education, which in many cases was neither contemplated nor planned. This process makes harder an essential objective for education: reducing the socio-educational gap between different students and families. The objectives of the present paper are, on the one hand, to analyze the educational consequences derived from the crisis caused by the Covid-19, and on the other hand, to review the multiple factors and theoretical approaches to consider, so that the educational intervention proves just during and after the confinement. Given the current widening of the socio-educational and digital gap experienced by students and their families in various parts of the world, the search for an education based on socially just principles is necessary.

Palabras clave: educación, justicia social, desigualdad educativa, Covid-19.

Keywords: education, social justice, educational inequality, Covid-19.

INTRODUCCIÓN: COVID-19 Y LA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA

Desde el inicio de 2020, Europa y la mayor parte del mundo se enfrentan a una pandemia global sin precedentes, generada por el virus denominado SARS Cov-2. Particularmente, desde el 14 de marzo de 2020 España instauró el denominado “Estado de Alarma”, a causa del brote de Covid-19. Según el informe del Departamento de Seguridad Nacional (2020), el Reino Unido, Italia y España son los países europeos más afectados por el Covid-19, que ha puesto en confinamiento en sus hogares a la ciudadanía, con permiso exclusivo de salida para cuestiones de primera necesidad. De la misma manera, semanas más tarde llegaron medidas de confinamiento similares a las europeas en gran parte de los países de América Latina, así como en Estados Unidos. Así, según el informe de la Organización Panamericana de la Salud (2020), los países latinoamericanos más afectados por el Covid-19 eran Brasil, Perú y Chile. De la misma manera, según el reporte de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2020), las zonas más afectadas de Estados Unidos son en el nordeste del país, en los estados de Nueva York y Nueva Jersey.

El 22 de junio de 2020, en España se decreta la finalización del “Estado de Alarma”, lo cual indica que las medidas de confinamiento han tenido una repercusión favorable en la desaceleración de la pandemia. Sin embargo, al momento del cese del “Estado de Alarma” se registran 8 985 016 casos confirmados de manera global, siendo 246 272 los confirmados solamente en España (Centro de Recursos del Coronavirus de la Universidad Johns Hopkins, 2020). Así, al no existir aún una vacuna para combatir el virus, muchas medidas como el distanciamiento social y la educación de manera telemática siguen vigentes para prevenir nuevos brotes que puedan empeorar la crisis sanitaria.

En consecuencia, dadas las medidas de confinamiento seguidas por la mayor parte de los países afectados por la pandemia, uno de los sectores más afectados es el de la educación. Así, la comunidad educativa y sus diferentes agentes se han visto alterados de diversas formas y en todos sus niveles, desde las etapas infantiles, hasta las

universitarias (Llavador, Venegas, Villar-Aguilés, Andrés-Cabello, Jareño-Ruiz y García-Soriano, 2020). Según la evidencia recolectada en anteriores pandemias, el cierre de los centros educativos es una medida no clínica sumamente efectiva para frenar el avance de nuevos contagios del virus (Markel, Lipman, Navarro, Sloan, Michalson, Stern y Cetron, 2007). A su vez, recientes estudios en China (país donde comienza el primer brote de Covid-19) han demostrado que la propagación de este virus varía según la edad, donde la mayor incidencia de contagios se encuentra en niños y niñas en edad escolar y personas mayores, mientras que en los adultos de 18 a 60 años es menor (Prem, Liu, Russell, Kucharski, Eggo, Davies, Jit y Klepac, 2020). Por ello, se plantean como necesarias las medidas de cierre de los centros e instituciones educativas, pese a las dificultades e impedimentos que supone para el alumnado.

Concretamente en el caso de España, según UNICEF (2020), debido a esta desfavorable situación en la que se encuentra el país, más de 10.3 millones de estudiantes deben continuar el proceso de formación educativo de manera virtual, como así también los cerca de 900 000 profesores y profesoras que han tenido que adaptar su método de enseñanza a esta modalidad. Teniendo en cuenta este mismo informe, el medio más utilizado por el profesorado es la multi conferencia, la cual permite realizar conferencias a distancia con múltiples personas. La comunicación en línea no es realizada sólo con el propio alumnado, sino que en muchas ocasiones el profesorado hace llamadas a los padres para realizar seguimientos.

Si bien el traspaso repentino de un sistema de educación presencial a uno virtual puede generar inconvenientes graves en la formación del alumnado, éstos podrían atenuarse con una respuesta coordinada de estudiantes y profesores frente a la situación extraordinaria que conlleva el actual brote de Covid-19. Esto ha sido demostrado con anterioridad en otros escenarios de cierre de escuelas por autores como Goodman (2014), que obtuvo evidencia empírica que sugiere que el profesorado tiende a reaccionar de manera coordinada frente a situaciones de disrupción escolar (como puede ser el cierre de escuelas debido a fuertes nevadas), pero no así cuando se presentan ausencias del alumnado a la escuela en diferentes momentos del ciclo lectivo. Por esta razón resulta importante que la totali-

dad de los y las estudiantes puedan tener acceso a las clases dictadas por los profesores y profesoras de manera virtual.

A partir de estas circunstancias, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) de España se ha visto obligado a adaptar a este contexto el tercer y último trimestre del ciclo lectivo 2019-2020 en todas las Comunidades Autónomas del país. Se ha anunciado que dicho trimestre tendrá como objetivo principal la recuperación, el repaso y el refuerzo de los contenidos académicos, mediante la tutoría del alumnado por sus profesores, sin que esto lleve a una sobrecarga lectiva. Por consiguiente, debido al confinamiento y en función de las restricciones sanitarias, dichas tutorías han de realizarse en la modalidad a distancia a través de la virtualización de toda actividad educativa, siendo el MEFP el encargado de brindar los recursos y el apoyo necesario para que el profesorado pueda realizar su labor de la mejor manera posible (MEFP, 2020).

En cuanto a los grupos más vulnerables que no puedan tener acceso a la conectividad de Internet, el MEFP (2020) ha anunciado que prepara planes específicos de recuperación del vínculo escolar y de refuerzo que les ayuden a incorporarse a la actividad educativa tan pronto como sea posible. Si bien numerosas instituciones gubernamentales (comunidades autónomas y gobierno central) y organizaciones no gubernamentales, así como empresas y proveedores de telecomunicaciones y dispositivos móviles han aportado recursos digitales para mitigar la brecha con aquellos grupos sociales en situación de desventaja, no queda garantizada la igualdad, ya que existen otros factores cruciales como la competencia para utilizar los dispositivos electrónicos sin ningún tipo de ayuda o asesoramiento presencial (Zarzuelo, 2020).

Desde la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, el objetivo 4 (ODS 4) plantea como fundamental: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Dicho objetivo tiene un papel clave para el alumnado que, por diferentes razones (socioeconómicas, familiares, capacidades, habilidades, entre otras), se encuentra en situación de desigualdad. En efecto, la situación de desventaja de la que parten diversos estudiantes se origina y mantiene por factores internos o externos a la acción de las instituciones educativas y sus

profesionales. En la situación actual, los factores relacionados con la desigualdad y la exclusión socioeducativa se ven agravados por la crisis del Covid-19. Por ello, los esfuerzos más efectivos para comprender fenómenos tan complejos como el actual deben ser multidisciplinarios, ya que se asume que es posible avanzar hacia un mejor entendimiento de la complejidad reconociendo las ventajas y límites de las visiones que aporta cada rama de las ciencias sociales (Fernández, 2020).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

El presente estudio tiene como objetivo principal realizar una revisión bibliográfica, que evidencie diferentes consecuencias socioeducativas relacionadas con las medidas de confinamiento por el Covid-19, particularmente en España. Además, otro objetivo es reflexionar acerca de diversos modelos teóricos que, desde la educación, pueden realizar aportes para un abordaje basado en la justicia social. De esta forma, se pretende aportar evidencias y reflexiones para mejorar la intervención presente y futura de las instituciones educativas en procesos como el vivido con la pandemia. El trabajo se estructurará con base en el análisis de los diversos cambios educativos que han sufrido el alumnado y sus familias durante y después de la pandemia, en relación con la cuestión: ¿qué factores socioeducativos se deben abordar desde las instituciones educativas para garantizar la justicia social a pesar de los cambios educativos derivados de la pandemia del Covid-19?

Para ello, siguiendo a Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago (2014), se ha empleado una metodología de estudio basada en tres fases: 1. definición del problema lo suficientemente clara para poder realizar una posterior búsqueda bibliográfica que responda a las necesidades de la investigación: el surgimiento y agravamiento de la brecha socioeducativa, así como otras posibles desigualdades entre el alumnado, como consecuencia de las medidas por la pandemia del Covid-19; 2. recolección de la información mediante búsqueda bibliográfica estructurada, con informes, libros y revistas con rigor científico: para ello, se realizaron búsquedas sistemáticas en bases de datos indexadas y de carácter

científico, así como en recursos web de fuentes oficiales (*e. g.* Ministerio Español de Educación y Formación Profesional, Departamento de Seguridad Nacional, Organización Panamericana de la Salud, Centro de Recursos para el Coronavirus de la Universidad Johns Hopkins); 3. organización y análisis de la información, estructurando la encontrada y la cantidad de datos que se van a incluir en el estudio (autores, año, resumen, idea principal, entre otras), así como analizar dichos materiales desde una perspectiva crítica, extrayendo conclusiones y contrastando la información con modelos teóricos, reflexiones y conclusiones.

La brecha socioeducativa y la virtualización de la educación: factores a considerar

En momentos de crisis, ya sea económica o sanitaria, las desigualdades sociales suelen relucir, aunque éstas no hayan sido producto de la propia crisis, sino que fueran preexistentes (Rogerio-García, 2020). En un caso como el actual, la Educación ha sido uno de los grandes sectores afectados por la crisis sanitaria, ya que frecuentemente parte del alumnado no cuenta con los mismos recursos (económicos o sociales) que aquéllos pertenecientes a niveles socioeconómicos más elevados. Así, el sistema educativo ha tenido que continuar su funcionamiento de manera telemática, lo que puso en evidencia las carencias, tanto tecnológicas como socioeducativas, que presentan muchas familias de España. De esta forma, la actual crisis pone de manifiesto la desigualdad de oportunidades educativas, generando una brecha socioeducativa donde la virtualización de la educación no logra incluir en el sistema educativo al alumnado que forma parte de él en momentos de educación presencial en las escuelas (Cabrera, 2020).

En un contexto de confinamiento obligatorio, como es el actual, la brecha digital que se presenta con los hogares más desfavorecidos se ve incrementada, debido a que son estas familias las que cuentan con menores recursos materiales, sociales y culturales para poder hacer frente a la pandemia. A su vez, debido al acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, se encuentra perjudicada la continuidad de la formación educativa del alumnado, que se ve desfavorecido y no puede continuar sus estudios de la misma forma que

el resto del alumnado que tiene un mejor acceso a dichos recursos (UNESCO, 2020). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2019) más de 8% de los hogares de España no tiene acceso a Internet, lo cual genera la imposibilidad de que parte del alumnado pueda continuar con garantías con su formación educativa. Teniendo en cuenta este mismo informe, dos de las razones por las cuales estas viviendas no poseen acceso a Internet son debido a la falta de conocimiento para usarlo (51.3%) y los altos costes del equipo (28%). Estos datos nos indican que la falta de recursos económicos y la falta de conocimiento para utilizar los dispositivos electrónicos serían las principales razones por las cuales una parte del alumnado actual no puede acceder a la formación educativa que les corresponde. Con ello, se evidencian carencias no exclusivamente vinculadas al plano material y económico, sino también al plano cultural y formativo de las familias.

La crisis del Covid-19 ha obligado al sistema educativo a migrar a un sistema exclusivamente virtual de manera abrupta. Tanto el profesorado como las instituciones educativas no están preparadas para realizar este cambio radical en un plazo tan corto de tiempo. Según un informe realizado por COTEC (2020, p. 2): “la crisis actual no deja tiempo ni espacio para la planificación y el diseño de las experiencias de aprendizaje que caracterizan una auténtica educación *online*”. Asimismo, en el mismo informe se plantea la necesidad de reflexionar cómo se evaluará la última etapa del ciclo lectivo 2020 y qué decisiones deben tomarse en relación con la promoción o repetición del curso, para no agravar un tema que es, de por sí, ya recurrente en España.

A partir de esta situación de emergencia sanitaria, el mismo informe de COTEC (2020) plantea que existen tres brechas en relación con la virtualización de la educación. En primer lugar, una brecha de acceso, en la que existe una parte del alumnado y el profesorado que no tiene acceso a la conectividad de Internet en sus hogares, y si bien ésta es una minoría, el autor plantea que esta problemática de acceso podría ser atendida con los dispositivos de los centros (ya que se encuentran inactivos), así como realizando bonificaciones a la conexión de Internet para aquellos hogares que lo necesiten. En segundo lugar, la brecha de uso, la cual se caracteriza por la desigual-

dad que existe en el conocimiento del uso de las nuevas tecnologías utilizadas para la educación a distancia, sin suficientes políticas públicas ni prácticas profesionales adecuadas que mitiguen esta brecha. Por último, expone que existe una brecha escolar, donde hay una desconexión entre los centros educativos y la sociedad, ya que no todas las escuelas, públicas o privadas, realizan una educación virtual similar, debido a que no existe información básica general que deba aplicarse a estas situaciones de emergencia.

Son muchos los factores que deben tenerse en cuenta para entender de manera más amplia la crisis sanitaria actual, y las consecuencias educativas que generará a corto y medio plazos. Desde la educación, se hace necesaria la revisión del papel que pueden ejercer diversos factores psicosociales, así como la orientación hacia una educación basada en la búsqueda de la justicia social. Desde esta perspectiva, las comunidades e instituciones educativas poseen un papel fundamental en la comprensión y el abordaje de la brecha socioeducativa generada por el Covid-19.

Retos y dificultades educativas para un abordaje inclusivo e integral durante y después del confinamiento

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, adoptada desde 2015 por 193 países, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la comunidad internacional debe alcanzar, haciéndolo de una forma sostenible y con equidad como horizonte ideal (UNESCO, 2017). Específicamente, el ODS-4 promueve los derechos de la infancia y supone una oportunidad para proteger a todos los niños y niñas bajo la consigna de no dejar a nadie atrás. Desde la Agenda 2030, en España se plantea la necesidad de mejorar la calidad de la educación en sus diferentes niveles, así como la mejora de los y las docentes de cara a la promoción de igualdad de oportunidades en el contexto educativo (UNICEF, 2017). De esta manera, el profesorado se sitúa como un agente clave en la comunidad educativa, con el fin de ofrecer conocimientos y contenidos, teniendo en cuenta la diversidad existente entre su alumnado.

Una de las principales consecuencias educativas de la crisis del Covid-19 es la dificultad que genera para el cumplimiento de di-

versas funciones básicas del profesorado. Particularmente en etapas educativas tempranas, la virtualización de la educación se muestra como una de las principales dificultades para cubrir las funciones docentes que se ejercen en las instituciones educativas. Siguiendo a Prieto (2008, p. 6), las funciones básicas del profesorado desde una perspectiva exclusivamente educativa, son:

- a) *Instructor y especialista*: de una materia que tiene que impartir;
- b) *Educador*: entendiendo por esta función a aquella persona capaz de instruir y formar al alumnado desde una perspectiva global, atendiendo todas sus vertientes, así como su propio desarrollo personal;
- c) *Solucionar problemas*: el profesor es aquella persona que debe estar cualificada para dar respuesta a todos los conflictos que le pueda presentar el alumnado, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico;
- d) *Anexo familiar*: son muchas las ocasiones en las que el profesor o tutor debe suplir el afecto que el menor no posee en su familia;
- e) *Mediador ante situaciones conflictivas*: momentos en los que estas complicaciones pueden llegar a interferir de una manera negativa en el desarrollo propio del alumnado, cuando el maestro ejerce como agente intermediario que llega incluso a aconsejar a la propia familia sobre los pasos a dar, para zanjar este conflicto negativo para el niño.

Atendiendo a las funciones descritas por Prieto (2008), el ejercicio de la mayor parte de las mismas desde el profesorado requiere del sustento de instituciones y espacios educativos que atiendan las necesidades de todo el alumnado (Arancibia, Herrera y Strasser, 2014). En este sentido, la imposibilidad o apuros desde determinados hogares para el acceso a la educación virtual dificulta a los/as docentes ejercer sus funciones. Sin embargo, si bien se pueden facilitar e impartir contenidos y materiales vinculados al currículo educativo mediante tareas y clases virtuales, hay funciones docentes (e. g. la educación socioemocional, el apoyo en la resolución de problemas, la mediación alumnado-familia) más difíciles de ejercer fuera del propio espacio educativo. Así, la incapacidad del alumnado para asistir a las instituciones educativas dificulta la posibilidad de abordaje docente de las desigualdades relacionadas con los recursos, tanto materiales como socioculturales, de los que disponen los/as estudiantes en sus hogares.

Siguiendo a Czerniack y Chiarelott (1990), un rasgo importante del profesorado eficaz es la tendencia a tomarse como una

responsabilidad personal el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesorado puede comprobar en el aula deficiencias en los aprendizajes de su alumnado y ser capaz de modificar sus métodos de cara a mejorar las dificultades observadas. El distanciamiento creado por el confinamiento de la población genera, por tanto, múltiples dificultades para cubrir esta función básica mediante la que el profesorado puede ser dinámico y flexible en el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las dificultades específicas de cada estudiante. En etapas tempranas de la educación, esta función cobra fuerza ya que el docente y las instituciones educativas poseen una gran capacidad para potenciar y facilitar el aprendizaje de competencias básicas para el desarrollo educativo y humano. Así, el objetivo fundamental de la Educación Infantil es conseguir un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad del alumnado (Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar, 2013), para lo que la educación emocional es un factor clave en este proceso (Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero, 2017). Dichos objetivos de desarrollo personal y afectivo-emocional, que se encuentran entre las funciones básicas de la educación en España (Prieto, 2008), se ven dificultadas en la medida en que el distanciamiento de la relación profesor-estudiante limita el proceso educativo a la impartición de contenidos y tareas para trabajar desde los hogares.

Independientemente de la etapa educativa, existe otro aspecto fundamental dificultado a partir de la crisis del Covid-19 y que supone un gran aporte al aprendizaje del alumnado, como es la articulación entre teoría y práctica. Y es que la articulación entre conocimiento teórico y práctica educativa es, sin duda, una cuestión central con importantes implicaciones y repercusiones tanto para la formación de profesionales de la educación, como para la revisión y mejora de las prácticas educativas (Coll, 2010). Son numerosos los estudiantes de niveles formativos superiores que han visto imposibilitado el desarrollo del apartado práctico en diversas de sus asignaturas y titulaciones académicas. Entre la mayor parte de los programas formativos y currículos educativos, desde las políticas e instituciones se contempla que el aprendizaje debe tener una orientación teórico-práctica desde la cual se genere un aprendizaje experiencial y significativo en el alumnado. Esta práctica desarrolla cier-

tas competencias y conocimientos que, si bien pueden aprenderse desde una perspectiva teórica, no cubre ni sustituye la aplicación de todo ello al campo aplicado. De tal suerte, a través de estos espacios de interacción “reales”, el alumnado tiene la oportunidad de conocer y poner en práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo con las necesidades y requerimientos del entorno donde se desenvuelven (Jiménez, Martínez Soto, Rodríguez y Padilla, 2014). En esta línea, a partir de estas experiencias pueden ajustarse las expectativas del desempeño de los conocimientos del propio alumnado, de acuerdo con cómo ésta sea.

Otro aspecto fundamental a considerar durante el desempeño virtual de la educación tiene que ver con determinadas dinámicas de integración y pertenencia que el alumnado no ha podido desarrollar durante el confinamiento. En este sentido, el Bienestar Social (Blanco y Díaz, 2005) que una persona percibe poseer depende de varios factores que requieren del contacto y la interacción con sus iguales: integración social, aceptación social, coherencia social, actualización social y contribución social. Dichas subdimensiones componen la valoración que el alumnado va a hacer de las circunstancias y el funcionamiento que tiene dentro de la sociedad, y uno de sus principales agentes de socialización, como son las instituciones educativas. Este proceso se verá afectado en particular en etapas infantiles y primarias de la educación, en las que la relación con sus iguales y el profesorado influye de forma significativa en la propia identidad del alumnado. Siguiendo a Echeita (2020), con base en las medidas para paliar los efectos sobre la integración del alumnado derivados del cierre de los centros educativos, éstas sobre todo han tenido en cuenta a una mayoría representativa del alumnado, pero no a todo. Así, pese a que desde las instituciones educativas se trata de exponer las fortalezas de la docencia a distancia, a menudo no cuentan con los medios ni los apoyos necesarios para incluir las necesidades de todo el alumnado (y no sólo a una mayoría estándar) en este proceso de virtualización (atendiendo las diversidades y requerimientos existentes en relación con: las capacidades, el desarrollo humano, el ámbito afectivo-emocional, la cultura, la lengua, las habilidades psicosociales, entre otras). En esta línea, una debilidad tocante con la educación a distancia se relaciona con el riesgo de pérdida del

sentido de pertenencia del propio alumnado con las instituciones educativas, y en interacción con sus iguales. Según Quaresma y Zamorano (2016), los beneficios del sentido de pertenencia para la comunidad educativa son indiscutibles, tanto desde una perspectiva de integración escolar como desde el sentimiento psicológico de bienestar, influido por la calidad de las interacciones entre el alumnado. De la misma manera, el conocido como currículo oculto genera diversos aprendizajes y experiencias derivadas, fundamentalmente, de las interacciones en el espacio educativo (Arancibia, Herrera y Strasser, 2014). Dicho currículo se encuentra relacionado con el proceso que de forma indirecta se genera entre el alumnado y el resto de la comunidad educativa, en la propia interacción presencial. Por tanto, se plantea como ineludible contemplar todas las necesidades derivadas del proceso de virtualización de la educación, tanto con base en el cumplimiento del currículo educativo, como en todos los aspectos requeridos para favorecer el bienestar integral del alumnado.

Aunque aún no se pueden confirmar con rigor las ventajas o inconvenientes asociados a la mera implementación de la educación virtual en la educación formal, sí se evidencian diferentes dificultades y retos a considerar por las instituciones y profesionales. Una de las principales consecuencias que emana de la incapacidad del alumnado para acudir a las aulas es encontrarse en condiciones de desigualdad desde sus casas. Así, se destaca nuevamente la necesidad existente de evaluar la capacidad y formación del profesorado para diseñar el entorno virtual de aprendizaje (Marciniak y Sallán, 2018). De esta forma, se sitúa como un elemento clave evaluar la capacidad del profesorado para la formación a distancia y para proyectarse a través del medio tecnológico. Sin embargo, también se hace necesario que dicha capacitación del profesorado parta de modelos institucionales y pedagógicos basados en la búsqueda de la justicia social y el desarrollo socioemocional y humano del alumnado.

Horizontes posibles para la intervención educativa a partir del Covid-19: educación desde la justicia social

Dadas las dificultades que la crisis del Covid-19 plantea para el logro de algunas de las funciones básicas del profesorado e instituciones

educativas, dirigidas a revertir la desigualdad entre el alumnado, se hace necesario plantear estrategias y modelos teóricos desde los que abordar la presente y posibles futuras situaciones de confinamiento. En esta línea, según Murillo y Hernández-Castilla (2011), un enfoque basado en una educación para la justicia social resalta la necesidad de instituciones educativas justas para todo el conjunto de la comunidad escolar. Dicha perspectiva emana de la concepción de justicia social propuesta por Fraser (2008) y que aporta tres dimensiones básicas a tener en cuenta desde las políticas e instituciones educativas: redistribución o justicia económica, reconocimiento o justicia cultural y representación o justicia política

En primer lugar, aparece el concepto de redistribución (Rawls, 1971; Sen 2010), el cual hace referencia a la necesidad de una mejor distribución de los bienes, recursos materiales y culturales. Así, desde la perspectiva educativa, la justicia comprende una dimensión económica, cuyas injusticias se traducen en una injusta distribución de los recursos educativos en las instituciones educativas y los diferentes agentes que intervienen, lo que genera situaciones de desigualdad entre el alumnado. Desde esta perspectiva, los intentos de la educación pública española y de otros países han ido dirigidos hacia la distribución de materiales y medios tecnológicos a los domicilios de cada estudiante. Dicha dotación es de gran relevancia, particularmente para el alumnado cuyas familias parten de niveles socioeconómicos medio-bajos. Sin embargo, la mera distribución de estos recursos no garantiza la igualdad de oportunidades para todo el alumnado en el aprovechamiento de las clases, así como de las posteriores tareas a desempeñar en ausencia del profesorado. Por ello, desde la redistribución también se tienen en cuenta las capacidades básicas (Sen, 2010) de cada estudiante y de sus familias, para que las instituciones educativas no sólo distribuyan los medios culturales, sino también los recursos y medios educativo-culturales (mediante apoyo especial a familias con bajos niveles culturales, un mayor tiempo de dedicación del profesorado con dicho alumnado, la dotación de profesorado de apoyo, un nivel de avance en las materias que se adapte a las capacidades del alumnado, entre otras). De esta forma, se plantea como necesario el aporte de otras dimensiones en torno a la justicia educativa, que tengan en consideración aspectos adicionales.

En segundo lugar, se hace referencia a la justicia social como reconocimiento (Fraser, 1997), que pone el foco en la necesidad de respeto social y cultural hacia todas las personas, así como en la existencia de las relaciones justas dentro de la sociedad. Por tanto, desde esta posición, la justicia social abarca una dimensión cultural, cuya injusticia educativa se relaciona con prácticas poco inclusivas o que no integren la diversidad sociocultural y educativa del alumnado y sus familias. Desde esta perspectiva, a partir de pandemias como la del Covid-19, se trata de garantizar que en el proceso educativo a distancia se tengan en cuenta todos los factores socioculturales del alumnado y sus familias. Así, desde el marco de la justicia educativa se plantea como necesario que todos los materiales, evaluaciones, ejercicios, clases y dinámicas sean inclusivas y tengan en cuenta el contexto sociocultural del alumnado. En muchos casos, se ha visto dificultado el cumplimiento de este reconocimiento durante el confinamiento derivado del Covid-19, debido, fundamentalmente, a una carencia en el número de docentes para poder abarcar todo este tipo de cuestiones en la preparación e impartición de sus clases.

En tercer lugar, aparece la justicia social como representación (Fraser, 2008; Hipólito-Delgado y Lee, 2007), la cual está referida a la necesidad de una participación activa en los procesos que afectan a la vida de las personas, esto es, la garantía de la capacidad personal para tener una participación equitativa en la sociedad. La justicia incluye esta dimensión política a través de las luchas por la democratización, cuya injusticia asociada en la educación es la carencia de voz, representación y capacidad participativa del alumnado, las familias y el resto de agentes. Desde la dimensión de representación, la adaptación de la educación a la pandemia global ha contribuido negativamente a la participación del alumnado y sus familias en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por esto las medidas de confinamiento y distanciamiento de las aulas no deben impedir la inclusión de todos los agentes educativos en el desarrollo de las medidas educativas. Por ello, para garantizar la justicia educativa aun en etapas de confinamiento, se debe incluir la participación de todos los agentes implicados, pudiendo así detectar y mejorar dificultades específicas que el alumnado pueda tener.

Así, la justicia social no sólo se limitaría exclusivamente a la búsqueda de la igualdad de oportunidades mediante la Educación, ya

que el acceso y el aprovechamiento de una misma oportunidad se puede ver dificultado por múltiples factores (*e. g.* en función de las características, capacidades y el entorno del alumnado, fuera y dentro del aula). Además, la concepción multidimensional de Fraser (2008) contempla la importancia de complementar una redistribución equitativa material y cultural con reconocimiento y respeto pleno a todas las personas, y la participación de las mismas en cuestiones que afectan a sus vidas. Aquí se destaca la importancia de lograr instituciones educativas justas y que aborden diferentes injusticias relacionadas con formas de discriminación al alumnado y su entorno familiar por cuestiones de: capacidades para la consecución de los objetivos y competencias que plantea el currículo educativo: cultura, género, origen étnico, competencias digitales, entre otras. Además, la participación se sitúa como un elemento transversal a las otras dos dimensiones que componen la justicia social en la educación (Sainz, 2017), permitiendo al alumnado y a las familias formar parte de los procesos y decisiones que afectan a las comunidades educativas y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque basado en la búsqueda de la justicia social mediante la educación requiere de una educación en y desde la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), cuyo desarrollo se dificulta, en gran medida, a partir de las consecuencias del Covid-19 y el confinamiento generado. Por ello, para evitar algunas de las situaciones de injusticia e inequidad que produce sobre el alumnado el confinamiento, la mera distribución de bienes materiales (computadoras, conexión a Internet, dispositivos móviles o tabletas, entre otros) podría no ser suficiente para fomentar el aprendizaje entre todo el alumnado. Desde una perspectiva redistributiva de la justicia social también se deberán tener en cuenta las capacidades básicas de cada persona, en relación con los recursos proporcionados (Sen, 2010). Por ello, además de la dotación de medios tecnológicos, será necesaria la capacitación del alumnado y las familias para el uso de los mismos, así como para suplir el apoyo aportado por el profesorado en las instituciones educativas. En este sentido, es necesario partir de un enfoque basado en la justicia social en la planificación del profesorado y en su intervención educativa a distancia, particularmente en relación con entornos familiares poco estimulantes o capacitados para el apoyo en el aprendizaje. De esta forma, se plantea como

justa la mayor cantidad de recursos traducidos en tiempo de dedicación docente al alumnado y las familias que parten de situaciones de mayor desventaja, pero a su vez reconociendo y respetando estas diferencias con respecto a los estándares marcados y esperados desde las políticas educativas. De la misma manera, desde la educación a distancia (aun con las dificultades existentes para ello) se debe continuar garantizando el respeto hacia todo el alumnado y las familias, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural como un factor diferenciador y enriquecedor con respecto a la mayoría. Por último, la participación de los diferentes agentes educativos cobra cada vez más relevancia como estrategia para revertir las prácticas que generen exclusión educativa y social (Íñiguez, 2020). Es posible prevenir y transformar estas formas de exclusión promoviendo, durante la educación a distancia, los procesos de participación, colaboración y vínculo de toda la comunidad educativa, siendo el propio alumnado un agente clave del proceso.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha expuesto, la actual crisis sanitaria a causa del Covid-19 y el confinamiento obligatorio en España y en otras partes del mundo ha implicado un aumento en la brecha socioeducativa debido a la imposición de la virtualización y la educación a distancia en las instituciones educativas. Esta situación ha traído consigo consecuencias tanto para el alumnado como para el profesorado al momento de desarrollar las clases de manera telemática (UNESCO, 2020). En este sentido, no todos los hogares con menores de edad poseen los mismos recursos, ya sea económicos o socioeducativos, para poder continuar con su desarrollo educacional sin requerir la presencia del profesorado, o de la asistencia que brindan los sistemas educativos. Por ello, se concluye que una medida fundamental para garantizar la justicia educativa debe ser no sólo la distribución de materiales y recursos tecnológicos a los hogares, sino también acompañarlos de un proceso de distribución de otros recursos no materiales (tiempo de dedicación del profesorado, dotación de profesorado adicional de apoyo, formación a las familias para el apoyo al alumnado, entre otras), teniendo en cuenta las capacidades del

alumnado y sus familias. De la misma forma, la educación durante la pandemia no debe dejar de contemplar la diversidad cultural y social que presentan los grupos de estudiantes. Se habla de algunos de los colectivos que más vulnerables se muestran ante el cierre de los centros educativos por la pandemia, que son el alumnado con discapacidad, familias con niveles socioeconómicos más bajos y alumnado migrante (Murillo y Duck, 2020).

Por ello, son muchos los factores implicados en el proceso educativo, y que van más allá de la mera transmisión del contenido académico. Éstos incluyen el desarrollo integral del alumnado en la sociedad, así como también la educación afectivo-emocional (Prieto, 2008), lo cual se ve perjudicado en estos momentos de confinamiento. Dadas las inesperadas medidas que se han debido llevar a cabo desde los sistemas educativos, el paso a la educación a distancia ha sido abrupto, sin que los agentes educativos estuvieran adaptados para brindar una educación justa y de calidad a todo el alumnado. Si bien la modalidad de educación virtual y a distancia puede poseer ciertas ventajas en determinadas etapas formativas, no se encuentra exenta de aspectos a considerar y mejorar para garantizar su eficacia. Entre éstas se encuentran continuar implicando a todos los agentes educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la participación. De esta manera, se concluye la gran relevancia de la dimensión representación de la justicia social (Fraser, 2008) para poder mejorar la inclusión educativa tanto del alumnado como de las familias.

Desde una perspectiva psicosocial, el marco conceptual de justicia social (Fraser, 2008) se plantea como un mecanismo básico para garantizar una intervención integral, de cara a hacer frente a las problemáticas descritas. La búsqueda de la justicia social en la educación permite no sólo fomentar una distribución económica con mayor igualdad para toda la sociedad, sino también brindar, tanto al alumnado como a las familias, los recursos socioeducativos necesarios para abordar una educación a distancia. La crisis del Covid-19 ha puesto de manifiesto las diferencias socioeducativas existentes y cómo resulta de suma urgencia para poder cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2017) el abordar la situación actual con propuestas como la planteada por Fraser

(2008), en la que no sólo se tiene en cuenta una justicia social desde una redistribución económica más equitativa, sino que, como se ha evidenciado con los datos recolectados por organizaciones como UNICEF (2020) y UNESCO (2020), se requiere un abordaje más amplio que incluye intervenciones sociales con la finalidad de buscar una mayor justicia cultural y política además de la económica. Es, pues, importante que el profesorado tenga una formación en el uso de los dispositivos electrónicos que se utilizan para realizar clases virtuales, así como en formas de brindar apoyo a la resolución de problemas del alumnado y su familia que no estén relacionados estrictamente al currículo educativo. De esta forma, entran en juego los conocimientos, actitudes, formación y modelos educativos desde los que trabaja el profesorado. De cara al futuro, se plantea necesario continuar teniendo en cuenta en los planes formativos del profesorado una perspectiva que incluya la educación en, desde y para la justicia social. De esta forma, será posible prevenir y abordar diferentes formas de exclusión socioeducativa que el alumnado sufre en el contexto educativo. Así, la educación debe participar a nivel institucional y profesional como un motor para la transformación y la mejora en términos educativos, pero también buscando el alcance de sociedades futuras más justas e inclusivas.

Teniendo en cuenta los datos expuestos antes, recolectados por las Organizaciones Sociales y Ministerios Públicos de España, se puede concluir que la crisis del Covid-19, y las consecuencias que ha generado el confinamiento, estarían tendiendo a perpetuar o agravar la brecha socioeducativa existente en diversos contextos. Sin embargo, existen modelos teóricos, estrategias y opciones que pueden aportar alternativas justas durante y después de la crisis sanitaria. En este proceso tienen, y tendrán a corto-medio plazo, un papel clave tanto las propias instituciones educativas, como el resto de agentes educativos que las conforman, siendo el profesorado el agente con una mayor potencialidad de cara a la intervención. Independientemente de la modalidad educativa, se hace necesario que las políticas e instituciones educativas garanticen el cumplimiento del papel socioeducativo del profesorado, así como el desarrollo de procesos educativos justos e inclusivos para todo el alumnado.

REFERENCIAS

- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2014). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
- Centers for Disease Control and Prevention (2020). *Coronavirus Disease 2019 (Covid-19)*. Georgia: Centers for Disease Control and Prevention. Recuperado de <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/cases-updates/cases-in-us.html>
- Coronavirus Resource Center Johns Hopkins University (2020). *Covid-19 Case tracker*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University. Recuperado de <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Czerniack, Ch., y Chiarelott, L. (1990). Teacher Education for Effective Science Instruction-A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 240-249.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/ conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 151-159. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114553>
- COTEC (2020). *Covid-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios*. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. Madrid, España: COTEC. Recuperado de <https://cotec.es/cotec-publica-un-documento-con-propuestas-para-cinco-posibles-escenarios-educativos-ante-la-crisis-sanitaria-del-covid-19/>
- Departamento de Seguridad Nacional (2020). *Coronavirus (Covid-19) - 27 de abril de 2020*. Madrid, España: DSN. Recuperado de <https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/sala-prensa/coronavirus-covid-19-27-abril-2020>
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Escolar, M., de la Torre, T., Huelmo, J., y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el

- desempeño docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 113-125.
- Fernández, M. (2020). Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 13(2). Especial, Covid-19, 105-113. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17113>
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.
- Goodman, J. (2014). *Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time*. Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Gutiérrez, M., Ibáñez, R., y Aguilar, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional: reflexiones desde su importancia en la docencia. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (44), 77-92.
- Hipolito-Delgado, C. P., y Lee, C. C. (2007). Empowerment theory for the professional school counselor: A manifesto for what really matters. *Professional School Counseling*, 10(4). <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000401>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid, España: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&tidp=1254735576692
- Íñiguez, A. A. R. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230.
- Jiménez, C. E., Martínez, Y., Rodríguez, N. A., y Padilla, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.
- Llavador, J. B., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D., y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de con-

- finamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 92-104.
- Marciniak, R., y Sallán, J. G. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.16182>
- Markel, H., Lipman, H. B., Navarro, J. A., Sloan, A., Michalsen, J. R., Stern, A. M., y Cetron, M. S. (2007). Nonpharmaceutical interventions implemented by US cities during the 1918-1919 influenza pandemic. *Jama*, 298(6), 644-654.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las CCAA acuerdan mantener la duración del curso escolar hasta junio*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/04/20200415-sectorial.html>
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). The Covid-19 and the Educational Gaps. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Murillo, F. J. M., y Hernández-Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Pan American Health Organization (2020). *Covid-19 Information System for the Region of the Americas*. Washington: Pan American Health Organization. Recuperado de <https://paho-covid19-response-who.hub.arcgis.com/>
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., Davies, N., Jit, M., y Klepac, P. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the Covid-19 epidemic in Wuhan, China: a modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), 261-270.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.
- Quaresma, M. L., y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en las escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298.

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182.
- Sainz, V. (2017). *Representaciones de la justicia social en profesores y estudiantes de Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Londres: Taurus.
- UNICEF (2017). *Construir el futuro: los niños y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los países ricos*. Florencia: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. París: UNESCO.
- UNICEF (2020). *¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del Covid-19?* Madrid: UNICEF España.
- Zarzuelo, M. Á. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del Covid-19: propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social*, (30), 457-461.

Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein

A Reflection on School in the Time of Covid from the Perspective of Arendt, Meirieu, Simons, and Messchelein

José Miguel Vargas Pellicer
CENTRO DE DISEÑO, CINE Y TELEVISIÓN, MÉXICO
jmvpellicer@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar una serie de reflexiones sobre algunas de las condiciones que hacen posible la experiencia escolar, entendiendo la Escuela como una cuestión de interés público donde se media la relación entre las nuevas generaciones y el mundo, producto de siglos de experiencias culturales. Para ello, se revisaron tres textos relevantes: *La crisis en la educación*, de Hannah Arendt, *Pedagogía: el deber de resistir* de Philippe Meirieu y *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Maarten Simons y Jan Masschelein. Aprovechando la contingencia sanitaria producto de la pandemia asociada al Covid-19, es un momento oportuno para retomar algunas preguntas fundamentales sobre aquello que da sentido a esta institución que llamamos Escuela.

Palabras clave: filosofía de la educación, educación, escuela, teoría de la educación, enseñanza.

ABSTRACT

This paper has the objective of presenting a series of reflections on some of the conditions that make school experience possible, conceiving school as a matter of public interest that mediates the relationship between new generations and the world, and that is the product of centuries of cultural experiences. With this aim, it reviews three relevant texts: *The Crisis in Education*, by Hannah Arendt; *Pedagogy: The Duty of Resisting*, by Philippe Meirieu, and *In Defence of the School. A Public Issue*, by Maarten Simons y Jan Masschelein. The health emergency from the pandemics related to Covid-19 is an appropriate time to rethink some basic questions on what gives sense to this institution we call School.

Keywords: philosophy of education, education, school, theory of education, teaching.

Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis, y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Hannah Arendt, *Entre el Pasado y el Futuro*

Es un reto importante ponerse a escribir en estos tiempos, cuando una contingencia de salud como la que estamos viviendo está causando tanta angustia, muertes, duelos y tantas pérdidas de empleos y situaciones donde las condiciones de vida obligan a cientos de miles de personas a ponerse en riesgo para poder llevar algo de comida a sus casas. Parece absurdo, pero no querría comenzar esta reflexión sobre la escuela sin antes reconocer la ardua labor de todas aquellas personas que se encuentran exponiéndose para sostener parte de las actividades esenciales que no pueden parar; para ellas: todo el agradecimiento y respeto. Ojalá que esta pandemia sirva para que se garanticen las mejores condiciones laborales que exigen desde hace tiempo los sectores de salud, transporte, mantenimiento y limpieza, las y los campesinos y encargados del abastecimiento de alimentos.

Una de las cuestiones que esta pandemia está produciendo es un foco que visibiliza —por si hacía falta— “la [gran] desigualdad social, el poco acceso a los sistemas de salud de determinados grupos poblacionales, la crisis de las economías no formales, y una larga lista de et-céteras con los que vivimos cotidianamente en una continua actitud negacionista” (Cragnolini, 2020, p. 39). Habrá que asumir que este virus no afecta de la misma manera a todas las personas: que hay una importante desigualdad estructural en cuanto a ciertas condiciones materiales que garantizan algo de estabilidad para reducidos grupos sociales, mientras que la gran mayoría no tiene acceso a ellas. Así, la pandemia que estamos viviendo hoy en día nos exige cuestionarnos y buscar respuestas en la medida en que reflexionamos sobre muchas de nuestras prácticas y nuestra relación, no sólo con la naturaleza —siendo la zoonosis una de las hipótesis más fundamentadas sobre el origen de esta pandemia—, sino también con todas aquellas instituciones públicas, privadas y culturales que contribuyen a organizar parte importante de nuestras vidas.

Este texto corresponde precisamente a una reflexión sobre la Escuela,¹ una de estas instituciones que es –y ha sido– central en las sociedades (Hamilton y Zufiaurre, 2016). Estoy convencido que a partir de las reflexiones que están surgiendo a raíz de esta situación, podremos ir articulando acciones relevantes para transformar la Escuela y nuestra relación con ella de una manera que permita adecuarla no sólo a los tiempos que vivimos (y que irán cambiando con el tiempo), sino a una perspectiva política y epistemológica que busque posicionarla como una institución emancipadora. De esta manera, propongo aprovechar este momento que pone a la Escuela bajo el foco de un fuerte escrutinio, para realizar un recorrido teórico por algunas consideraciones que se relacionan con nuestra práctica profesional como docentes; sin embargo, adelanto que este texto no toca cuestiones didácticas o prácticas, sino apunta a una reflexión, en el mejor de los casos, filosófica sobre los sentidos y objetivos de la Escuela.

Tan pronto se suspendieron las clases presenciales en México, empezaron a aparecer, tanto en redes sociales como en charlas con distintos grupos de conocidos, colegas y familiares, comentarios y críticas sobre la importante demanda de tiempo y algunas implicaciones negativas que resultan de este tipo de medidas para la vida cotidiana de las personas que están involucradas de alguna manera con actividades escolares. Tratando de prestar atención a estas demandas, acusaciones y críticas, aproveché para volver a algunos textos considerados de profunda relevancia para la pedagogía y las investigaciones educativas. Y lo que traigo a estas líneas son una serie de planteamientos que surgen de estas relecturas puestas en diálogo con la circunstancia actual. Con estos textos me refiero, por supuesto, a Hannah Arendt, que escribió en 1961 *Entre el pasado y el Futuro: ocho ensayos sobre el pensamiento político*, siendo *La crisis en la educación* uno de éstos. Por otro lado, al texto de Philippe Meirieu titulado *Pedagogía: el deber de resistir* de 2007. Y, por último, a *En*

¹ La Escuela, en este texto, no está abordada desde una perspectiva etnográfica que busca describir los componentes particulares de una escuela. Esta aproximación plantea la Escuela como una categoría conceptual que participa en la construcción simbólica del imaginario colectivo sobre lo que hace a lo escolar. Se reconoce, como bien lo señala Elsie Rockwell (Ministerio de Educación de Argentina, 2020), que no existe una sola escuela, sino: las escuelas; con sus particularidades de actores, espacios y tiempos. Sin embargo, también se reconoce la relevancia de la construcción discursiva donde La Escuela, como categoría simbólica, juega un papel fundamental en la articulación y producción de las escuelas.

defensa de la escuela. Una cuestión pública, de Maarten Simons y Jan Masschelein, de 2013.²

Y es que considero oportuno aprovechar el interés público en el tema de la educación escolar para traer estas reflexiones, que a veces pasan a segundo plano, cuando se considera que ya se está dado un sentido puntual de la Escuela, y que las prioridades se encuentran enfocadas en trabajar las distintas estrategias y vías para llevar a cabo ese proyecto de Escuela. Pero, tomando en cuenta el tipo de comentarios que surgieron a partir de la medida de cancelar las clases presenciales, parece ser que este sentido de la Escuela, en realidad no se ha dispuesto como una problemática de carácter público. Quizás es tan necesario dedicar tiempo al desarrollo de estrategias pedagógicas, adecuaciones didácticas, o diseño de políticas públicas, como a no soltar la pregunta sobre ¿qué es esto de lo escolar?

