

Enseñanza superior en tiempos de pandemia

coordinadores

Ramón Abraham Mena Farrera

Sergio Iván Navarro Martínez

Dora Elia Ramos Muñoz

Antonio Saldívar Moreno



ECOSUR



CLACSO

Enseñanza superior en tiempos de pandemia

EE

378.27275

T7

Enseñanza superior en tiempos de pandemia [Recurso digital] / coordinadores: Ramón Abraham Mena Farrera, Sergio Iván Navarro Martínez, Dora Elia Ramos Muñoz, Antonio Saldívar Moreno.- Chetumal, Quintana Roo, México : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales : El Colegio de la Frontera Sur, 2022.

346 páginas : fotografías, ilustraciones, mapas, retratos ; 6 MB
Incluye bibliografía

E-ISBN: 978-607-8767-67-0 (Colección Humanidades digitales y género)

E-ISBN: 978-607-8767-68-7 (Volumen)

1. Educación superior, 2. Educación de posgrado, 3. Innovación tecnológica, 4. Aprendizaje en línea, 5. Infecciones por coronavirus, 6. Pandemia, 7. Mujeres estudiantes, 8. Educación intercultural, 9. México, I. Mena Farrera, Ramón Abraham (coordinador), II. Navarro Martínez, Sergio Iván (coordinador), III. Ramos Muñoz, Dora Elia (coordinadora), IV. Saldívar Moreno, Antonio (coordinador).

Diagramación: Sofía Carballo Espinosa

Corrección de estilo: Beatriz Álvarez

Enseñanza superior en tiempos de pandemia

Ramón Abraham Mena Farrera
Sergio Iván Navarro Martínez
Dora Elia Ramos Muñoz
Antonio Saldívar Moreno
(coords.)



Primera edición, noviembre de 2022

Esta publicación fue sometida a un estricto proceso de arbitraje por pares, con base en los lineamientos establecidos por el Comité Editorial de El Colegio de la Frontera Sur.

DR © El Colegio de la Frontera Sur

Av. Centenario km 5.5 | C. P. 77014 | Chetumal, Quintana Roo
<www.ecosur.mx>

Diseño de portada: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Se autoriza la reproducción de esta obra para propósitos de divulgación o didácticos, siempre y cuando no existan fines de lucro, se cite la fuente y no se altere el contenido (favor de dar aviso: llopez@ecosur.mx). Cualquier otro uso requiere permiso escrito de los editores. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO y ECOSUR.

La publicación de esta obra contó con el apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |
<www.clacso.org>

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y **Marcela Alemandi** - Gestión Editorial

El Colegio de la Frontera Sur

María del Carmen Pozo de la Tijera - Directora General
Everardo Barba Macías - Coordinador General Académico
Alma Beatriz Grajeda Jiménez - Coordinadora General de Vinculación e Innovación
Laura López Argoytia - Coordinadora de Fomento Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana



CC BY-NC-ND 4.0

Heco en México / *Made in Mexico*

Índice

Presentación	13
Seminarios académicos “Transformación de los procesos de educación superior y de posgrado Innovación en tiempos de pandemia”	15
Prólogo.....	17
<i>Amaranta Cornejo Hernández</i>	
Innovación tecnológica en tiempos de pandemia.....	25
<i>Ramón Abraham Mena Farrera, Dora Elia Ramos Muñoz</i>	
La innovación en la educación	29
La pandemia interrumpe la experiencia educativa presencial.....	32
La educación entre cuidados y enfermedad. Un tema de género	36
El seminario académico. Un espacio de debate y reflexión.....	38
Nuevas coordenadas epistémicas	39
Tiempo para encontrarnos, para re-encontrarnos, para fermentar	40
La crisis de la legitimidad de los saberes	42
Taller nacional de posgrados. Compartir y replantear estrategias	44
Conclusiones.....	47
Bibliografía	48
Investigación en tiempos de pandemia. Herramientas de etnografía digital como opción en estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM.....	51
<i>Luis Gabriel Arango Pinto</i>	
Introducción.....	51
Notas sobre etnografía digital.....	54
El posgrado en pedagogía de la UNAM y la formación para la investigación.....	57
Metodología y resultados.....	61
El impacto de la pandemia en los objetos de estudio	62
Reorientación metodológica.....	64
Técnicas, sujetos y escenarios	67
Investigar en tiempos de pandemia: problemas y soluciones	69
Conclusiones.....	73
Bibliografía	74

Experiencia de docentes en prácticas de enseñanza virtuales ante la contingencia por COVID-19	79
--	----

*María del Rocío Carranza Alcántar, Claudia Islas Torres,
Mercedes Gómez González*

La enseñanza desde la virtualidad en tiempos de pandemia.....	81
Método	84
Muestra.....	84
Instrumento.....	84
Resultados y discusión	85
Conclusiones.....	93
Bibliografía	95

La formación para la e-investigación educativa en tiempos de COVID-19: ¿Investigar en un clic?.....	99
--	----

Evangelina Cervantes Holguín , Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Referentes teóricos.....	100
Investigación social por internet	101
Formación para la e-investigación educativa	102
COVID-19: ¿Pedagogías Emergentes para la Investigación Educativa? ...	103
Estrategia metodológica	104
Resultados.....	106
Ser estudiante de posgrado en tiempos de pandemia.....	107
Investigar en contextos de confinamiento	108
Formación para la e-investigación educativa	112
Conclusiones.....	114
Agradecimientos.....	116
Bibliografía.....	116

Experiencia de un proceso de innovación: de una educación presencial a una virtual como respuesta al futuro de la educación tras la pandemia....	121
---	-----

Rosario Lucero Cavazos Salazar, Jaime Arturo Castillo Elizondo

Innovación académica de la UANL como parte de la cuarta revolución industrial	122
La UANL frente a la pandemia de COVID-19	123
Conclusiones.....	126
Bibliografía.....	126

Nuevos ambientes de enseñanza- aprendizaje en línea durante la pandemia por COVID-19 en la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria de la Universidad Veracruzana.....129

Karla Yasmín Ruiz Santos, Marina Martínez Martínez,

María Gisela Velázquez Silvestre

Desarrollo	132
Metodología	137
Resultados del proceso de capacitación a profesores en el uso del ecosistema de plataformas	140
Creación de cursos en Eminus 4	140
Resultados sobre la utilización de lienzos	142
Resultados sobre la incorporación de la aplicación Lumen	145
Conclusiones.....	145
Bibliografía	146

La *gamificación* como elemento de impulso al aprendizaje en línea.....149

Laura Regil Vargas, José Antonio Agis Rosas

<i>Gamificar</i> en tiempos modernos	150
La Estrategia de la Motivación.....	153
La Motivación dentro de la <i>Gamificación</i>	156
Beneficios de la <i>Gamificación</i> en la educación.....	157
La <i>Gamificación</i> en la educación.....	160
Impulsar el aprendizaje en línea con la <i>Gamificación</i>	161
Conclusiones.....	166
Bibliografía	169

Desafíos y tensiones de la educación superior y de posgrado

a partir de la pandemia

Sergio Iván Navarro Martínez, Antonio Saldívar Moreno

Crisis de la educación superior y de posgrado	171
Impacto de la Pandemia en la Educación.....	174
Crisis y Riesgos de la Crisis.....	176
Hacia la Normalidad o la Hibridación	181
Bibliografía	187

Narrar desde y con los virus: el potencial de la pedagogía narrativa
especulativa para recrear mundos y horizontes posibles.....193

Denisse Roca-Servat

Introducción.....	193
Contexto: crisis civilizatoria, pandemia y educación.....	195
Método: pedagogía narrativa especulativa.....	198
Propuesta pedagógica “Ecología política de las pandemias”.....	200
Narrativas desde y con los virus.....	206
Reflexiones finales.....	212
Agradecimientos.....	215
Bibliografía.....	215

Educación intercultural en tiempos de pandemia. Experiencias inmediatas
para atenuar la deserción escolar desde un enfoque interseccional
de interculturalidad-género-etnicidad..... 223

Miguel Figueroa Saavedra, Lilia Irlanda Villegas Salas,

Laura Selene Mateos Cortés, Gunther Dietz

Introducción.....	223
Metodología.....	226
Problemas y afrontamientos ante el SARS-Cov-2:	
Tres casos a analizar.....	228
La facultad de letras españolas.....	228
El Instituto Superior Intercultural Ayuuk.....	233
La Universidad Veracruzana Intercultural.....	236
Desigualdades y carencias ante los cambios de modalidad.....	240
Efectos de la virtualidad y esfuerzo adaptativo de los y las estudiantes.....	241
Desafíos y estrategias entre las y los docentes ante la modalidad virtual.....	245
Conclusiones.....	248
Bibliografía.....	249

Los límites de la educación superior ante el SARS-CoV-2: las diferencias en el acceso a la tecnología, el proceso de enseñanza digital y el resultado del trabajo comunitario en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México	253
<i>Fanny Escobar Melo, Rosa Ynés Alacio-García</i>	
Trabajo comunitario y construcción de conocimiento	
a través de la vivencia.....	255
SARS-COV-2 como acontecimiento.....	259
¿Cómo se enseña y qué se enseña en la virtualidad?.....	261
Más allá de la virtualidad: contexto de los estudiantes	
y su acceso a las clases	265
Estrategia metodológica	266
Principales resultados	267
Reflexiones finales.....	272
Bibliografía.....	274
El primer trimestre a distancia en la UAM: retos y reconocimientos.....	277
<i>Anna María Fernández Poncela</i>	
Introducción.....	277
Antecedentes y contexto social.....	279
Enfoques y conceptos teóricos.....	280
Marco histórico contextual.....	282
Metodología	283
El Proyecto de Enseñanza Remota desde la Institución.....	284
La visión de la educación remota desde el estudiantado:	
expectativas y experiencias en cifras y narraciones.....	288
La evaluación del proyecto de enseñanza remota	
desde la institución	294
Conclusiones.....	301
Bibliografía.....	305
Etnografía de los afectos entre madres estudiantes niguas de la UIEP en San Marcos Tlacoyalco en tiempos de COVID.....	309
<i>Guillermo López Varela, Felipe Javier Galán López, Margarita López Ramos</i>	
Introducción.....	309

Etnografía de los afectos: una metodología en construcción para comprender la pandemia/sindemia en tiempo de COVID-19.....	312
Cultura ngigua, su importancia histórica	315
Surgimiento de la UIEP-Sur en San Marcos Tlacoyalco y la migración virtual	318
La Pandemia/Sindemia de COVID-19 en San Marcos Tlacoyalco	320
La Mujer Ngigua en la Interculturalidad Emergente, los Registros desde la Etnografía de los Afectos	323
Los afectos en las mujeres estudiantes y madres ngiguas.....	325
Conclusiones.....	330
Bibliografía	333
Sobre las autoras y autores.....	335

Presentación

La pandemia producto del contagio de Coronavirus SARS-CoV-2 modificó radicalmente los procesos de formación en la educación superior y de posgrado. Enfrentó a la comunidad escolar con el reto de transformar la estructura y organización educativa de sus actividades educativas y de investigación con el fin de reaccionar ante la contingencia sanitaria y las políticas de confinamiento social. Se improvisaron, fortalecieron e innovaron procesos de educación y comunicación basadas en el uso del internet para continuar las clases, cursos y seminarios. Este libro tiene como objeto reflexionar cómo las instituciones de educación superior reaccionaron desde el inicio de la pandemia y que durante todo el 2020 adaptaron su estructura educativa y docente hacia ambientes tecnológicos y digitales. De igual forma, propone sistematizar experiencias y procesos de innovación pedagógica ante la contingencia sanitaria, con la finalidad de repensar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en la educación superior y de posgrado en México.

Los 13 capítulos que componen la obra (diez de carácter científico y tres de divulgación de la ciencia) y el seminario académico son el producto de una profunda reflexión acerca del reto que en el confinamiento, enfermedad y muerte que experimentó la comunidad académica y sus familias a causa de los efectos de la COVID-19, en donde el modelo de Educación Superior en México se obligó a transformarse desde

lo más profundo de las comunidades originarias hasta las masificadas universidades en México. Todas y todos fuimos protagonistas del proceso de innovación y transformación de la educación presencial a una educación en donde el uso de las tecnologías de comunicación transformo para siempre las dinámica social y cultural de la educación en México.

Agradecemos al Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) el apoyo económico para complementar esta obra y al Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO) su acompañamiento para la difusión de este trascendente producto de reflexión comunitaria y académica.

Nuestro más profundo reconocimiento a toda la comunidad académica que en tiempos de pandemia, no detuvo su labor de enseñanza e investigando en tiempos aciagos en donde optamos por darnos la oportunidad de observamos introspectivamente en el ámbito de la educación superior en México.

Coordinadores

Ramón Abraham Mena Farrera
Sergio Iván Navarro Martínez
Dora Elia Ramos Muñoz
Antonio Saldívar Moreno

Seminarios académicos “Transformación de los procesos de educación superior y de posgrado Innovación en tiempos de pandemia”

El seminario académico representó para quienes coordinamos el libro una inédita experiencia desde el espacio virtual desde donde se abrió un espacio para la reflexión entre la ciudadanía, el estudiantado y la academia junto con algunos de las y los autores que presentaron su propuesta de capítulo de esta obra colectiva.

Abrimos el espectro de internet y el confinamiento a nuevas discusiones, que profundizaron el debate en momentos sumamente caóticos en las Instituciones de Educación Superior en México y el mundo. Así fue como Estela, Amaranta y Gunther nos llevaron hacia la reflexión de los temas de mayor interés público de la transformación de los procesos de educación e innovación en tiempos de pandemia. Actualmente el seminario tiene más de 8 mil reproducciones, desde 22 países, y es un material público y gratuito desde los canales institucionales de comunicación de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)

Sesión 1

Estela Quintar

YouTube:

<https://youtu.be/IKwzTdubgr4>

Facebook:

<https://fb.watch/6pHtc2SWSQ/>

Sesión 2

Amaranta Cornejo Hernández

YouTube:

<https://youtu.be/Oi9pNUAOuXQ>

Facebook:

<https://fb.watch/6pHrqfdJME/>

Coordinadores

Sesión 3

Gunther Dietz

YouTube:

<https://youtu.be/-EvZYWNYOF4>

Facebook:

<https://fb.watch/6pHpF5mXGu/>

Prólogo

Amaranta Cornejo Hernández

Es verano de 2022. México, y gran parte del planeta, encara la quinta ola de la COVID-19 en un escenario donde socialmente nutrimos diversas estrategias para reconfigurar formas de vivir, convivir y producir en medio de la pandemia desencadenada por el virus SARS-CoV-2, que deriva en la COVID-19. Es en este contexto que el libro *Enseñanza superior en tiempos de pandemia* entra en la fase editorial, una vez que lxs autorxs han trabajado en las versiones finales de sus escritos. De esta forma, el libro emerge como un esfuerzo colectivo por documentar los procesos y apuestas que han sostenido diversas estrategias que nos han permitido continuar con el proyecto educativo que es la universidad, en sus niveles de licenciatura y posgrado en medio de la crisis múltiple que ha supuesto la pandemia. Desde una mirada multidimensional, los capítulos que integran al libro abordan —desde lo institucional, pedagógico y educativo— el compromiso por mantener abierta y vigente la formación universitaria durante las primeras olas de la pandemia en México, enfocándose en el estudiantado y sus retos sociales, afectivos y económicos; otras veces en los desarrollos sociotécnicos para dar continuidad a los planes educativos y de vida de docentes y estudiantes; sin dejar de mirar también a los distintos actores institucionales. Por ello, a lo largo de sus páginas, nos encontramos con un abanico de análisis situados, realizados, ya sea individual o colectivamente, con gran rigor académico por cada autorx.