Voy a tratar de exponer en los siguientes seis apartados una serie de planteamientos –basados en las lecturas mencionadas– que espero puedan servir como puntos de partida para continuar con esta reflexión sobre la Escuela. Voy a comenzar abordando, en primera instancia, algunas cuestiones sobre la categoría de educación; después me centro en el tema de la Escuela y sus componentes. Pasando a algunos apuntes sobre las distintas demandas que ponen a esta institución cultural en la mira de múltiples juicios que, por las condiciones actuales, pueden agudizarse aún más. Y, por último, trataré de plantear algunas consideraciones finales sobre cómo podríamos defender lo escolar, no en cuestiones didácticas, sino en cuestiones de posicionamientos y actitudes frente a la demanda de realizar nuestras actividades a distancia.

La educación. Una cuestión de vida

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que ...de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidi-

² Revisar Dussel (2009, 2017), Jenkins *et al.* (2006), Nespor (1997), Sadin (2017), entre otras y otros representantes.

mos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ...lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Esta responsabilidad de la que habla Arendt es precisamente el punto de partida para pensar la educación, y con ello profundizar en la reflexión sobre la Escuela y sus componentes. Me interesa partir de esta idea de Arendt que considera, ante todo, a la educación como un acto de amor. Un acto de amor tanto a las nuevas generaciones, como al mundo mismo, es decir, un acto de amor a la vida: a la constante transformación, a ese equilibrio dinámico entre la vida y la muerte que compone a la renovación. Algo que, desde la experiencia pedagógica, siguiendo a Meirieu, le podemos llamar a la tensión entre la instrucción y la emancipación (Meirieu, 2020). Así, la tarea de la educación, desde esta perspectiva, es la de presentar el mundo viejo a los recién llegados, hacer que las nuevas generaciones se apropien de él, aprendan a vivir en él y con ello, puedan construir herramientas para transformarlo.

Siguiendo a Arendt no se puede pensar en la educación sin considerar, de igual manera, tres cuestiones más: la *conservación*, la *tradición* y la *autoridad*. Estas tres nociones son relevantes porque despiertan un sentir incómodo, sobre todo, para quienes hemos crecido entre discursos *progresistas*. Hay pocas cosas que estremecen tanto al discurso “revolucionario” como la idea de la conservación. Sin embargo, Arendt la usa para plantear cómo es que la educación funciona como un agente que busca mantener, o conservar, el carácter renovador –incluso revolucionario– de las nuevas generaciones de manera separada, pero articulada, con la *tradición* del viejo mundo. La *conservación*, en este sentido, es un acto humano, político y educativo que posibilita la renovación y el planteamiento de nuevas perspectivas.

La *autoridad* de la que habla Arendt es precisamente la que se le asigna a las y los docentes para mantener ese espacio y tiempo privilegiado que permite conservar estos dos estados que parecieran contradictorios (lo viejo y lo nuevo), pero que el vínculo que genera su articulación es el que permite la proliferación de la vida. Sí, aunque

incomode, la vida y la renovación desde esta perspectiva necesitan de cierto tipo de *conservación* y de *autoridad*.

Para hacer el puente entre la educación y la Escuela —“la pedagogía siempre ha sido el ‘arte de construir puentes’”, dice Meirieu (2020, p. 31)—, es importante considerar el componente político que existe en esta articulación. Y por ello, hay que ir a planteamientos fundamentales sobre una condición que ya apuntaba Rousseau como “la piedra de toque de cualquier institución que quiera ser democrática” (Meirieu, 2020, p. 116): estos planteamientos tienen que ver con la falsa contradicción que se le adjudica a la idea de que “los sujetos puedan, al mismo tiempo, ‘pensar por sí mismos’ para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para definir el bien común” (Meirieu, 2020, p. 116).

La educación, en este sentido, juega un papel crucial en las articulaciones que hay entre la vida privada (“pensar para sí mismos”) y la vida colectiva (“asociarse para definir el bien común”). La educación es, en sí misma, un acto político y, tal cual como apuntan estos textos, es un acto democrático.

Uno puede imaginar una dictadura sin una Escuela, con simplemente un catecismo ideológico y sistemas de restricción. [Pero] no podemos concebir la democracia sin escuelas. No hay democracia sin ciudadanos entrenados en la comprensión de los problemas colectivos, capaces de distanciarse de todos los dogmatismos y definir juntos, más allá de los intereses individuales legítimos, “el bien común” (Meirieu, 2020, p. 22).

La Escuela como tiempo libre

La noción de Escuela que voy a presentar llega a este planteamiento partiendo del punto de aquello que señala Hannah Arendt sobre considerar la educación como una responsabilidad de la humanidad. La Escuela se convierte, por mucho, en el espacio privilegiado para llevar a cabo el proyecto educativo de la sociedad. De esta manera, se puede pensar que este espacio es una conquista, un privilegio de los Estados democráticos; y como tal, se tendría que dedicar más tiempo a considerarla como un bien público, que como una

“máquina” para producir cierto tipo de humanos. Esto no niega que existan muchos intentos para domesticar la Escuela —como Simons y Masschelein (2014, p. 17) llaman al proceso de privatizar el espacio de la Escuela:

Desde su origen en las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que el “capital” (conocimiento, destrezas, cultura) es expropiado, liberado como un “bien común” para su uso público y, por tanto, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Y esta radical expropiación, ese “hacer público”, es difícil de tolerar para quienes pretenden proteger la propiedad.

Más adelante retomaré esta idea de las domesticaciones como ciertas medidas que atentan sobre el potencial liberador, democrático y amoroso de la Escuela, pero lo que me interesa resaltar por ahora, como primeras nociones de lo escolar, son dos conceptos fundamentales: la cuestión del *espacio público*, y el tema del *tiempo libre*. Con respecto al primero, la Escuela es un espacio público por excelencia pues en ella se coloca, de manera amorosa y responsable, nada más y nada menos que el mundo (Arendt, 1996). Es decir, a la Escuela *se trae el mundo* y se otorga a las nuevas generaciones la posibilidad de estudiarlo. Tendremos que defender este espacio público, no por su condición de ser un “edificio” del Estado, sino por encarnar entre sus docentes, sus libros, sus periódicos murales, sus tareas y exámenes, a un *mundo viejo*, al registro de la historia de nuestra cultura y nuestra existencia.

Por otro lado, el *tiempo libre* es, además de la traducción más fiel de la palabra griega *skholè*, de donde se deriva la palabra escuela, una noción sumamente adecuada para describir este espacio público que ofrece la posibilidad de *entrar en el mundo*. El tiempo libre, para Simons y Masschelein, tiene que ver con la posibilidad de desprenderse del tiempo de la política, de la familia, de la religión, de las demandas laborales. Tan sólo hace falta imaginarse a las y los pequeños que viven en condiciones de profundas carencias que, aunque no siempre se pueda, ven en la Escuela la posibilidad de ser *niños y niñas*, y no cargar con la responsabilidad de contribuir con la economía familiar. Es, de esta manera, un tiempo en suspensión para

entrar en el mundo, un mundo que no está limitado y determinado por sus condiciones económicas o culturales.

Pero además hay una consideración que, de alguna manera, Arendt y los autores referidos, parecen colocar al centro del problema educativo. Pareciera que, en la vida moderna, y más ahora que se vive en esta economía de mercado que nos empuja a un consumo desmesurado donde el “tiempo libre” es sinónimo de “tiempo de consumo”, “debemos poner en marcha proyectos colectivos capaces de contrarrestar el capricho globalizado” (Meirieu, 2020, p. 77). De esta manera, el proyecto de suspender un tiempo y un espacio para dedicarlo a algo que no esté vinculado a ese capricho globalizado, se convierte en un acto de resistencia bastante relevante que puede contribuir a una emancipación y permitir la construcción de relaciones humanas más enriquecedoras o colectivas.

Con respecto a esta noción de Escuela desde la lógica del *espacio público* y el *tiempo libre*, hay algunas consideraciones que habrá que abordar con cuidado. Una de ellas es que, para no caer en la trampa de un conservacionismo ideológico (que se aleja del planteamiento de Arendt), cuando se habla de *traer el mundo a la Escuela*, es importantísimo preguntarnos de manera colectiva ¿qué mundo es éste que estamos trayendo? En este sentido, al ser la Escuela una cuestión pública, el tema de currículo no es menor. Tiene que ver, precisamente, con cuáles son los conocimientos que, como sociedad, consideramos relevantes para *presentar el mundo* a las nuevas generaciones. Habrá que dedicar muchos debates a esta cuestión, pues parece que será bastante central una vez se logre consolidar, en primera instancia, la defensa de la Escuela como este espacio público donde se *presenta el mundo a las nuevas generaciones*.

En este sentido, habrá que subrayar que la relevancia de *presentar el mundo a las nuevas generaciones* también tiene que ver con una idea de igualdad y de democracia; con una idea que parte de la premisa de que todas las personas deben tener la posibilidad de apropiarse del mundo y de que todas tienen la posibilidad de aprender algo.

La escuela opera contra “las leyes de gravedad” (por ejemplo, la “ley natural” que dice que los estudiantes de un determinado estatus

socioeconómico no tienen interés en una determinada materia o asignatura) y se niega a legitimar diferencias basándose en la “gravedad” específica de los estudiantes. Y no porque la escuela, en su ingenuidad, niegue la existencia de la gravedad, sino porque la escuela es una especie de vacío en el que los jóvenes y estudiantes reciben tiempo para practicar y para desarrollarse (Simons y Masschelein, 2014, p. 69).

¿De qué está hecho lo escolar?

Para entender a la Escuela como la suspensión de un espacio y un tiempo, y así poder encaminar el proyecto de construirla desde la educación como un acto de amor e igualdad, hace falta identificar algunas condiciones de posibilidad. Éstas pueden pensarse como la articulación de una serie de condiciones materiales, discursivas, y estratégicas que sostienen —y no sin tensiones y resistencias— esta producción cultural que llamamos Escuela (Law, 2009; Dussel, 2018). De alguna manera, y a modo de resumen, identificamos que en la configuración de esta noción de Escuela entran en juego algunas cuestiones que tienen que ver con el amor, con la responsabilidad, con la autoridad, con la igualdad y con la suspensión. Pero me interesa sumar dos categorías —cuestiones escolares— más que son relevantes para poner en consideración en estos tiempos de escolaridad no presencial: la *profanación* y las *tecnología*s.

La noción de *profanación*, para Simons y Masschelein, tiene que ver con la transformación a través de actos sencillos y cotidianos de eso que la sociedad trae desde *afuera* a la Escuela. Es un acto no religioso de hacer que algo —las *materias* o *campos de conocimiento*— se vuelva público. Se trata de separar/profanar el conocimiento para poder hacerlo maleable, digerible, *estudiable*. Los ejercicios escolares, como actos de profanación, son importantes como *ejercicios* y sirven para el *estudio* y la *formación escolar*. Es importante señalar que la Escuela, desde esta perspectiva, no busca cumplir con metas y objetivos pragmáticos. Es más, si la Escuela se convirtiera en eso, en una *máquina para formar ciudadanos con objetivos pragmáticos particulares*, funcionaría desde una direccionalidad donde, quien go-

bierna el sentido, tomaría el mando. Ya no sería un espacio público regulado por sus propias normas, poniendo al centro el estudio, la cultura, la historia, la humanidad, la naturaleza; sino una agenda con motivaciones particulares. La profanación, en este sentido, nos habla de hacer posible la construcción de un espacio distinto donde se mantengan al margen las fuerzas políticas (partidarias o gubernamentales) y económicas que tanto luchan por dominar el sentido de la Escuela.

Así, concebimos la Escuela como un sistema con sus propias reglas, ya no las reglas del *gobierno*, de la *familia*, de la *iglesia* o de la *industria*, sino un lugar y tiempo con la posibilidad de disponer sus propias reglas que, justamente, contribuyen a convertir a la Escuela en este espacio de *suspensión* y *profanación* para el estudio y la formación. Aquí es importante señalar que, lo que se profana son los conocimientos, se sacan de su contexto; en la Escuela, lo principal ya no es el conocimiento sobre la operatividad de “x” o “y” tema, sino traer “x” o “y” tema y hacerlo una materia de estudio, hacerlo público al disponerlo en el pizarrón, en los libros de estudio o los cuadernos de apuntes. La formación escolar significa tomar ese conocimiento y analizarlo, recorrerlo, dedicarle tiempo; no sólo por el contenido mismo del tema, sino por el tiempo dedicado al estudio, a su estudio. Un tiempo que permite construir una atención y con ella la posibilidad de interesarse en lo que no se conoce, en traer la oportunidad de distanciarse del *destino marcado por una determinada condición económica, religiosa o cultural*. La profanación del conocimiento posibilita, como lo diría Meirieu, construir la libertad y emanciparse.

Así, dar forma a la Escuela significa estimular el interés *presentando el mundo* cuidadosamente; y para ello, son necesarias las tecnologías (Simons y Masschelein, 2014). Éstas se pueden identificar de dos maneras: ya sea en forma de los objetos y las cosas: tecnologías materiales, o en métodos de enseñanza, o técnicas. Ambas son relevantes para pensarse este momento, pues las dos se transforman cuando se modifica el espacio físico donde se desarrolla lo escolar.

Las tecnologías vinculadas a las condiciones de la materialidad son todas aquellas cosas que no sólo permiten y posibilitan las actividades culturales, sino que incluso producen cierto tipo de relaciones a partir de su propia materialidad. Ésta es una idea donde congenian

tanto Richard Sennett (2009), como Tim Ingold (2013) y Bruno Latour (2008). En este sentido, Agustín Escolano plantea que

los cambios en los modos de producción ...están ligados a cambios en la tecnología material, que inducen al tiempo transformaciones en los elementos de la estructura escolar: en los escenarios, en los currícula, en las relaciones entre actores y en la misma ecología de las aulas, es decir, en toda la cultura como sistema (Escolano, 2010, p. 49).

Ejemplos de estas tecnologías son: la arquitectura escolar (los edificios, las aulas, los patios, etc.), los utensilios del aula como los pizarrones, los pupitres, los instrumentos musicales, los dispositivos electrónicos, los cuadernos, los libros, las plumas, los lápices, las escuadras, los uniformes y un enorme etcétera. Este grupo de cosas es relevante en el sentido de la Escuela bajo los preceptos presentados, pues es el que contribuye, en función de su uso y apropiación, a posibilitar esa *suspensión del tiempo y el espacio* que separan la vida familiar, religiosa o política de la vida escolar.

Por otro lado, están las técnicas o los métodos de enseñanza. Ejemplos como los dictados, las presentaciones, los exámenes, los ensayos, los ejercicios de memorización o ecuaciones aritméticas, entre otros, son característicos de la Escuela y, de alguna manera, son actividades que nos remiten directamente a ese espacio. Son, en otros términos, las estrategias didácticas; sin embargo, Simons y Masschelein (2014, p. 54) tienen una forma de nombrarlas mucho más adecuada y ayuda a mantener una distancia más cercana con la noción de Escuela que defienden; las nombran como “métodos que generan interés y abren el mundo”. Estos métodos buscan “estar constantemente conectados con el mundo vital de los jóvenes, pero precisamente para apartarlos de su mundo de experiencia” (Simons y Masschelein, 2014, p. 55); son ejercicios con reglas que tienen que ver con el hecho de “hacer algo por el hecho mismo de hacerlo” (Simons y Masschelein, 2014, p. 57), por el hecho de estar en una fase de formación. La atención es uno de los componentes más relevantes para esta formación, pues posibilita el interés. Sobre este tema, Meirieu plantea otra de las tensiones importantes que la pedagogía ha tenido presente desde hace mucho tiempo. Tiene que ver con la fuerte tensión entre “lo que importa y lo que interesa”:

El interés inmediato es a menudo pobre, estereotipado, altamente diferenciado de acuerdo con experiencias sociales y culturales anteriores... lejos de lo que parece necesario para que el educador estimule el crecimiento y contribuya al desarrollo del niño. Pero, simétricamente, apegarse a lo que los adultos definen como necesario para la educación, independientemente de la dinámica del niño que aprende y crece, siempre es formal e ineficiente: agregamos una capa superficial de conocimiento académico que se desprende a la primera oportunidad (Meirieu, 2020, pp. 90-91).

La relevancia de las tecnologías y las técnicas escolares es que juntas contribuyen a la *formación escolar*; son, digamos, tanto los *aparatos del gimnasio* como los *ejercicios* que van entrenando y *dando forma a las personas*. Según explica Jan Masschelein (Canal ISEP, 2018), una buena disposición de tecnologías y técnicas culmina en una *buena formación* (intelectual, cognitiva y afectiva); esto significa, siguiendo el parafraseo, que estar *bien formado*, o *estar en forma*, no tiene que ver con ser competente para *ir en una dirección preestablecida*, sino estar en forma significa estar preparado para, en determinadas circunstancias, *ser capaz de ir en cualquier dirección*. Y para completar la compleja ecuación incorporando la tensión que propone Meirieu; para estar en *forma* es necesario incorporar en las tecnologías y las técnicas de enseñanza la posibilidad de trascender la tensión entre lo que interesa y lo que es importante.

El juicio a la Escuela

A la Escuela se le exige mucho, quizás se le exige mucho más de lo que en realidad puede dar. Al ser un lugar donde se llevan a cabo múltiples aprendizajes y al ser el espacio privilegiado de las sociedades modernas y democráticas en donde se *presenta el mundo a las nuevas generaciones*, también ha dado lugar a ser un sitio al que se le han depositado muchos intereses para incidir en el proyecto de formar personas que respondan a agendas particulares.

No olvidemos que el proyecto de la Escuela tiene que ver con una postura política y democrática activa y clara, pero no con una ideología politizada o un adoctrinamiento. Arendt plantea muy bien

que hay que tener mucho cuidado en no confundir las condiciones de *hacer política* con *la educación*, aun —se podría agregar ahora— reconociendo que la educación es una cuestión pública y por lo tanto es una cuestión política. La función política —y sumamente revolucionaria— de la Escuela es precisamente disponer un tiempo y un espacio para el estudio del mundo, de la naturaleza, de la cultura, de la historia: disponer las condiciones necesarias para que las nuevas generaciones se pongan en *forma* para convertirse en adultas y adultos *preparados para actuar en cualquier dirección*. Que todas las niñas y los niños tengan acceso a este espacio y se les considere con las mismas capacidades para aprender.

Al ser éste un espacio privilegiado para el proyecto de *educar*, ha sido objeto de muchísimos intentos de *domesticación* que han logrado desviar el proyecto de Escuela como *tiempo libre*, hacia la lógica de una Escuela para el *tiempo productivo*, y ahí aparecen múltiples ataques y acusaciones, pues para la inmensa mayoría de las personas, la idea de que la Escuela es “una institución autoritaria, y que combina la obsolescencia de sus formas y contenidos con la rigidez y la dificultad para cambiar, está bien instalada en el sentido común” (Dussel, 2018, p. 83). Y el problema con este sentido común es que no está del todo equivocado: cuando el dominio de la construcción simbólica del sentido de la Escuela está expropiado de la vida pública, o colectiva, ésta tiende a volverse, efectivamente, en eso que tanto se le critica (y con toda la razón): una institución que homogeniza, una institución normativa, autoritaria o incluso punitiva. Sin embargo —y aquí va un pequeño ejemplo de la complejidad para abordar este fenómeno cultural— parece claro que lo tergiversado de ese enunciado no corresponde a una condición propia de la *Escuela en sí misma*, sino a todo un aparato discursivo que se apropia de la construcción del valor simbólico de los objetivos de la Escuela, y de esa manera se apropia no sólo del discurso, sino de una serie de prácticas que hacen actuar a la Escuela en función de esa construcción discursiva que no está incorporando una reflexión pública y colectiva de lo que la Escuela puede, o podría ser.

¿Y dónde podemos observar que se gestan las grandes campañas discursivas de construcción simbólica de lo escolar? Los gobiernos y los grandes organismos del capital son importantes

constructores de ese valor simbólico. A través del cabildeo de los intereses privados para incidir en las políticas de los ministerios de educación o de las grandes organizaciones internacionales, se promueven percepciones del sentido de la Escuela que buscan –pareciera que siguiendo la lógica económica neoliberal del *trickle down*– fomentar un perfil de egreso acorde con las “necesidades del mundo moderno”; un mundo moderno dibujado con base en principios e ideas que están fuertemente influidas por una economía global de mercado basada en el consumo y la competencia. Y de esta manera, desde esas esferas, se producen discursos que no ayudan para el proyecto de defender la Escuela, pues las acusaciones apuntan, y con toda razón, a plantear que:

El conocimiento es un bien económico y existe una jerarquía de formas de conocimiento que la escuela reproduce sin apenas dudarlo. ... Tanto si se refiere al mundo de los negocios, a la iglesia o a cualquier otro grupo de élite, el alegato es el siguiente: se apropian de la escuela quienes tienen algo que ganar con el *status quo*, con el mantenimiento del así llamado orden “natural” o correcto, o simplemente del menos malo (Simons y Masschelein, 2014, p. 17).

Es importante señalar que no se niega ese carácter impositor de ese tipo de Escuela; pero, de nuevo, es importante observar que no es la Escuela por sí misma la que fomenta –como si fuera parte de su naturaleza– este tipo de producciones, sino que son quienes buscan apropiarse de ella quienes promueven ese particular sentido.

¿POR QUÉ REPENSAR LA ESCUELA EN ESTOS TIEMPOS?

Muchas de las reflexiones presentadas hasta ahora no surgen de la contingencia generada por la pandemia asociada al Covid-19; son, por decirlo de alguna manera, antiguas novedades que, además, probablemente nos sigan acompañando por mucho tiempo; pues la Escuela, como una gran cantidad de producciones culturales –por no decir que todas–, posee la bella y enriquecedora cualidad de ser objeto de constante producción, replanteamiento y renovación. En

este sentido, lo relevante no es traerlas de vuelta como si éstas se hubiesen quedado en un cajón guardadas y hubiera que despolvarlas y revivirlas; sino hacerlas visibles y promover su debate público para que no se queden atrás, reconocer que siempre han estado aquí y evitar que se desplacen cuando algunas circunstancias (en este caso una pandemia que pone en pausa la Escuela presencial) ejercen presión para pasarlas a un segundo plano. Traer reflexiones de este tipo es un acto de defensa y de resistencia para poder imaginarnos otras perspectivas en la constante producción de sentido de la Escuela.

Desde esta óptica, no es que la pandemia por Covid-19 *genere* las reflexiones, sino que las medidas del confinamiento para mitigar la propagación del virus provocan algunas consecuencias que, dependiendo desde qué soportes teóricos sean abordadas, pueden producir diversos sentidos sobre la noción de Escuela. La idea de traer los planteamientos presentados en este ensayo es buscar mantener, en el debate público sobre estas consecuencias, una perspectiva sobre la producción del sentido de la Escuela que apele a pensarla como un espacio y tiempo suspendido de los ritmos y exigencias domésticas, económicas y políticas para fomentar un aprendizaje y una formación escolar que apuesta a la emancipación personal y a la renovación de la vida colectiva. Me gustaría señalar algunas consideraciones que, en el marco de la pandemia, buscan articular la relación que hay entre la Escuela y algunas categorías vinculadas a la noción de Escuela que hoy en día se tornan trascendentales; por ejemplo, las tecnologías escolares digitales y no digitales, la forma de profanar el conocimiento a partir de plataformas digitales y, sobre todo, el rol que desempeña el o la docente.

Así, la primera de las situaciones que me interesa subrayar tiene que ver con lo que la educación a distancia evidencia en cuanto al discurso de digitalización escolar. Es una problemática que voy a desmontar de manera breve en dos sentidos: por un lado, desde la perspectiva de tecnologías escolares y, por el otro, aunque vinculado directamente, un señalamiento sobre el incremento de la brecha de desigualdad que implica esta digitalización. Con respecto al primer sentido, habrá que asumir que la Escuela requiere de tecnologías particulares para lograr la suspensión de ese tiempo y espacio que posibilita cierto tipo de aprendizaje y formación (al

que me he referido en los apartados anteriores). Considero que, a pesar de la basta y sólida bibliografía en torno a la cultura digital y la Escuela,³ aún hacen falta muchos más estudios empíricos sobre lo que posibilitan y producen, tanto las tecnologías mecánicas/tangibles que se han empleado en la Escuela presencial, como las digitales (empleadas tanto en la experiencia presencial como en la no presencial). Con todo, es muy probable que en estos meses se publiquen algunos resultados de investigaciones que den cuenta de las producciones y posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales a la experiencia escolar. Sin embargo, por lo que se ha podido observar hasta ahora, existen muchas dificultades para hacer Escuela desde la incorporación de nuevas tecnologías. Inés Dussel da un ejemplo de esto en una videoconferencia del 19 de mayo (Fundación Santillana, 2020), donde menciona cómo la relación docente-estudiante mediada por cierto tipo de tecnología digital, al no disponer de un espacio común de interlocución más fluida, se vuelve de un tipo de *feedback* que no contribuye mucho a la autonomía intelectual —entendiéndola como elemento importante para el concepto de estar en forma de Simons y Masschelein— del estudiante.

En el otro sentido, muy pocos hogares pueden jactarse de disponer de las condiciones materiales que posibiliten el funcionamiento de las tecnologías educativas. Y esto aplica tanto para las digitales como para las que no son digitales, es decir, lo que nos muestran algunas de las experiencias que se alcanzan a visibilizar a través de las redes sociales y las charlas entre colegas, es que no sólo no hay condiciones de conectividad a Internet, ya sea por carencia de dispositivos o por la falta de señal, sino que también se observan muchos hogares que no cuentan con espacios adecuados propicios para favorecer la atención y el estudio. Por supuesto que, aunque esté de más mencionarlo, garantizar estas condiciones en los hogares no es responsabilidad de las familias; esto es un señalamiento para subrayar cómo la Escuela, como edificio público, cumple también una función de disponer un espacio que busca, en la medida de lo posible, ser propicio para desarrollar estas actividades. De esta manera,

³ Revisar Dussel (2009, 2017), Jenkins *et al.* (2006), Nespor (1997), Sadin (2017), entre otras y otros representantes.

se vuelve evidente que, para lograr una digitalización escolar de buena calidad, habría que garantizar, no sólo la presencia de una serie de condiciones materiales que implicarían ya de por sí un verdadero cambio estructural, sino además todo un aparato simbólico que re-signifique nuestra relación con el aprendizaje a partir de la relación con estas tecnologías digitales.

Siguiendo el hilo de las condiciones materiales y la arquitectura escolar vista como tecnología educativa, me interesa subrayar otra circunstancia que no puede perderse de vista durante el paulatino proceso de regreso a las clases presenciales: las condiciones de precariedad en la que se encuentra una enorme cantidad de edificios escolares a lo largo y ancho de la República mexicana. En la presentación del programa *La escuela es nuestra* (Gobierno de México, 2020) el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma, menciona que de los 26210 planteles escolares ubicados en los 1363 municipios que pertenecen a las zonas de *alta* y *muy alta* marginación, 52% no cuenta con agua potable, 78% no cuenta con drenaje, 92% no cuenta con Internet, y 21% no cuenta con luz eléctrica. Si bien este programa gubernamental, articulado con otros, buscará hacer frente a estas condiciones de precariedad en la infraestructura y servicios básicos escolares, habrá que mantener sobre la mira cómo es que las escuelas podrán ir resolviendo estas cuestiones para garantizar algunas condiciones mínimas que permitan una arquitectura escolar propia para la configuración de Escuela que se ha planteado.

Por último, hay dos consideraciones más que me gustaría presentar en este apartado, ya que se encuentran articuladas en la configuración de la cuestión de profanación del conocimiento mencionado anteriormente. Para acceder a esta cuestión tan relevante para el sentido de Escuela que proponen Simons y Masschelein, es importante considerar que no sólo las técnicas y tecnologías educativas son necesarias, sino también la voz y el cuerpo de la o el docente. En estos meses ha sido común leer o ver imágenes cargadas de discursos en los que las y los docentes se expresan cansados y agobiados por la inmensa carga de trabajo que esta forma de enseñanza les ha exigido, así como muchos comentarios de madres y padres de familia —sobre todo madres, y quisiera hacer un llamado a que como hombres

nos hagamos responsables de los cuidados del hogar y la familia, así como a incorporar perspectivas de género en las investigaciones educativas sin importar el objeto de estudio que se está abordando—que dicen revalorar aún más el trabajo docente y dan las gracias por todo lo que hacen para cuidar y orientar en el proceso educativo a las niñas y niños de México. “Con la pandemia”, dice Germán, de la Escuela Normal de Tenancingo, “los desafíos de los docentes mexicanos se multiplicaron” (Martínez-Gómez, 2020). Pero, ¿en qué sentido se multiplicaron?, quizás porque el o la docente no cuenta con el apoyo de una serie de estrategias asociadas a técnicas y tecnologías de las que la Escuela como espacio físico dispone.

Cambiar el escenario de trabajo no es sólo adecuar instrucciones para desarrollar el trabajo escolar en otro sitio; es identificar las tecnologías disponibles en los múltiples y diversos sitios que representan las casas de las y los estudiantes, y esperar un manejo adecuado de ellas, asumiendo que se dificultará el acompañamiento cercano de la o el docente. Esta dificultad de acompañamiento no es por falta de voluntad del o la docente, sino porque no hay manera de tener experiencia con las distintas tecnologías de las que, de manera individual, disponen las y los estudiantes en sus casas. La organización del tiempo y las actividades escolares mediadas por tecnologías que alberga el edificio escolar son fundamentales para la configuración escolar. Lo que hacen es enaltecer el precepto de igualdad educativa al que se refieren Simons y Masschelein cuando señalan que la posibilidad de aprender no tiene por qué estar determinada por las condiciones materiales y simbólicas individuales o familiares, sino que toda persona tiene la capacidad —y el derecho— de aprender. Siguiendo este hilo, al traducirlo a una problematización sobre tecnologías educativas, la responsabilidad de garantizar y otorgar los medios que permiten estudiar y alcanzar el conocimiento recae sobre la Escuela misma.

Al romper el lazo que articula el espacio físico con las *actividades* se hace evidente la necesidad de transformar las prácticas para adecuarlas a las condiciones y tecnologías disponibles. De esta manera, lo que hay que tener en cuenta es que, al adecuar las tecnologías y las prácticas asociadas a éstas, se tendría que reconocer que también es necesario adecuar, en algún sentido, las estrategias

didácticas y los resultados esperados. Tendríamos que señalar que la Escuela no presencial, esta especie de *Escuela emergente*, tendría que modificar la forma de enunciar los resultados que espera para adecuarlos a las posibilidades reales, así como tratar de incorporar, desde esta perspectiva, la escancia emancipadora a través de la profanación del conocimiento.

PARA CERRAR: LA ESCUELA EMERGENTE

Este ensayo no pretende proponer una receta para utilizar estas reflexiones de forma prescriptiva; no tiene ese alcance y tampoco es la intención. Como lo mencioné al inicio, lo que me interesa es hacer un recorrido, desde las lecturas de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein, por algunas categorías sobre la noción de lo escolar con la intención de dejar sobre la mesa ciertas consideraciones que puedan servir para fortalecer el debate sobre la noción de Escuela a partir de lo que la pandemia asociada al Covid-19 está produciendo y visibilizando.

Quisiera cerrar con algunas preguntas y reflexiones asociadas a cómo podríamos pensar la Escuela a partir de las circunstancias que estamos viviendo, tomando en consideración los soportes teóricos que presenté en los apartados anteriores. Quizás sea necesario pensar que una situación de emergencia requiere una Escuela emergente, una que no pretenda cumplir ni suplir de manera absoluta lo que posibilita y produce la Escuela en su práctica “normal”; pero que tampoco deje a la deriva la posibilidad de construir un espacio (espacio, no-espacio, que sea virtual y a distancia) escolar que busque algo de continuidad con la experiencia escolar presencial. No se puede negar que poner el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos en la actividad educativa es parte fundamental del *hacer* Escuela. Es necesario reconocer su importancia no sólo por todo lo que refleja el lenguaje corporal en la construcción del diálogo con otras personas, sino también porque en el cuerpo es donde se siente el cansancio, el aburrimiento, el encierro, la atención, el placer, o el alivio al salir al recreo (sentimientos y emociones necesarias para la *formación escolar*). También es el cuerpo el que se desplaza cinco veces por semana para entrar a la Escuela y dejar la casa *en otro sitio*. Es precisamente

ese traslado el que ayuda al cuerpo a construir la idea de *suspensión de un tiempo y un espacio* pues, al hacerlo, las personas dejan de ser *hija, hijo, hermana, hermano, mamá, papá*, para volverse, por unas horas, una o un estudiante.

Abordar la Escuela emergente tendrá que pasar por reconocer que hace falta la presencia corporal, tanto para docentes como para estudiantes, reconocer que estamos afectados por la soledad de la práctica educativa y que es necesario partir de asumir estas carencias. Simultáneamente, habrá que reconocer que ese hueco no afecta de la misma manera a todas las personas. Meirieu platica, en una entrevista para la red Reducar LATAM, que recientes investigaciones de la universidad de Burdeos dan cuenta de una continuidad más directa con ciertos códigos escolares en familias donde el capital económico es más fuerte que en familias de clases populares. Cuenta también que son estas familias las que están mandando de vuelta a sus hijos e hijas a las escuelas (en Francia ya se decretó el final del confinamiento y el regreso a clases no es obligatorio, es opcional basado en el criterio de cada familia), mientras que las familias con menos recursos son las que, por miedo, no están volviendo a clases (Reducar LATAM, 2020).

Habrà que tener en cuenta las enormes desigualdades en las que vivimos para no caer en enjuiciamientos reduccionistas sobre las posibilidades y formas que irá tomando esta *Escuela emergente*. En lo personal, considero que una postura adecuada, en cuanto a políticas educativas en el marco de esta emergencia sanitaria, tendría que estar encaminada a proporcionar y motivar una mayor autonomía docente. Pero no una falsa-autonomía que roce en el abandono ni que esconda un “arréglenselas como puedan, pero rindan cuentas sobre ‘esto’, ‘esto’ y ‘esto’”. No, más bien una autonomía que les permita a las y los docentes favorecer aprendizajes escolares a partir de las condiciones particulares por las que atraviesan sus estudiantes. Esa autonomía les debe permitir actuar reconociendo que una parte importante del bienestar de sus alumnas y alumnos está en la posibilidad de suspenderse del ritmo familiar, ayudándoles a hacer explícito este sentido de la Escuela para que lo puedan socializar con sus compañeras y compañeros, así como apropiarse de ese sentido. A medida que se va-

yan haciendo explícitos (tanto para docentes como para estudiantes) estos sentidos de la *Escuela emergente* (que su objetivo no apunta a la adquisición de ciertos aprendizajes clave), el docente podrá reconocer mejor cuál es su objetivo emancipatorio.

Para cerrar, me quedo con estas palabras de Meirieu que plantean, en una frase, un principio fundamental que tanto la Escuela, como la Escuela emergente tendrían que asumir: “un aprendizaje es sólo formativo si combina, al mismo tiempo, la adquisición de conocimiento y el proyecto de emancipación en un colectivo de solidaridad”.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Canal ISEP (2018). Encuentro de Docentes. *Conferencia de Jan Masschelein*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5xiySqJZUdY>
- Cragolini, M. (2020). Ontología de guerra frente a la zoonosis. En P. Amadeo (ed.), *La Fiebre*. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Dussel, I. (2009). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En A. Sarbach, *Filosofar con jóvenes*. Córdoba, Argentina: Salida al Mar Ediciones-Eduvim.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>
- Fundación Santillana (2020). *¿Cuál es el sentido de la educación?* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XV0vDt0BLhs&t=98s>
- Gobierno de México (2020). *Presentación del Programa La Escuela es Nuestra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ccGbzzHO4bE>

- Hamilton, D., y Zufiaurre, B. (2016). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, archaeology, art and architecture*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robinson, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. En B.S. Turner (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Londres: Blackwell.
- Martínez-Gómez, G. (2020). *Los docentes de educación básica en México ante el Covid-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?* COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Azogues, Ecuador: UNAE.
- Ministerio de Educación de Argentina (2020). *Jornadas Nacionales de Formación Docente. Apertura y primera mesa*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=b-ar2w23QU4&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0HO_ZLzJgF-M89DhVuXXToSiX5WTLN6PKOp14XTeGC8pfhp8fBO6dSJwQ
- Nespor, F. (1997). *Tangled Up in School, Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reducar LATAM (2020). *Pedagogías Viralizadas: Entrevista a Philippe Meireiu[sic]*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1ut9JWxiEJ4>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Días de esperanza Days of Hope

Herzel Nashiely García Márquez
RED DE COLEGIOS SEMPER ALTIUS, MÉXICO
hgarcia@rcsa.mx

Los patios grises, vacíos.
Los pasillos mustios, devastados,
lucen pulcros de tan inertes.
Hacen falta los pasos, las carreras a la fila,
se sienten ausentes las charlas del recreo,
los buenos días de bienvenida.
Las sillas y mesas se arrinconan inútiles
sin encontrarse un sentido, sin saberse ninguna razón.

Las aulas calladas
atrapan, como en juegos incesantes,
las risas que, en sus muros, se atesoran con añoranza;
las persiguen queriendo atraparlas,
sin entender que no es cuestión de pérdida, sino de esperanza.

La solemnidad de los edificios pretende confundir al ojo ajeno,
hacerle parecer un triste paisaje desierto,
sin explicarle la riqueza que se teje desde adentro.
Tantos muebles, tantos libros y espacios soberbios
creyéndose tan necesitados,
desconocen lo invencible del talento.

En su inmovilidad, no se han enterado
de que ni el juego ni el aprendizaje se han detenido,
es tan sólo que, por un tiempo, se han mudado.

En su afán desconsolado,
esperan ansiosos los salones, los pizarrones,
las canchas y los patios,
que regresen sus niños,
que vuelva la vida a su lado.

Quieren saber cuánto han crecido,
escuchar con auténtico encanto
todo lo que hicieron en estos días,
lo que aprendieron y, al ser niños,
todo aquello que les ha maravillado.

Esperan mirar discretamente a cada maestro
corresponder a sus alumnos,
lo mucho que les habían extrañado.

Si la educación en estos tiempos fuera un pájaro, ¿podría volar? If Education in this Moment Was a Bird, Could it Fly?

Andrea Díaz Tirado
INDEPENDIENTE, MÉXICO
andreadt89@gmail.com

Una crisis nos fuerza a volver sobre las preguntas mismas y nos exige respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso juicios directos. Una crisis se convierte en desastre sólo si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios. Semejante actitud no sólo agudiza la crisis, sino que nos hace perder la experiencia de la realidad y la oportunidad de reflexionar que proporciona.

Arendt, 1977

Escribo para sumarme a las voces que piensan la educación ahora que tanta falta hace y para darle salida a ideas que he estado tratando de articular desde hace varias semanas (más, menos algunos días, creo que ya todos perdimos un poco la noción del tiempo). Mi esperanza es que a algunos les ayuden a pensar, a la vez que quisiera que me ayuden a confrontar las ideas que comparto, todos aquellos que sí ven lo que para mí son puntos ciegos.

Lo que me gustaría compartir son, específicamente, preguntas, en un intento por darles el papel protagónico que considero que les corresponde. ¿Por qué digo que es momento de hacernos preguntas? Porque estamos en medio de una crisis y, si algo ha de tener ésta de bueno es que nos orilla hasta el filo de nuestros supuestos, dándonos así la oportunidad de repensarlos, siguiendo a Arendt (1977), porque justo ahí se dibuja la línea que nos separa del desastre. En otras palabras, ¿por qué precisamente cuando todo cambia, la educación hace tanto por mantenerse como estaba? Me refiero a los titánicos esfuerzos por “salvar el ciclo”, por subir a los profesores al barco de la educación en línea, por cubrir el currículo, por mantener un poco

de normalidad y rutina para los niños, para que sepan lo que tienen que saber. Pausa. ¿Qué es lo que los niños tienen que saber y desde cuándo estamos tan seguros de que está en el currículo?

Como suele pasar, detrás de las preguntas largas y complicadas se esconden tímidamente otras más simples, en apariencia pequeñas, pero con raíces profundas. Es por eso que toma más tiempo dar con ellas y uno las encuentra en los momentos que menos espera. Es mi caso.

Para poner en contexto: llevo aproximadamente cinco años dedicándome a la educación, cuatro de ellos como maestra de filosofía. Durante los últimos meses estuve trabajando como voluntaria en Etiopía, dando capacitación a los maestros de uno de los campos de refugiados en Gambela y editando material educativo para ellos. Ya desde entonces la pregunta que pienso que ahora nos atañe me azotó con toda su fuerza: ¿qué es la educación?

Al respecto me gustaría decir dos cosas. Primero, la respuesta no es tan evidente como podría parecer en un primer momento y, segundo, es absolutamente indispensable pensar con seriedad esta pregunta, en especial en tiempos de crisis.

Como dije, la pregunta puede sonar evidente hasta que nos detenemos un momento en ella. A modo de prueba les propongo el siguiente ejercicio: una persona sin ningún grado de escolaridad y carente casi por completo de los contenidos curriculares, ¿podría considerarse una persona educada? A la vez que, una persona con tantos títulos universitarios como sea posible obtener, ¿es necesariamente una persona educada?

Mis respuestas: sí y no. Es decir, una persona no escolarizada puede ser una persona educada y, a su vez, la escolarización no es garantía de educación. Ahora se hace tal vez especialmente evidente otra acepción del término “educación”, que no está tan vinculado a la escuela; ésa que tiene que ver más bien con los “modales”, de manera que una persona educada es más o menos equivalente a una persona que tiene buenos modales.

Si bien es cierto que el término acepta tal acepción tanto en español como en algunos otros idiomas, en este caso no me refiero a eso. Cuando digo que una persona no escolarizada puede ser considerada una persona educada, me gustaría defender que puede ser educada en ese otro sentido más esquivo del término, que no se limita a los modales.

Pensemos en un habitante de una zona rural, que no tuvo acceso a la educación formal, pero que conoce íntimamente los pormenores de su trabajo y es capaz de intuir detalles sutiles sobre la mejor manera de hacerlo. También posee un conocimiento profundo de su entorno físico con su flora, fauna, clima, etcétera, y entiende perfectamente su contexto cultural; es decir, conoce las razones detrás de las normas que rigen las interacciones sociales de su grupo y es capaz de seguirlas o modificarlas con sensibilidad cuando lo considera adecuado. Además, se ha ganado el respeto de la gente que lo rodea, pues lo consideran justo. ¿Qué razones tendríamos para decir que no estamos frente a una persona educada?, ¿cómo definirlo si no?

Decir que tal individuo no es educado debido a la falta de dominio sobre un contenido determinado me parece arriesgado porque equipara la educación con el currículo. Justificar que tal individuo no es educado porque no asistió a la escuela equipara educación con escolaridad, lo cual también me parece problemático, de entrada, porque las escuelas son un invento relativamente reciente, y no así las personas educadas.

Tratemos de ver a dónde nos lleva el análisis del otro ejemplo. ¿Una persona con títulos universitarios es necesariamente una persona educada? Me asaltan las siguientes dudas, ¿qué pasa si esta persona carece de los conocimientos que se supone que debería tener?, cosa que sucede con frecuencia con muchos que se jactan de haber asistido a la escuela. ¿Qué pasa si esta persona pone sus conocimientos y habilidades al servicio del daño de sí mismo o de otros? Finalmente, ¿con qué justificación otorgamos a la institución de la escuela el monopolio de la educación?

Tal vez no lo hacemos. Quizá muchos de ustedes tengan ahora en mente el (nuevo) gran aliado de la escuela y estén pensando que “no, la educación viene desde casa”. Y es precisamente por esto que considero fundamental plantearnos la pregunta que nos trajo hasta aquí, porque en ella se cifra el quehacer del sistema educativo. Entender qué es la educación no es un mero ejercicio intelectual o un reto epistemológico; nos sirve como orientación o guía para saber cómo educar, quién o quiénes son los mejores facultados para hacerlo o, por lo menos, qué de lo que hacemos resulta educativo.

De no plantearnos seriamente esta pregunta estaremos dando palos de ciego no sólo al momento de tomar decisiones sobre cómo

seguir educando durante el confinamiento, qué elementos de la escuela, como la conocemos, vale la pena tratar de mantener, cuáles son fundamentales y cuáles deberían irse. Más importante todavía, nos estaríamos perdiendo la oportunidad que esta crisis nos brinda de repensar la educación y la escuela para el futuro que viene, para la “nueva normalidad”, sea lo que sea que eso signifique.

En el contexto del campo de refugiados me aturdí la sensación de irrelevancia y de no saber qué hacer, que podrían expresarse más o menos así: ¿qué clase de currículo es pertinente en situaciones así?, ¿qué merece el título de educación en esos casos?, ¿qué es pertinente pedir y qué es lo mejor que se les puede ofrecer a los niños que han sufrido en carne propia las peores caras del hombre? Soy de la opinión de que, en mitad de la pandemia, estas preguntas no pierden vigencia.

En el contexto de la pandemia descubro que la escuela y la casa estrenaron un nuevo tipo de relación sin mediar pregunta: básicamente, las escuelas se han metido hasta la cocina y los padres o cuidadores la hacen, en mayor o menor medida, de maestros. Después de unas semanas de confinamiento, en las que he seguido el proceso que han vivido las escuelas tanto a través de amigos docentes que me comparten experiencias de primera mano, como a través de diversos canales de información sobre la situación de la educación en el país, me sorprende lo siguiente: ¿por qué precisamente cuando todo cambia, la educación hace tanto por mantenerse como estaba? ¿Tan convencidos estamos todos de que el sistema educativo funcionaba de maravilla? Creo que no.

Tampoco creo que se deba a lo bien que está funcionando lo que se está haciendo. Los profesores, que ya de por sí estaban cargados de trabajo, ahora tienen que sumarle el reto que a muchos les implica familiarizarse con las herramientas digitales, mientras que los alumnos se quejan de un exceso de trabajo derivado, en parte, a lo poco adecuado de la pedagogía empleada con las nuevas herramientas. Los padres están en medio del fuego cruzado tratando de lograr que sus hijos hagan lo que tienen que hacer, sin sentirse siempre del todo competentes a la hora de ayudarlos, al tiempo que hacen lo que pueden para navegar en la situación.

Siento que más bien no nos hemos dado tiempo para pensar en las posibilidades, para aprovechar las oportunidades que la situación nos presenta, para sentir el entorno, para cometer errores, para imaginar. Observo un tremendo auge en la utilización de la tecnología: clases virtuales a través de múltiples plataformas que van desde *Zoom* hasta la televisión, pasando por profesores mandando videos de sí mismos por correo para explicar a sus alumnos lo que tienen que hacer.

Con todo lo loables que me parecen semejantes esfuerzos, siguen dejándome perpleja. Todo parece muy distinto y, sin embargo, todo sigue igual. Hay mucho cambio de forma, pero poco de fondo: sigue habiendo maestros, alumnos, materias, grados, tareas y actividades; sigue habiendo calificaciones, trabajos, horarios, evidencias. Todo esto implica esfuerzos por “salvar el ciclo”, y salvar el ciclo significa que los alumnos tengan los conocimientos que necesitarán para seguir avanzando en el sistema. Y bueno, ¿qué podría tener esto de problemático? Que, de manera tácita, estamos equiparando la educación con el contenido curricular.

¿Qué pasaría si nos olvidáramos por un momento de los planes de estudio y se pusiera todo el esfuerzo educativo en ayudarnos a resignificar, entender y sobrellevar tanto la normalidad como la situación de emergencia de la mejor manera posible para todos?, ¿qué pasaría si se tomara en cuenta el hecho de que muchos niños no tienen cerca a sus compañeros de clase, pero sí a sus hermanos y a otros familiares con los que podrían aprender juntos?, ¿qué pasaría si se toma en cuenta que las situaciones de convivencia y los roles de cada integrante han cambiado, por lo que tal vez también necesitarían cambiar las reglas?, ¿y qué si se toma en cuenta que la situación es emocionalmente, para muchos, muy demandante?

Pienso que priorizar este tipo de consideraciones implicaría que la educación se está entendiendo de otra manera. Tentativamente, diría que es como una herramienta que busca ayudarnos a estar en el mundo y, por eso, cuando éste cambia, ella debe cambiar a su vez. Implicaría poner la educación al servicio del bienestar de los estudiantes, del presente que están viviendo y del futuro que les va a tocar construir. También implicaría mirar con cautela las bondades

de la educación en línea y no sucumbir tan fácilmente a la visión de escuelas que se basan en soportes virtuales.

Las analogías siempre me han parecido una muy buena forma de abordar conceptos cuya definición es complicada, como es el caso del término educación, de manera que creo que otra forma de preguntar si los esfuerzos educativos que se realizan en la actualidad van en la dirección adecuada podría ser, si la educación en estos tiempos fuera un pájaro, ¿podría volar?, ¿qué significaría su vuelo?

REFERENCIAS

Arendt, H. (1977). *The Crisis in Education*. Londres: Penguin Books.

Ser estudiante LGBTI+¹ durante la pandemia Covid-19

Being an LGBTI+ Student during the Covid-19 Pandemics

Manuel López Pereyra
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
manuel.lopez@ibero.mx

Como parte de la comunidad LGBTI+, entiendo que los espacios educativos han permeado estigmas y prejuicios sociales para la comunidad de la diversidad sexual y han producido situaciones de acoso escolar, transfobia y homofobia, entre otros actos de *violencias*. Sin embargo, durante mi experiencia escolar, y ahora como profesor universitario, los espacios escolares también me han permitido empoderarme, romper barreras sociales y culturales que me estigmatizaban sin razón; me han permitido generar nuevas formas de entender el mundo, de deconstrucción y de reflexión, no sólo individual, sino también colectiva. Estos espacios me han permitido construir mi identidad, me han dado amistades, me han dado familia, me han permitido ser. En este sentido, mi reflexión como docente universitario se da hacia los estudiantes LGBTI+ que en este momento se encuentran sin estos espacios. Es importante recordar que para las y los estudiantes, los espacios escolares pueden y deber ser un lugar seguro, o por lo menos un lugar de encuentro donde puedan ser. Una inquietud que me ha despertado este confinamiento es el de la importancia de los espacios educativos o de trabajo para socializar, y cómo estos espacios de deconstrucción/construcción nos permiten ser nosotras mismas.

¹ El artículo hace uso del acrónimo LGBTI+ para representar a las personas lesbianas, gay, bisexuales, transexuales, travestis, transgénero, intersexual, *queer*, *muxe*, no-binarias, de género diverso o disidente, entre otras formas de identidad, expresión y orientación.

A partir del brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19), una de las estrategias utilizadas para limitar el contagio en México ha sido la Jornada de Sana Distancia. En esta jornada se busca el distanciamiento social, así como el confinamiento en casa. A causa de estas estrategias de distanciamiento social, corporal y de confinamiento, se han generado diferentes situaciones que resaltan las dificultades que viven diversas comunidades en situaciones vulneradas. En particular, reflexiono sobre cómo la comunidad LGBTI+ y cómo la discriminación, exclusión, homofobia y transfobia tienen un impacto en la cuarentena Covid-19. La Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos (ACNUDH), a través de sus expertos, se ha pronunciado ante la necesidad de reconocer la importancia del bienestar emocional y de salud de los jóvenes que pertenecen a la comunidad LGBTI+:

Debido a las restricciones de quedarse en casa, muchas y muchos jóvenes LGBTI están confinados en entornos hostiles con familiares o convivientes que no las/los apoyan. Esto puede aumentar su exposición a la violencia, así como su ansiedad y depresión (OHCHR, 2020b, p. 1).

En este sentido, Lozano y Salinas-Quiroz (2016, p. 79) mencionan que “la familia continúa siendo uno de los centros donde personas LGBTTTTI sufren de mayor discriminación”; en este reporte, los autores resaltan también experiencias de discriminación por parte de los vecinos de personas de la comunidad LGBTI+, lo cual ilustra las situaciones de prejuicio que se viven en la vida cotidiana. En particular, la comunidad LGBTI+ vive experiencias de violencia y discriminación, en especial en los espacios escolares y familiares (Lozano y Salinas-Quiroz, 2016). En esta pandemia, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convoca “a tomar en cuenta, de manera urgente, las repercusiones del Covid-19 en las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgénero o de género diverso (LGBT) al diseñar, implementar y evaluar las medidas de lucha contra la pandemia” (OHCHR, 2020a). Este llamado no sólo se hace a los Estados de la organización, sino a todos los actores que puedan agravar esta experiencia de la comunidad en materia de derechos humanos. De

acuerdo con la ACNUDH, entre los impactos a los Derechos Humanos hacia la comunidad LGBTI+ por el Covid-19, se encuentran los siguientes:

- a. Accesos a servicio de salud.
- b. Pérdida de prioridad de los servicios de salud requeridos.
- c. Estigmatización, discriminación, discurso de odio y ataques contra la comunidad LGBTI.
- d. Violencia doméstica y abuso.
- e. Acceso al trabajo y sustento (HCHR, 2020, p. 1).

Sin duda, nos enfrentamos a retos particulares en este confinamiento. Sin embargo, el reconocer que cada una de nosotras tenemos diversas necesidades y prioridades nos ayuda a reaccionar y a tomar acciones de manera colaborativa desde una dimensión de equidad y justicia social. En particular, he observado que el aislamiento social y el sentimiento de soledad son los impactos más fuertes en mis estudiantes y conocidos LGBTI+; sabemos que estas situaciones pueden generar problemas de salud mental y emocional en las personas que están en confinamiento (Sanders, 2020; Torales *et al.*, 2020). Sanders (2020, p. 3) menciona la probabilidad de que “una de las principales consecuencias adversas de la pandemia de Covid-19 sea el aumento del aislamiento social y la soledad”; en este sentido, enfatiza que los términos aislamiento y soledad son diferentes; sin embargo, en estos momentos de la pandemia hay un uso ambiguo. Este uso indistinto, asegura Sanders (2020), se da por la posibilidad de que una persona tenga un sentimiento de soledad, aunque no esté socialmente aislado del todo, y viceversa, estar en un estado aislado totalmente sin el sentimiento de soledad. De las acciones que pueden tomar los actores interesados en prevenir los actos de violencia, acoso y discriminación la ACNUDH y la *Equality for lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in Europe* recomiendan (HCHR, 2020; ILGA-Europe, 2020):

- a. Realizar esfuerzos para garantizar la no discriminación en los espacios de atención médica por estigmas o prejuicios alrededor de sus identidades, expresiones u orientaciones sexo-genéricas.

- b. Se deben crear medidas para abordar y garantizar represalias ante los discursos de odio, la estigmatización, la discriminación, los actos de violencia de género, la transfobia y la homofobia.
- c. Se debe poner particular protección a las personas trans que se encuentren en una terapia hormonal o situación de cuidados médicos, y que su continuación ha sido afectada por el Covid-19.

De esta manera, esperamos que las entidades públicas garanticen la seguridad de la comunidad LGBTI+ en espacios como hospitales, centros de atención de salud, y aquellos que sean esenciales para la comunidad. Es importante considerar que estudiantes LGBTI+ se pueden encontrar en un proceso de reconocimiento y aceptación de su identidad, expresión de género y sexualidades; este proceso puede ser una experiencia de soledad y aislamiento por el miedo a los prejuicios y estigmas sociales con los que nos debemos enfrentar. Aunado a esto, nos podemos encontrar en situaciones con familiares que no nos apoyan intensificando estos sentimientos y las violencias en sus espacios familiares y sociales:

El estigma y la discriminación a que se enfrentan los niños y los adultos jóvenes LGBT tienen un efecto perjudicial en su autoestima y están asociados con tasas de depresión y suicidio más altas que las de sus compañeros. Las actitudes discriminatorias de los profesionales de la salud y las restricciones en el acceso a la información también crean barreras para que los niños y jóvenes LGBT e intersexuales accedan a servicios de salud apropiados y seguros (OHCHR, 2020b).

Las actitudes de aislamiento y la falta de comunicación con sus compañeras y compañeros de clase que enfrentan los jóvenes pueden agravar su autoestima y, de alguna manera, su autonomía. Esto además de la depresión que pueden experimentar bajo el estigma y exclusión, si están en entornos hostiles durante el confinamiento. Brooks *et al.* (2020) argumentan cómo las cuarentenas o confinamientos de más de diez días pueden generar síntomas de estrés postraumático; uno de los factores que generan estrés en el confinamiento es la limitación de las interacciones sociales y la falta de contacto físico, así como el sentimiento de aislamiento de la sociedad.

Por su parte, Urbina-García (2020) presenta estrategias basadas en evidencia para el bienestar emocional en los momentos de confinamiento y, aunque su perspectiva es para infantes, su objetivo es que estas estrategias sean usadas por adultos, familiares, profesionales, entre otros. Las recomendaciones son esenciales para toda persona que durante el aislamiento social requiera de un apoyo emocional: 1) reconocimiento de nuestras emociones; b) aprendizaje de cómo entender y compartir estas emociones; 3) creación de espacios seguros, enfocándonos en tareas inmediatas; 4) mantenerse en contacto virtual con nuestras redes sociales (Urbina-García, 2020; Sanders, 2020).

De esta manera, considero importante compartir cuatro estrategias que encuentro esenciales para crear espacios seguros y manejar las emociones como parte de la comunidad LGBTI+ en esta pandemia: 1) crear una rutina, pues esto permite enfocarnos en pequeñas actividades y metas; estas rutinas nos ayudan a tener un motivo para el día; 2) aliadxs virtuales, siempre hay una persona dispuesta a escucharte y a apoyarte en cada momento; pueden ser tus amistades, familiares o grupos LGBTI+; 3) conoce y entiende tus emociones, es importante aprender a reconocer nuestras emociones y sentimientos, esto permitirá que tomes las medidas necesarias en caso de un momento de miedo o angustia; 4) construir tu espacio LGBTI+, tú eres tu propio espacio, nadie te lo puede impedir, siempre puedes escribir, pensar, reflexionar, construir formas de transformar y transgredir la realidad. Sin duda, cada una de nosotras vivimos experiencias diferentes, nuestras familias, amistades, nuestras compañeras y compañeros, ser nosotrxs, cada una tiene una historia y esta historia no debería ser parte de un discurso de odio y discriminación. Como docente, te puedo decir que hay un espacio seguro para todas nosotras, un espacio que empieza por ti, para ti.

REFERENCIAS

- Banerjee, D., y Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. Editorial. *International Journal of Social Psychiatry*, 1-3. <https://doi.org/10.1177/0020764020922269>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of

- quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- HCHR (2020). Temas destacados COVID-19 y los derechos humanos de las personas LGBTI. COVID-19 Response. Recuperado de http://hchr.org.mx/images/doc_pub/LGBTIpeople_ES.pdf
- ILGA-Europe (2020). COVID-19 and specific impact on LGBTI people and what authorities should be doing to mitigate impact. Recuperado de https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/COVID19%20_Impact%20LGBTI%20people.pdf
- Lozano-Verduzco, I., y Salinas-Quiroz, F. (2016). *Conociendo nuestra diversidad: discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGBTTTI*. Ciudad de México: ActuaDF-COPRED.
- OHCHR (2020a). Discriminated and made vulnerable: Young LGBT and intersex people need recognition and protection of their rights. *International Day against Homophobia, Biphobia and Transphobia*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=15941&LangID=E&fbclid=IwAR26gF1nSbyfLYErybMHxRCXPHyRiZRQfq_N31X93MyjDkpI8r4lDI2ncr8
- OHCHR (2020b). COVID-19: El sufrimiento y la resiliencia de las personas LGBT deben ser visibles e informar de las acciones de los Estados. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25884&LangID=S>
- Sanders, R. (2020). *ESSS Outline: Covid-19, social isolation and loneliness*. Glasgow, Reino Unido: IRISS. <https://doi.org/10.31583/esss.20200422>
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., y Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry* 66(4), 317-320. <https://doi.org/10.1177%2F0020764020915212>
- Urbina, A. (2020). Young Children's Mental Health: Impact of Social Isolation During The COVID-19. Lockdown and Effective Strategies. *PsyArXiv Preprints. Children's and social isolation in COVID-19*, 1-12. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>

Diarios jóvenes en una pandemia. Los registros de la Prepa Ibero Puebla Diaries of Youth in a Pandemic. The Records from the Ibero Puebla High School

Sarah Banderas Martínez
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA, MÉXICO
sarah.banderas@gmail.com

*...escribir mi diario en estos días ...me ayuda mucho porque
es como hablar internamente y de una manera muy abierta,
porque es como si estuviera platicando conmigo
mismo, entonces eso me gusta mucho*

(Isaac, 10/04/2020)

*Seré honesto, sé que otros días he aprendido cosas,
pero sinceramente hoy fue un día un poco triste,
pero en su mayoría normal, entonces sólo puedo decir que
me gusta tener esta tarea [escribir un diario]
porque incluso aunque me sienta triste, me gusta contar
mis experiencias de lo que me pasa en estos días...*

(Pablo, 19/04/2020)

Con la revolución de las tecnologías de la información y la consecuente invasión de las redes sociales, la práctica de la escritura en los jóvenes se ha vuelto casi obsoleta. Desde hace un par de años, ellos recurren a la fotografía o a la filmación para dejar evidencia de su día a día, bajo el entendido de que, sin imagen, no hay registro de su existencia. En la mayoría de los estudiantes, la escritura no es considerada una alternativa viable de autorreconocimiento, ni un medio propicio para dejar constancia de sus vivencias, de ahí que muy pocos tengan o hayan tenido la experiencia de escribir un diario. Pero, ¿qué sucede cuando los escenarios de la vida propia se reducen a uno solo; cuando los espacios de ejercicio de la independencia desaparecen repentinamente? ¿Qué virtudes podría ofrecer ese anticuado instrumento de creación literaria denominado diario?

Un diario es una herramienta de autoformación que ayuda a configurar y a recrear los pensamientos, sentimientos y, sobre todo, la palabra y la acción (Jurado, 2011).

Académicamente, un diario es un mecanismo que permite poner en práctica la gramática y la sintaxis mediante el empleo de todos los modos discursivos, y es uno de los textos personales históricos que deja testimonio del pasado del autor.

De igual forma, el diario contribuye al desarrollo de las tres esferas que componen al ser humano: ética, estética y cognitiva pues, a través de un proceso dialéctico, se manifiesta una composición literaria que confronta a su autor con sus credos, ambiciones, apegos, prejuicios, conocimientos, volviéndolos reveladores para sí mismo.

Por todas esas razones, desde hace cinco años la Prepa Ibero Puebla (PIP) incluye la escritura de un diario como parte del proyecto final en la guía didáctica de segundo semestre. El diario se suma a otros proyectos de textos personales históricos que, en conjunto, conforman el libro personal del alumno, el cual da cuenta de su pasado: su origen, su crecimiento y sus procesos humanos. La metodología del diario consiste en describir, en mínimo media cuartilla, sus actividades del día y, a manera de conclusión, elaborar una reflexión sobre estas vivencias.

En el semestre de Primavera 2020, los alumnos redactaron su diario durante un mes y medio: del 30 de marzo al 15 de mayo, periodo que abarcó el inicio y la continuación del confinamiento por la pandemia del coronavirus. Los diarios de estos alumnos tienen especial relevancia por el contexto histórico que los obligó a recluirse, súbitamente, en un único espacio físico, sin oportunidad suficiente para asimilarlo.

La diferencia entre estos diarios y los de ciclos escolares anteriores es muy significativa. Se percibe visiblemente un ejercicio de introspección, de concienciación, autodescubrimiento y valoración mucho más serio, profundo y formal que es producto de dos factores: el de experimentar una situación completamente extraordinaria en el mundo (y que posiblemente no vuelva a ocurrir en sus vidas) y el tiempo libre que esa situación les ofreció. Para ellos, el diario se convirtió en un texto discursivo útil para sobrellevar la crisis sanitaria y resignificar su existencia a partir del aislamiento. El diario

trascendió el sentido de evidencia académica (que regularmente le otorgaban) y se convirtió en la personificación de su identidad; materializó la apropiación de su interioridad en un espacio digital íntimo, liderada por la máxima ignaciana: “El examen de conciencia es siempre el mejor medio para cuidar bien el alma”:

Este día para mí fue reflexivo en lugar de contar literalmente lo que hice en el día, porque no he hecho muchas cosas. Creo que mi diario será básicamente para desahogarme y decir lo que siento respecto a la situación mundial actualmente, si pasa esto ahora no me quiero imaginar qué pasará en un futuro. ...creo que esto le va a servir a la sociedad, en verdad, a tener un cambio interior en sí mismos (Emiliano, 8/04/2020).

Toca empezar una nueva actividad, un diario, que igual en estos días no es tan mala idea, me gusta pensar que dentro de un tiempo leeré este texto y recordaré estos días como un aprendizaje, como algo que, sí, lastimeramente nos tocó vivir y, sin más, tuvimos que pasar (Juan Pablo, 30/03/2020).

Bueno, ésta es mi cuarta semana escribiendo el diario y me estoy sintiendo bien porque creo que es una actividad bonita que me ayuda a manejar mis emociones, entre otras cosas (Ximena, 20/04/2020).

Lonergan (mencionado en Espinoza, 2012) llama a la construcción de una teoría de la formación de la conciencia a través de una reflexión más orgánica y articulada, que no se limite simplemente a destacar la importancia de la conciencia humana en general, sino más bien, se identifique con una formulación profunda y precisa de la vida intencional del sujeto. En este sentido, la educación debe ayudar al educando a alcanzar la realización de la propia realidad humana, con la mira puesta en una mejor contribución a la vida social, desde la autotrascendencia hacia la autenticidad humana. Al respecto, la Dra. Hilda Patiño Domínguez, académica en el posgrado en educación en la Universidad Iberoamericana Puebla, considera que la educación es un proceso de humanización, de autoapropiación, en el

que la persona –acompañada en su formación por otras personas–, va desarrollando conciencia de sí misma y volviéndose dueña de sus emociones, lo que contribuye a hacerla capaz de interpretar el mundo para adaptarse a él y transformarlo (De Regil y Romero, 2020).

En este contexto, la escritura de un diario en un sentido terapéutico –que sirve para descargar las tensiones de quien lo escribe como un proceso de catarsis personal– y en un sentido introspectivo –cuyo contenido se vuelve sobre uno mismo (Holly, 1985, en Zabalza, 2004)–, permitió a los estudiantes construir un puente entre su realidad y sus emociones y potenció su criticidad a partir de analizar su relación con su entorno, dando como resultado seres más juiciosos y compasivos:

Hoy, al igual que ayer, hice un par de cosas pendientes y puse mi asistencia en mis clases, estoy un poco atrasado en cuanto a mis compañeros, parece que ellos ya agarraron el ritmo de las clases en cuarentena, mientras que yo no puedo agarrar el ritmo de mi familia ni siquiera, me siento completamente desfasado, pareciera que todos ya tenían una idea de qué hacer menos yo, me parece gracioso, pero me asusta. Por otra parte, me siento solo y creo que nunca me había sentido tan solo... (Yohualli, 22/04/2020).

En este día me doy cuenta que algo no va muy bien conmigo emocionalmente, pero lo más terrible es que no sé qué es ni de dónde procede ...no estoy a gusto conmigo mismo y estoy triste. Hoy fue bastante difícil sacar una reflexión y eso mismo es la reflexión, el humano no puede vivir día a día sacando reflexiones importantes, pues al parecer tiene dos estilos: vivir el día o procesar el día, mucha gente cae en la primera y es la gente que vive sin trascender, aunque también existe la otra parte (minoría), la cual trasciende... (Gerardo, 25/04/2020).

Ya por fin se acabaron las clases, necesito unas semanas para encontrarme y hablar conmigo misma, estoy alejando a la gente que realmente quiero por estar enojada, simplemente me desespera no tener nada nuevo que contarles y que el único tema sea el coronavirus. Realmente lo escucho en todas partes, sólo se habla de esto y me da miedo, me da miedo perder a mis abuelos, la situación en el

país y no tener ni la menor idea de qué hacer en estos casos (Alexa, 5/04/2020).

Es notorio que el confinamiento (como una situación que jamás consideraron vivir) los condujo hacia el reencuentro consigo mismos, a la aceptación de sus fortalezas y sus debilidades, a descubrir que sus zonas de confort y sus sitios de esparcimiento son vulnerables y a hacer intentos reales de manejar la frustración por los planes perdidos:

También pienso que he estado ocupada con el intentar adaptarme al sistema *online* y más siendo líder de equipo ... lidiar con la decepción de que no todo lo estoy haciendo bien o a la manera en la que estoy acostumbrada. He estado intentando prepararme mentalmente para convivir un tiempo indefinido con las mismas personas y crear estrategias para que no se vuelva un caos la casa y que mi rutina siga normal o hasta mejorarla (Valeria, 15/04/2020).

Hoy mismo tuve uno de esos días en los que me rindo, me siento abrumada y gasto mi tiempo en actividades inútiles. Me cuesta mucho entender por qué tengo el mejor promedio del salón cuando soy tan irresponsable (Michelle, 28/04/2020).

La conclusión que tengo de este día es que, como las clases son en línea, a veces es más difícil de entender los temas, con esto me refiero a que en la vida llegan hechos inesperados que nos fuerzan a actuar en contra de nuestra voluntad y debemos aprender a acomodarnos a la situación que se nos presente (Natalia, 04/05/2020).

Es evidente, también, la intención de volverse más productivos, reorganizar sus tiempos, adquirir nuevos aprendizajes, experimentar distintas áreas de interés como la cocina o la música. Algunos más deben enfrentarse con la (casi) desaparecida dinámica de la división del trabajo en casa, donde todos tienen que colaborar para salir adelante. Ello los lleva a conciliar lo que estaban acostumbrados a aportar en casa, con lo que hoy deben hacer para contribuir a la armonía y al equilibrio, incluyendo lidiar con el traslado de la escuela a la casa:

Ésta es nuestra última semana de clases, después comenzará Semana Santa y retomaremos las clases en línea el 20 de abril, supongo que de alguna forma podría aprovechar ese tiempo para hacer algo bueno, lejos de caer en el ocio, me gustaría invertir el tiempo en desarrollar alguna nueva habilidad o mejorar en algo (Juan Pablo, 3/04/2020).

Esto ha hecho que esta cuarentena sea trabajo triple para mí y mis hermanos, además no paro de tener el presentimiento de que los trabajos que nos ponen a hacer en cuarentena son muchísimos más que lo que hacíamos en clases normales y a eso súmale que debo atender los quehaceres domésticos y que a la vez debo contar con mi computadora e Internet de casa para realizar mis tareas escolares, y ambos funcionan bastante mal (Diego, 10/04/2020).

Es notable que la totalidad de los alumnos (una población aproximada de 150), manifestó abiertamente su gratitud por recuperar su núcleo familiar, por reforzar los lazos parentales desgastados con las aceleradas dinámicas actuales. Enunciaba Bajtín (en Aran, 2014) que, apenas empieza el hombre a vivir su propia persona por dentro, inmediatamente encuentra los actos de reconocimiento y amor por los prójimos, pues todas las definiciones de sí mismo y de su cuerpo, el niño las recibe de su madre y de sus parientes más cercanos. Los estudiantes se sienten reconfortados, agradecidos por contar con un lugar y personas que los acogen hasta el final de su encierro; es palpable su sensibilización hacia el esfuerzo de sus padres, que los conduce a revalorar el propio lugar que ocupan en la sociedad:

Me quedé pensando en lo de ayer [lo escrito en su diario], en si de verdad todo lo que está pasando es malo y la verdad no creo, este tiempo nos ha ayudado a unirnos más como familia; a mis papás, a tomar un descanso que nunca se toman ya que siempre están trabajando y cuando salimos de vacaciones gastamos y ahora están descansando sin gastar tanto y con todas sus comodidades (Marisol, 04/05/2020).

Primero es que debemos ser agradecidos con lo que tenemos, siempre, en todo momento, ser agradecidos, y en segundo, que hay que disfrutar mucho esos momentos donde te la pasas muy bien, porque no sabes cuándo se repita otra vez, el estar riendo y divirtiéndote como lo hice con mi mamá. Tenemos que aprender a controlar nuestros miedos, ya que eso nos puede impedir y limitar a hacer muchas cosas, pero con la práctica y tiempo podrás superarlos poco a poco (Sabina, 02/05/2020).

Me sorprende que es cierto lo que dicen mis amigas sobre que la violencia familiar en estos tiempos de cuarentena ha aumentado notoriamente, es por eso que la conclusión que obtengo del día de hoy es que la familia, en el día a día, está tan dispersa que, sin darnos cuenta, se nos olvida cómo es convivir con nuestros padres o hermanos, y cuando una situación nos obliga a estar juntos, no sabemos cómo relacionarnos unos con otros, lo que nos lleva a ejercer violencia en la mayoría de los casos (Natalia, 27/04/2020).

El diario se configuró como un instrumento de narración, de depósito de sus pensamientos y emociones más íntimas, como un espacio introspectivo donde pudieron convertirse en filósofos, poetas, dibujantes, artistas. Afirmaba Kant (en Arán, 2014, párr. 31) que “el acto estético origina el ser en un nuevo plano valorativo del mundo, aparece un nuevo hombre y un nuevo contexto valorativo: el plano del pensamiento acerca del mundo de los hombres”:

Y no sé porque nos dejan este diario si saben que estamos en una cuarentena y no podemos escribir mucho estando en una casa haciendo lo mismo de todos los días, es como si me pusieran en medio del mar en una barca pequeña y me dicen: planta semillas de diferentes plantas, no puedo porque no hay terreno para plantar, el agua de ahí es salada y podría matar a las plantas, las plantas tendrían demasiado sol y yo moriría antes de que crezca un solo frijol (Emilio, 27/04/2020).

Siento que la mayor parte de mi vida es un sueño, y de repente no controlo ni sé lo que hago. Hoy, se siente como un día en el que

muchas cosas no hacen sentido o no se sienten reales. Simplemente falta color, el día parece nublado y siento un vacío (Gerardo, 6/05/2020).

Caímos en la cuenta de que la cuarentena va mucho más allá de estar encerrado en tu casa entre unas paredes, porque creo que en este punto todos estamos encerrados en nuestra mente y nuestros pensamientos, estamos encerrados en ese sentimiento de contenernos que inconscientemente también repercute en lo emocional... Espero que con el tiempo yo y las demás personas nos vayamos liberando de esa contención porque es muy necesaria, y ojalá no ocurra con una explosión de nuestro sentir que cause aún más problemas (Paula, 04/05/2020).

Sin duda, hoy podemos confirmar que la escritura del diario se configura como una estrategia pedagógica que encamina a los estudiantes hacia esta formación orgánica de la conciencia del sujeto, como establece Lonergan (en Espinoza, 2012). A partir de un ejercicio básico, temporal, pero constante, alcanzamos uno de los objetivos de la pedagogía ignaciana que es acompañar la personalización en las diversas dimensiones de los seres humanos, así como la socialización y la capacidad de interactuar con la cultura y el mundo para transformarlos (Patiño, en de Regil, 2020).

El redescubrimiento de sí mismos, a partir de una nueva relación con su círculo más íntimo, los reposicionó en un proceso de integración en el que revaloraron lo doméstico como parte de su formación personal. La integración familiar se antepuso a la fragmentación individual que deviene del uso de las redes sociales.

Hoy que, para los jóvenes, quedó temporalmente vedada la exhibición de lo exterior, encontraron en la exploración de su interior un refugio del desasosiego que, quizás sin esperarlo, los condujo a recuperar lo más valioso de y para sí mismos y para los demás.

REFERENCIAS

- Arán, P. (2014). La pregunta por el autor. *Bakhtiniana: Revista de Estudios do Discurso*, 9(Especial), 4-25.

- Benavides, V., y Vera, G. (2012). El diario personal: una posibilidad de trabajar la literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*, (17), 76-85. Recuperado de Dialnet-ElDiarioPersonal-6398365.pdf
- De Regil, R. (2020). Repensar la presencia educativa y la pedagogía de las emociones: desafíos a la educación tras el Covid 19. Entrevista con Hilda Patiño. *Blog Apuntes en el camino*. Recuperado de https://misapuntesenelcamino.blogspot.com/2020/05/repensar-la-presencia-educativa-y-la.html?fbclid=IwAR2A9fmHaYDDAy_FHG_s_LbDpVsmPDvwIX1_PbcJmqEk9vG1ELVzv4bIv0
- Espinoza, N. (2012). Educación y escotosis: dialogando con B. Lonergan. *Reflexiones teológicas*, (9), 33-55. Recuperado de Dialnet-Educacion-YEscotosis-4087608.pdf
- Jurado, D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, (24), 173-200. Recuperado de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10690/Q_24_%282011%29_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://arise-laortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf>

Consecuencias de las propuestas educativas en la salud socioemocional de diversos actores educativos

Consequences of the Educational Proposals on the Social-emotional Health of Various Educational Actors

Gabriela Hernández Gómez
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ, MÉXICO
gabyhg0612@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Durante la mañana del 28 de febrero la Secretaría de Salud confirmaba, formalmente, el primer caso de Covid-19 en México. en palabras del Subsecretario de Salud Pública, Hugo López Gatell. A partir de ese momento, atendiendo las indicaciones sanitarias, la sociedad mexicana ha enfrentado complejos desafíos en diversos ámbitos de la vida como el económico, el político y el social, que han impactado significativamente en el estado de ánimo de la ciudadanía y que han hecho aún más evidente la desigualdad social del país para hacer frente a un fenómeno de esta naturaleza.

Poco se ha hablado de los cambios socioemocionales que producirá el aislamiento voluntario cuando éste termine, pues el confinamiento y la suspensión de actividades económicas y educativas han alterado la dinámica familiar a la cual estábamos acostumbrados y esto, sin duda, ha tenido un impacto en la salud emocional de las personas, que se ve reflejado en un incremento en los índices de violencia intrafamiliar, “el estrés y la incertidumbre se vuelven un caldo de cultivo para el maltrato infantil en el ámbito doméstico”, comentó en días pasados el psicólogo Gaudencio Rodríguez (en Notimex, 2020, s. p.), colaborador de la UNICEF.

Emociones como miedo, ansiedad e incertidumbre están presentes en la asimilación de un acontecimiento sanitario como el que vivimos en estos días. Habría que reflexionar hasta qué punto la sociedad cuenta con las herramientas emocionales necesarias para aceptar y manejar una crisis de esta índole.

A pesar de esta situación y en su intento por “salvar” el ciclo escolar, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer el pasado 21 de abril la estrategia “Aprende en casa” para educación básica, la cual tiene como propósito avanzar en las actividades propias del ciclo escolar a través de la modalidad educación a distancia, y utilizando medios tecnológicos como la radio y la televisión para hacer llegar los contenidos curriculares hasta los hogares de los estudiantes. También sugiere el uso de medios digitales como Internet para facilitar videoconferencias o reuniones virtuales que permitan la comunicación entre docentes.

La estrategia fue presentada en una conferencia de prensa por el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, quien reconoce que las acciones educativas propuestas no sustituyen el papel del maestro dentro del aula, pero que consideran una forma de recabar la experiencia de niños y jóvenes durante el aislamiento. También invitó a la comunidad educativa a formar un sentido de solidaridad para sacar adelante el ciclo escolar, no como una forma de cumplir un requisito, sino logrando que niños y niñas alcancen los aprendizajes esperados.

Aunque en apariencia parecía sencillo llevar a cabo la estrategia, se han presentado diversos problemas durante su implementación, los que me parece oportuno compartir con el lector, pues esto permitirá ampliar nuestro panorama y volvernos más sensibles y empáticos con nuestros estudiantes e incluso con nuestras familias, al conocer desde otra perspectiva la realidad que vive el sistema educativo.

Aclaro también que comparto mi experiencia desde la mirada de 18 Telesecundarias localizadas en la zona centro del estado de Veracruz, la mayoría de ellas ubicadas en zonas de media y alta marginación (INEGI, 2010) y de la cuales formo parte fungiendo como Asesora Técnico-Pedagógica en la Supervisión Escolar que las atiende, la que se integra por 92 docentes y más de 1 200 estudiantes adolescentes de entre 12 y 15 años.

En este sentido, no pretendo, por ninguna razón, generalizar lo que aquí describo, sino más bien reflexionar en torno a las experiencias que han tenido los diferentes actores educativos de mi zona escolar sobre el proyecto educativo durante la contingencia y sobre su impacto en su salud socioemocional.

*Implementación de la estrategia “Aprende en casa”
y su impacto socioemocional en diversos actores
educativos de las Telesecundarias de Veracruz*

Cuando presentamos la estrategia educativa a directores y docentes se decidió, con fines organizativos, hacerlo en “cascada”: dar a conocer las líneas de acción primero a los directores, para que éstos, a su vez, contactaran a los docentes y, en conjunto, buscaran la manera de comunicar la estrategia a los estudiantes, explicándoles lo que debían hacer y de qué forma se les daría seguimiento; también se les dijo que cada semana entregarían un informe a la supervisión, donde dieran a conocer con cuántos alumnos lograron contactarse, los avances de la estrategia y las incidencias que se presentaron durante el trabajo en casa.

Aunque pareciera que teníamos todo en orden para arrancar con las actividades, para algunos docentes se volvió complicado llevarla a cabo, pues las realidades en las familias son muy diversas; por ende, era importante considerar el contexto familiar y emocional en el que vive la mayoría de nuestros estudiantes para comprender de qué forma han respondido a lo planeado.

En las localidades donde se encuentran varias de nuestras escuelas aún existen casos de trabajo infantil, violencia familiar, machismo, abandono escolar e incluso embarazos adolescentes, cada caso atendido con mucho cuidado y dado a conocer a las autoridades pertinentes. Ante este ambiente hostil, muchos alumnos ven la escuela como “su lugar seguro” o su “válvula de escape”, y ahora que este lugar ha cerrado sus puertas, se encuentran expuestos a una carga emocional muy fuerte. Si aunado a esta realidad les solicitamos que avancen con los contenidos como si estuvieran en la escuela, agregamos aún más presión, lo que puede desencadenar diversas reacciones negativas.

Considero que el actual proyecto educativo olvidó que la participación de los alumnos en el acto educativo gira en torno a sus mo-

tivaciones intrínsecas y extrínsecas, y cuando éstas se ven trastocadas estamos delegando en ellos la entera responsabilidad de su aprendizaje, como si aseguráramos que todos poseen un alto grado de autonomía para guiar, por sí solos, sus procesos cognitivos, y dejáramos de lado que los estudiantes aún requieren la guía, orientación y mediación del docente para realizar sus tareas académicas.

Esto no quiere decir que no haya alumnos comprometidos que realizan por sí solos sus actividades, pero para que esto se cumpla, la primera condición es que en casa exista un ambiente idóneo que permita fortalecer su autonomía e independencia. Entonces, ¿qué pasa con aquellos alumnos que deben salir a trabajar para apoyar a sus padres?, ¿con aquellos hogares donde no se cuenta con los medios digitales para investigar sobre un tema?, ¿con aquellos que no cuentan con apoyo familiar para resolver sus dudas sobre algún contenido?

Por supuesto que todas estas realidades delimitan el trabajo que realiza el alumno en casa y, cuando no se tienen los medios adecuados para darle solución, puede llegar la frustración o el desánimo, así como diversas afectaciones emocionales que se desencadenan en forma de depresión, ansiedad, trastornos alimenticios, alteraciones en el sueño, entre otros.

Además de esto, recordemos que la adolescencia es un periodo muy vulnerable en la vida del ser humano, “el comportamiento de los adolescentes se comprende a partir de los cambios cerebrales propios de esta etapa; es por ello que la adolescencia es un periodo de transformación, en el cual la cercanía y el acompañamiento de los adultos se vuelve relevante” (SEP, p. 171). En efecto, para muchos alumnos la relación con sus docentes era el único medio para fortalecer su identidad y mejorar su autoestima, y esta “ruptura” inesperada también desestabiliza el desarrollo físico y cognitivo propio de la edad en la que se encuentran.

Por otro lado, no podemos obviar el papel fundamental que están jugando los padres de familia en la implementación de esta estrategia educativa, pues ahora ellos toman el rol de maestros para motivar o, en su defecto, exigir a sus hijos el avance en sus tareas escolares. Al hablar específicamente del contexto que ya he descrito con anterioridad, hay padres que aún salen a trabajar para obtener los recursos necesarios que les permitan, por lo menos, obtener ali-

mento para sus familias; muchos padres han compartido a través de los docentes que se llevan a sus hijos a trabajar con ellos para que “aprovechen” mejor el tiempo y, desde esta visión, la tarea educativa pasa a segundo plano, pues la prioridad es mantener a flote una economía familiar que se ha visto sumamente lacerada.

Esta crisis económica también causa estragos en la salud emocional de los padres, pues un clima de incertidumbre como la disminución de salarios, los despidos injustificados, los descansos involuntarios, entre otros, desencadena una serie de emociones, que al igual que con los alumnos, si no se canalizan y gestionan adecuadamente, terminan por ocasionar reacciones negativas que envuelven el clima de educación en casa en tensiones, regaños e incluso insultos.

No es mi intención juzgar la educación de los padres de familia dentro de los hogares, pues estoy segura de que cada uno realiza su mejor esfuerzo para salir airoso de las adversidades que la vida les presenta; sin embargo, al hablar de formación académica no podemos quedarnos sólo en “buenas intenciones”, sino que hace falta tener conocimiento de los temas y de cómo se aprende, así como interés, tiempo, paciencia y dedicación. Cuando la casa no cumple con estas demandas, los progenitores o tutores pueden tener sentimientos de culpa, ira, desesperanza o frustración.

Además de esto, muchos padres de familia están acostumbrados a que la escuela sea el único sitio donde se transmiten los conocimientos que los hijos requieren y no sólo a nivel académico, sino también en aspectos personales como su educación emocional, sanitaria, sexual y ética, por lo cual tomar el rol del docente les representa un verdadero reto, pues ahora ellos son los principales protagonistas en la orientación de sus hijos en todos los aspectos de su vida.

Por otra parte, la presión mediática también ha puesto en tela de juicio el papel del docente ante la puesta en marcha de la estrategia educativa en tiempos de contingencia, pues mientras unos critican la gran cantidad de tareas que los maestros han enviado a los alumnos sin mayor esfuerzo, otros más reconocen el esmero que éstos tienen en el intento por comunicarse con ellos y darles seguimiento a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto o conferencias virtuales, en el mejor de los casos.

Esto también ha puesto bajo estrés a los maestros, que en su mayoría realizan su mejor esfuerzo para cumplir los objetivos del aprendizaje a distancia; envían sus planeaciones, a pesar de que muchas ni siquiera llegan a los alumnos, notifican semanalmente con cuántos alumnos lograron comunicarse y cómo van avanzando con ellos; además, han estado al pendiente de las acciones que a nivel estado se han implementado para continuar con las tareas escolares desde casa.

Todo esto sin perder de vista que muchos docentes también son padres de familia y para los que ahora el requerimiento es doble, ya que deben atender las demandas laborales y familiares realizando el famoso *home office* que, si no realiza adecuadamente, puede causar incluso más estrés que el trabajo directo en las escuelas u oficinas.

En este sentido, es muy importante que el docente se organice muy bien, que delimite horarios de trabajo, busque un espacio propio para realizar sus tareas laborales, además de cuidar los espacios familiares para no afectar el balance vida-trabajo. Para lograr todo esto hace falta una estabilidad emocional que permita gestionar las nuevas formas de afrontar el trabajo, de tal manera que pueda priorizar y optimizar sus tiempos para no desestabilizarse a nivel físico y mental.

Creo que la tarea más grande del docente vendrá durante el regreso a clases, después de que las autoridades cumplan aquello a lo que se han comprometido con la sociedad en general para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, y todo esto va a recaer, en gran medida, en las acciones que el docente implemente al volver a las aulas. Por ello valdría la pena reconsiderar hasta dónde vamos a poder alcanzarlos, pues después de esto habrá afectaciones emocionales que no se han contemplado en las líneas de acción a implementar.

Quiero, finalmente, reconocer que no todo ha sido fallido; también he sido testigo de familias que, a pesar de los nuevos retos que están enfrentando, han sabido mantener una calma espiritual, física y mental manteniendo un ambiente de armonía en la casa. Son padres de familia que han demostrado su fuerte salud emocional apoyando a los hijos, en la medida de las posibilidades, para que avancen con sus tareas; que a pesar de la crisis financiera buscan la manera de dotar a sus hijos de los materiales que requieren, que organizan los tiempos en casa para ver las videoclases y participan activamente en sus procesos de aprendizaje.

También debo aplaudir a los alumnos que, con carencias y quizás no en las mejores condiciones socioemocionales, nos han enviado evidencias de sus trabajos, se comunican con sus docentes, realizan su carpeta de evidencias y han aprendido a madurar sacando el mejor provecho de las pruebas que se les están presentando.