Abraham Mena Farrera, Dora Elia Ramos Muñoz, Sergio Navarro Martínez, y Antonio Saldívar Moreno sostuvieron el trabajo de coordinación a lo largo de todo un año; primero del seminario “Transformación de los procesos de educación superior y de posgrado. Innovación en tiempos de pandemia”, y luego del presente libro. En el seminario tuvimos tres sesiones en las cuales Estela Quintar, Gunther Dietz y yo aportamos unas primeras reflexiones que entablaban diálogo con dos o tres de los futuros capítulos que integrarían el libro. Este primer espacio permitió, no solo conversar con lxs autorxs y coordinadorxs en torno a tópicos relacionados con las transformaciones que estamos viviendo, sino que se abrió a través de las redes digitales de ECOSUR al diálogo con quienes desde sus propias geografías escucharan/vieran ese evento académico. De esta forma, el seminario se apropió de las potencialidades de la internet, para ser consecuente con el reto de innovar en momentos de cambios continuos. Así hoy, a un año de distancia, y con cinco olas de COVID-19 surcadas, podemos reconocer, como transformaciones en las maneras de concebir la educación superior, la relación con las tecnologías digitales, y una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. El seminario, así, nos habilitó para encontrarnos y reconocernos en una profunda reflexión que no termina con la responsabilidad de quienes habitamos las universidades de nutrir los caminos de vida que cada estudiante sueña hacer posibles.

Terminado el seminario, vino el trabajo de coordinación del libro. Revisión de borradores, dictaminaciones, negociaciones con autoridades para la publicación, y nuevas (re)escrituras. Cada autorx habrá regresado más de una vez a su texto para tener listas las versiones que hoy tenemos aquí. Luego llegó el momento editorial, con sus ritmos y tareas. Así, nos encontramos con un libro que nos remite a esos primeros semestres/cuatrimestres cuando todavía estábamos acoplándonos a los entornos digitales, mientras en nuestros hogares intentábamos recrear una vida afectada en distintos niveles e intensidades. Es por ello que, si nos dejamos interpelar, *Enseñanza superior en tiempos de pandemia* nos introduce a los debates y nutre la memoria tan necesaria

para la planeación de políticas educativas, así como para nuestras prácticas docentes y formas de relacionarnos en la universidad.

Desde el primer capítulo, titulado “Innovación tecnológica en tiempos de pandemia”, Abraham Mena Farrera y Dora Elia Ramos Muñoz plantean una crítica y reflexión, que resuena a lo largo del libro, en torno a cómo “saber utilizar las tecnologías no es sinónimo de saber enseñar con ellas y tampoco implica un aumento de capacidades para aprender” (Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021, p. 151) (13). Esto posiciona a quien lee el texto frente a una disputa entre una tecnologización de la educación, y una apropiación profunda de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que permite entender las limitaciones de las herramientas digitales, sus riesgos como reproductoras de marginalizaciones sociales, así como de su potencia creativa en los procesos de investigación. Además de aportar experiencias situadas que permiten una profunda reflexión sobre la polisemia de la palabra innovación. Ante ello, el capítulo en su conjunto hace que surjan preguntas relacionadas con tipo de formación que implica un uso de certificación empresarial, así como con el tipo de vinculaciones que se producen a través de una educación y de prácticas pedagógicas digitalizadas. Así, desde un inicio el libro nos invita a una profunda reflexión en torno a las desigualdades, para así prefigurar efectos que aporten información en el rediseño curricular y de prácticas pedagógicas que contrarresten estas desigualdades. En diversos capítulos quedan documentadas varias de estas buenas prácticas nutridas durante la pandemia, analizando al mismo tiempo la infraestructura material y social de cada institución y programa universitario.

En el mismo sentido, *Enseñanza superior en tiempos de pandemia* aporta elementos situados para comprender las diversas concepciones sobre lo que es innovar. Para lograrlo, los trece capítulos que integran el libro presentan aprendizajes encarnados que dialogan con autorxs quienes en los últimos años produjeron textos sobre la pandemia, nutriendo la documentación y análisis en torno a cómo se ha ido sorteando esta crisis desde las universidades en México. En el sentido de las prácticas innovadoras situadas, el capítulo “Nuevos ambientes de

enseñanza-aprendizaje en línea durante la pandemia por COVID-19 en la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria de la Universidad Veracruzana”, de Karla Yasmín Ruiz Santos, Marina Martínez Martínez y María Gisela Velázquez Silvestre, analiza el desarrollo en la Universidad Veracruzana (UV) de una plataforma propia, con una dinámica que tiende al uso de medios privados. Por un lado, presenta una reconstrucción histórica de la modalidad en línea en la UV, lo cual permite entender la experiencia acumulada en los entornos digitales y, por el otro, despliega una reflexión sobre la buena práctica derivada de la experiencia. A su vez, la noción de innovación rebasa lo tecnológico al situarnos frente a retos epistemológicos en el capítulo de Denisse Roca-Servat, “Narrar desde y con los virus: el potencial de la pedagogía narrativa especulativa para recrear mundos y horizontes posibles”, el cual complejiza la noción de crisis educativa al señalar la interdependencia de lo humano con lo no humano, y cómo ésta es afectada por la globalización del capitalismo. Esta mirada hace énfasis en las claves de desigualdad tecnológica en un continuum de lo individual a lo institucional, lo cual, una vez más, aporta complejidad en tanto no escinde las interconexiones entre dimensiones y escalas de la vida social. Este capítulo nos introduce a las apuestas innovadoras en la pedagogía, las cuales desplazan la narrativa tecnocentrada tan visible a lo largo de la pandemia. Es así que conocemos cómo la narrativa especulativa permite fermentar lo que sucede y prefigurar formas creativas para asumir la crisis desde una postura no paralizante, sino creativa.

Es así que a lo largo de todos los capítulos encontramos una multiplicidad de miradas que recrean posturas en torno a la tecnología: desde el tecnooptimismo hasta una postura crítica en torno a la suficiencia de las herramientas y dispositivos digitales como facilitadores de la producción de conocimiento. Diversos capítulos abordan la crisis desde la velocidad de la mudanza, reconociendo, por un lado, que no hubo adaptaciones pedagógicas ni curriculares en los primeros meses; y por el otro, que a lo largo del primer semestre de pandemia la velocidad fue el síntoma de cómo se esperaba que fuese el cambio

y adaptación a los nuevos entornos digitales, habilitando la resignificación de lo que se entiende por tecnología. Otros capítulos justo analizan el despliegue del compromiso institucional en torno a los esfuerzos pedagógicos y tecnológicos para ir más allá de una educación en línea que reproduzca la educación bancaria. De esta forma, el libro aporta una reflexión multicoral en torno a la función social de las universidades. Algunos capítulos se comprometen con esta búsqueda al perseguir horizontes de posibilidad ya existentes para re-producir el vínculo entre la academia y la sociedad.

En el libro encontramos documentados y analizados esfuerzos por re-conocer los aprendizajes de forma reflexiva en cada una de las experiencias abordadas, como los que retoman las experiencias de la UV, la UAM y la UACM. De la misma forma, considerando que México es un país de profundas desigualdades, los análisis de los capítulos “Desafíos y tensiones de la educación superior y de posgrado a partir de la pandemia”, de Sergio Iván Navarro Martínez y Antonio Saldívar Moreno, y “Educación intercultural en tiempos de pandemia. Experiencias inmediatas para atenuar la deserción escolar desde un enfoque interseccional de interculturalidad-género-etnicidad”, de Miguel Figueroa Saavedra, Lilia Irlanda Villegas Salas, Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz, contrastan las repercusiones en el estudiantado urbano y no urbano, y problematizan así las repercusiones pedagógicas y sociales del acceso y uso de internet en lo urbano y lo rural, en una perspectiva nacional y continental.

Enseñanza superior en tiempos de pandemia presenta la diversidad de experiencias vividas en diferentes unidades educativas, y en distintos niveles en México. Los capítulos “Investigación en tiempos de pandemia. Herramientas de etnografía digital como opción en estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM”, de Luis Gabriel Arango Pinto, “La formación para la e-investigación educativa en tiempos de COVID-19: ¿Investigar en un clic?” de Evangelina Cervantes Holguín y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, “Los límites de la educación superior ante el SARS-CoV-2: las diferencias en el acceso a la tecnología, el proceso de enseñanza digital y el resultado del trabajo comunitario en

la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, de Fanny Escobar Melo y Rosa Ynés Alacio-García, “El primer trimestre a distancia en la UAM: retos y reconocimientos”, de Anna María Fernández Poncela, y el ya mencionado de Denisse Roca-Servat, aportan de forma particular una riqueza en la presentación de testimonios directos de estudiantes de licenciatura y posgrado, quienes desplegaron sus capacidades de adaptación como investigadorxs en formación. De esta forma, podemos (re)conocer la pertinencia social y la ética del investigar como actividad de transformación, ya que la investigación busca ser el puente entre la universidad y las comunidades interconectadas con ella, ya sea por el estudiantado, o por la ubicación de los planteles, tal como lo (de)muestra el capítulo escrito por Fanny Escobar Melo y Rosa Ynés Alacio-García en torno al afán de la UACM.

A lo largo de diversos capítulos se reconstruye una visión crítica de los efectos de la pandemia. Así, hay una mirada en el largo plazo que no se cierra a lo vivido durante la pandemia, sino que supone la continuación de esta a través de lo que quizá sean secuelas, o tal vez algo más permanente. El capítulo escrito por Evangelina Cervantes Holguín y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval en torno a la e-investigación educativa en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el de “Experiencia de un proceso de innovación: de una educación presencial a una virtual como respuesta al futuro de la educación tras la pandemia”, de Rosario Lucero Cavazos Salazar y Jaime Arturo Castillo Elizondo, así como el de Ruiz Santos, Martínez Martínez y Velázquez Silvestre sobre la UV, toman como punto de partida el reconocimiento de las problemáticas en medio de las cuales se hizo la mudanza a entornos digitales, acercándose así a lo que nos invita a hacer Donna Haraway (2019) cuando dice seguir con el problema: reconocer cómo estamos insertxs en la producción y reproducción del mismo y, por ende, poder prefigurar y actuar soluciones parciales. Varios de los capítulos presentan estas respuestas, aportando argumentos para lo que Haraway llama conocimientos parciales. Siguiendo esta misma pauta, el capítulo de Figueroa Saavedra, Villegas Salas, Mateos Cortés y Dietz nos recuerda la vitalidad de reconocer la potencia de

producir conocimiento de forma situada y parcial, nutriendo así el cuestionamiento de la monocultura académica que aspira a una narrativa universalizante, como sería la de un estudiante “ideal”. En este mismo sentido, es valioso que, a lo largo de tres capítulos, el libro aporta información y análisis situados que nos permiten entender cómo el género, en tanto categoría analítica, ayuda a re-conocer cómo en el transcurso de la pandemia las condiciones estructurales y sedimentaciones culturales han intensificado la marginación de los seres feminizados. Así, los capítulos “El primer trimestre a distancia en la UAM: retos y reconocimientos”, de Anna María Fernández Poncela y “Etnografía de los afectos entre madres estudiantes nginguas de la UIEP en San Marcos Tlacoyalco en tiempos de COVID”, de Guillermo López Varela, Felipe Javiera Galán López y Margarita López Ramos, aportan análisis valiosos que permiten conocer las formas en las que mujeres de dos universidades, urbana una y rural la otra, hicieron frente a esas prácticas sociales. Esto, más allá de la documentación académica, permite prefigurar acciones que acaso resquebrajen los mandatos de género, y permitan revertir, no solo la brecha digital, sino la brecha de género en la educación superior.

Por último, en el libro nos encontramos con una reiteración de la importancia de mirar los efectos de la pandemia en la educación de forma integral, es decir, sin escindir lo pedagógico-educativo de lo emocional y afectivo, de las condiciones materiales; así, no se pretende reproducir una separación entre el profesorado y el estudiantado, sino que ambos se ven como entramados que se afectan mutuamente. Diversos capítulos presentan esta interrelación, y algunos otros aportan análisis para recrearlo a lo largo de la lectura del libro. Por ejemplo, los capítulos “Experiencia de docentes en prácticas de enseñanza virtuales ante la contingencia por COVID-19”, de María del Rocío Carranza Alcántar, Claudia Islas Torres, y “La gamificación como elemento de impulso al aprendizaje en línea”, de Laura Regil Vargas y José Antoni Agis Rosas, permiten entender las formas a través de las cuales lxs docentes y estudiantes enfrentaron el reto de lo que Salvador Alcántar llama “la mente de mono”, la cual es una crítica a

las nociones de hiperconectividad que cobraron fuerza en el primer año de la pandemia. Esta mente de mono hace referencia a pasar de una página de internet a otra, de una aplicación a otra, es decir, surfear entre interfaces. En la cotidianidad, eso se replicó en el ambiente digitalizado de la educación, así como en el entorno que hacía posible y sostenía esa interacción: el hogar. Estudiantes y docentes emergen carentes de lo que Virginia Wolf denominaba el “cuarto propio”, el cual es el espacio donde cada unx de nosotxs puede producir reflexiones y conocimiento. Vemos cómo, una vez más, las personas más vulnerables son quienes menos contaron con este cuarto propio: mujeres, mujeres indígenas, estudiantes jóvenes, y estudiantes que tenían un trabajo precario.

Para concluir mi invitación a leer *Enseñanza superior en tiempos de pandemia*, me permito, una vez más, proponer a quien lea este libro interpelar por las diversas miradas que colegas de distintas universidades han dado forma en ese tránsito que Amador Fernández-Savater reconoce como la producción de la experiencia a partir de la vivencia. Hemos vivido y sobrevivido a una pandemia que nos obligó a estrechar lo más posible nuestra relación con las tecnologías digitales. Ante ello queda el reto de re-conocer que estas pueden ser tan fértiles socialmente, o tan productoras de desigualdad, como queramos. Es un reto que nos invita también a actuar en colectivo pues, como está documentado en todos los capítulos del libro, podemos innovar si, y solo si, hacemos comunidades dentro de una institución como lo es la universidad.

Puebla, Puebla, julio de 2022.

Innovación tecnológica en tiempos de pandemia

Ramón Abraham Mena Farrera, Dora Elia Ramos Muñoz

Introducción

El capítulo tiene como objetivo presentar las múltiples discusiones que, durante la pandemia, las academias dieron en torno a la interrogante: ¿Cómo desarrollamos procesos de transformación e innovación tecnológica durante la pandemia de COVID-19 en las instituciones de educación superior (IES) en México?

Las respuestas recogen la reflexión, experiencia y análisis que se formularon ante el reto global de la educación en, y desde, el confinamiento social en donde se desarrollaron tareas urgentes tales como: conocer el aprovechamiento de las tecnologías educativas en espacios no presenciales; el diseño de alternativas para la educación en ambientes digitales; la modificación de la pedagogía universitaria con el uso de internet; los problemas e inequidades en el acceso a la educación superior y de posgrado en intersección con el género y la etnia; las transformaciones del aula presencial en aula virtual universitaria en un contexto de no asistencia a las aulas; enfrentar los desafíos y oportunidades para la formación de jóvenes en contextos de desigualdad social; conocer las oportunidades de educación articulada

a los procesos sociales y comunitarios; y, por último, tener claras las perspectivas de transformación del hecho educativo en la educación superior y de posgrado hacia el futuro.