Por último, pero no menos importante, una profunda gratitud a los maestros por su vocación, su esmero, disposición y empeño, a los que dedican tiempo desde sus casas para entablar comunicación con sus alumnos, a los que envían, a través de los padres de familia, actividades semanales, a los que revisan los trabajos de sus estudiantes y los comentan con ellos. Gracias a los que han buscado la manera de asegurarse de la integridad de aquellos alumnos que se encuentran en situación vulnerable por el ambiente hostil de sus hogares. Todas estas experiencias, sin duda, nos harán mejores profesionistas, pero también mejores personas al regresar a nuestra tan añorada escuela.

REFERENCIAS

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). *Catálogo de localidades*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx>
- Notimex (2020). En medio de la pandemia del Covid-19, la violencia contra la niñez se agrava. *Expansión Política*. Recuperado de <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/08/en-medio-de-la-pandemia-del-covid-19-la-violencia-contra-la-ninez-se-agrava>
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Aprendizaje Clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional*. México: SEP.

Covid-19: Narración de la situación educativa en México vista a través de un maestro recién egresado

Covid-19: Narration on the Educational Situation in Mexico from the Perspective of a Recently Graduated Teacher

Ángel Arriaga Moreno
INDEPENDIENTE, MÉXICO
lic.angelarriaga@gmail.com

El miércoles 22 de enero de 2020 concluía mi examen profesional; en punto de las 8:00 a.m. se me otorgaba, por unanimidad y con mención honorífica, el título de Licenciado en Educación Primaria, mi sueño alcanzado: ser maestro.

Naturalmente que, para pertenecer al Sistema Educativo Nacional habría que presentar una serie de acreditaciones. Por cuestiones del destino, mi estado, Tamaulipas, situado al noreste de México, había sido parte de un proyecto piloto para que las Escuelas Normales implementaran un curso propedéutico, por lo que la culminación de la carrera se retrasó un semestre; eso nos dio como resultado medio año de “desempleo” a los normalistas de este estado, quienes debimos esperar los exámenes de idoneidad docente para la asignación de plaza.

Durante este tiempo “desocupado” continué con las actividades extracurriculares de la Normal: la banda de guerra y la escolta de bandera.

En marzo, nuestro club de escolta participó en un concurso nacional en el vecino estado de Veracruz; partimos un viernes y, después de más de diez horas de trayecto, llegamos hasta el municipio de Tecolutla, lugar de la contienda. El resultado fue primer lugar para nuestra escolta en la categoría femenil, y segundo lugar en la categoría varonil, donde tengo a cargo el puesto de comandante.

Ninguna idea negativa pasaba por nuestras mentes mientras nos relajábamos en la playa, después del concurso. Sabíamos que el Covid-19 había entrado en el país y que existían diferentes entidades federativas infectadas, aunque en ese momento no era una cantidad alarmante.

El domingo llegó y partimos temprano de regreso a casa. Después de ocho horas llegamos a Tampico, ya estábamos en nuestra tierra; nos detuvimos en un centro comercial para comer y esperar que el transporte se abasteciera de gasolina. Degustábamos tranquilamente nuestros alimentos, cuando una transmisión de emergencia interrumpió la paz en aquel lugar: el presidente de la República, en voz del secretario de Educación, ordenaba la suspensión de clases dentro de una semana y hasta nuevo aviso. Casi inmediatamente surgía otro mensaje, pero éste era del gobernador. Él y otros mandatarios de estados hermanos habían decidido suspenderlas al siguiente día del aviso. Todos quedamos callados y perplejos.

En el viaje venían estudiantes de la Normal, el instructor y un grupo pequeño de egresados de mi generación, todos maestros. De inmediato entendimos las implicaciones que la decisión temprana de los distintos órdenes de gobierno traería a la educación: los docentes no podrían tener un lapso de tiempo para organizar su dosificación de contenidos, no podría existir un sistema de actualización de datos de emergencia con los padres de familia para mantener la comunicación, muchos materiales de trabajo se quedarían encerrados en las escuelas y, lo más importante socioemocionalmente hablando, las niñas, niños y jóvenes no podrían despedirse de sus maestros, no los verían hasta que se levantara la cuarentena. Esas palabras de aliento e instrucciones que sólo los docentes pueden dar para apaciguar a sus alumnos nunca se darían.

La decisión federal de suspender las clases dentro de una semana sería una medida para que los actores educativos realizaran las actividades ya mencionadas. Se inició una campaña de concientización para que las familias se mantuvieran en sus casas. El lema era “No son vacaciones, es un receso escolar”.

Contrario a lo esperado, playas, centros turísticos y culturales se abarrotaron, las personas no entendían la crisis que se avecinaba. Con la Semana Santa a la vuelta de la esquina, las medidas para

mantener a los mexicanos en sus casas fueron más rígidas; en algunas localidades tuvo que entrar en juego la Guardia Nacional para custodiar las carreteras.

Las indicaciones del secretario de Educación eran claras, “no se va a perder el ciclo escolar, continuaremos trabajando desde casa”. Los maestros echaron mano de diferentes estrategias para mantener comunicación con sus alumnos y padres de familia.

Después de un Consejo Técnico extraordinario a nivel nacional, el sistema educativo decidió que los maestros se hicieran cargo de las dos semanas que faltaban para las vacaciones; ese periodo de asueto serviría para que, desde la Secretaría de Educación Pública, iniciaran los preparativos de las diferentes medidas oficiales que mitigarían el trabajo en casa, así como la iniciación de actualizaciones de emergencia para el magisterio.

Después de un par de días, algunos maestros que habían sido mis titulares durante mis prácticas como normalista se comunicaron conmigo para que los asesorara sobre medios tecnológicos para trabajar con sus alumnos. Llegamos a la idea de que lo más accesible para los padres de familia era un medio de mensajería colectivo mediante las redes sociales; de esta manera se podrían enviar fotografías, videos y documentos desde el teléfono celular. Todos ellos me comentaron que la mayoría de sus alumnos había dejado su libro en el salón, como ya se mencionó antes. Afortunadamente, la Secretaría de Educación compartió por diferentes medios de comunicación una plataforma para descargar la versión digital de los libros de texto gratuito; de esta manera, aquellos que olvidaron sus materiales, los podían responder directamente en una computadora, o bien, escribir sus respuestas en el cuaderno.

Fueron dos largas y difíciles semanas cuando el respiro llegó para todos. Las vacaciones de Semana Santa permitirían que se olvidara un poco el estrés de cambio de trabajo, aunque este año todos la pasamos en casa.

Terminando las vacaciones, a mediados de abril, se anunció el programa Aprende en casa, se diseñaron transmisiones educativas en diferentes canales del sistema público y privado dirigidas, principalmente, a la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (educación básica en México), así como la adaptación de estos pro-

gramas educativos a la radio, con el fin de llegar hasta lugares donde la señal televisiva no tiene acceso. Las transmisiones continuaron en un horario fijo con los temas establecidos en los programas de estudio, así como con reforzamiento en las operaciones matemáticas básicas y en la lectoescritura.

Por otro lado, el secretario de Educación anunciaba que todos los docentes del país recibirían una capacitación de educación a distancia mediante un convenio con *Google for Education*, donde se les proporcionarían herramientas digitales, lecturas complementarias para aplicar su vocabulario técnico, así como cursos para la administración de aplicaciones como *Google Classroom*, *Gmail* y *Google Meet*.

Una acertada y pronta respuesta, una gestión titánica emprendió el secretario Moctezuma aunque, siendo sincero, esto sería de utilidad más para la educación media superior y superior por el hecho del acceso a los medios tecnológicos necesarios y la diversificación del contexto en cada uno de los alumnos.

A pesar de esta capacitación “relámpago”, los maestros de educación básica continuaron, en su mayoría, empleando lo elemental: tomar fotografía o video a la evidencia de aprendizaje de los alumnos.

La realidad, sin embargo, era más cruda, todo docente lo sabe: los alumnos no estaban aprendiendo. El trabajo que realizaban los padres no era uno verdaderamente pedagógico. No comprendían por qué sus hijos no hacían las cosas como ellos esperaban. Paulatinamente empatizaron con el arduo trabajo que realizan los maestros todos los días, y esto estresó a la población. Notas de maltrato infantil salían a luz, su excusa era la tarea, que volvía locos a los padres. El cinismo se apoderó de todos, vi y escuché comentarios que decían:

- Los maestros sólo se la pasan enviando tarea.
- ¿No tienen nada más que hacer?
- No deberían pagarles si no están trabajando.
- Me tiene que dar su sueldo por hacer su trabajo.
- La verdad, yo le estoy haciendo la tarea a mi hijo, si no aprende en la escuela mucho menos en la casa.
- No es mi culpa que hayan suspendido las clases.
- Yo sólo soy la madre, no la maestra.

En las redes sociales se colgaban comentarios como los ya descritos, e incluso los alumnos de educación media y superior comenzaron a descargar su ira ante el trabajo extra que realizaban mediante la elaboración de “memes” contra el magisterio.

En contraste, muchos padres elaboraron mensajes de apoyo y aliento a los docentes; reconocían la labor que realizan día con día; comprendieron, por primera vez, las dificultades que se enfrentan al tener una gran cantidad de alumnos, cada uno con sus estilos y tiempos de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus problemas y contexto. Fueron más los buenos.

La peor parte la llevó el sector rural, sin Internet, sin vía telefónica, sin televisión y, en casos extremos, sin radio. Soy testigo de acciones heroicas de docentes que elaboraron de su puño y letra cuadernillos diversificados de acuerdo con las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos, para ir a repartirlos en sus escuelas. Eran carpetas personalizadas con instrucciones y mensajes de aliento para sus estudiantes. Se hizo nacional el caso de un docente de secundaria que hasta la puerta de la casa de sus educandos fue a entregar el material de apoyo que él mismo preparó. Lo dijo el secretario de Educación en una de las conferencias de prensa que realiza el señor presidente todos los días a las 7:00 a.m. desde que inició su mandato: “la sociedad va a comenzar a revalorizar el trabajo de los docentes”, y eso está ocurriendo en estos momentos.

Los días trascurrían y la educación volvió a ser el epicentro del escándalo en cuarentena; personas se aprovecharon de la situación y comenzaron a vender cuadernillos con actividades complementarias para su estudio, muchos padres las compraron y prefirieron trabajar con ese material en lugar de lo que los docentes solicitaban. La gran sorpresa fue en el momento de que cada educador leyó aquellas hojas: errores ortográficos en cada una, plagios de propuestas curriculares, planteamientos equivocados de razonamiento, vocabulario fuera del contexto educativo, y lo peor, muchas eran páginas del libro de texto que no se habían visto en clase y, por lo tanto, los padres no se dieron cuenta de que habían adquirido parte de un material que se otorga gratuitamente a sus hijos en el inicio de los ciclos escolares y que para su consulta se encuentran en formato digital en las plataformas oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

La cuarentena se aplazaba otro mes; las esperanzas de regresar a la rutina normal se hacían cada vez más lejanas. Para mi fortuna, el examen de ingreso al sistema docente sólo se pospuso hasta nuevo aviso. La plataforma federal abrió archivos para el estudio de temas y artículos relacionados con evaluación sumativa, que presentaré hasta junio o julio, tengo buen tiempo para prepararme en ese lapso.

El secretario de Educación hacía un anuncio nuevamente: “regresaremos a clases el primero de junio”.

Para los medios de comunicación fue un rotundo escándalo: “¿eso quiere decir que la cuarentena se levantará ese día en todo el país?”, resonaba la duda en toda la nación. Pero el secretario se refería (y posteriormente tuvo que explicarlo), a que el regreso a clase sería escalonado, y según el grado de peligro de contagio en las diferentes zonas escolares.

Lo dejaba muy en claro: “regresaremos a las aulas a terminar el ciclo escolar”, dijo, y su énfasis en retornar a las escuelas y en no dar por concluido el año educativo es evidente para los docentes: el trabajo en casa no puede suplantar al trabajo en clase; además, puntualizó la necesidad de retomar la parte socioemocional, sobre todo con los niños de preescolar y primaria; solicitó a los maestros escuchar a sus alumnos y ayudar a que descarguen todo el cúmulo de estrés y emociones que esta situación histórica les está ocasionando.

Llegamos lentamente a la primera semana de mayo, Una imagen circula en las redes, conmueve el alma de todo el magisterio nacional: un niño se encuentra observando su escuela desde afuera, a través de la reja; su rostro añora estar ahí, con sus amigos, compañeros y maestros. Si nuestros niños extrañan la escuela quiere decir que estamos haciendo bien nuestro trabajo.

Aplacamos la curva de contagio en México, pero, aun así, es necesario extender un poco más la cuarentena, no podemos bajar los brazos, ésta es una lucha que involucra a toda la sociedad. Esta experiencia hará más fuerte al magisterio nacional, seguiremos firmes y con la recia convicción de superar cualquier impedimento que quiera frenar el progreso y la educación de nuestra patria, siendo ejemplo para la niñez y el mundo.

La reconversión educativa. Voces y experiencias de educadores en México

Educational Conversion: Voices and Experiences from Educators in Mexico

Mario David Lugo Delgadillo
CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES, MÉXICO
mario.lugo1989@gmail.com

María de Jesús Zamarripa Guardado
CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES, MÉXICO
mjzamarripa@gmail.com

Sergio Anzures Jaimes
CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES, MÉXICO
serge.anzures@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Confederación Nacional de Escuelas Particulares es una asociación cuyo objetivo fundacional es la reflexión sobre la realidad educativa. En este sentido, se ha dado a la tarea de recopilar las voces de agentes educativos de diferentes instituciones. Esto permitió sondear cuáles han sido las dificultades y respuestas que han emprendido para hacer frente a la crisis provocada a nivel mundial por la pandemia Covid-19.

A través de este texto, se da voz a personas que día a día hacen posible la educación de millones de niños, niñas y jóvenes. Se entrevistó a directores, docentes, coordinadores de mejora continua y padres de familia tanto de escuelas particulares como de públicas ubicadas en diferentes partes del territorio nacional. Esto permitió contar con una perspectiva amplia y cercana de los diferentes contextos que integran la realidad socioeconómica de México.

Tras el análisis de la información que arrojaron las entrevistas, conocimos experiencias de éxito, así como los grandes retos que enfrenta el sector educativo.

LAS ESCUELAS ANTE LA CRISIS

En México, una de las primeras acciones que el gobierno emprendió fue la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. Las autoridades del sector desarrollaron una estrategia de educación a distancia, empleando los medios que se tuvieran a disposición: programas educativos elaborados por la autoridad federal educativa y transmitidos por televisión y radio; uso de libros de texto y cuadernillos, así como uso de plataformas digitales y sesiones virtuales para dar continuidad a los contenidos del presente ciclo escolar.

La capacidad para atender esta modalidad fue heterogénea. En algunas escuelas se logró implementar el uso de diferentes plataformas digitales y herramientas tecnológicas para acompañar el aprendizaje. Sin embargo, otras instituciones tuvieron que idear mecanismos alternativos de acompañamiento.

LA RECONVERSIÓN EDUCATIVA

A nivel global, se implementaron medidas en los espacios de la vida pública, privada y social. En el sector salud, los diferentes gobiernos han orientado recursos financieros y humanos para atender los efectos de la pandemia. Una de las medidas consiste en impulsar un proceso de reconversión hospitalaria, es decir, un proceso de reorganización de los servicios médicos que permita garantizar el acceso oportuno y de calidad a los y las ciudadanas que requieran atención médica.¹ Esta reconversión hospitalaria habilita espacios en los hospitales —así como espacios no dedicados a la atención médica como estadios, auditorios, entre otros— para aumentar la capacidad de atención y cubrir las demandas de servicio sanitario provocadas por la pandemia.

El sector educativo ha sufrido una reconversión similar, una reconversión educativa. Es decir, una reorganización de los servicios educativos que permita la continuidad de los procesos escolares, con

¹ Gobierno de México (2020). *Lineamiento de Reconversión Hospitalaria*. México: Secretaría de Salud.

tal de garantizar la educación de niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, la reconversión educativa no ha sido sencilla debido a diversas variables: el plan de estudios (centrado en contenidos) es poco adaptable a un modelo de educación a distancia, las brechas socioeconómicas impiden el acceso a dispositivos y a la conectividad adecuada, la falta de habilidades digitales suficientes en los docentes, entre otras.

El sector educativo ha tenido que habilitar espacios y procesos, así como ajustar métodos y medios de interacción para contar con la capacidad adecuada y atender las demandas educativas de la población. Esta reconversión educativa ha implicado la adecuación creativa de la dinámica escolar. Ha significado una experiencia de innovación, pero también de desgaste en función del gran esfuerzo que han realizado los diferentes actores educativos.

Las modificaciones provocadas en el entorno educativo fueron intempestivas. El fenómeno de la pandemia se consideraba lejano y trastocó la normalidad de las instituciones educativas. Súbitamente, las comunidades educativas se vieron obligadas a realizar las adecuaciones necesarias para continuar el curso escolar a distancia. Algunas instituciones contaban con condiciones que facilitaron este proceso, pero una gran mayoría de ellas no. Paulatinamente, las comunidades educativas lograron adaptarse a las nuevas circunstancias según las posibilidades propias de cada institución. Los y las docentes experimentaron una sensación de incertidumbre; muchos conscientes de su falta de habilidades y de recursos económicos para lograrlo.

Después de esta ruptura sobrevino la acción. Las comunidades educativas implementaron los cambios de acuerdo con sus posibilidades. Por ejemplo, en una escuela pública asentada en la ciudad de Torreón, docentes y familias no cuentan con los recursos necesarios para acceder a dispositivos electrónicos y a conexión de Internet. Se ha tenido que hacer uso de diferentes estrategias para lograr acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque la problemática no se encuentra en la transmisión de información, sino en el seguimiento educativo que consolide el logro del aprendizaje. Para los y las docentes la reconversión educativa ha implicado dar una respuesta acorde con las condiciones propias de su comunidad educativa:

De repente no podemos creer que los niños no se comuniquen o que las mamás no tengan dinero para poner saldo al teléfono para poderse comunicar y mandar evidencias de trabajo... En esta modalidad de trabajo a distancia, los maestros y maestras han logrado –con mucho ingenio– mantener la comunicación con sus niños. Se ha dado de varias formas: hay niños que han logrado convencer a la mamá que aparte un dinerito para ponerle saldo al teléfono y poderse comunicar con mensajería de *WhatsApp* (entrevista, 12 de mayo de 2020).

La reconversión educativa se ha enfrentado con las desigualdades e inequidades propias de un contexto cuya brecha socioeconómica es abismal. Miles de escuelas, tanto públicas como particulares, se enfrentan a condiciones económicas adversas y se han visto orilladas a implementar estrategias alternativas. Esto narra una directora de una escuela particular en el Estado de Tlaxcala:

Atendemos un 40% de niños de bajos recursos, sin computadora ni Internet en casa. A algunos ni siquiera les llega la señal de TV donde está la programación escolar [implementada por el gobierno federal]. Entonces seguimos como iniciamos: Por *WhatsApp* los maestros mandan los trabajos que tienen que hacer los niños, y por ese medio o por correo lo regresan los niños (entrevista, 23 de abril de 2020).

Esto implica un gran desafío y reconocer una dolorosa realidad en la que las poblaciones más vulneradas son las más afectadas.

La reconversión educativa modificó la planeación didáctica. Los y las docentes han tenido que adecuar su planeación a las condiciones educativas impuestas por la pandemia. Incluso en comunidades educativas con situación socioeconómica más favorable la transición significó un gran reto. Por ejemplo, de acuerdo con la experiencia de un docente de una escuela particular ubicada en un contexto medio-alto del municipio de Naucalpan, Estado de México, la modificación de la rutina escolar implicó reconocer las deficiencias de las y los docentes para el logro del aprendizaje: “Se tenía cierta capacitación para el uso de la plataforma, pero el profesorado no tenía

formación acentuada para el seguimiento virtual y a distancia del aprendizaje de los alumnos” (entrevista, 11 de mayo de 2020). Esto ha supuesto un enorme esfuerzo de formación para desarrollar en los y las docentes habilidades digitales y una pedagogía para educar a distancia.

La reconversión educativa también ha implicado la modificación de las horas de trabajo. Estas dinámicas conllevan un grado de agotamiento por la intensidad de la jornada; también se ha experimentado una desvalorización afectiva de la propia labor de maestros y maestras una vez que se reconocen poco capaces en cuestiones tecnológicas o por la falta de interacción presencial con los y las estudiantes. Resulta evidente y urgente que las instituciones educativas implementen estrategias de apoyo y acompañamiento a los y las docentes con el fin de regular el estrés laboral y atender la dimensión socioafectiva del personal.

La reconversión educativa ha establecido dinámicas específicas en la relación con las familias y los jóvenes; implicó una transformación de la interacción entre docentes y estudiantes. La escuela invadió la intimidad y los espacios de dispersión de niños, niñas y adolescentes. Esto lo relata de forma muy pertinente una maestra de preparatoria de una escuela particular de la ciudad de Irapuato:

Fue muy retador introducirnos a sus grupos, a sus *WhatsApp*, a sus chats... me atrevo a decir que invadimos el espacio de los jóvenes para meternos a sus vidas a través de la tecnología... hasta ahora había un límite que estaba marcado por el horario escolar (entrevista, 13 de mayo de 2020).

La reconversión educativa requirió la participación y reincorporación de las familias en el proceso escolar. Esto evidenció cierta desvinculación entre las escuelas y familias, pero afortunadamente, la colaboración entre estos entes ha permitido el logro del aprendizaje de los estudiantes. Esto lo menciona un director de escuela pública: “Felizmente, con la mayoría de familias nos hemos podido reconectar, con quien ha entendido que es importante la conexión comunidad-escuela se han hecho lazos más fuertes, fraternos y comprensivos” (entrevista, 14 de mayo de 2020). Además, muchas fami-

lias ha revalorado el papel de los docentes, reconociendo el esfuerzo que realizan para formar a los niños, niñas y jóvenes.

El trabajo en redes y la reconversión educativa: posibilidades

El cambio de lo presencial a lo virtual generó incertidumbre. En palabras de un hermano lasallista que colabora en un colegio miembro de una red de aproximadamente 40 instituciones, fueron tres las mayores inquietudes que se hicieron presentes al inicio de esta contingencia y las cuales se valoraron en conjunto: 1) la atención a la estrategia pedagógica para las clases en línea; 2) el cambio en la estructura escolar, y 3) las condiciones financieras frente a la incertidumbre del pago de colegiaturas por parte de la familias, dado que éste es el único ingreso que perciben los colegios particulares y con el que se da respuesta a la relación laboral con los docentes.

Por su parte, el Coordinador General de Mejora Continua de la red de Colegios Guadalupanos Plancartinos señala que una de las principales acciones que se implementaron fue la organización de trabajos colegiados entre la red; ello permitió un análisis conjunto de las mejores estrategias a potenciar para el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes en línea, lo que significó un ejercicio bastante complejo por la diferencia de contextos en los que se encuentran los colegios.

Estas dos experiencias muestran cómo el trabajo colegiado y colaborativo posibilita una respuesta más efectiva, oportuna y eficaz. No obstante, si ampliamos nuestro análisis, encontramos que no todas las instituciones cuentan con las mismas capacidades organizativas y materiales para generar estrategias que posibiliten una atención adecuada a las necesidades de sus estudiantes y docentes. Se requiere fomentar el trabajo en red y colaborativo del sector educativo.

Y DESPUÉS DE LA CRISIS, ¿QUÉ?

La crisis sanitaria ha permitido al sector educativo un replanteamiento del paradigma tradicional de educación, caminando hacia una constante reconversión educativa. Impera la necesidad de profundizar en la realidad de los contextos en los que están inmersas las

escuelas. Es necesario conocerla para desarrollar y aplicar estrategias educativas adecuadas, pertinentes y con impacto.

La reconversión educativa, sin duda, nos empuja a cuestionarnos sobre el diseño de los contenidos curriculares y de las dinámicas al interior y exterior de la escuela. Hoy, más que nunca, se ve con claridad la urgencia de educar en competencias y potenciar habilidades que permitan la capacidad de adaptación a la vorágine de cambios sociales, económicos, culturales y políticos. Educar en la cultura de la incertidumbre y en una sociedad de la zozobra.

Es impostergable formar nuevas habilidades docentes, reducir la desigualdad e inequidad en el aprendizaje por motivos socioeconómicos, fomentar la educación socioemocional y reconocer la relevancia de una educación contextualizada.

La educación no puede permanecer inmóvil y ajena a los cambios globales y al avance de la tecnología, a las brechas socioeconómicas. La educación está llamada a transformar la realidad. Todo ello desde un proceso continuo de adaptación y reinención que permita ofrecer educación pertinente a la realidad de nuestros tiempos, pero desde una mirada prospectiva.

Es insoslayable la necesidad de que el gobierno promueva políticas públicas que permitan a las escuelas autonomía y flexibilidad; dotarlas de libertad para implementar estrategias, acciones y proyectos a partir de las realidades y condiciones que cada una de estas instituciones vive. Si bien los trazos de la política educativa como proyecto de país dependen de una autoridad, debemos atrevernos a pensar que la parte operativa de la misma debe confiarse a directivos y docentes que tienen el ánimo y el empuje para acompañar de manera eficiente a las y los estudiantes. Una operativización de la política educativa para el siglo XXI y la ciudadanía global, pero desde el contexto y las realidades locales de cada escuela.

Es urgente superar un modelo educativo centrado en contenidos para transitar a uno que promueva el desarrollo de habilidades y competencias; impulsar una educación integral que desarrolle todos los ámbitos de la persona. Sólo así podremos formar a sujetos capaces de hacer frente a los grandes y complejos retos de nuestro mundo.

Docencia y vínculos pedagógicos con la sociedad: experiencias de una comunidad durante la pandemia

Teaching and Pedagogical Bonds with Society: Experiences from a Community during the Pandemics

Narja Irlanda Guerrero Tejero
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO
gnarja@hotmail.com

Irán Guadalupe Guerrero Tejero
UNAM, MÉXICO
iranguerrero@gmail.com

Una comunidad puede no estar conectada por el Internet, pero sí por sus historias, por las relaciones entre sus habitantes, estudiantes y docentes. Con frecuencia hacemos juicios: si los docentes son buenos o malos, si el programa nacional o la pandemia son positivos o negativos, pero no nos detenemos a analizar qué ocurre y por qué (Frank, 1992).

Este texto narra algunas experiencias de una docente, de niños, madres y padres de una comunidad que intentan mantener el vínculo pedagógico a pesar de la distancia impuesta por la pandemia. Tiene como objetivo adicional mostrar aspectos que no son tan evidentes para algunos funcionarios, implementadores, investigadores o docentes.

La comunidad a la que nos referimos es considerada de alta marginación y pobreza extrema, a pesar de encontrarse a 20 minutos de la capital del estado de Yucatán, justo cruzando el periférico de la ciudad. La llamaremos aquí “Agua suave”. Esta comunidad tiene alrededor de 450 habitantes; muchos de ellos laboran en el relleno sanitario ubicado a menos de 10 minutos de la comunidad, así como en diversas compañías recolectoras de basura. Los más jóvenes

trabajan como empleados en tiendas y comercios de la capital. La mayor parte de las mamás son amas de casa que siempre buscan cómo generar ingresos extra para el hogar. La comunidad es blanco de problemas sociales como el alcoholismo, la drogadicción, o la violencia intrafamiliar.

Por su cercanía con la ciudad, “Agua suave” es beneficiaria de apoyos económicos y programas de servicios a los habitantes por parte del gobierno del estado, el Ayuntamiento y algunas asociaciones civiles. Recientemente, una nueva clínica de alta especialidad y las oficinas estatales del Congreso fueron ubicadas a la entrada de la comunidad; sin embargo, lo anterior no propició alguna oportunidad laboral para la gente de “Agua suave” en esos espacios. Ni siquiera el transporte público mejoró: mamás, papás y jóvenes deben caminar a la salida de la comisaría para poder trasladarse a la capital. Los jóvenes que desean continuar sus estudios enfrentan dificultades para acudir a instituciones que ofrezcan estudios de media superior.

La mitad de los 450 habitantes de “Agua suave” concluyeron la primaria. Los años promedio de escolaridad son cinco. Alrededor de 10% de los pobladores no lee ni escribe, y aproximadamente 50% aún habla maya, de acuerdo con la información disponible (Ayuntamiento de Mérida, 2008).

“Agua suave” tiene dos parques con acceso a Internet. Niños y padres solían acudir a estos lugares para conectarse desde sus teléfonos. Las computadoras no son comunes en las casas de la comunidad, sólo en la escuela, donde los niños cuentan con cuatro computadoras sin Internet, para hacer consultas en libros y materiales precargados. En estos equipos realizan actividades, las proyectan o las imprimen. Los padres no pagan por los consumibles de estos equipos, como ocurre en otras escuelas.

Esta comunidad cuenta con un preescolar y una escuela primaria multigrado con servicio de alimentación, que diariamente recibe a 37 niños de la comunidad. A esta escuela asisten también algunos niños de la ciudad cuyos padres no alcanzaron cupo en otras escuelas o se incorporaron tarde al curso escolar por alguna mudanza.

Esta escuela primaria es unitaria, pues cuenta con una sola docente. No hay profesor de educación física o artística. La maestra compensa esta ausencia de docentes invitando a asociaciones o ins-

tituciones que ofrecen actividades artísticas, recreativas, de limpieza de la comunidad o de atención a la salud: policías, psicólogos, trabajadores sociales llegan a la comunidad para mostrar a niños, mamás y papás otras formas de participar en el mundo. La profesión docente en estas condiciones es un reto para ella, quien realiza continuamente adaptaciones para desarrollar su ejercicio docente en el aula, acompañar a los niños de diferentes edades y grados, además de apoyar las demandas de la comunidad y de los programas que llegan a ésta.

En medio de la pandemia que mantiene reclusos a docentes y alumnos (aunque no necesariamente a los papás, por la naturaleza de su labor) tienen lugar algunas historias que expresan cómo los vínculos pedagógicos contruidos con niños y padres tratan de superar la distancia que es breve en kilómetros, pero amplia en condiciones sociales.

Mi cochino por un celular. José tiene 12 años. Es uno de 11 hermanos. Se dedica a trabajar en sus ratos libres y no “a perder el tiempo”, como dice a sus compañeros; con sus ganancias apoya a su familia y solventa sus propias necesidades. Deshierba, limpia y pinta casas en la comunidad. Su mamá se dedica al hogar, su papá trabaja en la planta de basura de la comunidad. Sus hermanos laboran en una incubadora de pollos, otros son meseros, cuidan y limpian en casas, o bien, se desempeñan en un invernadero plantando champiñones que se venden a los restaurantes.

Por mucho tiempo ahorró porque deseaba comprar un cochino para criarlo. A veces sus hermanos se “apropiaban” de sus ahorros; en otras ocasiones él los gastaba en comprar “charritos” (una botana local) y refrescos a sus compañeros ante las quejas de su mamá.

José es uno de esos niños que no se había podido comunicar directamente con su maestra, quien envía diariamente actividades e indicaciones a sus alumnos, a través de sus madres, empleando *WhatsApp*. Mes y medio después de iniciar la jornada de Sana Distancia, José pidió ayuda a la comisaria de su pueblo para llamar a la docente y avisarle que había invertido su dinero en comprar un celular (por supuesto, la compra del cochino se pospuso otra vez). El teléfono no tiene *WhatsApp* ni conexión a Internet, sólo le permite hacer llamadas.

El nuevo problema era que no tenía “crédito” o saldo para usarlo. La maestra recibió la inesperada llamada y se emocionó por lo que era prioritario para José en ese momento: conservar la comunicación con su maestra y seguir participando en las actividades de la escuela. Maestra y alumno, juntos, solucionarían la falta de “crédito” y encontrarían modos de usar ese celular para mantenerse comunicados.

Los niños perdidos. Dos niños del grupo no se comunicaron con la maestra durante las primeras semanas de contingencia. La ausencia de estos niños fue un asunto de extrema importancia, pues las madres y la comisaria fueron a indagar qué era lo que ocurría, a pesar de las restricciones. Estos niños y sus madres se mudaron temporalmente de domicilio, debido a que los padres se pusieron violentos a raíz de la ausencia de alcohol ante ley seca. Las mamás decidieron irse con familiares a pasar la contingencia.

Los niños y sus madres ya regresaron a la comunidad y están retomando sus actividades. Aunque no hay comunicación directa entre la docente y ellos, la ausencia de “bardas” o paredes entre las casas permite que los niños pregunten a los de la casa de un lado sobre la tarea que marcó la maestra. Ella ahora envía también indicaciones grabadas en audio para hacerles llegar la información.

Además de la violencia intrafamiliar, las familias enfrentan una difícil situación económica. Algunos niños no pueden ver la programación nacional de la SEP debido a que la televisión y el celular están en las casas de empeño. Para otros niños la situación ha mejorado un poco, pues algunos padres han recuperado sus empeños gracias a los empleos temporales que ha ofrecido el relleno sanitario.

Lo que sigue siendo efectivo, más allá de las carencias y los problemas, es la organización entre varias madres de la comunidad. Muchas mamás están pendientes no sólo de sus hijos, sino también de los otros niños: comparten información por teléfono, se visitan en situaciones de emergencia, además de que la comisaria del pueblo y su secretaria los mantienen informados sobre los hechos, e incluso ayudan a la comunicación con la maestra de la escuela cuando las familias no tienen teléfono celular.

La comisaria. Es una señora joven que se mudó a “Agua suave” y que muestra disposición para la gestión conjunta. Mamás, alumnos y maestra participan en las gestiones y en la elaboración de “oficios”

de solicitudes que la comisaria, con madres y niños, solía llevar al Ayuntamiento los miércoles. Así fue como se consiguió la conexión a Internet en los parques e inició la gestión de un cajero automático. La comisaria trabaja en el centro integrador del bienestar de “Agua suave”, a donde cada mes llega un banco de alimentos. Antes de la pandemia, ella daba clases de educación física a los niños de la primaria los lunes. Su trabajo se complica cuando ocurre un deceso, pues por las costumbres de “Agua suave”, los ritos de despedida requieren más tiempo y esfuerzo.

La gente del pueblo responde muy bien a las iniciativas de la comisaria, quien centralmente realiza su labor caminando y avisando de las gestiones, resultados o hechos del pueblo de casa en casa. Ella muestra preocupación y esfuerzo para procurar la comunicación y la organización de la comunidad.

Las madres mediadoras de los procesos enseñanza y aprendizaje. Los niños de “Agua suave” tienen en su escuela dos computadoras portátiles y dos computadoras de escritorio. Estos equipos no tienen conexión a Internet, pero sí material con el que pueden realizar búsquedas y consultas. Dos de estos equipos permiten la impresión de actividades, pero no se pueden comprar tintas o consumibles debido a que existe la orden de las autoridades educativas de no invertir más en tecnología, aun cuando la escuela cuenta con recursos estatales y federales.

Al inicio de las estrategias nacionales implementadas para aprender en casa debido a la pandemia, las madres de familia enfrentaron diversas dificultades. Algunas no podían “copiar” las indicaciones del programa de televisión, por lo que optaron por “tomar foto” al televisor con su celular. Otra dificultad se presentó cuando los niños debían elaborar sus actividades de aprendizaje consultando sus libros, pero éstos estaban en la escuela, por acuerdo de la maestra y los padres para evitar olvidos y traslados diarios. Los padres no podían abrir los libros desde los sitios web oficiales: la Conaliteg o el catálogo disponible en la página <https://www.aprendeencasa.mx> debido a que requieren una buena conexión a Internet para poder visualizar los libros, pero no necesariamente para descargarlos. La maestra envió los libros mediante *WhastApp*. Niños y padres leen en el celular estos libros y *El Principito*, otro libro que la maestra pidió

a los niños que lean, ante la imposibilidad de que se lleven a casa libros de la biblioteca de aula, como solían hacerlo.

Las madres de familia hacen la tarea con sus hijos y enfrentan con ellos sus dudas. Una madre intenta hacer unas divisiones con su hija un sábado. Anota sus propias dudas en un cuaderno, las escribe, les toma foto y se las envía a la maestra. La maestra responde detallando el procedimiento. Así, muchas madres escriben preguntando diariamente qué hacer cuando las preguntas no caben en una hoja, para saber si pueden usar hojas blancas o de cuadros o avisar que se les descompuso el celular.

La maestra y sus realidades. Los niños de la comunidad de “Agua suave” cuyos padres pueden pagarlo, tienen un servicio básico de televisión de paga debido a que no siempre se pueden ver los canales digitales. La maestra, a pesar de vivir en la capital, no pudo ver los primeros días el programa en la televisión, pues no se veía el canal digital en su televisor y tampoco cuenta con servicio de televisión de paga. Tiene Internet desde hace dos años gracias a una batalla de varios con la empresa telefónica (que nunca se lo instaló) y pequeños distribuidores que enfrentan conflictos con el Ayuntamiento, que no permite ubicar cableados en ciertas colonias de la ciudad. El Internet no es una realidad uniforme para todos los docentes mexicanos.

A mediados de marzo, justo antes de iniciar la Jornada Nacional de Sana Distancia, la maestra, por cuenta propia, decidió trabajar sobre el Covid con un cuadernillo, videos y ejercicios, con lo que los niños tuvieron algo de información previa al inicio de la pandemia. La maestra recibió la programación semanal de la estrategia nacional y, con retraso, los datos de su cuenta de correo de *Google*. La docente “asiste” a la capacitación de *Google*, envía las fotos que le solicitan de su “asistencia” virtual a la capacitación, sostiene reuniones con su supervisora, envía documentación, ve y escucha conferencias y foros que le ofrecen sugerencias para “virtualizar su enseñanza”, además de atender diariamente, por *WhastApp*, a niños y madres de familia. Ella tenía poca experiencia con el *Skype* y ninguna con el *Zoom*, pero ahora realiza sesiones previas a sus reuniones con colegas para verificar que su cámara se vea y el audio se escuche.

La maestra señala que le hubiera gustado recibir la programación mensual para poder diseñar mejor las actividades extra o de apoyo.

Siente que la actividad o experiencia que dan a los niños mediante la TV no se puede modificar, pues eso implicaría diseñar y enviar diariamente una actividad que contravendría la indicación nacional.

Ella imagina el escenario del 1 de junio y estima: “30 niños son 30 carpetas, si sigo lo que SEP dice voy a tener como 5 tareas por día, por 20 días: 100 tareas por niño para calificar” (lo que hay que multiplicar por 30). Además “los voy a recibir con los ojos cuadrados” por las horas de ver televisión.

Los vínculos pedagógicos se construyen, no ocurren por generación espontánea. Las condiciones en las que toman forma o se reconfiguran no siempre son evidentes para los observadores o implementadores que dan por hecho ciertas condiciones. El relato muestra que docente, padres y niños emplean su imaginación pedagógica y su autonomía comunitaria (González, 2008) para enfrentar la cotidianidad, la propia reclusión, los miedos y las incertidumbres ante la pandemia.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Mérida (2008). *Diagnóstico comisaría*. Mérida: Ayuntamiento de Mérida.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes. A teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth: Heinemann.
- González, A. (2008). Ética y valores en la participación y organización comunitaria como bases de la estrategia gerencial para el desarrollo local sostenible. *Multiciencias*, 8(2), 205-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90480210.pdf>

Ser docente en tiempos del Coronavirus

Being a Teacher in the Time of Coronavirus

María del Carmen Márquez González
UNAM, México
cmarquez@fca.unam.mx

Marzo de 2020. Sigo impartiendo mi clase de Desarrollo del Potencial Creativo en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, la que he impartido por más de 12 años. Apasionada de la creatividad, mi labor ha sido buscar constantemente nuevas formas de atraer la atención de mis alumnos, nuevas formas de enseñar tratando de ser empática y de adaptarme a las nuevas circunstancias que nos presenta el mundo todos los días.

Hoy estoy a punto de cumplir 61 años; ya sé que muchos podrían decir que soy de edad avanzada para enseñar, que mis métodos quizá son obsoletos, que la tecnología seguramente me ha rebasado, que ya no entiendo a las nuevas generaciones, pero mi pasión es enseñar, no me imagino haciendo otra cosa y, como buena docente, también mi pasión es aprender, aprender todos los días, aunque sea a paso lento, leer todo lo que encuentro, libros, periódicos, revistas. Tomo todos los cursos que puedo y trato de ir a la par de los avances teóricos y tecnológicos, pero creo que hacía mucho no me había sentido tan impotente, tan desvalida, tan desconcertada, tan vulnerable como aquel 16 de marzo de 2020, cuando las autoridades de la Facultad tomaron la acertada decisión de cerrar las instalaciones y de enviar a todo el contingente de alumnos a resguardarse en sus casas por la famosa pandemia del Covid-19, del que ya todos sufrimos algunas de sus consecuencias.

Por supuesto que el desconocimiento de ese virus del que no sabíamos mucho causó, en ese momento, gran impacto en la inteligencia emocional de autoridades, profesores y alumnos. Entonces todos estábamos en ese barco que navegaba a la deriva, en mucho

por falta de información, desconocimiento, desinformación, falta de preparación y angustia ante lo desconocido.

De un día para otro transporté el salón de clases y la oficina a mi casa y, en verdad pensé que, en primera instancia, ese lema que se adoptó muy pronto de “#LaUNAMnosedetiene” era sólo un decir, o que quizá únicamente sería cosa de una o dos semanas, pero la realidad nos llegó de golpe y poco a poco fui magnificando el momento histórico que estábamos viviendo.

El semestre apenas iba despuntando y los alumnos, al igual que yo, estaban con la enorme incertidumbre de saber qué es lo que pasaría con ellos. Por supuesto que el primer reto a enfrentar fue el de la comunicación. Muchos profesores no tuvieron la previsión o el tiempo de hacer una base de datos de sus alumnos y muchos de ellos no tenían ni el correo ni el teléfono de sus profesores; creo que dos meses antes, cuando ya se hablaba del virus que venía, muchos no lo tomaron en serio y pensaron que sólo se irían de vacaciones a casa por unos días. Aquí fue fundamental el papel de las autoridades, que sirvieron de mediadoras para conectar a la gran mayoría de los profesores con sus alumnos para que, dentro de esta nueva forma de hacer las cosas, se pudiera continuar con el semestre.

A pesar de mi edad me he preocupado, dentro de mis capacidades y habilidades, por adentrarme en las nuevas formas de comunicación e integración, pues estoy consciente de que enseñamos a las generaciones del futuro, nativos tecnológicos, por lo que, desde hacía semestres trabajaba ya con mis alumnos a través de un grupo cerrado en *Facebook* donde, además de ponerles avisos, les comparto materiales, videos y ejercicios a trabajar en la clase. Con este grupo educativo, funcionando a manera de *classroom* digital, no tuve ningún problema para comunicarme en ningún momento y, después de la confusión, tuvo que venir la adaptación, nada fácil, por cierto.

Como en muchas casas, el comedor se convirtió de un día para otro en oficina, ludoteca y escritorio compartido con mi esposo, que también es profesor de la UNAM. Sin hablarlo, cada uno se posicionó de su parte, ya que mi hija se apoderó de la única recámara libre para tomar todas las mañanas sus clases de nutrición en línea, lo que me hizo tener una doble perspectiva: la del docente, pero también la realidad enfrentada por los alumnos, cada uno en diferentes condiciones familiares y económicas.

Las dos primeras semanas y, en cuanto yo misma lograba encontrar mi centro emocional y organizaba mi actuar, recuerdo que escribí a los alumnos y les dejé alguna lectura y uno o dos ejercicios para “entretenarlos”, tratando de que ellos no se dieran cuenta de que yo también estaba nerviosa, también estaba preocupada, también estaba angustiada, por no decir “apanicada”.

Hice mis primeros intentos de dar clases en línea con mi teléfono celular. Puse la cámara del teléfono frente a la pantalla del computador para grabarles una clase. Este primer intento fue fallido. Logré una clase de 25 minutos que nunca supe cómo enviar a mis alumnos por el peso del video. Después grabé el mismo video en 15 minutos. Finalmente, lo dejé en ocho minutos y por fin logré subirlo al grupo de *Facebook*. El segundo intento fue dar clases a través de *Facebook Live*. Jamás había utilizado esta herramienta pero me arriesgué, contacté a mis alumnos y les pedí que se conectaran a las 9:00 de la mañana, con la consabida advertencia de “vamos a probar para ver cómo sale”. Igual que lo hice con el video, apoyada por libros, cajas, un vaso, y lo que encontré a la mano puse el computador en la mesa, con el teléfono tomando la pantalla y con temor le di *click* para iniciar la transmisión y, mientras ellos veían la presentación a través de mi celular, yo les fui explicando la clase. Como creo que esa clase no salió tan mal, la repetí la segunda semana. Todas las preguntas y respuestas de la clase fueron a través de *Messenger*.

Si bien trato de no rezagarme en el uso de estas tecnologías, creo que esto difícilmente se logra ya que éstas avanzan a pasos agigantados. Todos los días se conoce de nuevos avances, nuevos métodos, nuevas formas, y apenas vamos dominando una técnica, cuando ya hay otra mejor, incluso muchas veces estas nuevas tecnologías rebasan hasta a los más jóvenes, ya qué decir de los adultos, nuestro proceso de adaptación es más lento.