Los temas anteriores dieron origen a esta obra completa escrita desde las dinámicas e interacciones en espacios digitalizados que las IES reestructuraron para atender la totalidad de los procesos de administración, pedagogía y seguimiento escolar desde marzo de 2020 hasta marzo de 2022. En particular, este capítulo abre el debate con algunos informes e investigaciones publicados en 2021, que documentan las complejas tareas que desplegaron las IES y las universidades mexicanas, en su introspección sobre la actividad docente y de investigación a la par de ofrecer otros debates y estudios relacionados con salvaguardar la vida ante la crisis humana y de salud. Para muchas universidades la pandemia les cayó “como anillo al dedo” ya que fortalecieron sus históricos y consolidados procesos de educación a distancia y en línea; pero a otras les metió en un “laberinto de problemas” en donde las precarias estructuras para la educación a distancia, un inexistente diseño tecnopedagógico y desmantelados sistemas computacionales, hicieron que las prácticas docentes se enfrentaran a retos simultáneos que les imposibilitaron ofrecer soluciones claras e inmediatas a los apremiantes problemas de la educación en espacios digitales desde el confinamiento social.

Situémonos en el momento en que la comunidad académica reconoció los aciertos y apoyos institucionales traducidos en intervenciones oportunas en el campo de la educación, pero también en el instante en el que se identificaron los problemas que aparecían en tiempo real ante la impronta de continuar las clases e investigaciones desde casa. La incertidumbre digital fue el sello del trabajo académico ante los tiempos difíciles que planteaba la pandemia en el trabajo cotidiano en espacios digitalizados, por lo que pocos podrían negar que las IES se enfrentaron al reto epistemológico de situarse directamente en el ágora virtual, sin más presencia, rostros y participación que los de una pantalla con cuadrículas y nombres que se convertiría, por largas jornadas, en un salón de clases adaptado en las redes de internet.

Un salón lleno de conexiones y vacío de interacciones, en donde el docente tenía que enfrentar el contraste del estallido de contenidos académicos de carácter global al que el alumnado tuvo libre acceso desde espacios como los blogs, webinarios, artículos, libros, tesis en formatos electrónicos, entrevistas y congresos que se empezaron a desarrollar como respuesta a la incertidumbre docente y los efectos del confinamiento educativo durante las semanas, luego meses y por último años de pandemia.

Inés Dussel especuló, en pleno confinamiento, sobre si las academias deberíamos invitar(nos) a reflexionar y reconocer lo que se hizo con las dificultades y aprender que:

la pandemia de COVID-19 obligó a cerrar los edificios escolares y hubo que ensayar otras formas educativas. Si en muchos países del Norte esto supuso un traslado casi inmediato a las plataformas digitales, en América Latina ese tránsito fue minoritario, y se abrieron alternativas que abarcaron desde una eventual desescolarización de ciertos grupos hasta el uso intensivo de redes sociales. (Drussel, 2021, p. 130)

Ante la recurrente pregunta que docentes y alumnos nos hacían acerca de cuáles serían las consecuencias y resultados de una educación y un aprendizaje intermediados por lo digital y qué resultados se esperaba tener en un confinamiento obligatorio en donde comparíamos las clases marginados, alfabetizados y migrantes digitales, las respuestas construidas desde la honestidad siempre fueron que no lo podremos saber en lo inmediato, que todo se sostiene en una terrible incertidumbre, y que empezaremos a conocer las consecuencias hasta que las generaciones de estudiantes salgan de esta pausa y nos digan sus experiencias, reflexiones y aprendizajes. Por tanto, explicar las transformaciones que experimentamos quienes intervenimos en los procesos de educación a lo largo y ancho de los años en pandemia debe de ser, en sí mismo, un potente ejercicio autorreflexivo que nos aproxime a explicar las distintas transformaciones que dejarán una

profunda huella en las generaciones de estudiantes que nunca pisaron las aulas, que no conocieron presencialmente a sus colegas de clase, que se relacionaron en una cuadrícula de video en reuniones sin rostros ni voces, y cuyas interacciones con sus docentes se limitaron a un intercambio de correos, mensajes y entrega de tareas. La experiencia de conexión digital en las pantallas transformó para siempre las relaciones intersubjetivas del proceso de educación, ahora intermediadas por lo digital. Sin embargo, todavía no dimensionamos lo que se enfrentará en el regreso a la educación presencial en donde las relaciones docente y alumnado afrontarán las consecuencias de un velado o frontal estrés a causa de la incertidumbre en los ámbitos de lo laboral, académico y pedagógico de quienes regresen a las aulas. La exposición a interminables horas de trabajo frente a la computadora contrastará con la nueva realidad al retomar las rutinarias dinámicas de clase basadas en exposiciones y entrega de reportes, cuando en lo virtual se aprendió a trabajar autónomamente con un cúmulo de recursos visuales y multimedia que difícilmente se podrán recrear en el aula tradicional. En el retorno a lo presencial ya se están experimentando una difícil adaptación, retrasos en el aprovechamiento, temas curriculares no asimilados, y múltiples patrones de comportamiento social e individual, los cuales nos indican que lo peor de la pandemia, por lo menos en el ámbito de la educación, aún está por venir.

El cierre de la edición de este libro coincide con el retorno a unas aulas en donde las ausencias por muerte, retiro o expulsión del sistema laboral o educativo hacen que retornemos incompletos a los espacios académicos. A lo anterior se suman los desfases en los procesos de aprendizaje, aunados a los problemas sociales, económicos y psicológicos postpandémicos que mediarán en el proceso de enseñanza, aprendizaje, investigación y docencia en todas las IES. Por eso consideramos que nunca será tarde para convocar, presentar y discutir las reflexiones construidas por distintos colectivos que han experimentado, documentado y analizado los momentos clave de inflexión en las trayectorias institucionales de diversas IES que han atravesado la pandemia en México. Los 13 capítulos de esta obra combinan el

carácter científico, de divulgación y testimonial y recogen una polifonía de experiencias únicas que nos refieren, sitúan y explican el momento en que los equipos docentes, directivos, administrativos y alumnado transitaron por discretas innovaciones en la educación que nos llevaron, en tiempos récord, a digitalizar nuestros procesos y espacios justo en el preciso momento en que las diversas crisis por las que todas y todos atravesamos, —incluidas las educativas, las labores de investigación y vinculación— nos permitieron escribir y analizar el fenómeno de la innovación académica en tiempos de pandemia de la manera más honesta e íntima que nos fue posible.

Una virtud de esta obra es haber convocado, respondido a la invitación, y reflexionado junto a quienes dictaminaron la obra en un tiempo muy complicado para la academia y en medio de una incertidumbre laboral y docente, donde investigar y documentar la experiencia de innovación no fue sencilla, pero donde hoy nos ofrece diversas respuestas para esa generación de personas que se preguntará en un futuro cómo es que resolvimos las encrucijadas de la educación en espacios digitales con las limitadas o inexistentes infraestructuras tecnológicas en los meses más aciagos de la pandemia.