En el transcurso de esas dos primeras semanas, y una vez teniendo ocupados a mis alumnos, tomé un respiro para sentarme a pensar, pero sobre todo para sentarme a investigar. Platicando con mi hija, me contó que ella estaba tomando clases en una plataforma llamada *Zoom* con algunos profesores y con otros en *Google Classroom*. En mi vida había escuchado hablar de esas herramientas, lo más cercano a eso para mí era el uso que ya había hecho alguna vez de la plataforma *Moodle*, que se me hace impersonal y fría. Inmediatamente le

dije a mi hija: “enséñame por favor”. Por supuesto que me dijo que sí, pero no me dijo cuándo; pasaron dos, tres, cinco días y yo seguía en la angustia de hacer algo. Nuevamente tuve la oportunidad de observar y entender cómo podrían estar viviendo este proceso los alumnos, pues pude percibir en mi propia hija el estrés, la sobresaturación y la angustia de ese cambio tan drástico que implicó mudarse de la modalidad presencial a un híbrido de clases en línea.

El proceso de adaptación fue lento y la resistencia a salir de la zona de confort luchó hasta el último instante con muchas preguntas rondando en mi cabeza, “¿y ahora qué hago?, ¿cómo sigo?, ¿qué les digo a mis alumnos?, ¿de qué otra forma puedo dar clases?”. Todo esto sumado a la enorme responsabilidad de ser el ejemplo a seguir, de ser el pilar, el guía, el consejero. No fue fácil hacer mis propios miedos a un lado para ofrecer fortaleza, seguridad y estabilidad a los alumnos. Como profesor, uno tiene que luchar con sus propios monstruos, pero claro, como profesora de una materia de Creatividad, me dije: “no puedes enseñar creatividad en la teoría y no llevarla a la práctica hoy, que más se necesita”. Fue así como, sacando fuerzas físicas y emocionales tomé mi computador y empecé a buscar en Internet las diversas opciones que tenía para iniciar mi plan de acción. Vi varios tutoriales de *Zoom* y de *Google Classroom*, sus ventajas y desventajas y, finalmente, me decidí por utilizar *Zoom* de cero. También tuve que ver, uno a uno, tutoriales de cómo instalarlo, de cómo compartir pantalla, de cómo grabar la sesión, cómo cerrar micrófonos y me aventé a nadar sin flotador. Abrí mi primera sesión de *Zoom* e invité a dos que tres conocidos para hacer mi prueba-error.

A la siguiente semana, emocionada, les compartí a mis alumnos la liga para la sesión en *Zoom*, pensando que estaba haciendo algo grandioso y, ¡oh!, sorpresa; no todo fue miel sobre hojuelas, los mensajes comenzaron a llegar: “profesora mi computadora no me permite entrar a *Zoom*”; “no tengo Internet”; “el *Zoom* tiene muchos riesgos de sabotaje y robo de información”, en fin, que, después de todo mi esfuerzo y horas de dedicación para aprender una nueva herramienta, estuve a punto de aventar la computadora y todo a la basura.

Me tranquilicé, me relajé, tomé aire y dije: “probemos una primera sesión y a ver cómo sale”; puse un mensaje en el grupo acerca

de que la sesión se llevaría a cabo y que no contaría la asistencia, es decir, que no era obligatoria y que dejaría la clase grabada en el grupo para quien no pudiera ingresar al momento. La primera clase en *Zoom*, impartida con nervios, salió bien. De 48 alumnos registrados en mi lista ingresaron 42. Al término de la clase envié un mensaje a los alumnos que no ingresaron para conocer la razón. Ninguna tenía que ver con la herramienta; las causas fueron de trabajo, de “se me olvidó”, y a un único alumno, que manifestó no tener dinero para comprar datos en su teléfono, le ofrecí y aceptó que le hiciera una recarga a su teléfono para que pudiera tener datos y no se perdiera, no sólo esta clase, sino de algunas otras. Un alumno al que pude apoyar con mis propios medios, pero quien me hizo volver a reflexionar sobre cuántos más estarían pasando por una situación similar.

Así me inicié en esta tecnología de dar clases en línea, con los señores del gas gritando en la calle, la bocina del señor del pan cada hora, la campana del camión de la basura, el silbido del afilador y el nunca faltante sonido clásico de la ciudad de México: “se compran colchones, lavadoras, estufas, refrigeradores, hornos viejos que vendan”. Al final, traté de tomar esto como es, y si se aparecía el del pan a la hora de la clase, pues les preguntaba en ese momento a los alumnos si ya habían desayunado y les daba diez minutos para que se fueran a preparar un café. Me di cuenta que ésta es una ciudad muy ruidosa y que mi perro se sumaba a los ruidos cuando más silencio requería. Lo mismo les pasaba a los alumnos que, al olvidar apagar su micrófono, sufrieron dos que tres bochornos por los gritos de su mamá o del hermano, ventilando asuntos personales en plena clase.

Los profesores somos, antes que nada, personas: también sentimos, también sufrimos, también tenemos miedo, debilidades, pero también debemos saber sonreír y ser felices; por eso creo que un gran valor que no debemos perder ni en las peores circunstancias es la empatía, no perder nunca ese sentido humanitario, no perdernos en nuestros saberes como ejes primordiales, porque pocas veces sabemos qué batallas están enfrentando nuestros alumnos tanto en situaciones de crisis como la que vivimos ahora, como en tiempos que para nosotros serían normales.

En medio de estos contratiempos aprendí a dar clases en *Zoom* y a grabar videos más ágiles, combinados con diversos ejercicios que tuve que adaptar para que hicieran desde su casa. Trabajos individuales y trabajos en línea. Jugamos Basta y les hice ejercicios en *Kahoot*. Los puse a dibujar con los ojos cerrados y apliqué dinámicas guiadas de relajación. Creo que, después de varios intentos, tanto ellos como yo nos fuimos adaptando y relajando, aceptando que estábamos viviendo de una forma diferente y tratando de llevar la clase de la mejor forma posible, respetando el temario, los horarios y los días.

No fue nada fácil, trabajé de forma individual con varios alumnos: tuve una alumna de intercambio procedente de Brasil que prefirió regresar a su casa por la angustia que le causaba estar lejos de su familia. Afortunadamente, la tecnología permitió que no dejara la clase. Hubo otra alumna, muy triste porque perdió a su abuela y, por supuesto, no lograba concentrarse. Platiqué con ella, le di mi apoyo, mi solidaridad para que siguiera con la clase. Sin embargo, es importante no olvidar que no somos expertos psicólogos y que sólo podemos apoyar, si bien en casos que lo requieran, nuestro deber es canalizar, no atender.

Dos semanas después otra alumna perdió a su padre por Coronavirus, y su mamá se quedó contagiada. Cuando lo supe, me pregunté, ¿cómo puede un alumno seguir adelante ante esta incertidumbre en su vida? Nuevamente estuve cerca de ella, platicando, aconsejando, dando seguimiento para que no dejara sus materias. Varios alumnos manifestaban síntomas de angustia, de tristeza y decepción propias de situaciones adversas, así como del encierro prolongado, que ya para esas fechas llevaba más de cincuenta días. Ahí nuevamente la maestra, con sus propios miedos y problemas, haciéndose la fuerte trataba de dar ánimo dentro de la crisis.

Traté, dentro de mis posibilidades, de hacer un seguimiento personal a cada alumno, verificando si se conectaban a las clases, si entregaban actividades, si hacían presencia a través de preguntas en los *chats* y, a los que se ausentaban, les enviaba mensaje cada semana para saber si estaban bien. Afortunadamente todos salieron bien librados del virus, pero no todos de su salud emocional. Hubo mucha angustia, ansiedad, miedo, incertidumbre y más de tres perdieron su trabajo por la crisis y tuvieron serios problemas económicos, al grado

de tener que empeñar incluso la computadora, su principal herramienta para seguir sus clases. Ante esto, la flexibilidad fue un factor importante: ¿no tienen bibliografía?, les comparto bibliografía, ¿no tienen computadora?, háganlo a mano, ¿no tienen impresora?, tomen una foto y mándenla, ¿están preocupados, saturados?, no pasa nada si envían la tarea o el ejercicio dos o tres días después; en fin, aplicando una de las máximas de la creatividad: un problema siempre tiene muchas soluciones.

Creo que salí bien librada con mis alumnos de esta clase y de este semestre pero, por sus propias experiencias, supe de algunos profesores que desaparecieron completamente y los alumnos no volvieron a saber de ellos, profesores que todo el semestre sólo dejaron un trabajo final general, profesores que dieron todos los temas por vistos, profesores que hicieron exámenes por *Kahoot*, sin tomar en cuenta las circunstancias de cada alumno que, o no tenían Internet, o su señal era mala, o compartían una misma computadora con dos o tres hermanos. Claro está que, como ya lo señalé, los profesores también tienen sus propias batallas y no sabemos cómo las estaba enfrentando cada uno.

En tiempos de crisis, como ésta que vivimos en 2020, se conoce al verdadero maestro, al que da clases por vocación, con amor, al que verdaderamente se compromete, no sólo al que medio cumple, al que da clases porque no encontró otro trabajo mejor. Las crisis son grandes oportunidades; por eso esta crisis ha sido una gran oportunidad de crecimiento para muchos de quienes lo supimos aprovechar. Hoy sé usar *Zoom*, *Moodle*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, y ya probé también las nuevas Salas de *Facebook*. Di un brinco tecnológico en sólo dos meses, aplicando, sin mucho pensar, una herramienta creativa llamada Scamper (Sustituir, Cambiar, Adaptar, Modificar, Proponer, Eliminar y Reordenar).

La UNAM, tiene, como siempre, todo mi reconocimiento ya que, con sus circunstancias y posibilidades, puso a nuestro alcance todos los recursos y estuvo al pendiente de los profesores y alumnos en su integridad y en el cabal cumplimiento de los programas de estudio. Para mí ha sido una gran jornada, de mucho crecimiento y aprendizaje en todos los sentidos. Tengo sentimientos encontrados, me siento triste, y al mismo tiempo alegre y satisfecha. Sin duda

perdimos mucho, perdimos nuestro espacio, nuestra libertad, nuestra tranquilidad, algunos la salud, pero también ganamos mucho, nuevos aprendizajes, mayor empatía, compromiso, unión, integración. Esta crisis pasará y seguro vendrán otras, pero nosotros ya no somos ni seremos los mismos de antes. Hoy la educación necesita, requiere replantear los modelos educativos bajo los cuales se rige y bajo los cuales se regirá de ahora en adelante. La educación en línea llegó para quedarse y será obligación de las instituciones y de los profesores actualizarse en todo lo novedoso que haya en materia educativa para que, cuando llegue una nueva crisis, no nos agarre desprevenidos, como nos pasó ahora.

Docencia entre paredes: buscando las ventanas

Teaching among Walls: Looking for the Windows

José Fernando Cuevas de la Garza
INDEPENDIENTE, MÉXICO
cuevasertum@gmail.com

Vivimos una situación inédita. Tiempos extraños, amenazantes, confusos, desconcertantes, acaso transformadores. Los espacios y los tiempos se (con)fundan y traslapan y los días parecen formar parte de un *loop* en el que vamos y regresamos dentro de un mismo contexto físico, social y mental, al tiempo que los hogares se convierten mágicamente en oficina, aula, parque, restaurante, cine, cancha deportiva y lo que se pueda. Palabras como contagio, confinamiento, pandemia y cuarentena se vuelven cotidianas para describir una nueva realidad de alcance mundial: la humanidad se repliega ante un virus de origen todavía incierto, convertido en un peligro cierto para la especie humana, a quien enferma sin distinción de raza, condición social o nacionalidad, aunque, como suele suceder, destacan las poblaciones más vulnerables, las usualmente marginadas.

Las principales actividades sociales, el trabajo y el estudio, se han modificado en cuanto a sus prácticas cotidianas y en relación con los ámbitos y contextos donde usualmente se desarrollan. Todavía no sabemos las consecuencias para la situación económica, el empleo y las empresas, sobre todo las micro, pequeñas y medianas, pero los datos en este sentido no son alentadores.¹ Por su parte, las

¹ En abril de 2020 se perdieron 555 mil 247 empleos formales de acuerdo con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, 2020), a los que habría que sumar los trabajos en el mercado informal, mientras que organismos como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), coinciden en calcular que el número de pobres en nuestro país aumentará alrededor de 9 millones de personas a raíz de esta contingencia, contrastando con el incremento de 4.5 millones en la crisis del 2008-2009.

escuelas y sus protagonistas han tenido que modificar radicalmente sus lógicas de funcionamiento para dar continuidad a sus procesos, entre diversas tensiones que el cambio implica (Chehaibar, 2020), evidenciando dificultades de flexibilidad y adaptación, así como las desigualdades que persisten en el sistema escolar. La UNESCO (2020) propone una sintética guía de elementos que deben tomarse en cuenta para la continuidad de las clases a distancia.

Grandes obstáculos y desafíos, pero también oportunidades y lecciones por aprender acerca de nuestras relaciones con el planeta, en general, y con los seres cercanos, en particular: madres, padres, hijos, hermanos y miembros de las familias ampliadas en convivencia cotidiana permanente de la que, en efecto, pueden surgir brotes de violencia o, en esperada contraparte, vínculos que fortalezcan los afectos y sentimientos, mientras que de manera simultánea se resuelve la vida cotidiana, las actividades escolares y laborales desde la casa, con los recursos personales y tecnológicos de los que se dispone y un creciente aprendizaje para adaptarse a estas nuevas condiciones, quizá anticipando la necesidad de una educación digital (García Aretio, 2019).

LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS

La educación en línea es una modalidad de la educación a distancia que empezó a través del intercambio epistolar. Cursos por correspondencia o telefónicos anteceden a la virtualidad que ahora se ha presentado con inesperada notoriedad. No es que funcione o no *per se*, sino que, como toda modalidad y mediación didáctica, tienen límites y posibilidades en función de los contextos grupales e institucionales en los que se desarrolle. Además, como apunta Barrón Tirado (2020), estas modalidades serán insuficientes si no se lleva a cabo una transformación en los paradigmas educativos, se realizan análisis de los enfoques curriculares, y se repiensen las formas de evaluar, lo mismo que las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Cuando en el pasado mes de marzo asistíamos docentes y estudiantes a las clases, sabiendo que un virus se volvía omnipresente pero todavía sin el pleno conocimiento de su alcance, no imaginábamos la gran transformación que le deparaba a nuestros procesos

formativos, no sólo en términos de la acostumbrada presencialidad, que de tan cotidiana podía pasar como rutina, sino en la manera misma de vivir la interacción personal y didáctica en las relaciones que se establecen dentro de un grupo de aprendizaje escolar, incluyendo el tejido de las subjetividades y también los vínculos con los objetos, artefactos, instalaciones, propósitos y materiales habituales.

Durante la cuarentena me ha tocado desempeñarme como docente y asesor en los ámbitos de la educación superior y de la formación docente: en el nivel de licenciatura, con dos grupos de distintas universidades y con otro par de grupos de maestría de una misma institución; con todos ellos las clases se desarrollaban de manera presencial y hubo la necesidad de reconvertir los medios de interacción, ajustar actividades y repensar los procesos de evaluación para continuar a distancia. Trabajé, además, con otros dos grupos pertenecientes a una maestría virtual, en la que se integran algunas sesiones sincrónicas en línea.

Coincidió que, en esta misma época, impartiera un curso sobre evaluación para profesores de licenciatura y posgrado de una universidad privada, previsto en la modalidad mixta con un par de sesiones presenciales y trabajo en plataforma, y todavía estoy fungiendo como asesor de una comunidad de docentes del nivel superior y medio superior del área de ingenierías en una universidad de sostenimiento público. Asimismo, he continuado con los procesos de asesoría de tesis de posgrado con los estudiantes que apoyo en la elaboración de su investigación.

A pesar de tener experiencia en la modalidad en línea, no me había tocado que una materia o un curso pensado de manera presencial se tuviera que, prácticamente de la noche a la mañana, adaptar a un entorno en línea, como fue el caso de las licenciaturas: fue un desafío para las instituciones, ambas privadas, que brindaron el apoyo necesario; para las alumnas cuyas edades fluctuaban entre 18 y 20 años (sólo había un varón en cada grupo) y que vivían su primera experiencia de educación en línea; para los coordinadores de los programas, mediando entre la institución y los docentes, y para mí, por supuesto. Al principio se presentó un previsible proceso de adaptación de parte de todos los involucrados y, paulatinamente, las sesiones fueron tomando su ritmo, aprovechando los horarios pre-

senciales (vía *Zoom* y *Microsoft Teams*) y brindando apoyo asincrónico por otros medios (grupo de *WhatsApp* y las plataformas *Moodle* en los espacios de las instituciones).

Por lo que respecta a los grupos de maestría, la adaptación fue más tersa y pronta, acaso por una cuestión de edad (en los ambientes en línea es un factor importante) y también porque hubo más tiempo para poder realizar el ajuste, ya que se trataba de una sesión realizada en el fin de semana; en este caso, se siguió con las clases de manera sincrónica por *Microsoft Teams* mientras que abrimos un grupo de *WhatsApp* y nos apoyamos en la plataforma *Moodle* dentro del espacio institucional para cada una de las materias.

El curso para los docentes de la universidad privada tenía en un principio un diseño mixto, con dos sesiones presenciales –al inicio y en medio– y desarrollo de actividades en la plataforma *Moodle*, como se mencionaba con anterioridad. Se logró llevar a cabo la primera sesión nada más y el resto de las tareas se realizó en línea, si bien algunos de los profesores participantes no lograron continuar por la carga de trabajo que les implicó la reconversión de las clases que estaban impartiendo a la modalidad en línea, con todo lo que ello implica en cuestión de diseño.

En cuanto al acompañamiento de la comunidad de profesores del nivel medio superior y superior, se desarrollaron sesiones en *Zoom*, en las que se compartieron dificultades y estrategias aplicadas de manera remota, y se mantuvo cierta comunicación en plataforma, si bien se observó también que los docentes presentaban una fuerte carga de trabajo por la necesidad de ajustar sus estrategias. Por lo que refiere a las asesorías para los avances de tesis, la afectación más importante ha sido en el trabajo de campo de los estudiantes, aunque esta situación les ha permitido fortalecer otros apartados como el estado del arte y los referentes teóricos.

DE LAS VIVENCIAS A LAS EXPERIENCIAS

Derivados de estos encuentros con los distintos tipos de grupos a lo largo de este peculiar periodo, planteo ciertos aprendizajes que se fueron construyendo en esta lógica de acción-reflexión acerca de mi propia práctica, de las reacciones institucionales y de la escucha de

las inquietudes, pensamientos y vivencias de los estudiantes, varios de ellos también desempeñando labores docentes y de coordinación en contextos educativos. Comparto algunas experiencias, no exentas de dificultades y reformulaciones, basadas justamente en las vivencias durante este periodo.

1. *Primero personas, después estudiantes:* después de la primera sesión sincrónica con los grupos, surgió con nitidez el desconcierto que, como seres humanos, estábamos viviendo, aunado a que, de pronto, por esta tendencia a la cantidad como aparente reflejo de la calidad y a la obsesión por cubrir contenidos y evidenciarlo todo, los estudiantes estaban agobiados y en la lógica de cumplir, más que en la de aprender. Al analizar este contexto, consideré oportuno abrir un espacio al inicio de cada sesión donde compartiéramos cómo estábamos, qué extrañábamos y qué valorábamos de esta imprevisible situación, a través de diversos ejercicios que funcionaban para establecer una cierta atmósfera de confianza y reencuentro. Procurar el acompañamiento emocional, antes de ver si suben las tareas o no, en el entendido de que no son excluyentes.

2. *Participación como forma clave de aprendizaje:* siguiendo con los postulados del aprendizaje sociocultural, el enfoque situado y de las comunidades de práctica, entre los que se enfatiza la importancia de la participación como sustento para la construcción de saberes, intenté basar las sesiones en estrategias que promovieran la intervención de todos los estudiantes, de una forma u otra, tanto en términos de escucha como de manera verbal y a través de la producción de evidencias dentro de la misma sesión. Si en condiciones normales sabemos que el proceso de aprendizaje se fortalece a partir del intercambio social entre los sujetos involucrados, en estas modalidades se vuelve en elemento esencial: la docencia se convierte, con mayor énfasis, en una práctica fundamentalmente interaccionista que busca plantear entornos de confianza y cercanía (en la distancia), adecuada a la naturaleza propia del grupo, de los propósitos y del contenido, en ese orden. Además, en varios de los casos concretos que comparto, varios alumnos vivían de manera simultánea el rol como docentes de educación básica, sobre todo, o en labores de dirección y coordinación escolar, por lo que sus propias vivencias se convertían en materia de análisis conjunto.

3. *Deslocalización de las aulas y espacios de convivencia*: no fue fácil ni rápido entender el sentido de pérdida de su escenario natural en cuanto a estudiantes se refiere, e incorporar este duelo que acaso ni ellos mismos lo preveían en ese sentido; como bien lo plantea Strassler (2020) en un texto para el *New York Times*, esta situación, con todo y sus hallazgos y posibles innovaciones, ha provocado el anhelo de volver a esas aulas con sillas incómodas para reencontrarse con el paraíso del aprendizaje, como las llama esta profesora, a pesar de las desigualdades manifiestas y las limitaciones de la escuela como institución. Acaso todos hemos revalorado —sobre todo los alumnos del nivel licenciatura y me imagino que en los niveles de educación básica con mayor razón— no sólo las aulas y su mobiliario, sino los centros escolares como realidades tangibles que nos convocaban a la socialización cara a cara y al desarrollo comunitario de aprendizajes en sus distintas vertientes.

4. *La dificultad para lograr la igualdad de acceso y aprovechamiento*: a pesar de tratarse de grupos de nivel superior y de instituciones privadas, observé algunos casos de alumnos que tuvieron dificultades para integrarse en esta dinámica a distancia y en línea, tanto por limitación de recursos tecnológicos como personales, en relación con su propia capacidad de adaptación y por ciertas condiciones sociofamiliares o de su entorno geográfico. Ante esta circunstancia, se hizo necesaria la apertura de otros canales de comunicación (teléfono, correo) y flexibilidad en términos de asistencias y entregas de trabajos, para resarcir, al menos en parte, sus dificultades. Igualdad y equidad, grandes y añejos desafíos para el sistema escolar que se pueden dificultar más en estos contextos de pandemia, tal como lo plantea Tenti (2020). El riesgo de una mayor exclusión se presenta como una de las consecuencias indeseadas de esta contingencia.

5. *Las mediaciones tecnológicas con sus posibilidades y limitaciones*: la educación a distancia tiene siglos de vida, aunque en su vertiente virtual o en línea es mucho más reciente, pues aparece en la década de los noventa del siglo XX: una tarea clave y continua es identificar, explorar e indagar las alternativas didácticas y tecnológicas y comprender y asumir los obstáculos para actuar en consecuencia. No resulta sencillo establecer las interacciones didácticas si se está habituado a los ambientes presenciales, a través de los medios infor-

máticos, más allá de su nitidez y funcionalidad técnica. De entrada, establecemos procesos comunicativos con una pantalla dividida en cuadros con rostros, en el mejor de los casos, si bien conforme avanzan los procesos se va presentando una mayor habituación, aunque aparejada a un cansancio considerable y distinto al que experimentamos en el aula física. Por otro lado, también es una oportunidad para retomar la comunicación escrita, por ejemplo, tan imprescindible y potencialmente cercana que rompe, justamente, la distancia.

6. *Diversidad de estrategias y recursos*: trasladar la lógica presencial a este tipo de modalidades no es suficiente ni deseable, dadas las diferencias de contextos, ritmos y tipos de interacción que se pueden establecer. Se busca más bien replantear ciertas actividades, los procesos de evaluación y de la organización de contenidos, a partir de las posibilidades que ofrecen las plataformas en general, y aprovechar las opciones tecnológicas presentes en las herramientas específicas desde un enfoque didáctico. En este sentido, la variedad de actividades propuestas permite que los estudiantes puedan integrarse de mejor manera al proceso formativo: además de las presentaciones del docente, buscar alternativas para el trabajo en equipos; realización de mapas, cómics y textos colaborativos; diálogo en red sincrónico o asincrónico en foros; momentos de trabajo individual para después ponerlo en común; análisis de videos y filmes; elaboración de cuestionarios, pruebas rápidas o crucigramas; desarrollo de juegos virtuales y presentaciones de proyectos o propuestas por parte de los estudiantes, entre otras alternativas, considerando las herramientas más adecuadas (existen muchas gratuitas) y los mejores medios posibles con los que se disponga, siempre favoreciendo el encuentro grupal.

7. *Saberes susceptibles de desarrollarse en la contingencia*: el trabajo en este tipo de modalidades puede contribuir a que los estudiantes vayan construyendo, de manera paulatina, no sólo cierta habilidad adaptativa a la lógica de la modalidad –como varios lo mencionaron en las sesiones y que será importante en el futuro–, sino algunos otros saberes que se pueden promover de manera explícita y vale la pena resaltar, como las capacidades de autogestión y autonomía, claves para que los encuentros grupales se enriquezcan de los aportes individuales cultivados entre sesión y sesión, así como la destreza

para comunicar de manera enfocada y sintética; además, saberes relacionados con el uso de diversas herramientas digitales orientadas al apoyo de los procesos educativos (que cobran una mayor relevancia en las materias relacionadas con educación, justamente), así como la capacidad para fortalecer la lectura y la escritura, tal como se mencionaba, como uno de los medios preponderantes de expresión en estos ambientes de aprendizaje (Cassany, 2011).

8. *Fortalecimiento del vínculo institución-docente y entre colegas*: si en condiciones normales el docente es la cara y encarnación del modelo educativo institucional frente a los estudiantes, en estas modalidades es prácticamente el único nexo visible entre la escuela y el mundo; por ello, las lógicas institucionales pueden inclinarse más hacia el apoyo que al control, más hacia la confianza que a la burocrática rendición de cuentas, en el entendido de que se generan productos a través de los procesos interactivos que evidencian el trabajo de los estudiantes. La flexibilidad para entender contextos diversos puede permear desde el ámbito institucional hasta el de la relación docente-alumno, que también se ve fortalecida si se tiene la alternativa de estar en contacto con colegas para compartir estrategias, reflexionar sobre las prácticas y, en caso de compartir grupos de estudiantes, pensar en trabajos transversales que se desarrollen con el apoyo de los canales comunicativos que ofrecen las TIC.

9. *La evaluación como soporte del proceso didáctico*: la obsesión por el control y la cobertura —que no por el aprendizaje— de los contenidos y la demostración por momentos meramente rutinaria de los avances —que no reflejan necesariamente la realidad en términos de desarrollo de saberes—, puede dejar paso a otro tipo de lógicas evaluativas que se enfoquen mucho más en el acompañamiento y el seguimiento del desarrollo de los estudiantes, de sus procesos de aprendizaje y de las reflexiones que puedan hacer para ir mejorando sus producciones. Es decir, que prevalezca la lógica de la evaluación formativa como soporte y medio para reflexionar sobre la realidad del proceso, no sólo enfocada hacia los estudiantes, sino también a las prácticas docentes y a todos los componentes de dicho proceso educativo. En este sentido, conviene establecer evaluaciones diagnósticas que identifiquen saberes previos, condiciones de trabajo y

expectativas en relación con las materias, pero también en cuanto al trabajo en línea, mientras que la evaluación sumativa puede flexibilizarse y repensarse en función de estas condiciones.

10. *La reflexión sobre la práctica docente en estos contextos*: orientados a la transformación de nuestro quehacer, los procesos de análisis acerca de nuestras acciones, resultados, supuestos e intenciones adquieren otra dimensión; en efecto, la docencia es una práctica compleja que se desarrolla en pistas simultáneas, entre las que transitan los contenidos y propósitos, la interacción didáctica y la de la relación personal con los estudiantes, con las lógicas institucionales y hasta con uno mismo. Ahora se suma la mediación determinada por las herramientas virtuales para reducir la distancia física y mantener el vínculo comunicativo. Poder revisar qué pudimos hacer mejor, qué nos faltó, cómo brindamos el seguimiento y el acompañamiento, qué resultados obtuvimos con las estrategias propuestas, qué otros materiales pudieran ser más pertinentes y, en general, qué principios, saberes y acciones podemos fortalecer y transformar para apoyar de mejor manera a los estudiantes en su proceso formativo a distancia.

11. *Entre el humor y el mantenimiento del ánimo*: frente a la rigidez que pueden imponer los medios utilizados en estas modalidades, fui viendo que ciertas rupturas en apariencia fuera de tema en la secuencia planeada de la sesión contribuían, paradójicamente, a fortalecer la atención y a mantener el buen ánimo, además de la interacción que se podía dar entre sesión y sesión, compartiendo materiales, comentarios y hasta fotos de mascotas o platillos que mantuvieran un vínculo al pasar de los días (mucho mejor compartir mensajes propios que “cadenas” o “memes” ya muy vistos): lo importante es que los estudiantes se sigan sintiendo parte de un grupo. En este sentido, puede funcionar orientarse hacia el humor natural en las sesiones o en el *chat*, no como el del artificio de contar chistes, sino incorporarlo de manera orgánica en el curso de las sesiones, distendiendo e integrando, jugando y reconstruyendo, recreando e imaginando: pasar de las orejas y ojos cansados frente a un monitor, a la sonrisa compartida y franca que nos recuerde que reír con otro vale doble, aun en la distancia.

LO QUE VIENE

No lo sabemos con certeza. Pero sí se observa en el horizonte que existe un buen caldo de cultivo para replanteamientos en diversos niveles del sistema escolar, desde las prácticas de los distintos actores, hasta las racionalidades con las que opera el centro escolar. Flores Crespo (2020) organizó en tres fases clave varias propuestas vertidas en un foro organizado el 22 de abril de 2020 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): evaluar para conocer, regresar para cambiar y volver para aprender.

En efecto, procurar un proceso diagnóstico amplio, no sólo para identificar saberes académicos, sino para generar información acerca de estados de ánimo, expectativas, preocupaciones y llevar a cabo una recuperación de vivencias durante la cuarentena, por ejemplo, a través de métodos globalizados, como propone Gómez Tagle (2020). Institucionalmente, aprovechar la sacudida para replantearse sus propósitos esenciales y permanecer abiertos para las transformaciones, no sólo obligadas por el entorno, sino a partir de procesos pausados, reflexivos y, al mismo tiempo, arrojados.

Volver a pensar, entonces, en la función de la escuela como institución central de socialización y de creación de ambientes armónicos para que los estudiantes puedan vivir en la comunidad (Villalpando, 2020), visualizando de qué manera moviliza a diversos actores sociales, así como aprender organizacionalmente a ser más flexibles, desde los procesos en el aula hasta los que alcanzan toda la gestión escolar.

Considerar la necesaria reflexión sobre los aprendizajes que construyeron los estudiantes a lo largo de estos días, más allá de los contenidos curriculares, acompañada también de los saberes que los coordinadores, directivos y docentes hemos desarrollado para buscar reinventarnos, o al menos intentarlo sin rendirnos en el intento, reconociendo logros y limitaciones de nuestro quehacer. En términos de formación en valores, la situación en la que nos encontramos es propicia para pensar en torno a la compasión, la solidaridad y la conciencia ambiental, sobre todo por las dificultades que está implicando para muchas personas en términos económicos y sociales, así como las repercusiones que ha tenido este encierro

para el planeta y cómo podemos cambiar la relación que tenemos con nuestros ecosistemas.

Si buena parte de la felicidad consiste en saber disfrutar la cotidianidad, la pandemia nos coloca en una buena posición para ir en busca del tiempo perdido, acaso a partir de una mirada proustiana, y al mismo tiempo reconocer lo que hemos ganado como personas y profesionales de la educación, frente a la peculiar circunstancia que nos ha tocado (sobre)vivir.

REFERENCIAS

- Barrón, C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). México: IISUE/UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CEPAL (2020). *El desafío social en tiempos del Covid-19*. Santiago de Chile: ECLAC. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-covid-19>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). México: IISUE/UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- CONEVAL (2020). *La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-Cov-2 (Covid-19) en México*. México: CONEVAL. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Politica_Social_COVID-19.pdf
- Flores Crespo, P. (2020). Hacia un plan para aprender: Propuestas desde la investigación. *Nexos, Distancia por tiempos. Blog de educación*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2300>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Gómez Tagle, M. E. (2020). Silencio en las aulas: trabajo escolar de siglo XXI con derechos de siglo XX. *Nexos, Distancia por tiempos. Blog de educación*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2291>

- IMSS (2020). Puestos de trabajo afiliados al Instituto Mexicano del Seguro Social, No. 282. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202005/282>
- Strassler, K. (2020). Al entrar a *Zoom* no sólo perdimos el salón de clases. *New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2020/05/08/espanol/opinion/zoom-escuela-clases.html>
- Tenti, E. (2020). La escuela cerrada, costos pedagógicos desiguales. *Educación futura*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-escuela-cerrada-costos-pedagogicos-desiguales-nid2358685>
- UNESCO (2020). *Cómo planificar las soluciones de aprendizaje a distancia durante el cierre temporal de las escuelas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/como-planificar-soluciones-aprendizaje-distancia-durante-cierre-temporal-escuelas>
- Villalpando, I. (2020). La escuela mexicana ante la pandemia. Diagnóstico y escenarios posibles. *Faro educativo, Apunte de política no. 9*, Ciudad de México: INIDE/IBERO. Recuperado de <https://faroeducativo.iberro.mx/wp-content/uploads/2020/04/Apuntes-de-politica-9b.pdf>

Las crisis también pueden promover el aprendizaje, impacto del Covid-19 en prácticas docentes

Crises can Promote Learning, Too. The Impact of Covid-19 in Teaching Practices

Oriana del Rocío Cruz Guzmán
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO, MÉXICO
orianadelrociocruzguzman@gmail.com

Jesús Benítez Granados
UNAM, MÉXICO
jefaturaembriologia@unam.mx

La contingencia sanitaria provocada por el contagio del Covid-19 ha generado en nuestro país una situación de crisis, afectando diferentes ámbitos de nuestra vida. Muchos docentes hemos afrontado estos cambios aprovechando diferentes recursos, incluidos los conocimientos tecnológicos. En este trabajo, dos docentes de educación superior compartimos una experiencia sobre nuestra práctica de enseñanza en el marco del confinamiento. Hemos seccionado este escrito en tres partes, las dos primeras, escritas de manera individual, describen nuestra experiencia, antes y después de la pandemia. La tercera, busca establecer algunos puntos de contacto de nuestra práctica y compararla, para resignificar lo que hacemos en nuestra cotidianidad. A partir de este proceso, nos planteamos la posibilidad de reconstruir y mejorar algunas de nuestras prácticas.

1ª Parte. Relato de la experiencia de la docente a cargo de la asignatura “Respuesta inmune”, del tronco común de las carreras de Enfermería, Nutrición y Fisioterapia, en la Universidad Tecnológica de México Campus Sur

“La extraño *miss*”. Con ese comentario afectuoso y nostálgico por parte de una estudiante reinicié el contacto con ellos, después de una semana de suspendidas las clases presenciales debido a la pandemia.

Durante esa semana, directores y autoridades de la Universidad diseñaron las estrategias para dar continuidad a la actividad académica en los hogares de maestros y estudiantes. Finalmente, nos comunicaron el acuerdo de que deberíamos desarrollar las clases de manera *online*, sincrónicamente y a través de la plataforma *Blackboard*, herramienta digital que la institución y los docentes utilizamos de manera regular, como apoyo de las clases en el aula.

La noticia de la continuación de las clases bajo esta modalidad provocó que algunos estudiantes y sus padres se manifestaran fuera de la dirección del departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad, exigiendo con gran enojo y algunos inclusive con insultos, que no se continuaran las clases de esta manera, argumentando que si las clases presenciales eran ya bastante difíciles de entender para sus hijos, resultaría imposible tomar algunas materias de forma *online*.

Dos días antes de reiniciar las clases en los hogares, envié a mis estudiantes un breve comunicado sobre la manera en que continuaríamos las actividades académicas. Expliqué que los vería por medio de una sala interactiva en *Blackboard*, en el mismo horario de la clase habitual. También les pedí que tuvieran a la mano las aplicaciones con las que ya habíamos trabajado previamente: *Kahoot!*¹ y *Quizlet*.²

Al tener sólo tres grupos de clase, me doy el tiempo para realizar una planeación didáctica más o menos completa. Ya he acostumbrado a los estudiantes al uso de herramientas *online* en el aula. No obstante, mis estudiantes son adultos y algunas de ellas amas de casa en forma, les agrada mucho que en mis clases favorezca el contacto cara a cara, organice juegos y utilice materiales y objetos que ayudan a entender mejor los conceptos y procesos que revisamos. Por ejemplo, recurrí a un sencillo juego donde los alumnos se arrojan desde diferentes distancias del salón pelotas pequeñas que llevan diferentes mensajes como: sal del salón, dile a un compañero que apague el

¹ *Kahoot*: Aplicación que, para crear cuestionarios a manera de competencia, son contestados *online* por los alumnos en sus celulares. Permite la retroalimentación en la misma clase y la identificación de conceptos no comprendidos en ese momento, ya que permite ver de forma sincrónica, un segundo después de respondido, el porcentaje de alumnos que contestaron correctamente.

² *Quizlet*: Aplicación que permite recopilar conceptos en forma de tarjetas de estudio, para su revisión individual y permite, además, organizar divertidas competencias de manera sincrónica individualmente o por equipos.

proyector, etc. Esta simple actividad me permite explicar el mecanismo de comunicación celular, concepto difícil de entender.

En este contexto, la clase *online* me planteó un primer problema: ¿cómo realizar juegos, utilizar objetos y buscar aprendizaje sin la presencia de los estudiantes? Entender que ya no iba a poder realizar ninguna de estas actividades, con las que usualmente hago que mis alumnos aprendan divirtiéndose, me paralizó en la incertidumbre de no saber de qué manera reaccionarían mis alumnos sin la usual dinámica lúdica. No encontré un remplazo convincente, así que colmé las presentaciones de *Prezi* y los *Kahoots* con chistes, memes y caricaturas *ad hoc*, para poder sustituir un poco el espacio lúdico que animaba mis clases y que no pocas veces provocó la queja de los docentes del aula de al lado.

Al llegar el día de la clase virtual encontré estudiantes melancólicos, pero al mismo tiempo, contentos por poder estar reunidos otra vez. A lo largo de las casi dos horas que duró la clase, con cámara y micrófono explícitamente siempre abiertos, trabajamos de acuerdo con mi planeación didáctica, utilizando las herramientas mencionadas. Terminé la clase casi 15 minutos antes de la hora de salida, situación bastante peculiar para el uso del tiempo que acostumbro en mis clases. Me pregunté si me habría faltado revisar algún contenido. Una explicación provisional para este fenómeno puede ser, simplemente, que las preguntas y los comentarios que se generaban al final de las clases, no se producen en el sistema *online*.

Con esa mínima franja de tiempo sobrante concluyó la primera clase virtual que he gestionado en mi vida profesional, me siento tranquila, pero no feliz. A algunos maestros a veces nos hace felices la buena docencia. Pienso: no salió mal, pude ver todo lo planeado y tuve buena participación de los alumnos. Sin embargo, el no poder hacer las actividades de representación, me seguía molestando, ya que al iniciar el cuatrimestre hice la siguiente promesa a mis estudiantes: “Es mi objetivo que tú, como mi alumno, entres a mis clases porque así lo deseas y no para obtener un crédito del programa de estudios. Que esta motivación provenga de tus ganas de aprender, así como de mis esfuerzos por aproximarte el conocimiento de una manera gentil, grácil y siempre divertida”.

Hasta antes de la pandemia, creo haberlo cumplido. Mis casi

60 alumnos provenientes de diferentes carreras (Nutrición, Fisioterapia y Rehabilitación) y con diferentes rangos de edad (desde 18 años hasta 43 años) entraban y salían sonriendo de mi clase, pero presentía que, al omitir las actividades lúdicas, que según mi experiencia eran las más disfrutables por parte del alumno y por mí, no sólo traicionaba mi objetivo, sino que los estudiantes terminarían decepcionados de mi clase.

En las siguientes sesiones en línea observé un *chat* aún entusiasmado y colaborativo, como la primera sesión *online*, pero nunca pude lograr más de 50% de intervención por parte de los estudiantes. Esta situación no me molestaba ya que era el nivel de interacción que tenía en el aula presencial. Sin embargo, quiero destacar un hecho significativo: el cambio de patrón en los participantes más asiduos en las actividades. Los estudiantes tímidos, que nunca intervenían en el salón de clases, ahora de manera *online* tenían hasta tres o cuatro respuestas escritas en el *chat* y estudiantes que intervenían bastante en salón, ahora no lo hacían. ¿Este cambio fue provocado por la dificultad de plasmar por escrito una respuesta? Cabe mencionar que, generalmente, las respuestas escritas en el *chat* eran muy escuetas, no pasaban de diez palabras y eran redactadas con errores gramaticales y ortográficos. ¿A qué debo achacar el cambio en el patrón de la participación? Ahora bien, ¿qué pasaba con mis emociones en este contexto? Realmente me producía mucha nostalgia no verlos, ni escucharlos; me sentía incómoda y hasta cierto punto sola al estar frente a una pantalla de computadora explicando o dirigiendo actividades, sin poder ver gestos, sin oír risas e incluso sin respirar el olor típico de un salón de clases.

Durante la tercera sesión, aunque se había establecido el compromiso de hacerlo, pude lograr que abrieran sus cámaras y sus micrófonos. Cuatro alumnos, por fin, se atrevieron a mostrarse y a compartir un poco de su intimidad.

La primera alumna que se atrevió a abrir su cámara fue una joven de 24 años, estudiante de enfermería, que siempre se mostró muy cooperativa, dulce y respetuosa en el aula y en las clases *online*. Se le veía ubicada en la mesa de su comedor, con buena iluminación y en un ambiente solitario. No estaba especialmente arreglada como en la escuela, me pareció recién bañada, ya que su cabello se veía suelto y

un poco mojado. Nos saludó con la mano, alegre y un poco nerviosa, me preguntó por mi salud y eso fue todo, unos escasos segundos. El segundo fue un alumno de 21 años, estudiante de Fisioterapia, el cual siempre usa las sillas de la parte posterior del aula para ubicarse, siempre callado y serio. Hasta ese momento se había mostrado poco participativo, pero ahora, de manera *online*, se mostraba cooperativo, hasta el punto de atreverse a abrir su cámara y mostrarnos su entorno. Él estaba tomando la clase por celular, se observaba el cable blanco de sus audífonos. Se encontraba caminando por un taller mecánico mal iluminado donde había piezas de coches sucias colgadas en las paredes, herramientas y llantas desgastadas en el suelo. Se le notaba nervioso pero alegre y justo cuando iniciaba su saludo, una voz de hombre se escuchó del fondo, indicándole que mostrara sus perros. Le pregunté de quién era esa voz, a lo cual me respondió que era su papá. Entonces, la voz de hombre de hace unos segundos me saludó y se presentó conmigo. El alumno quizá apenado, cerró en ese momento su cámara.

La tercera alumna que abrió su cámara tiene 19 años. Proviene de la carrera de Nutrición, usualmente muy callada en clase, pero siempre prestando aparente atención. Cuando abrió su cámara se pudo observar que estaba en una habitación, con una luz tenue, sobre su colchón y con varias almohadas de apoyo. Esta alumna nos mostró a su gatita y su saludo consistió en mostrar la patita de su mascota.

Una cuarta alumna, procedente de la carrera de Enfermería, abrió inmediatamente su cámara, dejándose ver a sí misma y a su hermanito, de aproximadamente siete años, ubicados en el comedor del hogar. Me dijo con tono juguetón que a su hermano le gustaba tomar la clase con ella. Le pregunté a su hermano que si le gustaba la clase y me respondió que disfrutaba cuando jugábamos con el celular, quiero suponer que se refería a los *Kahoots*. Estas situaciones sociales y de interacción con mis alumnos fueron una oportunidad única para entender y comparar los ambientes en que se produce la enseñanza. Comparo el salón de clases con los ambientes en los cuales actualmente los alumnos se encuentran. En la universidad privada encontramos muebles cuidados, pintura fresca, pantallas grandes y buena iluminación; en muchos hogares de los estudian-

tes, un pequeño comedor para recibir la señal, una cama e incluso un taller mecánico, lugares donde ahora mis estudiantes toman sus clases, tres o cuatro diariamente. Se sabe que la geografía donde se desarrolla el aprendizaje es importante, los alumnos y los docentes se acostumbran a sus territorios y a sus paisajes particulares, se apropián de ellos. La gran pregunta de esta forma de interacción y enseñanza *online* es ¿cómo construir un clima humano más agradable, atractivo y, digamos, hasta seductor para el aprendizaje?