La innovación en la educación

Ser docente e investigar desde las pantallas

Continuar, en pausa y distanciamiento, los procesos de docencia e investigación fue el gran reto que enfrentaron las academias en el mundo. En el momento en el que se ordena el confinamiento y distanciamiento social, se obliga a poner en práctica un alto total de la actividad laboral y educativa para salvaguardar a millones de personas que, al no asistir a la escuela, se protegerían de contraer el virus. Sin embargo, deberían reiniciar sus formaciones en espacios digitales en pocas semanas, o meses, con un rediseño y adaptación para ser implementadas en distintas estrategias migrando contenidos, dinámicas,

sistemas de evaluación y seguimiento educativo. Todo lo anterior se tuvo que realizar con limitadas habilidades para diagnosticar, presentar, discutir y actuar los planes de estudio y guías instruccionales en espacios digitalizados. Además, las y los académicos tuvieron que desacostumbrarse de manera pronta a la rutina de años, o décadas, de dar sus clases, ejercer la docencia y hacer investigación presencial. Salir de la tradición de realizar las actividades personándose en los lugares e iniciar procesos de educación emergente forzó el replanteamiento hacia otros procesos de aprendizaje, cambiando radicalmente las dinámicas docentes. En el momento del confinamiento y distanciamiento social, sin duda alguna, se tomaron las mejores decisiones para modificar el diseño tecnopedagógico y ayudar a la reconfiguración de los posgrados y su integración a los ambientes digitales, como espacios destinados a dar un nuevo rostro a la educación presente y futura en México.

Presentar lo que significa para la comunidad academia innovar y transformar, es ahondar en los retos conceptuales y tareas prácticas que debieron de traducirse en rápidas decisiones en los momentos de mayor crisis en la vida de las instituciones tras la súbita interrupción de las rutinas, el espacio y los tiempos privados, en donde la educación presencial y el uso forzoso de recursos tecnológicos se sumaron, de manera obligatoria, para llegar al día a día de docentes y alumnos. Aquí algunas de las situaciones que experimentaron:

[...] una falta de acceso a recursos tecnológicos (brecha digital), el desconocimiento de los entornos digitales, la falta de apoyo en las tareas de aprendizaje, la disminución o inexistencia de sesiones terapéuticas y la dificultad de la conciliación familiar, laboral y educativa han sido algunos de la comunidad educativa durante el periodo de confinamiento. (Armas y Rodríguez, 2022, p. 17)

Si bien la producción de contenido académico se multiplicó exponencialmente en “muchos contextos sumirá a las generaciones de estudiantes a una irremediable pérdida educativa tras el cierre

de las escuelas o su marginación del sistema educativo” (Fore y Malpass, 2021, p. 23). Puntualizamos entonces que el sistema de educación quedó corto ante la magnitud de la crisis educativa agudizada por la pandemia.

Recientemente abundan los trabajos que analizan los impactos en la educación en el contexto de la pandemia; Armas y Rodríguez (2022), Ávalos (2021), De Castro *et al.* (2021), Drussel (2021), Echeverría (2001), Ferrada-Bustamante *et al.* (2021), Lloy (2020), Manso (2021) y Morales *et al.* (2021) hablan de los impactos positivos que las tecnologías de información y comunicación ofrecen cotidianamente a la sociedad; no ponen en duda la transición digital presente en los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y educativo que repercute en los estilos de vida de quien se dedica a la docencia y educación; sin embargo, tampoco se niega la evidente brecha social y económica en la que coexiste la sociedad mexicana, y que está presente entre los docentes y estudiantes que se comunican todos los días a través de diversas plataformas y redes para no quedar al margen de su participación en los procesos de educación virtual, enseñanza y aprendizaje digitalizados. Por otro lado, se cree que la educación virtual es, en sí misma, un acto de innovación y que solo el replantear la forma en que el intercambio de contenidos y evaluaciones son presentados en cualquier tipo de archivos de texto o multimedia e incluye las clases con altos promedios de horas de conexión, por medio de Google Meet, Zoom o Teams- el proceso de educación culmina en el registro de conocimientos y saberes en plataformas que gestionan los cursos. Si bien todo lo anterior se da cotidianamente, también se conoce que es una práctica en contextos de desigualdad digital de distintos segmentos socioeconómicos, grupos etarios, personas educadas y analfabetas digitales. Por tanto, nada será más erróneo que considerar que la práctica digital trae en sí misma una transformación de la educación como parte de un sistemático trabajo que culmina en un proceso de innovación educativa en tiempos de pandemia. Las y los docentes consideran que fue, como un problema sustantivo del confinamiento y la no presencialidad la “realimentación más lenta entre estudiantes

y profesores, en comparación a la que se produce en la presencialidad” (de Castro, Castro, Cruz, 2021, p. 2).

Pero entonces, si la educación a distancia permitió desarrollar un ilimitado potencial “en términos de desempeño académico, motivacional, retención, entre otros, y también permitió impulsar nuevas investigaciones que permitan hacer recomendaciones para mejorar la práctica” (Virgili, 2021, p. 123), ¿por qué antes de la pandemia del 2020 este tipo de educación tardó tanto en arraigarse e impulsar procesos flexibles, portátiles y asíncronos y revitalizar a una nueva generación de académicos, venciendo así las resistencias al cambio y el miedo al desconocimiento del diseño tecnopedagógico? Aquí es donde debemos considerar las diversas respuestas a las preguntas: ¿hacia dónde vamos en materia de innovación en la educación?, ¿cómo lo lograremos utilizando tecnologías? y ¿cómo sabemos que hemos logrado transformar los procesos educativos? Las respuestas pueden estar en las nuevas dinámicas que tendremos y mantendremos tras el confinamiento, pero también en los desafíos que los y las docentes documentan en esta obra sobre su tarea de trasladar las clases de la presencialidad física a lo virtual, en donde la adaptación a las condiciones en el uso de las TIC fue crucial para no detener el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, saber utilizar las tecnologías “no es sinónimo de saber enseñar con ellas y tampoco implica un aumento de capacidades para aprender” (Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021, p. 151).

La pandemia interrumpe la experiencia educativa presencial

La experiencia educativa en espacios digitales entre los años 2020 y 2022 será recordada por un cúmulo de desigualdades, entre las que destacan aquellas que ya estaban presentes antes de la pandemia en razón de género, clase social, acceso a espacios y herramientas tecnológicas, privilegios e inequidades, las cuales se intersecan en múltiples opresiones y exclusiones.

Ante la desigualdad en el acceso a redes, plataformas y dinámicas educativas digitales las IES en México retomaron una virtuosa destreza en desuso: la práctica propia de la academia de revisarse a sí misma con el propósito de diagnosticar los malestares que la comunidad docente y el alumnado estaban experimentando ante la educación desde casa y mediados por la calidad en la conexión a internet en la época de pandemia. La academia reaccionó reactivamente ante las necesidades digitales que las comunidades escolares reclamaban; después de marzo de 2020 se trabajó para cambiar, innovar, transformar y adaptarse a situaciones emergentes y responder a la prioridad de atender con prontitud la necesidad de impartir educación superior y de posgrado en ambientes digitales. Hablamos de procesos que llevan anquilosados por lo menos las cuatro décadas, tiempo en el que se han intentado poner en marcha propuestas educativas sobre las redes de internet, que un amplio sector de las IES no logró integrar como sistemas de automatización digital, menos aún desarrollar habilidades docentes y prácticas pedagógicas en los espacios digitales, pero tampoco se logró una oferta curricular de espacios digitales para el desarrollo docente. Lo anterior contrasta con la hiperespecialización en la que viven algunos sectores de las juventudes, acostumbrados a un uso intensivo de internet; esto ha llevado a las compañías a crear metaespacios en donde el individuo pueda ser, educarse, laborar y consumir en espacios totalmente virtuales. Sin embargo, la realidad es que las IES experimentaron una ausencia de estructuras digitales que soportaran las expectativas de reacción y, por tanto, poco se pudo documentar acerca del trabajo de consolidación en materia de innovaciones digitales en un momento clave de la crisis sanitaria.

Se reconoce que ante el paro forzoso de actividades presenciales las IES implementaron múltiples procesos de innovación de los ámbitos educativos, pedagógicos, tecnológicos y sociales bajo rutas inciertas, que no siempre se tradujeron en transformaciones virtuosas, y donde, por el contrario, se siguen observando las mismas dinámicas en las que las tecnologías digitales solo son una herramienta. Sin embargo, quedó pendiente dar el paso y pensar a las tecnologías como un “factor

de innovación educativa que engloba aspectos tales como: académico, técnico, administrativo, económico, cultural y político, en donde se organice el trabajo en formatos múltiples para la creación de *software* y almacenamiento de la información en forma de voz, vídeo y datos y redes integradas e interactivas” (Delgado, Arrieta, y Riveros, 2009, p. 63). Así que las tecnologías encierran más que eficiencia productiva o comunicación instantánea.