2ª Parte. Relato de la experiencia del docente a cargo de la asignatura de Genética Clínica de la Licenciatura de Medicina, en la Universidad Nacional Autónoma de México

La relación que establezco con los alumnos de medicina que realizan prácticas en hospitales y cursan la asignatura de Genética Clínica es particular, porque los temas que vemos en clase, como por ejemplo la explicación de qué es el ácido desoxirribonucleico (ADN), parece más una cuestión de ciencia ficción que propiamente de medicina. Explicar el ADN es un tema arduo en varios sentidos; por una parte, requiere que se toquen algunos conceptos químicos para poder hablar de la estructura de la molécula y dar cabida a los conocimientos sobre las pruebas diagnósticas. Por otro lado, a los alumnos les sorprenden conceptos como las proporciones entre genes, genoma y cromosoma. Enseñarles sobre clasificación clínica puede resultar toda una odisea de explicación.

Un componente muy grato de los cursos es el número de alumnos, rara vez supera los 20 estudiantes, situación que permite estar muy atento a su lenguaje corporal, gestos, dudas y aprendizaje. Respecto a este punto, es importante mencionar que uno de los momentos más agradables en las clases presenciales, y que me genera una gran satisfacción, son aquéllos en los cuales he podido observar la mirada de mis alumnos y entender que he sido capaz de explicarles un concepto complicado.

La carrera de medicina tiene un impacto en la vida humana difícil de cuantificar ya que el médico es responsable de enmendar diferentes tipos de dolores, desde una simple cefalea, diarrea o fatiga muscular, hasta un dolor posquirúrgico e incluso los efectos de una

quimioterapia. Considero de gran importancia valorar la relación entre el personal de salud y el paciente, relación que (desde antes del Covid-19) cada día es más difícil de conseguir, sobre todo en las instituciones de salud públicas, debido a la falta de recursos y la saturación de las especialidades.

Es indispensable, como profesional de la salud y sobre todo como docente, que los estudiantes de medicina entiendan, valoren y reflexionen sobre esta situación tan particular; sin embargo, esta reflexión sólo he podido compartirla con los estudiantes por medio de las clases presenciales, enfatizando la importancia de este tipo de educación.

La estrategia que utilizo en el salón de clases no está peleada con el uso de la tecnología y no empleo los mismos métodos de enseñanza en todos los temas. Se enseña a los alumnos a usar bases de datos para la búsqueda de artículos científicos, conocer y manejar catálogos de enfermedades mendelianas, así como identificar secuencias de ADN y analizar las características de los diferentes genes relacionados con enfermedades.

En general, uso proyecciones realizadas con los programas *PowerPoint* o *Keynote*,³ donde predominan las imágenes o conceptos, las cuales me permiten formular preguntas respecto al tema y desarrollar la clase. Procuro mostrar el mismo concepto desde varias perspectivas, relacionándolo con temas clínicos. Se discute y se dialoga con los alumnos, de tal forma que estructuren un concepto propio, con el objetivo de puntualizar la aplicación de estos elementos conceptuales en la práctica clínica.

Vernos e interactuar en las clases permite conocernos a nivel personal, conocer gustos relacionados con medicina, comida e incluso música, preferencia de mascotas y de medios de transporte, por mencionar algunos. Antes de ser alumnos, para mí son personas, aunque en ocasiones, por diversas circunstancias, sea complejo transmitirlo.

Comencé a vivir la contingencia con una mezcla de sentimientos: veía lo que pasaba en otros países, lo que era desgastante porque intuía que el nuestro sería “golpeado” de tal forma que nuestro sis-

³ Keynote: Aplicación para realizar presentaciones visuales.

tema de salud no resistiría. Era atemorizante, ya que sentía preocupación por mis familiares y amigos. Muchos de ellos laboran en hospitales donde el riesgo es diferente. Todo era frustrante debido a que no tenía elementos para formular respuestas a tantas preguntas que me planteaba. Tiempos de mucha incertidumbre.

En esta etapa de caos, no existían lineamientos por parte del gobierno o de las autoridades sanitarias con relación a la contingencia. Fue un momento donde se escucharon frases tales como: “abrazos, yo les doy permiso” o “tengo mis estampas religiosas para protegerme”; no se contaba con protocolos, ni equipos de protección individual para el personal de salud; no tenía contacto con mis amigos, tuve discusiones intensas con miembros de mi familia y amigos por tener opiniones diferentes. Estaba saturado y estresado por la cantidad de información que se generaba. En esos momentos, la Facultad de Medicina de la Universidad decidió suspender las clases presenciales y terminar el curso de manera virtual, del cual llevábamos entre 70 y 75% del total. Me llevó varios días (porque se quedó en el intento) asimilar la situación.

Esta asimilación de la situación provocó que pasara por un golpe de realidad. En ese momento, comprendí que, si bien tenía el curso estructurado, con las presentaciones de los temas, los artículos a revisar y las evaluaciones, no tenía muchos conceptos sobre educación a distancia. Es decir, no comprendía las particularidades del manejo de aulas virtuales y sobre evaluaciones en línea. Tenía muchos conceptos de la materia, pero me sentía limitado para poder enseñarlos.

Empecé a leer conceptos de educación virtual y aulas virtuales (*Google Meet*, *Zoom*, *Moodle*, *Blackboard*). Los papeles cambiaron y pasé de ser un profesor con un plan trazado, a ser un profesor confundido y abrumado por la cantidad de variantes y opciones a elegir para continuar mi curso.

Google Meet, sala interactiva de conferencias, fue la herramienta que elegí para el regreso a clases con los estudiantes en sus hogares, realizando la proyección de los temas. La interacción estaba limitada, pues no podía ver todas las pantallas de los alumnos. No podía atender todas las reacciones que me mostraban en sus cámaras. Había constantes interrupciones en la sesión por la inestabilidad de la conexión, por la falta de experiencia en el uso de la plataforma y

por las constantes entradas y salidas a la sala. Las sesiones virtuales tenían una duración de 60 a 90 minutos, y para mí eran más desgastantes que las dos horas que teníamos de manera presencial. Me sentí ajeno, un poco deshumanizado, autómatas; las frases cotidianas que provenía de ambos lados, estudiantes y docente, tales como: “¿Cómo están?” o “cuidense”, me causaban sensaciones encontradas. Formular estas oraciones, teniendo como interlocutor la pantalla de la computadora, era una especie de muro que me costaba mucho superar. Sin darme cuenta, estaba en una constante comparación y competencia con las clases presenciales, que no podíamos tener. El curso terminó sin muchos cambios con relación al sentimiento que me producía, se revisaron los contenidos académicos, ayudándonos de los recursos que teníamos, pero predominaba una sensación de vacío en el aspecto humano.

En retrospectiva, creo que hay dos situaciones que podría haber abordado de otra forma. Primero, propuse la continuación del curso de manera unilateral, sin consultar con los estudiantes cuál plataforma consideraban adecuada; tampoco pregunté su opinión para el abordaje de los temas. En segundo término, no existió un proceso de análisis con los alumnos, relacionado con las clases a distancia. Supongo que existieron varios factores para no indagar en ello: lo abrupto de la situación, el poco tiempo con el que se contó para preparar el cambio de escenario de aprendizaje, los temas pendientes a revisar, el contexto social y personal de los estudiantes, los deberes de los estudiantes con otras materias y sus estados de ánimo, quizá vacilantes entre la apatía o el estrés. Estaba generando clases para alumnos que no eran consultados, me quedé con una sensación de inconformidad ante esto y con una idea predominante: me faltó reflexionar.

3ª Parte. Puesta en común de algunos elementos de nuestra práctica

Para producir un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos necesitamos valernos del trabajo cooperativo, de compartir vivencias, favorecer la reflexión y realizar debates. Los caminos que hemos usado para ello han sido diferentes. Importa destacar esta experien-

cia como un espacio de reflexión entre iguales, acerca del desarrollo de nuestra práctica docente en este momento histórico concreto, donde la contingencia nos ha obligado a buscar nuevas estrategias de enseñanza para dar continuidad al proceso de aprendizaje.

La comparación de nuestras prácticas nos permite concluir que la creación de un clima de aula agradable, la comunicación cara a cara y la posibilidad de buscar estímulos lúdicos permite mejores ambientes de aula. Un punto convergente en ambos ambientes de aula es la prioridad del diálogo continuo con nuestros alumnos. La principal razón del diálogo es conocer y entender la forma en la cual ellos interiorizan la información que se les está presentando, de tal modo que nos permita desarrollar actividades para mejorar el aprendizaje. El entendimiento y aprendizaje de cómo piensan nuestros alumnos, cómo asimilan los conceptos e incluso cómo manejan las situaciones estresantes propias o ajenas de la vida académica nos ha dirigido en el aula, anteriormente, llevándonos a cumplir varios objetivos de aprendizaje. Esto plantea un reto en las clases virtuales, ya que tendremos que aumentar nuestra capacidad receptiva para poder captar entonaciones de voz por el micrófono, inflexiones y gestos que nos permitan ver la cámara e incluso tratar de leer entre líneas en los *chats* o correos de nuestros alumnos.

En relación con este tema, cabe mencionar que consideramos indispensable integrar motivadores, para que el alumno sea capaz de saltar la barrera del bochorno sobre la crítica social de sus compañeros y pueda compartir en la clase virtual su cámara y micrófono. Guiados por la experiencia descrita sobre el uso de esas herramientas por parte del estudiante, es preciso reconocer las situaciones de precariedad y los problemas que posiblemente el alumnado esté pasando para continuar con sus estudios, como la falta de un lugar específico para tomar clases, las cuales tienen que cumplir con condiciones básicas para promover la concentración, como podría ser la luz, la ventilación, el ruido e incluso los deberes domésticos.

Estas interacciones sociales no sólo afectan al alumno; nosotros también compartimos el malestar del aislamiento que produce dar clases frente a una pantalla de computadora y no estar rodeados de nuestros alumnos, como lo estaríamos en el aula. Un motivador para dar cada clase es el afecto que nos expresan los es-

tudiantes. Por otro lado, detectamos que no compartimos el uso de herramientas tecnológicas en esta nueva modalidad de clases. Posiblemente la diferencia en el número de alumnos en nuestras clases sea una de las razones para no compartirlas. Es más fácil lograr una enseñanza personalizada cuando tienes 20 alumnos en el aula que cuando tienes 60.

Otra posible razón de la diferencia en el desarrollo de nuestra práctica *online* consistió en la capacitación sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Al parecer, esta contingencia evidenció que si bien las instituciones educativas en el nivel superior consideraban la capacitación a distancia para su planilla docente, existían áreas pendientes sobre difusión, actualización y diversidad de contenidos; además, algunos profesores no mostraban el interés ni el entusiasmo que presentan actualmente. Las TIC no sólo se debieran usar en ocasiones extraordinarias, como la que estamos transitando. Es importante promover de manera regular el uso de estas herramientas para complementar las clases presenciales, lo cual incrementaría los instrumentos para la gestión en el aula. Se debe incorporar la apropiada base pedagógica en el uso de estas tecnologías, incluyendo momentos adecuados para usarlas y metodologías pedagógicas participativas. Conseguir el máximo impacto en el aprendizaje del alumnado depende del trabajo cooperativo de equipos de profesores, junto con autoridades que faciliten y mejoren el proceso de difusión en lo referente a la educación virtual de diferentes rubros y que los ayuden a estar preparados para las nuevas condiciones.

CONCLUSIÓN

La descripción de esta experiencia nos permitió repensar, criticar y aprender de nuestra propia práctica docente; nos facilitó la indagación sobre lo que hicimos y hacemos en estos momentos de crisis, y la reflexión acerca de por qué hacemos lo que hacemos en el aula virtual y presencial. Con el análisis autocrítico y la revisión por pares podemos concluir que todos nuestros procesos son mejorables; las clases presenciales no son enemigas de la educación virtual o viceversa, ambas pueden ser complementarias: pero se necesita la

adecuada capacitación de los docentes, así como el correcto análisis de los planes de estudio. Es probable que existan temas en los que sea más conveniente y significativo para los alumnos la experiencia en el aula, por lo que resulta imperativo buscar nuevas estrategias de aprendizaje durante la pandemia.

El profesor de danza y el uso de las TIC en tiempos de contingencia

The Dance Teacher and the Use of ICTs in Times of Contingency

Ixchel Castro Lerma
CASA DE LA CULTURA DE MORELIA, MÉXICO
educaciontutorial2015@gmail.com

La Contingencia no inventó el binomio TIC/Danza; simplemente nos obligó a todos en este ámbito: artistas, profesores, instituciones, alumnos y público, a voltear a ellas, aunque sea de manera temporal, como único medio en sustitución de la comunicación interpersonal, aquella que tiene lugar entre dos o más personas físicamente próximas, con una retroalimentación inmediata (Maldonado, 1994).

Diecisiete de marzo de 2020 es la fecha en la que, oficialmente, el gobierno del estado de Michoacán suspendía actividades escolares, adelantaba vacaciones de Semana Santa y publicaba un aviso de regreso a clases para el 20 de abril. Lo que parecía una semana “extra” de vacaciones, se convertiría en una temporada larga para la que, definitivamente, no estábamos preparados en ningún sentido, aunque, de igual forma nos tocaría enfrentarlo.

Y así en la danza, como en muchas otras actividades cotidianas, empezamos a transitar por un camino poco o nulumamente explorado: TIC en la educación. Al estar inmersa como docente de Danza Flamenca en una institución de índole público, como la Casa de la Cultura de Morelia, además de contar con mi propio Estudio, intentaba, en un primer paso, adaptarme a la situación de la manera más rápida posible. Lo más destacado de esto fue observar y enfrentar los retos que, en términos tecnológicos y académicos, implicaría.

En las siguientes líneas, compartiré mis experiencias con respecto al uso de las TIC en la enseñanza de la danza en este periodo de

contingencia; pero, antes de ello, considero necesario hacer una breve descripción de mis grupos y de sus características, para la mejor comprensión del contexto.

En la actualidad imparto clases a cuatro grupos:

1. Niños y adolescentes (edades de 5 años en adelante).
2. Jóvenes y adultos (edades de 13 años en adelante, sin límite).
3. Adultos mayores (edades de 50 años en adelante, sin límite).
4. Representativo (alumnos intermedios jóvenes).

Deserción

Como acostumbro formar grupos de *WhatsApp* y en *Facebook* para informaciones generales y relevantes relacionadas con el curso en ambas instituciones, me enfoqué en mi primer reto: convencer a los alumnos de que sí se podía aprender danza a pesar de no compartir un espacio físico y considerando que, de entrada, todos tenían acceso a la tecnología mínima necesaria.

El imaginario colectivo de la gente con respecto a tomar clases de danza, no es precisamente hacerlo desde su casa. Muchas de las personas que asisten a mis talleres expresan, de manera abierta, que ése es su momento para socializar, para divertirse, para olvidarse de lo cotidiano, para salir de la rutina o hacer ejercicio de forma amena.

A partir de la propuesta del trabajo *online*, aceptaron continuar aprendiendo con este formato:

- 72% del grupo de jóvenes y adultos en Casa de la Cultura.
- 25% del grupo infantil en Casa de la Cultura.
- 83% del grupo adultos mayores en mi Estudio particular.
- 72% del grupo representativo en mi Estudio particular.

Hasta ese momento, el grupo más entusiasta era el de los adultos mayores y el menos entusiasta el infantil; situación comprensible, considerando las edades de los niños, una etapa en la que toda su actividad en línea debe ser supervisada por un adulto y los padres de familia no están acostumbrados o tampoco les gusta mucho esta responsabilidad extra. Así que, haciendo un recuento, se puede

identificar una deserción aproximada de 37% de toda la matrícula original. El porcentaje es alto y empieza de inmediato a impactar el aspecto económico.

Medios de acceso y usos preferenciales

La herramienta utilizada por mis alumnos durante el curso presencial y ahora en el curso *online*, de acuerdo con sus aportaciones, es el móvil. A pesar de que la mayoría cuenta con computadora, la preferencia del uso de este dispositivo es declarada y fácilmente reconocible.

Los contenidos

Por lo general, lo alumnos que asisten a mis cursos a practicar danza tienen un propósito: relacionarse con el movimiento; no buscan cuestiones teóricas, porque en su mente bailar es más un acto de placer o de ejercitación, que una disciplina para ser estudiada desde lo académico. Es el momento para bajarse del mundo habitual y relajarse, de acuerdo con sus propias palabras. Más todavía, considerando que las artes, en general, no son el ideal de profesión desde la perspectiva económica.

De cualquier forma, y aunque lo teórico no se encuentre en los propósitos o prioridades de los estudiantes, cada curso proporcionó, a través de medios como *Facebook*, información sobre el origen y el contexto de cada baile que se abordaba. No es una cuestión obligatoria leerlos, pero sí he podido darme cuenta de que, los pocos que lo hacen, son los que usualmente permanecen en este arte, ya que son los que se involucran a mayor profundidad.

Antes de continuar en la misma dirección con respecto al contenido original del curso, debía considerar una reestructuración para adaptarlo al ámbito virtual: por una parte, presentar ante el público lo trabajado (con los recursos tecnológicos disponibles) y, por otra, modificar el contenido aprovechando para explorar más la teoría, que era algo que no había podido consolidar por el escaso interés de los alumnos. Así que decidí aventurarme.

¿Corre toma?

El uso del video en la educación de la danza llegó a su punto álgido con la contingencia. Un cambio radical para todos fue asumir que las presentaciones en vivo y las clases se convertirían versiones *online*. No suena tan mal, pero en la práctica no resultó fácil, pues enfrentamos varias cuestiones, empezando por lo tecnológico.

La realización de presentaciones en video fue toda una odisea ya que, al momento de que los alumnos debían grabarse a través de la cámara de su móvil, se les tuvo que guiar de manera precisa en cuestiones básicas como: iluminación, formato de la toma, desfases de imagen/sonido, tiempos, entre otras. Entonces, aquello que era sólo clase de danza *online*, se convirtió en asesoría tecnológica y técnica.

Lo mismo pasó en la dinámica de todo el curso con cada herramienta utilizada: había alumnos que tampoco sabían cómo ingresar a un grupo de *Facebook*, cómo bajar archivos de música de *WhatsApp* o cómo conectarse a *Zoom* (sobre todo los alumnos mayores de 50 años) y se tuvo que dar seguimiento a estas cuestiones. Hubo incluso quien se quejó de que no funcionaba tal tecla de su computadora y que por ese motivo no podían ingresar a tal sistema.

Los puntos más destacables aquí son: por una parte, la importancia de la preparación del docente en cuestiones tecnológicas, porque automáticamente se convertirá en asesor de ellas (algo que usualmente no sucedía hasta el momento en los cursos *online* fuera de pandemia, porque cuando uno ingresaba, las cuestiones técnicas de los alumnos no eran responsabilidad del docente) y, por otra, la conciencia del alumno de contar con un dispositivo tecnológico de reciente generación (que no es lo mismo que uno caro), ya que éstos cuentan con el mínimo básico para el uso y el acceso.

¿Cambio de modelo pedagógico o cambio de medios?

El sólo hecho de usar la tecnología no nos convierte en expertos; es como tener un micrófono de muy buena calidad, de última generación y quedarnos mudos o decir incoherencias frente a él. Eso mismo pasa con la utilización de las TIC en el ámbito educativo. Es decir, no es que la tecnología aparece y automáticamente nos vol-

vemos una especie de súper-maestros porque ya “dominamos” estos artefactos. El problema es que ahora también enfrentamos la realidad de no estar preparados en el área pedagógica y comunicativa. En las artes, en general, esto es muy común y lamentable, porque uno de los campos más explorados del artista es la educación y por años lo hemos hecho sin la preparación mínima básica.

Un modelo pedagógico *online* de danza dista mucho del modelo presencial y, en este sentido, realizar las adecuaciones necesarias para enfrentarlo requiere más que entusiasmo; requiere la fusión de especialistas en diversas áreas: danza, pedagogía, tecnología y comunicación, que asesoren en la construcción de un modelo óptimo.

Algo muy común de apreciar en la mayoría de las clases *online* de danza en este periodo de contingencia es el Modelo Pedagógico Centrado en el Maestro. Ese modelo, tan criticado por su verticalidad y cuyos ejes principales son el profesor y el contenido, este mismo modelo, que se supone –de acuerdo con el sistema educativo actual y las autoridades competentes– se encuentra fuera de la educación mexicana en la actualidad por sus bajas oportunidades de interacción y aprendizaje activo y significativo, lo tenemos más presente y evidente que nunca, como amo y señor, dominando en este momento tan crucial el *modus operandi* de escuelas de danza públicas y privadas. ¿Hemos retrocedido en esto o en realidad nunca salimos de ahí? Yo creo que es lo segundo, la tecnología solamente pone sobre la mesa lo que nosotros hacemos de manera cotidiana y ese modelo centrado en el maestro es el que ha prevalecido y sigue prevaleciendo en la escuela de danza actual.

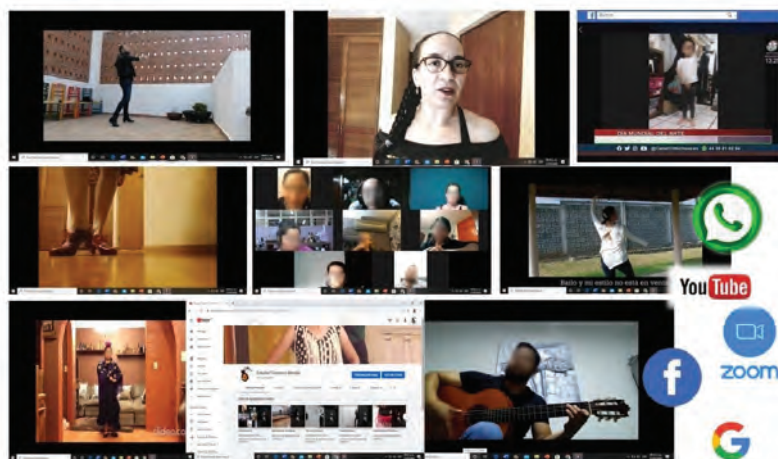
Procrastinación

Definitivamente, toda la población hemos pasado por varias etapas durante la contingencia; queda claro que algo en común es el evidente cambio de nuestra rutina de vida. Que nuestra casa se convierta en nuestro centro de trabajo y en nuestro centro de aprendizaje provoca un desfase que va desde lo emocional hasta lo físico. Nada desestabiliza más que el cambio de hábitos repentino. El proceso de adaptación es algo que todos estamos asimilando y enfrentando al día.

En estos periodos sostenía un conversatorio con mis alumnos vía *Zoom*, en el cual comentaban lo difícil que ha sido para algunos este cambio y cómo la contingencia se presta en gran medida para “procrastinar”, posponiendo deberes y responsabilidades por actividades que resultan, de momento, más gratificantes o menos demandantes. Incluso los alumnos comentan acerca de cómo viven momentos en los que sólo pensar en tantas actividades virtuales, lo mismo laborales que educativas e incluso de entretenimiento, les resultaba abrumador.

Lo anterior es, sin duda, un factor importante que el docente debe analizar. El contexto para un curso *online* en tiempos de contingencia no es equiparable a un curso *online* en tiempos “regulares”. Las condiciones son distintas y el docente requiere más elementos y estrategias, porque los tiempos de pandemia también son tiempos de distanciamiento social en los cuales se agudizan algunos problemas psicológicos como la depresión, las preocupaciones, la ansiedad, la incertidumbre, el estrés, el miedo, la tristeza, la soledad, etcétera. Un periodo de contingencia similar a éste y un curso *online* no son precisamente el binomio indicado para que el docente se ponga en plan exigente; al contrario, es el tiempo para flexibilizar la metodología, sacrificando si es necesario, la cantidad de contenido y enfatizando la parte humana (adaptabilidad y movilidad de acuerdo con el contexto) del proceso educativo (figura 1).

■ Figura 1. Clases de danza *online*



Si es *online* es más fácil

No sé si es por la falta de hábito, o porque existen experiencias previas de capacitación online “ligeras”, que llevan a los alumnos a conclusión de que “si es *online* es más fácil”. Aquí algunos de sus comentarios:

Pensé que iba a tener más tiempo para organizarme y practicar y, en realidad, la vida virtual es muy absorbente. Y ahora que todo lo tengo que hacer por medios virtuales, me distraigo más.

Cambiar la clase presencial por una pantallita del móvil me es muy difícil y, sobre todo, tengo problemas para entender para qué lado voy y para qué lado va el video.

Esto es bastante demandante y parte del reto es la dinámica psicológica que vivimos, sumidos en la apatía o la sobrecargada de trabajo, etc. Pensé que iba a requerir menos tiempo, me confíé y ya cuando me di cuenta, estaba muy atrasada.

Es como todo, yo sabía que era demandante y que requería bastante tiempo; es igual que el formato presencial, que tampoco es tan fácil y también se necesita tiempo, aparte de la clase en el salón, debemos practicar afuera.

Creo que es más o menos lo que esperaba, tal vez esperé que fuera más demandante, pero aun así, me ha costado hacer rutina.

He tomado más responsabilidad en cuanto a darme mi tiempo para ensayar. En este proceso he tenido oportunidad de corregir muchas cosas de las que se nos ha dado retroalimentación individual; a mí creo que me va mejor así, porque puedo programar mejor mis tiempos.

Superar este obstáculo del imaginario colectivo sobre la “facilidad” de los cursos *online* no ha sido un tránsito fácil; desde mi perspectiva, se requiere de mucho enfoque, disciplina, paciencia y

autoconocimiento. Tal vez a partir de esta contingencia la gente empiece a comprender todo el trabajo que implican los cursos *online* de calidad y no los desdeñe desde una opinión superficial, en una primera impresión.

El salón de danza vs la casa

Quienes estamos inmersos en la práctica de la danza requerimos, sin duda, de un espacio adecuado (hablamos de ciertas medidas y características). Pero no todas las danzas pueden ser practicadas con la misma facilidad desde casa. Por ejemplo, los requisitos de espacio para un bailarín de *Break* no son los mismos que para un bailarín de flamenco, uno de danzas polinesias o uno de balet.

Es curioso, pero previo a la contingencia yo solía insistir a mis estudiantes sobre lo necesario de tener una pequeña tabla para la práctica de zapateados y fueron pocos los que la adquirieron. Este factor se encuentra muy relacionado con el hecho de que, en tiempos fuera de pandemia, podríamos considerar eventual o escasa la práctica en casa. Esto es precisamente parte del cambio radical que estamos viviendo en este momento de encierro, enfrentar ese modelo de práctica que no quisimos asumir como necesario dentro de nuestro esquema de aprendizaje común.

Otro de los factores vitales para quien practica la danza es la utilización del espacio. Ahora traigo a mi mente a todos aquellos bailarines que, desde diferentes puntos geográficos, realizaron sus presentaciones virtuales en la azotea de su casa. Esto nos revela, en cierta medida, algo muy significativo: independientemente de la vista panorámica que puede resultar más atractiva desde este sitio, existe otro punto a considerar en esta incidencia, y es que la mayoría carecemos de lugares amplios; pero, ¡ojo!, realizar nuestras prácticas desde las partes externas como cocheras, azoteas y patios es poco atractivo para convertirlo en una práctica regular, y es que existen, paralelamente, otros factores que también intervienen, como el hecho de ser observado por toda tu familia o incluso por el vecindario entero. También está el asunto de la exposición al aire, viento, lluvia, que no siempre colaboran para bien, el tipo de superficie sobre la que se baila y otros factores como dañar pisos o dañar el mismo calzado de baile.

En los videos de práctica de mis estudiantes puedo observar lo siguiente: condiciones ambientales poco favorables (ruidos derivados de la tecnología, familia que entra y sale a escena, poca concentración al momento de estar grabando o en línea, el silencio por mucho tiempo no es común), zapateados sobre piso inadecuado, con riesgo de provocarse lesiones y movimientos sin extensión por el poco espacio. Entonces, cuando el espacio común es reducido y los integrantes de éste tienen diversas actividades, el proceso educativo en línea también se ve afectado.

LA INCERTIDUMBRE

Hasta la fecha, en Michoacán, las autoridades no se han pronunciado por la apertura de las escuelas de arte y los espectáculos del área. Lo que sí sabemos es que este ciclo escolar los alumnos ya no regresarán a clases y, por supuesto, que las presentaciones en público todavía no están autorizadas.

En Casa de la Cultura, según los más recientes comunicados que tenemos, y por depender directamente del gobierno estatal, seguiremos el calendario escolar y deberemos esperar un nuevo aviso para saber si se ofertarán o no dentro de los cursos de verano, que son los más solicitados de todo el ciclo; sin embargo, considerando que es el centro artístico que más alumnos tiene en la región (hablamos de más de mil estudiantes por periodo trimestral) y cuyo cupo límite máximo de estudiantes por aula, en el caso de las danzas, es de 25, se trata de una dinámica que tiende a desaparecer, por lo menos a corto o mediano plazo.

En este sentido, es de esperarse que la oferta de matrícula se reducirá de manera significativa en lo que resta del 2020, siguiendo los protocolos de salud pública que se establezcan para la región.

El panorama no es alentador en lo económico para los que nos dedicamos al arte en general y a la danza en particular. Curiosamente, ahora que el arte ha probado con suficiencia su importancia dentro de la sociedad, todos los involucrados nos encontramos en una de las situaciones más críticas de sobrevivencia. Cero espectáculos públicos, recortes presupuestales al arte, una sociedad económicamente desgastada y la educación artística fuera del interés de las

autoridades sobreviviendo con el amparo de las TIC, que son de gran ayuda, pero que no son suficientes para resolver el asunto de fondo.

REFERENCIAS

Maldonado, W. H. (1994). *Manual de Comunicación Oral*. México: Alhambra Mexicana.

El proyecto *PsicoFight*: afrontar conflictos durante el confinamiento

The PsicoFight Project: Facing Conflicts during Confinement

Carles Monereo
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA
carles.monereo@uab.cat

Josep María Monguet
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, ESPAÑA

Alex Trejo
ONSANITY, ESPAÑA

Michelle Catta-Preta
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA, ESPAÑA

INTRODUCCIÓN: UNA SITUACIÓN NUEVA

Cuando, a mediados de marzo de 2020, la epidemia del Covid-19 en España era ya un hecho irrefutable, la primera valoración que algunos hicimos fue constatar que nadie, ni siquiera las autoridades científicas y sanitarias, había sido capaz de prever la magnitud del problema, ni de anticipar mínimamente sus consecuencias. Mientras los políticos –unos más que otros– se dedicaban a culparse mutuamente de lo sucedido, buena parte de la ciudadanía tomaba conciencia de la situación de emergencia en la que nos encontrábamos y, de manera bastante espontánea, se empezaron a generar iniciativas desde diferentes sectores profesionales para mitigar, en lo posible, el impacto de la pandemia.

Este hecho, por supuesto, no se produjo solamente en España; los proyectos orientados a comprender mejor el comportamiento del virus y a ayudar al personal sanitario a combatirlo se cuentan por cientos en todo el mundo, y su crecimiento es exponencial al

producirse gracias a las sinergias de distintos colectivos, actuando en tiempo real.¹

Desde el punto de vista de la innovación social se puede ver la situación provocada por la Covid-19 como un gran experimento, un *stress test* que, sin previo aviso, pone muchas cosas a prueba: la solidaridad colectiva, la capacidad para auto-organizarse o la utilidad de los desarrollos tecnológicos existentes, entre otros. La Covid-19 no sólo ha supuesto un reto para los sistemas de salud, sino para la capacidad de respuesta de todos los componentes del sistema: político, social, económico, científico y técnico.

Los profesionales que entendieron esto se pusieron a actuar, activando de forma rápida iniciativas de todo tipo. Las comunidades de *makers* fueron los primeros en ponerse –“impresoras 3D” a la obra– en la fabricación de respiradores. Las grandes empresas, con más complejidad y responsabilidades, también respondieron, como la SEAT en Barcelona, transformando líneas de producción de componentes de automoción, para dedicarlas a la fabricación de respiradores o de mascarillas, tratando de abastecer la demanda de los servicios públicos. Por otra parte, se convocaron diversos *hackathons* virtuales como, por ejemplo, la de *Data Natives*, una comunidad que reúne decenas de miles de científicos, emprendedores, diseñadores y tecnólogos. Todas estas iniciativas se han caracterizado por ser filantrópicas y nutrirse de voluntariado.

Nosotros también quisimos sumarnos de algún modo a esta corriente de iniciativas solidarias y creamos la plataforma *desig2fightCovid-19*.

LA PLATAFORMA *DESIG2FIGHTCOVID-19*, UNA SOLUCIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA

“¡En casa, sí, pero con los brazos cruzados, no!”, éste es el lema de un grupo de profesionales catalanes, formado por diseñadores e ingenieros,² que se puso a trabajar en red y desde sus casas, para ayudar a los profesionales sanitarios, aprovechando el periodo de

¹ Este enlace recoge iniciativas de todo el mundo con respecto al Covid-19: <https://coronavirus.techhandbook.com/techcommunities>

² Específicamente, el grupo se origina con profesores de la Universitat Politècnica de Catalunya (<https://www.upc.edu>) y técnicos y diseñadores de la empresa Onsanity (<https://onsanity.com>).

confinamiento obligado por la pandemia. Aunque previamente el grupo ya había trabajado en otros proyectos, la aparición del Covid-19 hizo que algunos de sus miembros, implicados en la sanidad pública, entraran en colapso y se decidiese reorganizar la actividad y centrarla de manera intensiva en dar soluciones a la nueva situación

El grupo empieza a actuar el sábado 20 de marzo de 2020, tras una reunión en la que se consolida un primer equipo de seis personas, ingenieros-diseñadores, que crecerá paulatinamente hasta llegar al centenar. Inicialmente contamos con un par de retos, el de un neumólogo del Hospital Clínico y el de una enfermera.³

Mientras se trabajaba en los proyectos, se iba dando forma a distintas herramientas digitales y, sobre todo, a una nueva manera de proceder. Ninguna de las metodologías formales basadas en pensamiento de diseño, *Design Thinking*, *Lean Startup*, *Design Sprint*, etc., parecían poder dar una respuesta directa a una situación que requería mucha flexibilidad operativa, un ajuste constante a los cambios (distinta procedencia de las demandas, formatos, usuarios, objetivos, entre otros) y gran rapidez en los resultados.

A partir de esas premisas nace la plataforma <http://design-2fightCovid-19.org> (ver figuras 1 y 2), que tiene como objetivo facilitar la conexión del ámbito ingeniería-diseño con la demanda de los profesionales sanitarios en situaciones de emergencia.

La plataforma aporta una metodología y un conjunto de herramientas digitales que permiten realizar un diseño colaborativo y multidisciplinar orientado a todas aquellas personas que necesitan una infraestructura capaz de generar respuestas innovadoras y rápidas. Su finalidad es relativamente sencilla: conectar y hacer operativos proyectos que precisen de conocimientos, contactos y tiempo compartido. Consideramos que la propuesta se basa en una forma de “cognición colectiva”, en la que no existe una jerarquía marcada entre los profesionales que cooperan, sino una estructura de carácter horizontal, en la que cada iniciativa personal, si cuenta con el apoyo suficiente, se organiza con base en un reto (surgido internamente o a partir de una demanda externa) y un proyecto.

³ Joan Escarrabill, responsable del programa de pacientes crónicos en el Hospital Clínic de Barcelona y Alba Brugués, presidenta de la AIFiCC (Associació d’Infermeria Familiar i Comunitària de Catalunya).

■ Figura 1. Pantalla principal de acceso a la plataforma



■ Figura 2. Explicación básica sobre dzfC.



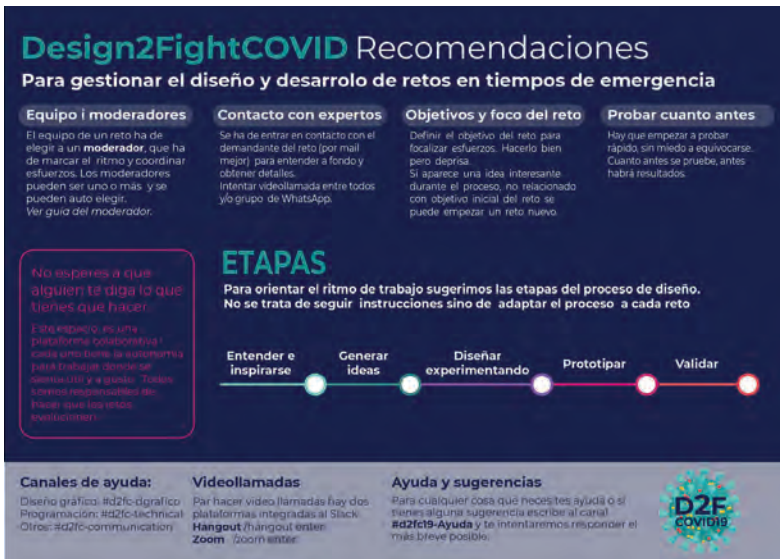
Ese proyecto suele estar liderado por el proponente, y se empieza a trabajar inmediatamente con base en dos principios: cada participante elige voluntariamente una parte de las tareas a realizar, en función de sus competencias, y existe un compromiso de comunicación telemática permanente (excepto horas pactadas de desconexión). A partir de las ideas, dificultades y pruebas que constantemente se producen, el equipo va autorregulando la actividad y construyendo una solución a corto plazo. Se habla de horas más que de días y la

urgencia prima sobre la perfección, la cual se irá logrando de forma gradual. Durante ese proceso, es probable que nuevos especialistas se sumen al proyecto y otros desaparezcan, sea por haber finalizado su aportación o por no seguir el ritmo marcado por el resto.

Si se permite la analogía, funcionaría como un sistema autopo-yético, propio, por ejemplo, de las células, capaz de mantenerse y reproducirse por sí mismo.

En la figura 3 se muestran las etapas metodológicas que orientan nuestra plataforma.

■ Figura 3. Metodología aplicada en los proyectos d2fC



En la actualidad está en funcionamiento una docena de proyectos (ver figura 4), entre ellos:

- Instrucciones para la realización de mascarillas, de fonendos inalámbricos o de batas protectoras.
- Sistema para atender a padres de neonatos que no pueden ir a la consulta.
- Sistemas interactivos de formación sobre la enfermedad y la pandemia
- Videojuego para reforzar los conceptos básicos de protección frente al virus.

■ Figura 4. Menú de proyectos activos en la plataforma



PsicoFight, cuyo desarrollo e impacto es el principal objetivo de este artículo, es el último de los proyectos desarrollados. Seguidamente comentaremos sus características.

EL PROYECTO *PSICOFIGHT*: APRENDER DE LAS EMOCIONES DURANTE EL CONFINAMIENTO

PsicoFight es uno de los proyectos creados dentro del portal “*Design2FightCovid-19*”, y una de las iniciativas que ha tenido más éxito. El proyecto nace a partir de una demanda de los servicios de emergencia psicológicos, al comprobar que muchas de las solicitudes que recibían se referían a conflictos que ocurrían en el interior de los domicilios particulares, como consecuencia, directa o indirecta, de las medidas de confinamiento que había establecido el gobierno para combatir la propagación del Covid-19.

A partir de esa demanda se entra en contacto con un experto en Psicología de la Educación y, en apenas dos semanas, se desarrolla el proyecto que ha contado con la participación final de una treintena de personas entre ingenieros informáticos, diseñadores, psicólogos clínicos y educativos, asistentes sociales y actores.

Posteriormente, pedimos apoyo a distintos patrocinadores que rápidamente nos prestaron su apoyo y su logotipo, reconociendo así

la calidad y la utilidad del portal.⁴⁴ La UPC a través del CCD (*Centre per a la Cooperació i el Desenvolupament*) otorgó al proyecto una beca que contribuirá a consolidar la experiencia.

Técnicamente, *PsicoFight* se asienta en una plataforma *Typeform* empleando un formato de video interactivo. Es un portal público, accesible en esta dirección: <https://design2fightCovid-19.com/psico-es/>. La figura 5 muestra la imagen de la portada.

■ Figura 5. Portal de entrada a PsicoFight



En el proyecto se presentan 12 video-casos cuyo contenido, tal como puede observarse en el cuadro 1, es singular y se centra en un conflicto o incidente frecuente en las casas particulares, tal como lo han indicado distintos sondeos, reportajes y testimonios publicados en los distintos medios de comunicación social. En cada uno de estos casos se plantea una emoción (reacción psicofísica de carácter inconsciente), y su correspondiente sentimiento (interpretación consciente de la emo-

⁴⁴ Agradecemos el apoyo incondicional de las universidades: Autònoma de Barcelona, Politècnica de Catalunya y Ramon Llull, Fundació Blanquerna; del Clúster de Salut Mental de Catalunya, del CORE de Salut Mental y del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Un agradecimiento especial para Sonia Sánchez Busques, Núria Suñé Soler y Paula Reyes Álvarez Bernárdez por sus gestiones y su constante apoyo.

ción), a partir de una situación dramatizada por un personaje, el cual se dirige a un/una profesional para que le aconseje y oriente.

■ Cuadro 1

Título	Sentimiento dominante	Conflicto/Incidente
Todo el día viendo series	Apatía	Un hombre pide ayuda por su estado continuado de apatía y su creciente adicción a las series de televisión, descuidando las relaciones familiares y las amistades.
Ganas de salir de casa	Rabia	Un hombre expresa su frustración y su rabia por el aislamiento al que se ve sometido y la imposibilidad de salir de casa.
Los niños se pelean	Estrés	Una madre solicita alguna orientación para gestionar las continuas peleas entre sus hijos y la dificultad de tener un espacio propio de relajación.
No podemos ayudar a los hijos con las tareas	Inseguridad	Una madre manifiesta su inseguridad e inquietud por no ser capaz de ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
Haber perdido a un ser querido	Culpa	Un joven se siente culpable por el hecho de no haber visitado, ni haberse podido siquiera despedir de su abuela, recientemente fallecida.
Sentirse aislado siendo extranjero	Miedo	Una joven extranjera, que está realizando unos estudios en Barcelona, plantea sus temores en la situación de aislamiento en que se encuentra y sus dificultades para pedir apoyo.
Secuelas tras el confinamiento	Alarma	Una madre y abuela se siente alarmada ante las noticias que ha escuchado sobre el estrés postraumático y la posibilidad de que su hija y nieto puedan sufrirlo cuando pase la crisis.
Discusiones de pareja	Tensión	Un marido demanda ayuda ante las continuas riñas y discusiones que tiene diariamente con su pareja.
Familiar en una residencia	Responsabilidad	Una hija se siente responsable de la situación de riesgo en que se encuentra su madre al vivir en una residencia de ancianos en la que decidió internarla.
Pérdida de empleo	Ansiedad	Un trabajador expresa su ansiedad e impotencia ante la posibilidad de perder su trabajo por culpa de la pandemia.
Ya lo haré mañana	Frustración	Un hombre se queja de su propia desidia y frustración al procrastinar sistemáticamente todas las actividades que podría y debería realizar.
Mi hijo con necesidades especiales, encerrado	Angustia	Una madre expone su angustia al estar sola en casa con un hijo con trastornos de conducta al que no sabe cómo controlar.

Cada caso sigue el mismo esquema; se inicia con un video en el que un actor o actriz interpreta el rol de una persona con problemas que se dirige a un/a psicólogo/a para obtener algunas recomendaciones y estrategias que le permitan afrontar ese problema, conflicto o incidente. Tras ese video, se plantean al usuario tres preguntas con opciones de respuesta. La primera pregunta siempre consiste en identificar el sentimiento que predomina en la conducta y actitud del personaje. Tras esas cuestiones, aparece un video con la o el asesor, que trata de responder a la consulta formulada. Es necesario precisar que los doce asesores que participan son especialistas en cada uno de sus temas tratados y ejercen esa misma función en su habitual desempeño profesional.

A continuación, el usuario puede, opcionalmente, responder dos preguntas adicionales de una complejidad algo mayor que las anteriores, también con opciones de respuesta. En la figura 6 se resume el esquema que acabamos de comentar, a través del diagrama de decisiones que deben tomarse.

Cabe decir que desde el menú principal (figura 5), se puede acceder a cada uno de los casos de forma independiente, y que la respuesta a los mismos es totalmente anónima.

El uso de video-casos en forma de incidentes es una metodología que venimos utilizando desde hace tiempo en la formación de distintos profesionales de la Educación, con excelentes resultados (Monereo, 2019; Monereo, Sánchez y Suñé, 2012).⁵

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

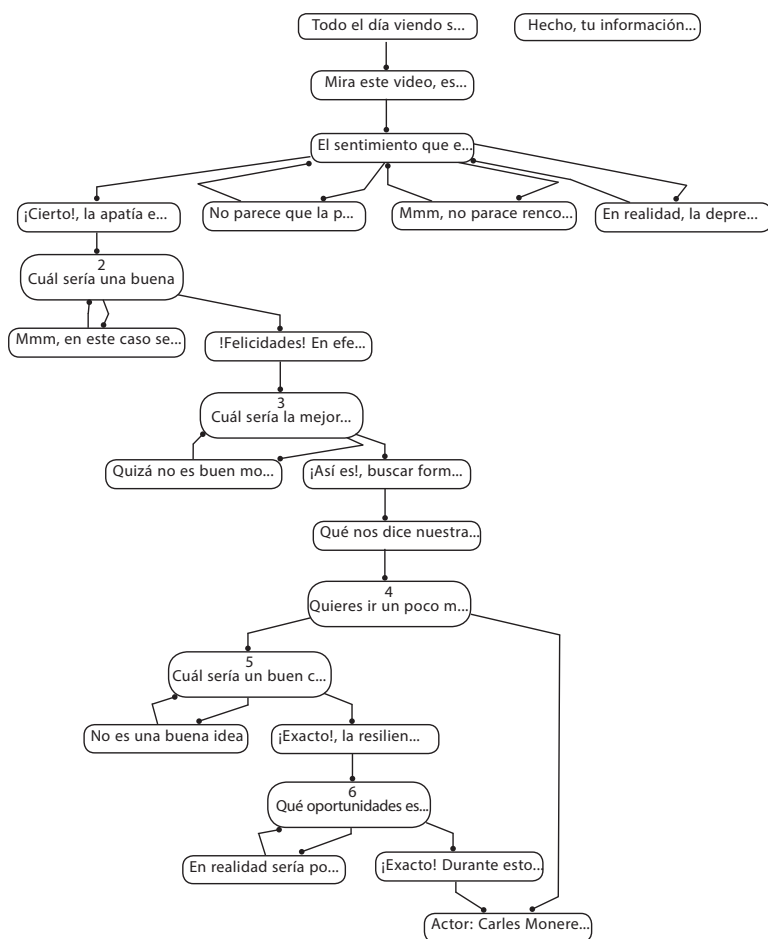
Gracias a las herramientas de análisis de las respuestas de los usuarios de que dispone la plataforma, en cada caso se recogen las siguientes informaciones: número de usuarios que han iniciado el caso; *ratio* de usuarios que completan todo el caso; tiempo medio para llegar al final del caso, y abandonos del caso en cada pantalla.

A continuación, mostraremos los datos más relevantes, obtenidos en cada uno de esos apartados (cuadro 2).

⁵ En <https://www.critic-edu.com/videos> pueden verse numerosos ejemplos de video-casos sobre incidentes críticos en contextos educativos.

El número de usuarios varía para cada caso, puesto que se fueron dando de alta de forma gradual, conforme los íbamos creando.

■ Figura 6. Diagrama de decisión con el esquema general del tratamiento de los casos



Como puede advertirse, tras unas pocas semanas de funcionamiento, la acogida ha sido notable, aunque, finalmente, existe una cuarta parte de los visitantes que no completa ningún caso. Las temáticas que más parecen preocupar, a tenor de la *ratio* de usuarios que finalizan cada caso, son, por este orden: la pérdida de empleo, las ganas de salir de casa y las posibles secuelas tras el confinamiento.

Se trata de conflictos que, entendemos, afectan de manera mayoritaria a la población en general. En especial, la posibilidad de quedarse en el paro laboral sigue siendo ahora mismo un tema latente y que genera muchísima incertidumbre en muchas personas.

■ Cuadro 2

Caso	Usuarios iniciados	Ratio de finalización	Tiempo medio de usuario
1. Todo el día viendo series	1 260	277 (22%)	08:13
2. Ganas de salir de casa	618	154 (24.9%)	06:37
3. Los niños se pelean	465	96 (20.6%)	21:01
4. No podemos ayudar a los hijos con las tareas	365	69 (18.9%)	09:01
5. Haber perdido a un ser querido	384	83 (21.6%)	09:05
6. Discusiones de pareja	299	64 (21.4%)	11:03
7. Pérdida de empleo	161	44 (27.3%)	09:34
8. Familiar en una residencia	109	23 (21.1%)	05:31
9. Sentirse aislado siendo extranjero	143	26 (18.2%)	15:12
10. Ya lo haré mañana	437	95 (21.7%)	17:48
11. Secuelas tras el confinamiento	271	61. (22.5%)	11:42
12. Mi hijo con necesidades especiales, encerrado	108	21 (19.4%)	11:36

Los temas que parecen ser menos elegidos y que, por consiguiente, preocupan menos, son el sentirse aislado siendo extranjero y el hecho de no poder ayudar a los hijos con sus tareas. Entendemos que se trata de problemáticas que, efectivamente, afectan a un menor porcentaje de la población.

En relación con los distintos comentarios, tanto formales como informales, que hemos ido recibiendo, estamos muy satisfechos de la respuesta e impacto positivos que ha suscitado el proyecto. Estas voces destacan la representatividad de los casos incluidos, el dinamismo del cuestionario y la utilidad y proximidad de los consejos ofrecidos por los y las asesoras. En el lado de las críticas, está la excesiva contextualización de los casos y la longitud de alguna de las respuestas de los asesores (la duración oscila de entre 3' 42" a 9' 26").

Estamos convencidos de que el siglo XXI será el siglo de la colaboración y las redes. Nuestro proyecto es un ejemplo de esa colaboración, voluntaria y solidaria, y no necesariamente muy estructurada. Sólo a través de una auténtica colaboración y solidaridad entre las personas venceremos a esta pandemia, y al resto que puedan venir en un futuro, esperemos que lejano.

REFERENCIAS

- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 79-101. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, (20), 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monguet, J. M., y Trejo, A. (2019). *Innovació guiada pel disseny*. Barcelona: Iniciativa Digital Politècnica. Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/117792>

Pensar una pandemia en colectivo. Debate Antes, ahora y después del Covid-19 Thinking a Pandemic Collectively. Debate Before, During and After Covid-19

Mónica López Rivas
DIE-CINVESTAV, MÉXICO
veliamonica@yahoo.com

Mi bisabuela Luisa logró sanar y transmitió con solemnidad las palabras de su padre que desde entonces se repiten en mi familia con un respeto que sólo genera la estética de la repetición: el bien individual no se opone al bien colectivo, el bien individual depende del bien colectivo.

Yásnaya Aguilar
Jëen pā'am o la enfermedad del fuego
2020

El confinamiento voluntario en los espacios domésticos a causa de la pandemia de Covid-19, que es común ahora –y desde hace varios meses– en una buena parte del mundo, ha volcado nuestras conversaciones, intereses e inquietudes cotidianos hacia discusiones sobre los efectos de este virus sobre la salud, sobre la economía y sobre la sociedad. En estos meses hemos sido testigos de una circulación descomunal de información, de datos epidemiológicos y estadísticos, de interpretaciones y de pronósticos. Nuestras pantallas –frente a las que ahora pasamos todavía más horas– se saturan todos los días con imágenes confusas y estremecedoras de lo que pasa en el mundo. El lapso que ha tomado a la pandemia extenderse por el mundo hasta llegar a América Latina nos ha permitido ser espectadores del colapso de sistemas de salud, como el de Estados Unidos de América y el de varios países europeos, lo que no sólo expuso su fragilidad frente a emergencias sanitarias, como la del Covid-19, en un periodo muy corto, sino que, de alguna forma, nos advertía sobre los potenciales impactos que tendría en países como México, cuyo sistema de salud público ha estado francamente precarizado desde hace ya varias décadas.

En el campo académico se ha desencadenado una producción inusitada de reflexiones escritas y orales (entrevistas, *webinars*, debates virtuales, entre otros) que, desde todas las disciplinas sociales y desde todas las geografías, han buscado analizar el pasado, el presente y el futuro en torno a la pandemia, sus causas, sus efectos y las medidas acatadas por los distintos Estados para mitigar sus consecuencias. Son tan diversas las voces y se reproducen a tal velocidad que es prácticamente imposible estar al tanto de todas.

Podemos, sin embargo, hacer un intento por distinguir algunas de las posturas vertidas en estos últimos meses. Por un lado, tenemos las reflexiones que en tono de agoreros presagios con tintes conspiratorios plantearon –antes de los peores momentos del caso italiano– que la pandemia no existía, que era una invención del Estado para normalizar y reforzar las medidas de vigilancia; es el caso del filósofo italiano Giorgio Agamben (2020a y 2020b). Por otro lado, autores como el esloveno Žižek (2020) consideran que la coyuntura de la pandemia y las pausas que le han seguido deben abrir el espacio a la posibilidad de revertir los embates del capitalismo. Hay también propuestas que, desde un tono crítico y cauteloso, pero ciertamente esperanzador, nos invitan a imaginar y a convertir esta pausa inesperada en una oportunidad excepcional para reflexionar sobre lo que andaba mal con la “normalidad” prepandemia y a idear formas para no volver; es el caso de la escritora india Arundhati Roy (2020) y de la filósofa estadounidense Judith Butler (2020). En este último grupo, el de la cautela optimista, coloqué también al filósofo francés Bruno Latour (2020), que con el texto *¿Qué medidas de protección para evitar el regreso del modelo de producción de la precrisis?* y las preguntas que en él plantea, abrió una discusión sobre el significado del “paro”, su viabilidad forzosa, pero posible y los retos que supone para la reflexión y la organización social esta pausa. Fue este último texto el que nos motivó¹ a convocar a la comunidad del DIE-Cinvestav a conversar en colectivo sobre las actividades que queremos reanudar y las que habremos de empezar de cero; sobre las que no queremos retomar y cuáles podemos reinventar. Nos inspiró la posibilidad de preguntarnos, lo que hasta hace tres meses parecía impensable, si

¹ A las doctoras Laura Cházaro, Inés Dussel y a la autora.

queremos continuar en un mundo productivista-consumista sumido en una globalización ligada al gran capital; si podemos y queremos sostener las ideas y prácticas del desarrollo como un objetivo para todos por igual; qué hacer frente a la contaminación descontrolada que penetra el medio ambiente, pero también nuestros cuerpos. Invitamos a la comunidad a reflexionar, luego de varias semanas de intentar enseñar y aprender vía remota y distante, si podemos y queremos replantear(nos) el espacio escolar. ¿Es posible aprender al interior de los hogares? ¿Qué implica transformar nuestro espacio doméstico en el lugar de trabajo? ¿Dónde queda el ocio y la recreación, dónde los espacios de autonomía?

El debate Antes, ahora y después del Covid-19, como le llamamos, se llevó a cabo en dos sesiones en mayo de 2020 por medio de una plataforma digital, la única forma en la que, por ahora, podemos acercarnos en la distancia. Participaron investigadoras del departamento, alumnas y alumnos de maestría y de doctorado, exalumnas y exalumnos, así como invitadas e invitados de otras instituciones. Nos reunimos para reflexionar sobre nuestras vivencias cotidianas en el confinamiento, para compartir inquietudes y, sobre todo, para imaginar en comunidad acciones que, en un futuro no muy lejano, podamos tomar para establecer vínculos más justos y solidarios con nuestro entorno y que propicien nuevas formas de imaginarnos la “normalidad”. Lo que sigue a continuación es un resumen de estos debates que, por supuesto, siguen abiertos y que esperamos sean el principio de más reflexiones colectivas a largo plazo.

1. *¿Qué queremos cambiar? El ejercicio del deseo.* El eje principal de las preguntas que planteó Latour (2020) fue incentivar la reflexión sobre las actividades que por ahora están en pausa y que querríamos que cambien. Esta provocación puede leerse desde dos ángulos; de un lado están nuestros deseos de frenar el capital y, con ello, la profunda desigualdad que ha provocado, y por otro están, como señaló en una entrevista reciente el mismo autor (Cátedra Alfonso Reyes, 2020), los planes que los dueños de los consorcios multimillonarios, como las GAFA (*Google, Apple, Facebook, Amazon*) han ya puesto en marcha para capitalizar la pandemia. Si bien es importante reconocer que ambas perspectivas difícilmente se intersectarán en objetivos comunes —estamos suficientemente conscientes del poder, en toda la

extensión de la palabra, que detentan los dueños del gran capital–, también estamos convencidas y convencidos de que las acciones que emprendamos, como producto de los aprendizajes que –idealmente– nos dejará la pandemia, pueden tener efectos reales.

En la primera sesión del debate se puso de manifiesto una seria preocupación por repensar y transformar las formas de producción y de consumo que, recién aprendimos con la pandemia, pueden reducir su acelerada velocidad en algunos casos y parar por completo en otros. En este sentido, algunas participantes pusieron en la mesa la posibilidad de poner en práctica otras formas de consumo, por ejemplo, volver la mirada al comercio local y a otros sistemas de intercambio más justos en los que, además, estaría implicada una transformación en nuestras maneras de hacer comunidad.

En esta parte de la discusión sobre lo que no queremos que vuelva, surgió también un tema con el que venimos lidiando desde tiempo atrás en la Ciudad de México, lugar de residencia de la mayor parte de los asistentes al debate, el tiempo que invertimos a diario en los traslados casa-trabajo-escuela y viceversa. El confinamiento nos ha hecho (más) conscientes del tiempo “perdido” y de las otras cosas que podemos hacer, cuando no pasamos dos o tres horas diarias en el tránsito cotidiano. Es un buen momento, entonces, para repensar si queremos que la ciudad siga privilegiando, con infraestructura, el uso del transporte privado sobre el público, si es posible empujar políticas que mejoren la calidad del servicio del transporte público, al tiempo que se promuevan formas más sustentables de movilidad, como el uso de la bicicleta, con ciclovías efectivas y seguras.

Ligado al tema del tránsito vehicular, en el debate también se expresó la importancia de reconocer el grave problema de contaminación atmosférica, producto, en buena medida, de la fuerte industrialización de la zona conurbada de la ciudad, a la que estamos expuestas y expuestos de manera cotidiana desde hace ya varios años y que aparece como un fenómeno normalizado que es urgente visibilizar, problematizar y poner en las mesas de debate, como un tema de salud pública.

Finalmente, sobre esta parte de la discusión me gustaría destacar la reflexión que estuvo latente a lo largo de toda la conversación, la realidad de países como México en los que el confinamiento volun-

tario está fuertemente determinado por la honda desigualdad que afecta de forma grave a más de la mitad de la población. De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 60% de la población ocupada trabaja en la informalidad (Temkin y Cruz Ibarra, 2019), por lo que las medidas de confinamiento voluntario y el “Quédate en casa” no tienen sentido para millones de mexicanas y mexicanos cuyo sustento se gana cada día. Desde este punto, en el grupo pensamos que es importante hacer una meta reflexión sobre nuestra propia situación de privilegio que, por ahora, nos permite no sólo quedarnos en casa, sino entablar diálogos sobre los retos y las posibilidades que esta pausa repentina nos ofrece. Nos preguntamos, en este sentido, qué podemos hacer, desde el campo académico, con estas discusiones y de qué forma podemos devolver a las y los que no están en posibilidades de hacerlo.

2. *La “nueva normalidad”, ¿Qué nos preocupa del presente y del futuro?* En la conversación se puso de manifiesto una incertidumbre más: la posibilidad de que las políticas de seguridad y vigilancia hacia las y los ciudadanos se endurezcan so pretexto de combatir más eficazmente al virus. El precedente asiático que describe el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2020), ubica al sistema de alta vigilancia y rastreo por medio de cámaras y dispositivos móviles, como una de las razones por las que países como Taiwán y Corea del Sur pudieron, a diferencia de la mayoría de los países europeos, mitigar más efectivamente los contagios de Covid-19, y advierte sobre esta posibilidad. Nos alerta, en este sentido, sobre los efectos secundarios que puedan surgir a partir de las declaratorias de emergencia sanitaria por causa de pandemia sobre los derechos humanos. Al mismo tiempo, nos preguntamos acerca de los efectos de “la nueva normalidad” que continuará las medidas de distanciamiento social fuera del confinamiento. ¿Cómo podemos seguir con la organización política que hace apenas unos meses estaba en ebullición (por ejemplo, con las manifestaciones feministas)?

3. *Hay que repensar el valor de la vida.* En otro tema, se planteó en la discusión cómo la coyuntura de la pandemia de Covid-19 nos ha movido a retomar las reflexiones sobre el valor de la vida, que si bien son latentes, en un país como México, que ha acumulado más de 250 000 muertos y más de 60 000 desaparecidos en los últimos

13 años, se desdibujan a fuerza de la normalidad. Durante la pandemia, a propósito de la *Guía Bioética*² publicada por el Consejo de Salubridad General en abril pasado, se generó una polémica en torno a las disposiciones para privilegiar la atención de ciertos sectores etarios de la población sobre otros, en el caso de una emergencia que implicase la escasez de aparatos médicos, como los ventiladores mecánicos. En Italia, Estados Unidos de América y España se tuvo que recurrir a criterios de selección y exclusión basados en la mayor probabilidad de vivir de las y los pacientes; es decir, quienes presentaran menos comorbilidades asociadas al virus, tendrían preferencia en el momento de recibir un ventilador, pero, ¿cómo se toman esas decisiones? ¿Cómo se establece el valor de la vida de una persona en un momento tan vulnerable? Como parte de una sociedad repleta de mujeres muertas por feminicidio, de desapariciones forzadas, de fosas clandestinas y de muertes violentas, en la que todavía se dan fuertes debates en torno al derecho de las mujeres a decidir, a la despenalización de la interrupción legal del embarazo y a la muerte asistida, es fundamental poner en la mesa de la discusión pública ¿cuáles vidas valen más y bajo qué criterios? ¿Cuáles hay que salvar? ¿Cuáles son desechables?

4. *Los cuidados y los peligros. Vivir en confinamiento voluntario.* Desde el 23 de marzo de este año, como parte de las medidas de prevención de la Jornada Nacional de Sana Distancia, las y los mexicanos —con posibilidad de hacerlo— permanecemos en confinamiento voluntario, lo que ha significado trasladar todos los aspectos de nuestra vida al espacio doméstico. Quedarnos en casa se ha vuelto nuestra vida cotidiana en estos últimos dos meses y, por supuesto, estas vivencias individuales dieron pie a una reflexión colectiva en el Debate Antes, ahora y después del Covid-19, en el que se tocaron temas como el cuidado. Permanecer 24 horas durante siete días a la semana en nuestras casas ha develado cadenas de cuidado en el interior, con nuestras parejas, familias, *roomies*, vecinas y vecinos y, en muchos casos, al exterior, con la comunidad en general. El cuidado, de pronto, aparece como un espacio de reciprocidad poco valorado en nuestras sociedades,

² *Guía Bioética para Asignación de Recursos Limitados de Medicina Crítica en Situación de Emergencia.*

que no sólo no es remunerado, sino que es poco discutido en lo político y en lo económico. Quizás la pandemia nos motive a dar al cuidado un lugar preponderante en nuestras reflexiones, a pensarlo y a analizarlo como una cualidad que puede ayudarnos a explicar el mundo hoy en día.

Pero el confinamiento ha evidenciado también y de manera muy directa, otros fenómenos, unos muy perjudiciales. Por un lado, las dobles y triples jornadas laborales (trabajadora, madre, maestra) a las que se enfrentan muchas mujeres. Si bien este fenómeno está ampliamente documentado, en el confinamiento se ha evidenciado de tal forma que es imposible matizarlo. Es, quizá, un buen momento para insistir en la necesidad de repensar las relaciones de género dentro y fuera de los espacios domésticos. Por otro lado, la violencia contra las mujeres en el espacio doméstico durante el confinamiento exhibe, de una manera muy brutal, la gravedad del fenómeno, que no se detiene con las medidas del confinamiento; de acuerdo con cifras de la Iniciativa *Spotlight*, sólo en marzo de 2020, el 911 recibió 155 llamadas por hora para denunciar alguna forma de violencia contra las mujeres (*El Financiero*, 2020). Algunas activistas señalan, con razón, que esta violencia de género es, en sí misma, otra pandemia que mata diario a 11 mujeres, y que ahora evidencia que, en muchos de estos casos, las mujeres —las niñas y los niños— en confinamiento están obligados a compartir el techo con sus agresores. Es fundamental, entonces, que no perdamos de vista las iniciativas y los movimientos que han pugnado por erradicar esta otra pandemia, que sigan siempre vigentes y que tomen fuerza aun en la distancia.

5. *¿Qué hacemos con la escuela?* En México, las escuelas —de todos los niveles educativos— fueron las primeras en parar hace ya más de tres meses. Esto ha significado una infinidad de retos para las y los tomadores de decisiones, pero sobre todo para las y los estudiantes y sus maestras y maestros que, de manera intempestiva, han tenido que trasladar la escuela a sus casas. Las alternativas que se han planteado —y que se han llevado a cabo— para continuar con el ciclo escolar incluyen el uso de medios de comunicación masiva, como la radio y la televisión, así como el uso de plataformas educativas en línea. En el debate se tocó este tema y se externaron preocupaciones, más en términos prácticos pues, ¿cómo hacer para llevar las clases a

casa? ¿Qué recursos se ponen en juego en estos espacios virtuales, para lidiar con las desigualdades materiales, ahora digitales, que las y los estudiantes –de todos los niveles– enfrentan? A la incertidumbre del presente hay que sumar la del futuro del regreso a las aulas y los retos que vendrán para ajustar las medidas de distanciamiento social en las escuelas.

El debate ha dejado preguntas abiertas antes que respuestas o certezas, pero ha sido un ejercicio interesante y enriquecedor que, en el intento de aprovechar la coyuntura de la pandemia, abrió un espacio para reconocer la difícil situación en la que estábamos ya y, frente a ello, tratar de imaginar otros futuros.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2020a). La invención de una epidemia. En G. Agamben, S. Žižek, N. Jean Luc, F. Berardi, S. López Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, H. Byung-Chul, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yáñez González, P. Manrique, y P. Preciado, *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-19). La Plata: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO).
- Agamben, G. (2020b). Contagio. En G. Agamben, S. Žižek, N. Jean Luc, F. Berardi, S. López Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, H. Byung-Chul, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yáñez González, P. Manrique, y P. Preciado, *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 31-33). La Plata: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO).
- Aguilar, Y. (2020). *Jëen pääm* o la enfermedad del fuego. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2020/03/22/opinion/1584851651_880173.html
- Butler, J. (2020). *Capitalism has its Limits*. Recuperado de <https://www.versobooks.com/blogs/4603-capitalism-has-its-limits>
- Cátedra Alfonso Reyes (2020). *Bruno Latour. Imaginar el mundo después del Covid-19*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TOP7HRPl5gM>
- Han, B-Ch. (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>

- Latour, B. (2020). ¿Qué medidas de protección para evitar el regreso del modelo de producción de la precrisis? *Bruno Latour webpage*. Recuperado de <http://www.bruno-latour.fr/fr/node/851.htm>
- Llamadas por violencia de género en México aumentaron 22% en marzo: Iniciativa Spotlight (2020). *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/llamadas-de-emergencia-para-reportar-violencia-de-genero-aumentan-22-en-marzo-en-mexico>
- Roy, A. (2020). The Pandemic is a portal. *Financial Times*. Recuperado de <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e-920ca>
- Temkin, B., y Cruz, J. (2019). Determinantes subnacionales de la informalidad en México. Realidad, datos y espacio. *Revista internacional de Estadística y Geografía*, 10(2), 46-61. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/rde/wp-content/uploads/2019/05/RDE28_190822-art.-3.pdf
- Žižek, S. (2020). Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de ‘Kill Bill’ y podría conducir a la reinención del comunismo. En G. Agamben, S. Žižek, N. Jean Luc, F. Berardi, S. López Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, H. Byung-Chul, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yáñez González, P. Manrique, y P. Preciado, *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 21-28). La Plata: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO).

Reflexiones sobre la realidad, las nuevas generaciones y las redes sociales, como problemáticas de la enseñanza en tiempos de cuarentena

Reflections on Reality, New Generations and Social Networks as Teaching Problems in Times of Quarantine

Jorge Luis Fabian
UNIVERSIDAD DEL SALVADOR, ARGENTINA
jorge.fabian@usal.edu.ar

Argentina comenzó el 2020 con un nuevo gobierno que tenía como objetivo principal abocarse a las cuestiones económicas. Sin embargo, este año quedará marcado por las incertidumbres, los desafíos, el establecimiento de nuevas prioridades y el quiebre en las relaciones sociales como las conocíamos hasta ahora.

La educación no es ajena a esta situación y, a diferencia de los países del hemisferio norte, las clases, de la forma en que las concebíamos hasta hoy, ni siquiera comenzaron en Argentina. El pasado 2 de marzo empezó un nuevo ciclo lectivo, pero dos semanas más tarde el Ministerio de Educación, en consonancia con lo establecido por el Poder Ejecutivo, tomó la decisión de suspender “el dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por catorce (14) días corridos a partir del 16 de marzo”.

Esas dos semanas iniciales se han convertido en tres meses en los que las aulas se encuentran vacías, sin saber cuándo volverán a estar ocupadas por docentes y estudiantes. Además, es importante destacar que el ciclo lectivo anterior terminó formalmente el 18 de diciembre de 2019, por lo cual los alumnos están lejos de su ámbito educativo tradicional desde hace seis meses.

Aunque no siempre lo recordamos, una situación similar, pero de menor duración que la actual, se produjo en junio de 2009, cuando en la Argentina se suspendieron las clases debido a la aparición de la gripe A (H1N1), lo cual generó una fuerte incertidumbre, desde el punto de vista de la continuidad educativa.¹

Muy pocos colegios contaban con un *campus* virtual donde subir tareas y el acceso a Internet era muy limitado. La solución en aquel entonces fue enviar a los padres, por correo electrónico, la tarea que deberían realizar sus hijos, ya que muchos, al no tener Internet en su casa, descargaban e imprimían los ejercicios en sus trabajos o concurrían a “locutorios” (cibercafés). Además, muchos docentes armaron cuadernillos con textos y guías de preguntas que dejaban en librerías para que sus alumnos pudieran continuar estudiando hasta que se reanudasen las clases.

En esta nueva realidad, la virtualidad parece ser la mágica solución a la problemática educativa, ya que dictar clases sincrónicas a través de *Zoom*, *Google Meet* o *Jitsi* equivaldría, hipotéticamente, a la presencialidad. Sin entrar en cuestiones de índole pedagógico, cabe plantearse si materialmente esto es posible en una realidad argentina sumamente heterogénea, en la que se incorporan cuestiones que involucran tanto a los alumnos que concurren a escuelas privadas como a los que asisten a establecimientos públicos.

Los últimos informes obtenidos a partir de las pruebas Aprender 2018 muestran que de los estudiantes del último año del nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) únicamente 7.2% no tiene acceso a internet; sin embargo, en otras partes del país esa cifra asciende a 40.7%. Además, tener Internet no equivale a poder participar de clases sincrónicas, ya que se necesita, como mínimo, que el estudiante tenga acceso a una computadora y a banda ancha de más de 20 Mbps. La aclaración de que se necesita “una computadora” se refiere a que, durante la cuarentena, muchos padres debieron trabajar desde sus casas y, en líneas generales, en el mismo horario en el que funciona la escuela, por lo que un solo dispositivo por grupo familiar tampoco alcanza. Hay que sumar a esta

¹ Las clases fueron oficialmente suspendidas a partir del 1 de julio hasta el 10 de agosto. Sin embargo, muchos colegios privados ya lo habían hecho a principios de junio ante la aparición de los primeros casos.

cuestión que los más chicos deben estar acompañados de sus padres durante la clase sincrónica, en caso de tenerla, y luego ayudarlos a realizar las actividades propuestas por los docentes.

Más allá de estas dificultades debemos preguntarnos si ésta es la única forma de mantener la continuidad pedagógica. Quizás lo que no nos estamos planteando es si esta modalidad es la que prefieren nuestros estudiantes o si es la que prefieren los docentes. Porque, en definitiva, cuál es la diferencia entre una clase por *Zoom*, *Google Meet* o *Jitsi* y una en el aula. ¿Será una nueva forma de sostener a la escuela de la modernidad en la posmodernidad?

Hoy nos encontramos frente a la denominada Generación Z, que abarca al grupo poblacional cuyo nacimiento se produce después de 1995 y que posee como referencia temporal el cambio de milenio. Sus miembros han nacido en una era totalmente digital y en el contexto consolidado de la globalización. Ellos cuentan con nuevas expectativas vinculadas a su inserción en la vida profesional y con habilidades específicas relacionadas con la adaptación a los diferentes contextos y al uso de la tecnología. La Generación Z también se caracteriza por haber desarrollado desde muy temprana edad el *multitasking*, a partir de la gran cantidad de información que obtienen de las redes sociales y de otras plataformas.

Asimismo, algunos autores denominan a estos jóvenes como representantes de la Generación#, ya que poseen la capacidad de estar conectados de manera especializada o segmentaria, y de forma deslocalizada y móvil, a una o varias herramientas de la web social con características etarias, sociales y culturales propias. *Twitter* e *Instagram* son ejemplos claros de esta conectividad segmentaria. Nuestros estudiantes viven conectados a la realidad de una manera particular a partir de su *Smartphone*, lo cual ha generado una nueva concepción del tiempo que se caracteriza por ser “viral”, porque las informaciones que circulan por las redes sociales no se expanden de forma secuencial, sino viral, multiplicándose de forma exponencial, de manera rápida y en oleadas, como los virus epidémicos y los cibernéticos.

Es por todo esto que, al pensar nuevas estrategias didácticas en estos tiempos de pandemia y cuarentena, debemos tener en consideración que nuestros estudiantes se están educando plenamente en

una era digital, donde la tecnología y las redes sociales son parte de sus vidas y, por tanto, esto produce un mundo de vida adolescente en el que la comunicación móvil es insoslayable, omnipresente y crucial como forma de existencia social, visibilidad y afirmación identitaria. Por ello, el modelo de clase sincrónica parecería no ser el más apropiado según las características que lo definen.

Si bien las instituciones trabajan con planificaciones y armados de proyectos de mediano o largo plazo, a veces los alumnos generan “imprevistos” que cumplen una función disruptiva provocando la necesidad repensar la actividad áulica. Éstos descolocan al docente y ponen a prueba su capacidad de adaptación, ya que éste debe pensar y armar, en tiempo récord, un proyecto que tenga en consideración la demanda de los alumnos, los lineamientos de la escuela y que se corresponda con el diseño curricular y las normativas vigentes.

En 2019, un grupo de alumnas de cuarto año del nivel secundario de un colegio de la provincia de Buenos Aires fue a hablar con la directora de la institución, porque no se estaba abordando la problemática de la violencia de género en la escuela y, como en dos días se realizaría la quinta marcha #NiUnaMenos, ellas querían realizar una reflexión al respecto. Ella las felicitó por la iniciativa, les brindó su apoyo y les solicitó que eligieran un docente para trabajar.

Las alumnas eligieron al profesor de historia, quien orientó a las estudiantes en el armado de la reflexión y les propuso que realizaran una breve reseña histórica de las luchas del movimiento feminista en Argentina.

Paralelamente, en la asignatura de geografía, la docente se encontraba trabajando las problemáticas medioambientales a partir de la necesidad de tomar conciencia del fenómeno del cambio climático ocasionado por la contaminación, y como parte de las actividades se utilizó el ejemplo de Greta Thunberg, la joven activista sueca que lucha por el cuidado del medioambiente y que se destaca por su fuerte impacto en las redes sociales. Su cuenta de *Instagram* suma, en la actualidad, 7.7 millones de seguidores.

El análisis de la obra de la joven activista generó una fuerte convicción sobre la importancia de visibilizar las problemáticas que preocupaban a su generación. Debido a esto, las alumnas se plantearon la posibilidad de crear un espacio en las redes sociales que visibi-

lizara a las distintas mujeres cuyos aportes al movimiento feminista, al desarrollo social, científico y cultural de la sociedad argentina hubieran sido relegados con el transcurso del tiempo.

Con la colaboración del profesor de historia decidieron crear una cuenta de *Instagram* para mostrar el trabajo de investigación que venían haciendo. Esta red social fue elegida por las alumnas porque les permitía usar imágenes e incluir texto, y además porque es la que ellas usan permanentemente. Así surgió @mujeres.historicas, la cuenta que tiene por objeto “visibilizar a las mujeres que han sido invisibilizadas”, y se adoptó la imagen de Victoria Ocampo como foto de perfil. Las publicaciones se programaron de manera diaria y se estableció que las siete publicaciones iniciales correspondieran con las primeras siete egresadas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Lo interesante es que poco a poco sus compañeros se fueron sumando al proyecto hasta hacerlo de todos los alumnos de cuarto año.²

Es cierto que @mujeres.históricas surgió en 2019, cuando no había pandemia ni cuarentena, pero este proyecto provocó que el docente comprendiera que las formas de pensar de los alumnos no eran las suyas y que debía buscar otras maneras de comunicarse con sus estudiantes. En primer término, se comenzó a generar un intercambio por *Instagram* con las alumnas que manejaban la cuenta, quienes le consultaban sobre cuestiones de contenido ya que, presencialmente, sólo tenían contacto con él los martes de 9:30 a 11:30 hrs. Al comenzar la cuarentena, el docente decidió crear con el ahora quinto año un grupo de *Instagram* para comunicarse con el curso: 5toCDN.

Aunque el colegio posee un *campus* virtual donde los docentes suben actividades y notificaciones para los alumnos, éste les resulta totalmente ajeno, entre otras cosas, por la rigidez de su formato y por la falta de inmediatez en la comunicación. Debido a esto, el docente decidió que, además de utilizar el *campus* virtual, realizaría

² Al 18 de mayo de 2020 la cuenta de *Instagram* de @mujeres.historicas tiene 2974 seguidores. Además poseen una página de internet <https://menlahistoria.wixsite.com/blog/inicio/>, una playlist en Spotify <https://open.spotify.com/playlist/2MwmjRdo8AkJpVfe8Kc7aQ?si=WW3rEH3QDmwPpyj1hZfg> y una página en Facebook <https://www.facebook.com/mujeres.historica/>

todas las comunicaciones respecto a los trabajos que deben realizar sus estudiantes por el grupo de *Instagram*. De hecho, los horarios en los que se realizarán las clases por *Google Meet* también son consensuados por ese medio, antes de ser informados formalmente por el *campus*, con el objetivo de que no haya superposición de horarios con las otras materias.

Como mencionamos en un principio, el hecho de que hace cinco meses que los estudiantes no asistan al colegio provoca que éstos pierdan sus hábitos de estudio, y que sus horarios sean diferentes a aquellos que los adultos entenderíamos como “normales”. Hace unas semanas, al finalizar la clase sincrónica de historia, el docente les dio una tarea que debían subir al *campus* para el próximo martes. Ese jueves a las 21:50 hrs., aproximadamente, una alumna le envió un mensaje de audio por *Instagram* porque tenía una duda sobre el trabajo. La primera reacción no fue positiva, pero luego de escuchar la consulta, el docente la respondió en tres audios (recordemos que la duración de los audios de *Instagram* es como máximo de un minuto) a las 22:15 hrs.

Luego de esto le surgió, naturalmente, el primer interrogante: “¿cómo es que estoy respondiendo un audio de *Instagram* a las 22:15 hrs. de la noche?” Al siguiente martes, el docente les dijo que cuando tuvieran una duda le escribieran, o le mandaran un audio, porque entendía que sus tiempos y formas de comunicación eran diferentes de las suyas, y que les respondería por el mismo medio. Como no podía ser de otra manera, el jueves a las 23:00 hrs. recibió un mensaje que empezaba “Buenas noches, profe. Disculpe la hora, pero si no dsp me olvido”. A la alumna le había interesado el tema de la clase del martes y había estado buscando información y escuchando *podcasts*, y quería saber si algo que había encontrado era verdad, porque le había impactado mucho. La respuesta del docente fue el viernes a las 10:00 hrs. y el agradecimiento de la alumna a las 11:14 hrs.

También existe 6toCDN, que está integrado por los estudiantes del último año, a quienes el profesor de historia conoce desde que éstos estaban en cuarto, y de los que, actualmente, es profesor de metodología y técnicas de investigación, cuya interacción es aún mayor y el lenguaje que se utiliza en el grupo es mucho más coloquial. Debido a que junto al profesor participaron durante los

últimos años en distintas competencias que se llevaron a cabo fuera del colegio, y además porque el docente hace dos años apenas usaba *Instagram*, tiene con ellos grupos de *WhatsApp* como por ejemplo el G20, que fue creado cuando participaron del “G20. Simulación estudiantil. Experiencia educativa de consenso”, que se hizo en la Argentina en 2018, o el Parlasur, que surgió a partir de la participación de los estudiantes en 2019 en el “Parlamento Juvenil del Mercosur”. Ambos siguen activos y más en tiempos de cuarentena, cuando la necesidad de comunicarse e interactuar, aunque sea a propósito de temas históricos, es muy importante para los jóvenes.

Retomando el proyecto de @mujeres.historicas, el profesor de historia decidió utilizarlo en esta cuarentena para que los alumnos buscaran información sobre diferentes mujeres, para ir “posteándola” en forma de efemérides, y utilizar este recurso como disparador para trabajar distintos temas. A modo de ejemplo, podemos mencionar las publicaciones del 24 de marzo (día por la memoria, la verdad y la justicia) sobre las “Madres de Plaza de Mayo”; del 2 de abril (día del veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas), donde subieron una foto de un grupo de enfermeras que participaron en la guerra y de las que poco se sabe; del 24 de abril, sobre Juana Manso, ese día se recordaron los 145 años de su fallecimiento, y el 18 de mayo, día de la escarapela, sobre el rol de las mujeres como promotoras de su uso.

La pandemia y la consiguiente cuarentena nos obligan a reflexionar sobre nuestras prácticas educativas cotidianas. Hoy la cuestión no se centra en el armado de las clases virtuales como forma de transformar las clases presenciales hasta que pueda volver a darlas cara a cara, sino en problematizar sobre otras cuestiones que pasan en la escuela. La comunicación entre el docente y el alumno, y la necesidad de la generación de empatía es fundamental en el contexto en el que vivimos y que hoy se ha visibilizado por la pandemia.

El profesor de historia siempre recuerda cuando sostenía que era totalmente negativo aceptar a los estudiantes como amigos en *Facebook* porque esto era invasivo, y ellos conocerían su vida personal, lo cual no era apropiado para la relación docente-alumno, porque se podía perder el respeto. Por supuesto que esto no era la opinión de un único docente, sino que existía, y quizás aún existe, un consenso sobre la “distancia” que debe existir para seguir mante-

niendo la relación asimétrica que nos ha propuesto la escuela de la modernidad.

A su vez, el desconocimiento que poseen muchas veces los maestros sobre cómo funcionan las redes sociales y las posibilidades que éstas ofrecen para la actividad docente, que trasciende la mera impartición de contenidos, generan temor y rechazo. Aunque los docentes han sido educados en un mundo analógico, deben tomar conciencia de que sus estudiantes pertenecen a uno digital. Esto implica que sus concepciones espaciotemporales son diferentes, y que debe buscar la manera de comprender su cosmovisión del mundo. Esto no implica que la comparta.

Retomando el caso del profesor de historia, su elección como referente para canalizar sus inquietudes y la confianza para interactuar en los respectivos grupos de *Instagram* o *WhatsApp* requiere nunca olvidarse de qué rol cumple cada uno. No se está queriendo hablar de la vieja asimetría en la relación docente-alumno, sino de la necesidad de establecer nuevas formas de llevar adelante el proceso educativo, entendiendo que ambos son personas, reinterpretando la vinculación entre ellos y fortaleciendo la empatía.

Los estudiantes necesitan confiar en el docente y, lo más difícil, el docente debe confiar en ellos. Que interactúen en las redes sociales no significa que los estudiantes no tengan que estudiar, o que el docente no tenga que educar, pero sí conlleva una mayor responsabilidad para este último, ya que éste es ejemplo y guía. Igualmente, es necesario comprender que la problemática comunicacional entre ambas partes es un inconveniente que la educación viene arrastrando desde hace tiempo, y que la pandemia simplemente visibilizó aún más.

Nadie duda de que esta crisis sanitaria nos dejará mucho para pensar y reflexionar. Seguramente el profesor de historia deberá replantearse muchas cosas, por ejemplo, por qué considera que, debido a que no conoció de forma presencial a sus alumnos de cuarto año y no interactuó con ellos “cara a cara”, no se anima a formar el grupo de *Instagram* de 4toCDN.

Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia

What the Pandemic Taught Us about E-learning

Lucía Mendoza Castillo
COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA, UNAM, MÉXICO
psicologiayplaneacion@gmail.com

En una situación extraordinaria, como la vivida actualmente, los agentes educativos se han visto forzados a aplicar estrategias que les permitan continuar con los eventos de enseñanza-aprendizaje de forma remota; sin embargo, dichas estrategias no son iguales a lo que un proyecto de educación a distancia formal requiere para estructurarse.

Dentro de estas situaciones se necesitan habilidades que ayuden a adaptarse a una forma de vida que no es parte de la normalidad. Según la UNESCO, más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se han visto afectados al tener que hacer frente a la pandemia que ha ocurrido este año (Villafuerte, 2020). En un escenario educativo, se está acostumbrado a seguir un calendario, una planeación y un ritmo que han llevado tiempo de elaboración y que han sido diseñados tomando en cuenta contenidos y cargas horarias de una forma de enseñanza bien conocida, que es la presencial. En el aula, el profesor conoce sus materiales, sabe en qué momentos va empleando sus estrategias de enseñanza, las modifica con base en la respuesta de sus alumnos, interactúa naturalmente con ellos y sabe qué evaluará en cada clase. Pero, ¿qué sucede cuando, de un momento a otro, docente, alumno e institución educativa se ven obligados a mudarse a una forma diferente de llevar a cabo los eventos de enseñanza-aprendizaje? A pesar de que se pueden utilizar herramientas tecnológicas para solventar la distancia física, éstas requieren un uso en contexto, planeado y con sentido para dar forma al evento

educativo. Si bien la educación a distancia no es la solución perfecta, se puede ver que es necesario que instituciones, docentes, alumnos y familia estén dispuestos a adaptarse y a tomar aspectos útiles de ésta, teniendo una aproximación y una apropiación de lo que es.

Educación presencial y educación a distancia no son lo mismo. Si se piensa que son iguales por tratarse de educación, es un error. Es cuestión de cómo se construye el evento educativo en cada una. Los elementos propios de la educación a distancia —que la hacen diferente de la educación presencial— impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación a distancia. En general, la presencia de las tecnologías ha empujado a la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, desde los aparatos que tenemos en el hogar hasta las formas en que nos comunicamos. La educación no queda fuera de los escenarios en los que dichas tecnologías tienen efectos. Las ya conocidas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como el conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso y el tratamiento de la información, permean los procesos educativos en distintas partes del mundo.

El aula (presencial o virtual) es una comunidad en la que alumnos con convergencias y divergencias conviven día a día y participen de un mismo evento educativo, que es interpretado desde cada realidad de una forma diferente. En un país en el que, aunque se ha alcanzado la universalidad educativa en el nivel primaria en educación presencial, menos de la mitad de la población tiene acceso a las tecnologías y la otra mitad está en situación de pobreza, es difícil imaginar que el recurso tecnológico sea una solución total. Apenas 44.3% de los hogares cuenta con computadora, 56.4% cuenta con conexión a Internet y 10.7% acceden a Internet fuera de su hogar (INEGI, 2020). Como lo señalan Lizarazo y Andión (2013) las transformaciones tecnológicas no son sólo cuestiones técnicas; es decir, los dispositivos y sistemas técnicos rebasan el carácter puramente instrumental, ya que éstos surgen en un sistema de relaciones, costumbres y conocimientos, se articulan en redes complejas que van conformando entornos, mientras que las fuerzas y los proyectos

históricos dominantes de la modernidad han apostado por la extensión, la generalización y la intensificación del modo de vida tecnológico. Sin embargo, si se quiere ver la tecnología como parte de una solución, como elemento con la potencia de estimular y transformar el acto educativo, es necesario, por un parte, acortar la brecha digital y, por otra, tener un enfoque que resalte la experiencia del aprendizaje, así como la consolidación de la confianza de los docentes, dando importancia a la identificación de los problemas y sus soluciones (Buckingham, 2008). Y es que no se trata de adoptar o no la tecnología, sino de verla como una parte de la realidad que afecta nuestro entorno, por lo que es pertinente buscar la forma en que se va a volver parte de la vida y cómo impactará en la búsqueda de soluciones a diferentes problemáticas. Pero antes de que ocurra una apropiación de la tecnología, nos enfrentamos a otra problemática: la *escisión digital*, entendiendo por ésta no una separación entre aquellas personas que tienen y las que no acceso a las TIC, sino atendiendo a las diferencias que existen entre el mundo de los distintos alumnos, docentes y sistemas educativos. Desde este enfoque se puede identificar el desnivel entre las competencias informáticas de maestros y alumnos, en el que estos últimos rebasan a los primeros en el manejo técnico de la herramienta; también se puede reconocer la diferencia generacional, según la cual los maestros consideran que pertenecer a otra generación es razón *per se* para tener un manejo y una noción diferente de tecnología y, por último, está la diferencia en el uso de la tecnología, mientras los jóvenes siguen un uso lúdico, los maestros van por un uso serio y formal (Lizarazo y Paniagua, 2013).