Pero un reto mayor es el enfrentar los desafíos de la experticia docente a partir de ser crítico en el uso de las tecnologías. Esto es, visualizar el riesgo de que la herramienta sea el único filtro de contacto y sea la única que promueva y sostenga el contacto con el estudiantado. Por eso se debe evitar que la educación en espacios digitales “gire solo en torno al uso de la tecnología emergente en la práctica educativa durante la pandemia” (Calle y Mediavilla, 2021, p.36) ya que se corre el riesgo de no soportar los embates que el sector de la tecnología educativa global, la cual impone su modelo de comunicación/educación como la única opción dominante donde el sujeto se someta a un autoaprendizaje en línea, el cual ha crecido en 2021 “un 15.4% al año, con compañías como Google y Microsoft consideradas como el mercado de mayor expansión en sociedades como la India, China y Corea del Sur” (Giraud, y Rodríguez, 2021, p. 34).

Así, las innovaciones en materia de la novedad tecnológica aplicada a los procesos educativos en tiempos de postpandemia nos deberán llevar a develar los nuevos significados teóricos que se nos presenten al trabajar en comunidades de aprendizaje en la educación virtual, en entornos virtuales al interior de los procesos de globalización en los que nos encontramos, y a cuestionarnos cómo las estructuras internas de las IES están generando condiciones de posibilidad para reconocer las carencias y desapegos significativos en los modelos educativos convencionales que operaban antes de la pandemia. Por tanto, los nuevos modelos pedagógico- tecnológicos que están por venir se están uniformando para “mantener y elevar la calidad del proceso docente-educativo y donde el aprendizaje presencial estará siendo desplazado por métodos educativos más flexibles, en los que no es

necesario que el contacto físico profesor-alumno sea indispensable” (Morales *et al.*, 2021, p. 305). En ellos, se pone en primer lugar el ámbito interactivo, en donde es más común acceder en cualquier hora o lugar, y en donde el dominio de los modelos de educación y certificación del conocimiento en realidad sean certificación empresarial. En efecto, podríamos estar por presenciar un cambio de paradigma en donde quien es alumno interactúe preferentemente y de forma masiva en ambientes digitales y por su “interacción a distancia entre usuarios a través de una red de computadoras tengan un nivel de independencia, asimilen el contenido, sigan instrucciones, perseveren en la actividad asignada y respondan preguntas, y puedan avanzar a su propio ritmo” (Vera, Ramírez, y Cevallos, 2021, p. 119). En un ámbito en el que la inteligencia artificial y los algoritmos desplacen en varios aspectos al docente.

Los democratizantes salones de clases se mudaron a las redes sociales y espacios privados en donde los profesores, las profesoras “ponen en contacto a un grupo de personas mediante sesiones interactivas para que puedan ver y escuchar las intervenciones de los docentes” (Vera, Merchán, y Mora, 2021, p. 4). Entonces, los docentes y alumnos son los nuevos migrantes digitales, que experimentan y construyen su propia “práctica pedagógica, construyendo nuevos niveles de competencia eficaz dentro del campo educativo virtual” (Ávalos, 2021, p. 14). De salones a redes sociales espacios así irrumpió la experiencia educativa presencial en la migrante comunidad escolar, pero no todos fueron afectados de la misma forma.

La educación entre cuidados y enfermedad. Un tema de género

Entre la docencia atrapada en las pantallas y la interrupción de prácticas digitales en la totalidad de la experiencia educativa, se exacerbaron distintas inequidades y opresiones relacionadas con los cuidados y la educación desde el confinamiento. De manera inesperada la pandemia se posicionó en el centro de las discusiones y trajo el riesgo de perder la salud y la vida. Ambos temas dominaron los debates sociales, durante años, postergando otros temas vitales como la educación, las actividades comerciales y productivas y las violencias, particularmente las de género. En ese contexto las academias evidenciaron una injusta organización social en el acceso a la educación, la información, la conectividad, y las capacidades y condiciones para continuar con las actividades desde casa. Y es que decir “estudiamos desde casa” se convirtió en una ironía, ya que en México fue común ver conexiones desde rancherías, cibercafés, cerros, y todos aquellos posibles puntos de acceso a internet diseminados por todo el sureste de México.

Mientras las comunidades docentes y el alumnado trataban de trabajar y educarse, en el caso de América Latina y el Caribe ese proceso se tuvo que compartir con los espacios y los tiempos de cuidados ante la enfermedad, en donde “las mujeres fueron quienes, de forma remunerada o no remunerada, realizaron la mayor cantidad de tareas de cuidados” (PNUD, 2020, p. 71). Esta y otras desigualdades se sumaron a las ya experimentadas en la educación en México, en donde se vivieron y profundizaron todos los infortunios vinculados con la brecha digital, el teletrabajo, la telesalud, y la propia desconexión de los hábitos productivos, educativos y sociales, en donde las poblaciones fueron obligadas a migrar a espacios masivos de difusión y tecnologías digitales sin la seguridad de tener acceso, sin una conectividad continua, sin suficientes equipos para la conexión y sin acceso a un *software* adecuado para la conexión o interacción sociotécnica. Así, en los ámbitos de la vida doméstica las mujeres experimentaron mayores retrocesos en la calidad de la comunicación y un incremento

en las tasas de deserción escolar. Diversos informes recomendaron rápidamente distintas estrategias tales como:

Generar estrategias de retorno seguro a las escuelas, en donde se garantice la salud de la comunidad escolar y la regularización en el aprendizaje de las y los estudiantes. Fortalecer el sistema educativo para que las brechas de acceso a una educación de calidad se reduzcan. Focalizar esfuerzos para que las y los estudiantes de las poblaciones más rezagadas no reduzcan sus posibilidades de desarrollo integral. (PNUD, 2020, p. 72)

Si la época prepanidémica se caracterizó por la brecha tecnológica, el presente pandémico en confinamiento, y el futuro incierto serán complicados para que todas las personas compartan procesos de innovación tecnológica en la educación, eso ante los históricos retos de desconexión laboral y académica, a la que se sumaron amplios sectores de la población de profesores y estudiantes con limitados o nulos recursos, equipos y habilidades para la educación en ambientes digitales. Por tanto, “las recomendaciones en educación resaltan la necesidad de cerrar la brecha tecnológica y digital, lo cual implica sumar esfuerzos desde muchos sectores, incluyendo el privado, para que las y los niños tengan el mismo acceso a estas herramientas” (PNUD, 2020, p. 74), en donde los Estados garanticen procesos educativos que otorguen a la comunidad:

Un nuevo espacio social (digital) considerado como un nuevo espacio educativo en el tercer entorno, cuya estructura es muy distinta a la de los entornos naturales y urbanos en donde tradicionalmente se ha desarrollado la vida social, y en concreto la educación. Dicha transformación es lo suficientemente importante como para que pueda ser comparada con las grandes revoluciones técnicas habidas a lo largo de la historia (escritura, imprenta, etc., que también transformaron profundamente la educación). Además, incide sobrema-

nera en todo lo que se refiere al conocimiento humano. (Echeverría, 2001, p. 6)

Puntualicemos que la brecha digital no es solamente la falta de acceso a las tecnologías digitales por parte de los estudiantes, sino que dicha brecha se amplió, refiriéndose también a la desconexión de las instituciones “mediadoras” entre las tecnologías y los estudiantes, es decir, las familias, los docentes y las escuelas como instituciones con limitadas capacidades de adaptar y personalizar la experiencia de educación a distancia para cada estudiante. El Estado mexicano se quedó impávido ante la desconexión de multitudes. Esta brecha se acentuó y caracterizó con la llegada de la pandemia, donde las diferencias de capital cultural en las familias se cruzaron con la brecha profesional e institucional entre escuelas, docentes con la capacidad e iniciativa “para hacer frente a esta crisis y aquellos sin la formación ni los recursos profesionales suficientes para garantizar la comunicación y la continuidad del aprendizaje con sus estudiantes” (Manso, 2021, p. 650).