Además del recurso tecnológico, la educación presencial y la educación en línea se distinguen por el formato de los materiales y recursos didácticos que se pueden emplear, así como por la disponibilidad de ellos, concentrados ahora en un solo dispositivo. Este dispositivo permite tener acceso instantáneo a una cantidad inmensa de información. Sin embargo, debe existir una habilidad para seleccionarla y procesarla adecuadamente, ya que “las tecnologías inteligentes como Internet no pueden considerarse simples vehículos que transportan la información, sino que, al ampliar y complejizar el proceso de acceso, procesamiento y expresión del conociemien-

to, modifican sustancialmente la manera en la que el individuo se construye a sí mismo, comprende el contexto y se comprende a sí mismo” (Pérez, 2012, p. 55). Una vez más, esto nos remite a que, más allá del recurso tecnológico, se encuentra la redefinición de los lugares de los actores y las relaciones que establecen, lo que genera una dinámica particular.

Otro punto de distinción es la relación humana que se puede establecer en estos dos escenarios. Mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad. Estar en dos dimensiones en vez de tres es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro (Mendiola, 2020). Esto debe pensarse, sobre todo, ya que el profesor es el guía del evento educativo, pero su labor se complejiza al encontrar alumnos que pueden tomar diferentes roles de acuerdo con sus características personales y de aprendizaje: aquellos que son expertos en la tecnología, aquellos que se sienten cómodos en el ambiente virtual y ayudan a otros, aquellos que tienen dificultades en el manejo de tecnologías o bien aquellos que encuentran irrelevante la educación a distancia. El tiempo juega un papel importante en estas interacciones. Aunque puede haber momentos en que, a través de alguna herramienta, docente y alumno coincidan, hay actividades que el alumno puede realizar en el horario que él logre organizar y que depende de otros factores, por ejemplo, de la disponibilidad de equipo y de conexión en su hogar o bien el tiempo y lugar para ir a un establecimiento donde pueda acceder a dichos elementos.

Cabe destacar también que *hacer para entregar y hacer para aprender es diferente*. Distintos contenidos implican distintas maneras de aprenderlos. Se pueden distinguir dos rutas: la de producir o la de aprender significativamente. La primera no busca más que hacer algo que quede como evidencia de que el tiempo se ha empleado en tener un producto que se vea y se pueda evaluar. Mientras que la segunda busca que el alumno se adueñe del conocimiento nuevo a través de un anclaje con la información ya poseída. Si bien nos parece normal que el trabajo en el aula se apoye en materiales, esto no significa que sean la única fuente de saber, sobre todo si se

considera que la enseñanza ya no se centra sólo en los contenidos, sólo en el docente o sólo en el alumno, sino en una visión integral. Por ello, es pertinente recordar que no es lo mismo cantidad que calidad. Grandes volúmenes de actividades no son sinónimo del aprendizaje auténtico y significativo del alumno. Las estrategias de enseñanza deben orientarse a privilegiar un procesamiento de la información que permanezca en el alumno como un conocimiento ligado a su vida. Si ese conocimiento se descontextualiza, ahora, en una modalidad desconocida, estereotipada, con tintes de ansiedad y apresuramiento porque este sistema no puede parar, puede volverse terrorífica una situación de descontrol que no sólo afecta a docentes y a estudiantes, sino al entorno familiar. Aunado a esto, debe considerarse que la delgada línea que la evaluación cruza para confundirse con medición. Aun en educación a distancia, contar con un modelo que dé coherencia a datos obtenidos es esencial para la toma de decisiones (macro y micro). Es cierto que el sistema educativo requiere de cifras y datos que permitan generar indicadores, pero en ocasiones pareciera que la preocupación central es entregar evidencias de que se hizo algo. Por ello, se deben considerar las necesidades de los alumnos, del profesor, de la comunidad y de la institución. Una evaluación funcional para el aprendizaje toma en cuenta decisiones fundamentadas, criterios explícitos de evaluación, una evaluación auténtica y una planeación (Morgan y O' Reilly, 2002 en Dorrego, 2006).

Otro punto importante es que *la tecnología no desplaza al docente*. El miedo que se tenía a que la tecnología reemplazara al docente está poco fundado, por lo menos en las condiciones actuales. En el escenario educativo mexicano, desde educación básica hasta educación superior, falta un largo camino por correr para considerar que la tecnología, por sí sola, puede tomar el papel central. No se trata únicamente del uso de dispositivos. Detrás de un aparato y de una plataforma está un conjunto de factores que dan sentido a su uso: los planes y programas de estudio, la misión y visión de las instituciones educativas, la planeación docente, sobre todo si se considera que “en México se continúa dando prioridad a la repartición de equipos y *software*, pero no se documentan cambios profundos en las formas de enseñanza” (Kalman y Guerrero, 2010, p. 214). Si bien existen

programas de educación continua que no requieren de la presencia de un docente, es difícil imaginar un programa de educación formal en el que no *haya alguien del otro lado* que retroalimente el desempeño del alumno, aportando su experiencia y el manejo del contenido clave para la formación, alguien que sea el guía entre los contenidos propuestos, que motive a los estudiantes e identifique sus fortalezas y debilidades para que éstos tengan la oportunidad de indagar, especializar su conocimiento e ir construyendo su perfil. Además, el docente se vuelve solucionador de problemas y mediador de conflictos, lo cual no implica únicamente el manejo de contenido, sino que requiere del despliegue de habilidades de interacción que no únicamente aplican en un formato presencial, sino en cualquier espacio en que docente y alumno tengan un encuentro.

El docente debe realizar una aproximación al contexto inmediato actual, ser consciente de que el proceso educativo en el aula —presencial o virtual— no depende exclusivamente de él, tener claro cuál es la finalidad formativa y cuestionarse cuáles son los medios que le ayudarán a alcanzarla. De esta forma, el hecho de que las “computadoras” reemplacen al maestro es, ahora, algo que está lejos de ocurrir. En su lugar, habría que cuestionarse la diversificación en la formación docente, contemplando un escenario donde tengan las habilidades y herramientas para adaptar su enseñanza a otros medios y recursos, si la circunstancia lo requiere.

Por su parte, es ineludible reconocer que los alumnos necesitan un sentido educativo de las tecnologías. El alumno de estos tiempos es percibido como un individuo que requiere información clara y concisa en paquetes pequeños que no le demanden más de unos minutos de su atención; de lo contrario, se corre el riesgo de que encuentre poco atractivo el material de estudio y lo abandone. Sin embargo, y aunque se debe tomar en cuenta el perfil del alumno, no se puede poner una regla general para la elaboración de recursos educativos que pertenecen a distintas disciplinas y que sirven a diferentes tipos de conocimiento y de objetivos. Aunado a esto se debe tener en cuenta que el aprendizaje en nuestros tiempos está enfocado al cambio, la renovación, la reestructuración y la reformulación de problemas.

En la ya conocida *sociedad red* en la que los alumnos —algunos— tienen a su disposición “entornos y herramientas con las que pueden

expresar y explorar sus identidades: desde redes sociales hasta plataformas de mensajería instantánea, sitios para compartir videos, *blogs*, *videoblogs* y mundos virtuales” (Gardner y Davis, 2014), hay que pensar en un proyecto educativo que los integre, no como autómatas de la repetición, sino en un sentido menos vertical y más comunitario, en el que los aportes de cada uno sean valiosos y donde puedan llevar los elementos que les son propios en la construcción de su aprendizaje. Mostrar y comunicar la propia identidad parece ser una característica relevante de la generación actual. Para aprovechar esta característica, se puede pensar en clases en las que el alumno *haga para aprender*. Es por ello que los alumnos necesitan dirección en el uso de herramientas con fines educativos, ya que el contexto cambia, mientras que el fin no es sólo la comunicación o sólo el entretenimiento, sino el aprendizaje de cierto contenido o el desarrollo de ciertas habilidades aunque, claro, éstas no deberían desligarse por completo de la vida cotidiana. Algunas características de este estudiante están directamente relacionadas con la capacidad de autogestión, la cual se expresa en autodisciplina, autoaprendizaje, análisis crítico y reflexivo, así como en trabajo colaborativo, fundamental para contribuir a la toma de conciencia de sus acciones (Rugeles, Mora y Metaute, 2015).

Además, hay que recordar que no se aprende sólo desde la cabeza, sino también desde el cuerpo. Aunque el centro de procesamiento de toda la información que sentimos y percibimos es el cerebro, todo el cuerpo manda señales de las experiencias que día con día se viven. Desde hace ya tiempo se ha discutido la importancia de involucrar al cuerpo en el aprendizaje escolar; sin embargo, cambiar esa vieja práctica de estar sentado recibiendo información durante toda la jornada no ha cambiado del todo. Se puede diferenciar una forma de aprender en la que se considera al alumno un individuo pasivo de aquella en la que es un ser activo (Porter, Luis 2010b, en González, 2016). Este problema se presenta desde la educación presencial: no por tratarse de trabajo escolar debe pensarse que sólo leyendo y escribiendo con ayuda de los dispositivos se aprende; por el contrario, el cuerpo, el movimiento, los sentidos, las emociones están involucrados en cómo cada persona internaliza la información. Además del valor de la lectura y de que es innegable que existen momentos en que se debe estar en un lugar fijo, el cuerpo no puede quedar

fuera de la experiencia de aprendizaje. No se trata de que todo el tiempo el alumno brinque o juegue, sino de que, a través de diferentes estrategias, se aprenda con todos los sentidos. Además, si se considera que existen diferentes tipos de inteligencia, para lograr un aprendizaje auténtico y significativo, tanto el cuerpo, la cognición, las emociones y toda la experiencia que pueden brindar deben estar involucrados en el descubrimiento y en el procesamiento de la información.

CONCLUSIONES

Aplicar estrategias de educación a distancia no es equivalente a la educación formal a distancia. Si bien tienen aspectos en común, la lógica de planeación, uso de recursos e interacción de los agentes involucrados son elementos robustos que deben construirse con dedicación y diligencia, de acuerdo con las características de cada una. Uno de los atributos indiscutibles que debería tener la educación contemporánea es la adaptabilidad. “Según Morán, no sólo los docentes, sino también los estudiantes, deberían estar dispuestos a cambiar los modelos tradicionales y encontrar roles más participativos, para que esta situación que se dio en la emergencia se traduzca en un cambio a nivel educativo que perdure” (CONICET, 2020). Ya que la emergencia sanitaria permitió que elementos muy claros salieran a flote, hay que trabajar sobre ellos para consolidar una cultura educativa en la cual no se sobrevalore ni se infravalore una u otra modalidad, sino que se encuentre la forma de complementarlas.

De tal manera, hay que reconocer las diferencias de cada modalidad y aceptar que cada una tiene sus ventajas y sus desventajas. No se puede decir que una es mejor que otra, no se trata de una comparación en la norma, sino en el criterio, aceptando que hay habilidades que requieren un componente presencial (no imaginamos médicos que diagnostiquen sin haber realizado una inspección cuidadosa del paciente), pero también que hay habilidades que se pueden trabajar a distancia, involucrando al alumno no sólo con su cognición, sino con sus sentidos y sus emociones

La educación a distancia como escenario educativo no está exenta de suceder en un contexto social y económico, por lo que es ne-

cesario reconocer, por una parte, las características de cada nación y de la región en cuestión, y por otra, las características del contexto familiar y comunitario, para no acrecentar una brecha de acceso y una brecha de apropiación a los recursos, donde el aprendizaje pasará a segundo plano y sólo se buscará el reporte de resultados en cifras que muestren logros en hacer y no logros en aprender.

En consonancia con lo anterior, es importante destacar que el aprendizaje ocurre a lo largo de la vida, que se orienta a la adquisición y dominio de habilidades y competencias genéricas y transversales que permiten aprender a aprender y que las TIC generan múltiples lenguajes. Además, estos aspectos suceden a la luz de tendencias como las trayectorias individuales, la personalización y la ubicuidad del aprendizaje, por lo que las instituciones de educación formal enfrentan grandes retos y para cumplirlos hay que redefinir el *para qué* de la educación escolar (Coll, 2013).

Cabe mencionar que, aunque la educación a distancia en México tiene ya un camino recorrido de más de 50 años, es una modalidad que no tiene el mismo alcance que la educación presencial, ello derivado de factores socioeconómicos y políticos que suceden en el país. Ya que educación formal a distancia va más allá de superar la barrera física entre alumno y docente, hay que tener claro que aplicar estrategias que sean una solución temporal para una situación extraordinaria no equivale a un proyecto de educación formal a distancia, siendo que ésta requiere una planeación y un desarrollo específicos y que no surge de un día para otro. Un curso de educación en línea no surge de un traslado de lo que se da en una clase presencial, sino que requiere un trabajo de expertos en educación que permita establecer una estructura adecuada al mismo, que den seguimiento al trabajo en cada etapa y que aseguren una secuencia de estudio con recursos de calidad que permitan al alumno atravesar por una experiencia de aprendizaje satisfactoria. Educar a distancia se trata de generar un espacio que permita lograr un aprendizaje auténtico y significativo a través del uso con sentido de los recursos disponibles, situados en el momento de aprendizaje en el que docentes y alumnos se encuentran, tomando en cuenta las características de los estudiantes y del proyecto educativo al que ambos pertenecen.

REFERENCIAS

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, (219), 31-36.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (2020). *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales*. Argentina: Conicet. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 2-23. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación APP*. Argentina: Paidós.
- González, J. (2016). *Actividades corporales artístico-creativas en estudiantes de primer ingreso y su efecto en el arraigo a la universidad. El caso CYAD-UAM-X*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Tecnologías de la información y comunicaciones TIC's en hogares*. México: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Kalman, J., y Guerrero, I. (2010, mayo-agosto). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 213-229.
- Lizarazo, D., y Andión, M. (2013). *Símbolos digitales: representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Lizarazo, D., y Paniagua, Y. (2013). *La ansiedad cibernética: Docentes y TIC en la escuela secundaria*. México: UAM-X.
- Mendiola, J. (2020). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html>
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. España: Ediciones Morata.
- Rugeles, P., Mora, G., y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>
- Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Covid-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

INSTRUCTIVO PARA LA COLABORACIÓN EN LA REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

Declaración de principios

La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es un órgano académico arbitrado, de aparición semestral en soporte impreso y en línea. Se encuentra ceñida a los estándares internacionales de forma y gestión académicas, y está referida en índices nacionales y mundiales de excelencia.

Se dirige a investigadores, profesionales y estudiosos de la educación, estudiantes e interesados en la problemática educativa: profesores, trabajadores técnicos en educación, activistas sociales, y tomadores de decisión en el ámbito de la política pública.

Es editada y está dispuesta en forma gratuita en los portales de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y del Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), así como en los índices y hemerotecas virtuales donde se aloja y logre ubicarse en adelante, pues se encuentra adherida al movimiento mundial de acceso abierto que descansa en las declaraciones BBB: Budapest (BOAI, 2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003).

La Revista, en continuidad de su añeja tradición, se suma al conjunto de las acciones del SUJ, que busca “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.”

La Revista será, en consecuencia, un acto de responsabilidad social que reconoce que la investigación científica en el campo educativo culmina con la difusión de los resultados de los procesos o circunstancias sometidos a examen, y publicará los derivados de la

indagación en los géneros de escritura académica de su opción. Con ello la Revista busca contribuir al debate científico nacional e internacional y aportar aprendizajes para la construcción de una sociedad más justa.

Los criterios que rigen el funcionamiento de la RLEE son la excelencia académica, la ética en su evaluación y difusión, y la eficacia y la oportunidad de los procesos editoriales.

Trabajos:

- La Revista publicará trabajos en español, portugués, francés e inglés como lenguas legítimamente establecidas en América e idiomas básicos de contacto con el resto del mundo.
- Se aceptarán artículos originales e inéditos, que no hayan sido propuestos a otra revista de forma paralela, que contengan resultados de investigación educativa sustentados en una rigurosa metodología, bien sean éstos con base empírica, teórica o conceptual, que aporten significativamente, desde cualquier enfoque disciplinar válido, al logro de una mayor justicia social, que vinculen el conocimiento con la política educativa, el derecho a la educación, la desigualdad y las injusticias educativas en América Latina y el mundo.
- Trabajos referidos a la sistematización y la reconstrucción de experiencias que emergen de la educación popular y de los movimientos sociales latinoamericanos, así como trabajos de resultados de investigación que den prioridad a la problemática educativa de los grupos excluidos social y educativamente.
- Trabajos que promuevan el diálogo informado y constructivo acerca de la numeralia de la problemática educativa en la región.

De acuerdo con el capítulo III, segundo párrafo del Reglamento de publicaciones de la Universidad Iberoamericana (UIA), las propuestas de inserción aprobadas que no sean originales o que hayan sido enviadas a dos publicaciones a la vez serán rechazadas y sus autores quedarán inhabilitados para presentar propuestas editoriales a la UIA.

Las secciones de la Revista son:

1. Editorial.
2. Mirada latinoamericana
3. Diálogo informado

4. Política educativa
5. Desigualdad, justicia y derecho a la educación
6. Sistematización y reconstrucción de experiencias
7. Horizonte educativo

Manuscritos:

Los trabajos deberán cargarse directamente en el formulario [alta de colaboración](#), junto con una declaración de originalidad de la investigación, mediante la que sus autores admiten y certifican que son responsables de su producción intelectual en el todo y en sus partes (fotos, tablas, imágenes, dibujos o gráficos que acompañen a un artículo para ilustrar su contenido), que son titulares de los derechos de autor y que la inclusión de los nombres que los firman no entra en conflicto de interés entre los autores citados, o con la institución que auspicia la investigación que se reporta, o con cualquier otra entidad física o moral. En caso de encontrar inconsistencia en esta parte del envío, los editores de la Revista se adhieren al Código de Conducta del *Committee on Publications Ethics* (COPE).¹

Cuando los trabajos superen la etapa de evaluación por pares, serán sometidos a una prueba de originalidad y antiplagio mediante un *software* especializado. Superada esta prueba, se hará llegar una liga para el registro como autores de la UIA, y para la cesión de derechos de su trabajo, mediante la que el o los autores transfieren a la UIA los derechos de propiedad intelectual de su colaboración, en caso de ser aceptado para su inserción, durante un plazo de seis años a partir de su aparición en ella; de igual forma, transfieren los derechos de reproducción en la Revista o en cualquier otro soporte material, electrónico o virtual, con fines de difusión o de comercialización de este saber en cualquier medio. Transcurrido el plazo mencionado, el autor podrá publicar su trabajo en cualquier otro soporte, citando la fuente de su aparición original en la RLEE.

En caso de contener testimonios o fotografías de personas, el o los autores deberán contar con el consentimiento informado de los sujetos de la investigación, si acaso el material publicado lesionara su integridad física o moral, sus datos personales u ocasionara conflicto de interés y hubiera necesidad de solicitárseles. Deberán contar con

¹ Puede consultarse en www.publicationethics.org

los derechos de uso y reproducción de las fotografías o gráficos que no fuesen de su propiedad o autoría.

Estructura:

Los trabajos deberán observar la normativa internacional y los buenos usos en materia de estructura básica de:

- a) Artículos originales de investigación empírica, académica y socialmente relevantes: título conciso, que anticipe el contenido real del trabajo, autores del trabajo, filiación institucional y correo electrónico; resumen en dos o tres idiomas, con extensión máxima de 200 palabras y estructura mínima de: objetivo, metodología, resultados o relevancia académica o social de la investigación; palabras clave en dos o tres idiomas, de preferencia con base en el Tesauro de educación de la UNESCO, o en el vocabulario controlado de IRESIE; introducción (partes de las que consta el trabajo), objetivos, metodología, referentes bibliográficos, resultados, conclusiones y, en su caso, recomendaciones u horizontes de futuras indagaciones.
- b) Artículos originales de investigación conceptual y aportes a la reflexión académica en el área, que organicen crítica y exhaustivamente el material ya publicado en la materia y den cuenta del estado en el que se encuentra el análisis del asunto en cuestión, identifiquen vacíos, inconsistencias o relevancia teórica y social de las aportaciones o anticipen posibles formas de nuevas soluciones a los problemas.
- c) Aporte metodológico que presente aproximaciones nuevas, cambios de métodos existentes o discusiones sobre enfoques cuantitativos y análisis de datos.
- d) En las sistematizaciones, recuperaciones de experiencias o estudios de caso, se describirá el material recogido durante la experiencia descrita con personas u organizaciones y se pondrá de manifiesto la utilidad y la relevancia social de la recuperación.

Tendrán una extensión máxima de 25 cuartillas (1 800 caracteres con espacio por página) y mínima de 20; serán enviadas en documentos de *Microsoft Office (Word, Excel)*; lo mismo los textos que

las tablas y gráficas o figuras, que deberán enviarse de forma editable y no como imágenes. En caso de enviar dibujos o fotografías, éstas deberán tener una resolución mínima de 300 puntos por pulgada (dpi).

Referencias:

Los trabajos harán referencia de la literatura que sirve específicamente a la difusión de los resultados de la investigación en esta revista, y se abstendrán de incluir la bibliohemerografía amplia que dio lugar a la investigación. En caso de identificar fuentes que no se usaron en la discusión, éstas serán omitidas de la sección final.

Las referencias dentro del texto se señalarán por autor, fecha y página (Autor, año, p. página). En la parte final del trabajo se incluirá, en orden alfabético, la ficha amplia de las fuentes usadas en el derivado de la investigación que se propone a esta revista, en el formato APA, que incluye todo tipo de publicación o documento, libro, revista, tesis, ponencia, cotidiano o sitio WEB. No se dará entrada a la primera fase de la evaluación a los trabajos que incumplan esta norma.

Para garantizar la calidad literaria del trabajo, se recomienda observar las normas del estilo editorial del Departamento de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.

Dictamen:

Los principales criterios de aceptación de propuestas de inserción en la Revista son:

- a) Pertinencia del tema al campo de la investigación educativa, desde cualquier enfoque disciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar.
- b) Resultados de investigación académica original, y de relevancia y validez en sus referentes empíricos, teóricos y conceptuales.
- c) Sistematización y reconstrucción de experiencias educativas originales, que aporten al campo de la educación popular y de amplios movimientos sociales.
- d) Se incluirán en especial aquellos cuya aportación refuerce la interacción del saber con amplios fenómenos sociales y los que ten-

gan una potencial influencia de la investigación hacia las transformaciones sociales necesarias.

- e) En todos los casos, se valorará positivamente la vigencia y la actualidad de las fuentes de la investigación, así como la alta calidad literaria de los textos. Sin embargo, la Revista se reserva el derecho de establecer los cambios estilísticos que se consideren necesarios en los textos.

Proceso de evaluación:

- Los trabajos serán sometidos a una evaluación en cuatro etapas. La primera consistirá en verificar la inexistencia de repeticiones, paráfrasis o plagios de otros trabajos mediante un *software* especializado en esta función. En caso de no pasar esta etapa, los trabajos serán rechazados en forma automática.
- Revisión técnica, que garantice la factura académica de los manuscritos, y emisión de aceptación inicial. En caso de superar esta revisión, un Comité integrado por dos editores académicos verificará la originalidad de las aportaciones, así como la organización estructural de los documentos, la consistencia de, en su caso, la base empírica, y la del aparato teórico y conceptual; de igual manera la vigencia de las fuentes en las que se sustenta la colaboración. El o los autores serán informados acerca de los resultados de esta etapa.
- Si el trabajo supera esta etapa, el Comité editorial turnará el escrito, en forma doblemente anónima, a dos o tres árbitros especializados en el tema o a un consejo multidisciplinar, quien podrá aprobar la publicación del documento, solicitar cambios menores o condicionar la publicación a cambios mayores, señalando como fecha límite para la recepción de los trabajos con las observaciones integradas, tres meses después de la solicitud de cambios.

Las fechas de recepción y dictamen, o en su caso, las de solicitud de cambios, reenvío y aceptación definitiva serán consignadas en una nota en la página inicial de los trabajos publicados. Los resultados se darán a conocer a los autores luego de cuatro meses de la fecha de emisión de aceptación inicial del documento, o mediante la publicación de su trabajo. En caso de no aceptación, se notificarán los argumentos del rechazo.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS
REVISTA LATINOAMERICANA
DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
[LATIN AMERICAN JOURNAL
OF EDUCATIONAL STUDIES]

Publication Ethics

The *Latin American Journal of Educational Studies* is a peer-reviewed academic journal that is published biannually in print and online. It adheres to international standards regarding academic procedures and management and is referenced in renowned national and international indexes.

The journal addresses educational researchers, professionals and scholars, as well as students and those interested in issues in educational fields: teachers, technical employees on education, social activists, and public policy decision-makers.

The journal is edited by and available free of charge in the web sites of the Universidad Iberoamericana Mexico City and of the Jesuit University System (SUJ). Likewise, it can be found in the indexes and electronic archives to which it belongs and may become part of, as the journal adheres to the global movement for open access relying on the BBB declarations: Budapest (BOAI, 2002), Berlin (2003), and Bethesda (2003).

Continuing its longstanding tradition, the Journal joins the set of actions of the SUJ, which seeks “to contribute to the achievement of a freer, more solidary, just, inclusive, productive and peaceful society, through the development and dissemination of knowledge and the training of professionals and researchers of great human and intellectual quality, with competence at an international level, committed to the highest service to others, and inspired by authentically human, social and transcendent values.”

The journal will be, accordingly, an act of social accountability, which acknowledges that scientific research in the educational field

culminates with the dissemination of the results of the processes or circumstances subjected to examination and, furthermore, will publish said results in any chosen academic genres. Thus, the Journal seeks to contribute to the national and international debate and provide knowledge for building a more just society.

The criteria leading the work of this journal are academic excellence, ethics in its review and dissemination, as well as efficacy and opportunity in its editorial processes.

Papers:

- The Journal will publish works in Spanish, Portuguese, French, and English as they are the languages rightfully established in the continent and the basic languages for communicating with the rest of the world.
- Original and unpublished articles that have not been proposed to another journal in parallel may be accepted. These must contain results of educational research supported by a rigorous methodology –whether they have an empirical, theoretical or conceptual basis– which contribute in a significant manner, from any valid disciplinary approach, to achieving a better system of social justice, that link knowledge to educational policy, the right to education, educational inequality, and injustice in Latin America and the rest of the world.
- Papers focused on the systematization and reconstruction of experiences originating from popular education and Latin American social movements, as well as works on research results that prioritize the educational problems of socially and educationally marginalized groups.
- Papers that promote informed and constructive dialogue regarding the statistics of educational issues in the region.

In accordance with chapter III, second paragraph of the Universidad Iberoamericana's (UIA) Publication Guidelines, any approved proposals which are demonstrated to being unoriginal or that have been sent to other publications will be rejected and their author(s) will be disqualified to present further proposals to the UIA.

The sections of the journal are:

1. Editorial.
2. Latin America at a Glance
3. Informed Dialogue
4. Educational Policy
5. Inequality, Justice, and the Right to Education
6. Systematization and Reconstruction of Experiences
7. Educational Horizon

Manuscripts:

All manuscripts must be uploaded directly to the on-line [collaboration registration](#) form, along with a statement of originality of the research, by which the authors admit and certify that they are responsible for their intellectual production in the whole and in its parts (photos, tables, images, drawings or graphics that form part of an article to illustrate its content), that they are the copyright holders and that the inclusion of the undersigned names does not conflict with the cited authors, or with the institution that sponsors the reported research, or with any other physical or legal entity. In case of any inconsistencies in this part of the submittal, the editors of the journal shall adhere to the Code of Conduct of the Committee on Publications Ethics (COPE).¹

Once the manuscripts pass the peer review stage, they will be subjected to an anti-plagiarism test by means of a specialized software. Once the document has passed this test, the authors will receive a link for their registration as an UIA author, and for the assignment of any rights over their work. By these means, the author(s) transfer the intellectual property rights of their collaboration to the UIA, in case of being accepted for insertion, for a period of six years as of its publication date. Likewise, they transfer all copyrights related to reproduction in any material, electronic or virtual media, to Universidad Iberoamericana, with the purpose of disseminating this knowledge in any form. After the aforementioned deadline, the

¹ Which can be consulted at www.publicationethics.org

author may publish their work on any other medium, citing the source of its original publication in the Journal.

In case of containing testimonies or photographs of people, the author(s) must have the informed consent of the research subjects, in case the published material were to affect their physical or moral integrity, their personal data or raise a conflict of interest and there should be a need of requesting it. The author(s) must have the rights of use and reproduction of any photographs or graphics that are not of their property or authorship.

Structure:

The works must observe international regulations and good practice with regards to the basic structure of:

- a) Original articles of empirical, academic and socially relevant research: concise title, which presents the actual content of the work, the authors, their institutional affiliation and e-mail; abstract in two or three languages, with a maximum length of 200 words and a minimum structure of: objective, methodology, results or academic or social relevance of the research; keywords in two or three languages, preferably based on the UNESCO Education Thesaurus, or in the IRESIE controlled vocabulary; introduction (the parts which comprise the article), objectives, methodology, results, conclusions, bibliographic references, and, where appropriate, recommendations or prospects for future inquiries.
- b) Original articles on conceptual research and contributions to academic thought that exhaustively and critically organize published material on the subject, and that give an account of the state of any analysis on the matter in question, that identify any gaps, inconsistencies or theoretical and social relevance of contributions, or that anticipate possible forms of new solutions to problems.
- c) Methodological contribution that presents new approaches, changes in existing methods or discussions on quantitative approaches and data analysis.
- d) In the systematizations, gathering of experiences or case studies, the material collected during the described experience with people or organizations will be described and the usefulness and social relevance of the recovery will be highlighted.

The papers must have a maximum extension of 25 pages (1 800 characters, including spaces, per page), and in a Microsoft Office document (Word, Excel); as well as in the case of tables and graphs or figures, which must be sent in an editable format and not as images. In the case of any drawings or photographs, these must have a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi).

References:

The papers will refer to the literature that specifically serves to disseminate the results of the research in this journal and will abstain from including the overall bibliographical sources that gave rise to the research. In case there are sources not used in the text, the editorial team will omit them in the references section.

References within the text will refer to the author, date and page (author, year, page). At the end of the paper, the document must include, in alphabetical order and in APA format, the complete reference of the sources used in the research proposed to the Journal, including all types of publications or documents, books, journals, thesis, conferences, newspapers or web sites. Any manuscript that breaks this rule will not pass the first phase of the evaluation.

Please observe the editorial style rules of the UIA Publications Department in order to guarantee the literary quality of the work.

Peer Review:

The main criteria for the acceptance of proposals in the Journal are:

- a) Relevance of the topic to the field of educational research, from any disciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary approach.
- b) Results of original academic research, and relevance and validity of its empirical, theoretical and conceptual models.
- c) Systematization and reconstruction of original educational experiences that contribute to the field of popular education and broad social movements.
- d) Papers whose contribution reinforces the interaction of knowledge with broad social phenomena, as well as those that have a potential influence of research towards any necessary social transformations, will receive priority to be included.

- e) In all cases, the topicality and relevance of the sources of the research, as well as the high literary quality of the texts, will be positively valued. However, the journal reserves the right to apply the editorial changes appropriate to the text.

Review Process:

- The papers will go through a four-stage review. The first stage will consist in verifying the absence of any repetitions, paraphrasing or plagiarism of other works through a specialized software. In case of not passing this stage, the papers will be rejected automatically.
- Technical review, which guarantees the academic quality of the manuscripts, and issuance of initial acceptance. In case of passing this stage, a Committee composed of two academic editors will verify the originality of the contributions, and the structural organization of the documents, the consistency of the empirical basis, where appropriate, as well as that of the theoretical and conceptual apparatus; likewise the validity of the sources on which the collaboration is based. The author(s) will receive information on the results of this stage.

If the paper passes this stage, the Editorial Committee will send the manuscript, in an anonymous form, to two or three arbitrators specialized in the subject or to a multidisciplinary council, who may approve the publication of the document, request minor changes or condition the publication to major changes. Such arbitrators or council will indicate the deadline for receiving works with the included observations, three months after requesting such changes.

Reception and acceptance dates, requests for changes (if any), resubmission and final acceptance will appear in a note on the front page of the published works. The author(s) will receive the final decision within four months from the date of initial acceptance of the document, or through the publication of their work. In case of rejection, the author(s) will be notified of the arguments for such rejection.

CONSEJO EDITORIAL

Alejandro Acosta Ayerbe

Director de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Bogotá, Colombia.

aacosta@cinde.org.co

Lía Barbosa

Facultad de Educación de Crateús (Faec), Programa de Posgrado en Sociología (PPGS), Universidad Estatal de Ceará (Uece), Brasil.

lia.pbarbosa@gmail.com

Rosa Nidia Buenfil

Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y profesora en el posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

rbuenfil@cinvestav.mx

María Cristina Casanueva Reguart

Académica de Tiempo en el Departamento de Educación y profesora colaboradora del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

cristina.casanueva@ibero.mx

Santiago Cueto

Director Ejecutivo e Investigador Principal de Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), como representante del Perú del estudio internacional Niños del Milenio. Miembro del Consejo Nacional de Educación y profesor principal del Departamento de Psicología de la Universidad Católica, Perú.

scueto@grade.org.pe

Inés Dussel

Investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México
idussel@cinvestav.com

Pedro Alejandro Flores Crespo

Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, México
pedro.florescrespo@uaq.mx

Héctor Eugenio Gómez Vargas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad. Departamento de Investigación y Postgrados. Universidad Iberoamericana León, Guanajuato, México.
hector.gomez@iberoleon.mx

Blanca Estela Zardel Jacobo

Profesora de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE), Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
zardelj@gmail.com

Jesús Miguel Jornet Meliá

Departamento de Investigación y Diagnóstico Educativo, Universidad de Valencia, España.
jesus.m.jornet@gmail.com

Carina Viviana Kaplan

Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones, Subjetividad y Procesos Educativos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
kaplancarina@gmail.com

Juan Martín López Calva

Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP), México.
juanmartin.lopez@upaep.mx

Javier Loredó Enríquez

Miembro de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), Organización de Estados Americanos (OEA). Estados Unidos.
javierloredo@gmail.com

Enrique Manuel Luengo González

Coordinador de investigación, docente de asignaturas de teoría social clásica y contemporánea y asesor de tesis en la maestría en filosofía y ciencias sociales, así como del doctorado en educación. Profesor-investigador del Centro Interdisciplinar de Formación y Vinculación Social del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.
luengo@iteso.mx

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Directora del Departamento de Educación y Profesora de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
hilda.patino@ibero.mx

Adriana Puiggrós

Ministra de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Argentina.
puiggros.adriana@gmail.com

Juan Pablo Queupil

Director del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
jqueupil@ucsh.cl

Santiago Rincón Gallardo

Director de Investigación del equipo de consultoría de Michael Fullan, Universidad de Toronto, Canadá.
rinconsa@gmail.com

Lidia Mercedes Rodríguez

Directora de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas socio educativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
lidiamera@filo.uba.ar

Annette Santos del Real

Directora General del Centro de Estudios Educativos (CEE), México.
asantos@cee.edu.mx

Sylvia Schmelkes del Valle

Vicerrectora académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
schmelkes@gmail.com

Daniel Schugurensky

Investigador y Docente de la Escuela de Transformación Social de Arizona, Universidad de Artes Liberales y Ciencias, Estados Unidos.
dschugur@asu.edu

Carlos Alberto Torres

Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada y Director Fundador del Instituto Paulo Freire en la Escuela de Graduados de Educación e Información de la Universidad de California, Los Ángeles, Estados Unidos.
catnovoa@aol.com

Francisco Urrutia de la Torre

Coordinador de Investigación y Posgrados del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y Secretario ejecutivo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, México.
furrutia@iteso.mx

COORDINADOR DEL NÚMERO

Luis Medina Gual

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana

Ciudad de México, México

luis.gual@ibero.mx

COMITÉ CIENTÍFICO

Pilar Baptista Lucio

Universidad Panamericana, México

pbaptista@up.edu.mx

Cimenna Chao Rebolledo

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

cimenna.chao@ibero.mx

Marco Antonio Delgado Fuentes

University of Derby, Reino Unido

marcodelgadofuentes@gmail.com

María de las Mercedes Iglesias Sobero

Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

maria.iglesias@ibero.mx

Diego Juárez Bolaños

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

diego.juarez@ibero.mx

Pablo Fernando Lazo Briones

Departamento de Filosofía, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
pablo.lazo@ibero.mx

Manuel López Pereyra

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
manuel.lopez@ibero.mx

Javier Loredó Enríquez

Red Interamericana de Educación Docente (RIED), Organización de Estados Americanos (OEA). Estados Unidos.
javierloredo@gmail.com

Alejandra Luna Guzmán

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
alejandra.luna@ibero.mx

Arcelia Martínez Bordón

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
arcelia.martinez@ibero.mx

Luz María Stella Moreno Medrano

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
luzmaria.moreno@ibero.mx

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
hilda.patino@ibero.mx

Martha Areli Ramírez Sánchez

Departamento de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
martha.ramirez@ibero.mx

Carlos Rafael Rodríguez Solera

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
carlos.rodriguez@ibero.mx

Raúl Romero Lara

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
raul.romero@ibero.mx

Mercedes Ruiz Muñoz

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
mercedes.ruiz@ibero.mx

Sylvia Schmelkes del Valle

Vicerrectora Académica, Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, México
sylvia.schmelkes@ibero.mx

Juan Carlos Silas Casillas

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
silasjc@iteso.mx

Marisol Silva Laya

División de Investigación y Posgrado, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
marisol.silva@ibero.mx

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz

EDITORA ACADÉMICA RESPONSABLE

mercedes.ruiz@ibero.mx

Académica de tiempo completo, Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

Doctora en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav, México. Pedagoga, con especialidad en sociología de la educación. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel-III y Secretaria general del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) para el ciclo en curso. Entre las distinciones que ha recibido destacan el premio Pablo Latapí en su primera edición (2011), con el trabajo: “La Secundaria para Trabajadores vista a través de sus estudiantes. Voces de la exclusión desde la Otra educación”; la Cátedra Andrés Bello: Por el derecho a la educación de jóvenes y adultos; la beca del *Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education, School of Leadership & Lifelong Learning, Department of Adult Education, University of Georgia*, Estados Unidos. Sus principales líneas de investigación son derecho a la educación, política educativa, educación de adultos, organizaciones civiles y pensamiento pedagógico latinoamericano.

Publicaciones recientes

Libros:

- Ruiz, M. (2018). *Reforma educativa en México: hegemonía, actores y posicionamientos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Araujo, C. (coords.) (2018). *Irrupción estudiantil y acción ciudadana. Más de 131 y #YoSoy132*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Franco, M. (2017). *Voces de la alteridad. Estudiantes de la Ibero de pueblos originarios*. México: Universidad Iberoamericana (Programa de Interculturalidad y Departamento de Educación).

- Ruiz, M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la educación pública*. México: Universidad Iberoamericana.

Capítulos de libro:

- Ruiz, M. (2019). Para quién investigar: derecho a la educación en contextos vulnerables. En G. Fernández, A. González, G. Prado, F. Rovalo y M. C. Torales (eds.). *La Universidad Iberoamericana generadora de conocimiento. Un caleidoscopio* (pp. 383-390). México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Alegre, M. (2018). Condiciones de producción: la emergencia del movimiento Más de 131 en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. En M. Ruiz y C. Araujo (coords.). *Irrupción estudiantil y acción ciudadana. Más de 131 y #YoSoy132*, (pp. 13-34). México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Sandoval, M. (2018). Trayectorias sociales y escolares de los estudiantes indígenas en Oaxaca, México. En C. Kaplan (Ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*, (pp. 203-220). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, M. (2016). The Emergence and Inscription of the Right to Education in Cosmopolitan Discourse and Current Educational Policy. In G. Pampanini (Ed.) *Right to Education and Globalization*, (pp. 23-51). Catania, Italia: Studio Interdisciplinare Scienze Sociali e Umane (SISSU).
- Ruiz, M., y Franco, M. (2015). Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina. En P Medina (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones OTRAS en América Latina*, (pp. 235-254). México: Juan Pablos Editor.

Artículos:

- Ruiz, M. (2019). Trayectoria escolar y de vida de Angelo Cabrera y su lucha por el derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(2), 223-252.
- Ruiz, M., y Ortiz, L. (2018). El pensamiento latinoamericano ante sus desafíos históricos: aportes para el derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(2), 7-44.

- Ruiz, M. (2018). Legado histórico del pensamiento latinoamericano para la integración y el derecho a la educación: proyectos, sujetos político-pedagógicos. *Fermentario*, 1(12), 185-195.
- Ruiz, M. (2015). El análisis político del discurso y el cosmopolitismo como lógicas de intelección para el análisis de las políticas educativas. *RELEPE*, 1-23.
- Ruiz, M. (2015) Derecho a la educación en México: política e indicadores educativos a partir del Modelo de las 4as. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 1(3), 83-88.
- Ruiz, M. (2015) Jóvenes en situación de exclusión social y educativa. El espacio callejero y narrativas de vida de Dario. *Revista de la Universidad Iberoamericana*, VII(40), 12-14.

Ponencias:

- Ruiz, M. (2019). Política, evaluación y mejora educativa en México: prioridades y debates. *Faro Educativo del INIDE*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
- Ruiz, M. (2019). Políticas, resistencias y alternativas político-pedagógicas. *XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Ruiz, M. (2019). Legado de Pablo Latapí: avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa y para lograr que éstas contribuyan a la conformación de la agenda pública. *X Cátedra Pablo Latapí Sarre*. Campo Estratégico en Modelos y Políticas Educativas del Sistema Universitario Jesuita, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
- Ruiz, M. (2019). Legado de Carlos Muñoz Izquierdo: Situación educativa actual y perspectivas a futuro. *Cátedra Carlos Muñoz Izquierdo*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, México.
- Ruiz, M. (2019). La educación con personas jóvenes y adultas que México requiere en el marco de la 4T. *Foro en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*, INEA, México.
- Ruiz, M. (2019). La contrarreforma educativa en México: Calidad, Equidad y Justicia en el marco del derecho a la educación. *Foro La Encrucijada de la calidad educativa. Reforma educativa, los Docentes y la Calidad de la educación, 2013-2019*.

Debate acerca de la derogación de la Reforma educativa (2013-2018) y qué es lo que podemos esperar acerca de lo que propone la presente administración, con especial énfasis en la calidad de la educación pública. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

- Ruiz, M. (2019). Globalización y migración: narrativas en contextos migratorios, procesos de abyección y reificación. *Giros teóricos VII. La producción del conocimiento y el espectro del neoliberalismo en América Latina*. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales. Xalapa, Veracruz, México.
- Ruiz, M., y Oliver, L. (2017). Dislocación de la hegemonía corporativa en el Estado de México: expresiones de resistencia en el marco de la reforma educativa. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE). San Luis Potosí, México.
- Ruiz, M. (2017). El campo de la educación de adultos en América Latina: entre los discursos desarrollista y popular de las décadas de 1960 y 1970. *Panel Educación de adultos y luchas emancipatorias. Argentina, México. Segunda mitad siglo XIX*. The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, M. (2017). Legado histórico del pensamiento latinoamericano: el derecho a la educación y el sujeto político-pedagógico. *Giros Teóricos VI: "El lugar de enunciación de la teoría"*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Ruiz, M. (2017). Investigación educativa, ética y responsabilidad social. *Seminario de Integridad Científica: Hacia la construcción de criterios institucionales de la ética en la investigación*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- Ruiz, M. (2016). El derecho a la educación y actores sociales. *Jornadas de educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigación y estudios de las políticas, los sujetos y las experiencias*. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Argentina.
- Ruiz, M. (2016). La reforma educativa y los procesos de abyección. *Primer Congreso de las Normales: el normalismo público en México: aciertos, problemas y perspectivas*. Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas del Río", México.

- Ruiz, M., y Contreras, M. (2015) La reforma educativa en marcha: actores y posicionamientos. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México.
- Ruiz, M., y Sandoval, M. (2015). Trayectorias escolares y comunitarias. Voces de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México.
- Ruiz, M. (2015). The Observatory of the Right to Education and Justice (ODEJ) is a space for public pronouncement and compliant. *4th Global Meeting of the Int'l Group on the Right to Education*. Guarulhos/Sao Paulo, Brazil.
- Ruiz, M. (2015). El retorno del cosmopolitismo y las políticas educativas recientes. *Giros teóricos y los puntos ciegos de la teoría*. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, Argentina.
- Ruiz, M. (2015). El análisis de datos a partir de experiencias de investigación cualitativa. Panel del *Análisis de datos en investigación cualitativa*. *Giros teóricos y los puntos ciegos de la teoría*. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, Argentina.
- Ruiz, M. (2015). Alargar la mirada a lo educativo desde la lógica de intelección de Laclau. *Homenaje a Laclau*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Ciudad de México.

rlee NUEVA ÉPOCA / VOL. L, NÚM. ESPECIAL, 2020