El seminario académico. Un espacio de debate y reflexión

Los reportes académicos e informes sobre el trabajo de innovación tecnológica y pedagógica en la pandemia tienen otra lectura a partir de las reflexiones que en los momentos de mayor incertidumbre en esta crisis global se ofrecieron en el seminario “Transformación de los procesos de educación superior y de posgrado: innovación en tiempos de Pandemia | TIC Y EDUCACIÓN”, convocado por El Colegio de la Frontera Sur y el Departamento de Sociedad y Cultura, el cual fue moderado por los cuatro coordinadores de este libro. El seminario se llevó a cabo en los meses de mayo a junio de 2021 y las tres sesiones fueron espacios en lo digital desde donde se debatió la importa que las instituciones de educación superior y de posgrado tuvieron para reaccionar y adaptar su estructura educativa y docente hacia ambientes tecnológicos y digitales en plena pandemia. En efecto, fue posible

que en plena crisis se pudiera convocar y reflexionar, desde distintas experiencias y procesos de innovación tecnológica y pedagógica, ante la contingencia sanitaria. Los aprendizajes permitieron repensar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje como el principal tema desde donde las tres personas invitadas tuvieron la oportunidad de profundizar en un debate llevado a cabo entre la ciudadanía y academia, considerando el tema de la transformación de los procesos de educación e innovación en tiempos de pandemia como un tema de interés público. El seminario llegó a más de 10 mil reproducciones, realizadas desde 14 países, y sigue disponible con acceso libre en los canales institucionales de comunicación de El Colegio de la Frontera Sur, en México.

A continuación, se presentan las ideas que tuvieron mayor retroalimentación entre los ciudadanos conectados y desde los cuales nuestras/os colegas tejieron ideas más finas.

Nuevas coordenadas epistémicas

La primera sesión del seminario¹ estuvo a cargo de la Dra. Estela Quintar, con la moderación del Dr. Sergio Navarro, quienes debatieron acerca de las nuevas coordenadas epistémicas que debemos desarrollar quienes participamos en los posgrados en México, en donde las opciones de formación en este grado de estudios nos debe llevar a un compromiso para decodificar al sujeto histórico en el que hemos sido formados y empeñar nuestra tarea en enseñar y no en comprender las subjetividades políticas y cotidianas de las poblaciones. Nuestra orientación académica debe servir para reflexionar sobre cómo hemos sostenido la apuesta en la teoría y lógica “cientifizada” y no en los sujetos que viven en un contexto de emergencia, ya sea en el salón o detrás de la pantalla, expuestos simultáneamente a las múltiples realidades

¹ La sesión de la Dra. Estela Quintar se puede consultar en las direcciones YouTube; <https://youtu.be/JKwzTubgr4> y Facebook; <https://fb.watch/6pHtc2SWSQ/>

de nuestras sociedades. La pandemia ha revelado el desfase que se experimenta en la ciencia y la educación desde mediados del siglo XX, al que la doctora Quintar denomina “el desfase neoliberal”, y que no solo observa en lo que es el medio de producción sino de subjetivación de los otros, incluidos “los otros” de la educación analógica y digital.

Estela destacó que la logística en la pandemia nos presentó una “silicolonización” de la economía y la educación que ha dejado al margen a profesores, estudiantes y familias. Lo anterior expresa la vivencia del drama generacional de que no todos sabemos usar la tecnología y en donde: llegamos a la pandemia desprovistos de capacidades digitales; los Estados no pueden hacer más; y presenciamos el cambio del estatus del sujeto que intenta cumplir y no aprender. Somos sujetos atados a los criterios de calidad y es la forma en la que se concreta la episteme institucional que se articula en un pensar digital que es resuelta por la inteligencia artificial que ordena Google, y/o cualquier otra plataforma. Por tanto, Estela nos revela nuestra pertenencia a una poca de esa verdad performativa digital en donde somos lo que aparentamos en las clases digitales, unos perfiles, e interfaces digitales en un Google Maps. Vivimos tiempos en donde la experiencia de la verdad está oculta y la paradoja es si las clases son idénticas fuera y dentro de la red, en donde un profesor atiente a una media de 60 estudiantes virtuales, sin subjetividades, historización, comprensión, ni gobernabilidad.

Tiempo para encontrarnos, para re-encontrarnos, para fermentar

La segunda sesión del seminario² estuvo a cargo de la Dra. Amaranta Cornejo con la moderación del Dr. Abraham Mena, quienes conversaron sobre los acotados y reducidos tiempos de reflexión que

² La sesión de la Dra. Amaranta Cornejo Hernández se puede consultar en las direcciones YouTube: <https://youtu.be/Oi9pNUAOuXQ> y Facebook: <https://fb.watch/6pHr-qfdJME/>

se generaron en la pandemia, los cuales limitan el tiempo para la comprensión de los complejos asuntos académicos. Nos situaba en el hecho de que el tiempo en la pandemia se relativizó para algunos sectores de la población, sobre todo cuando los tiempos digitales marcan otros ritmos en la crisis sanitaria, donde la población se muda forzosamente de actividades en el hogar a ambientes de educación y laborales virtuales en un abrir y cerrar de ventanas y espacios digitales de reunión y docencia, y que son afectadas por condiciones diferenciales de género, clase, etnia y edad, entre otras interseccionalidades. Así, en la época de pandemia todas estas particularidades se experimentaron en jornadas laborales extenuantes, en conexiones a todas horas, en donde se fortalecía la narrativa de la hiperconectividad y en donde la pandemia seguía acentuando las crisis emocionales y familiares. El trabajo educativo no fue la excepción y presentó distintos retos, que incluyeron el de la solidaridad, el de hacer comunidad, y el de atendernos entre todas y todos. Por tanto, la educación en zonas marginadas nos enseña a crear redes de solidaridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde la conectividad no es lo mismo que hacer vínculos y la interacción digital no garantiza que se vayan a crear comunidades educativas.

Amaranta invitaba a que como sociedad reconozcamos la pandemia como un proceso que puso a la población en una condición de vulnerabilidad en temas de salud y educativos, en donde se ponga en el centro a la persona, y en donde temas como la contención a estudiantes sea una tarea urgente al final de la pandemia y al inicio del regreso a clases. También pone en el centro del debate a las mujeres, quienes en la pandemia destinaron mucho tiempo al cuidado de las familias ya que, además de estudiantes, han sido las profesoras a las que se carga más el trabajo y han sufrido la masificación del trabajo, exacerbada por una dinámica digital que provoca una explotación laboral, familiar, de cuidados, en donde las dinámicas de evaluación han desgastado física y emocionalmente a las profesionistas. La expositora nos llama a reconocer que “la precariedad laboral en los ámbitos académicos es algo que urge atender de forma colectiva, pues la

sobrecarga de trabajo que genera la diversificación se arroja con una narrativa de prestigio: quien más trabaja, más produce, más gana... Sin embargo, también más se desgasta” (Cornejo, 2021).³

La crisis de la legitimidad de los saberes

La tercera y última sesión⁴ del seminario estuvo a cargo del Dr. Gunther Dietz, con la moderación de la Dra. Dora Ramos y el Dr. Antonio Saldívar. La última conversación nos exhortaba a tener una mirada amplia de la virtualización en la pandemia, en donde se resalte la preocupación por la educación superior y el reconocimiento de diversas trampas entre la invocación tecnológica e innovación docente, en donde podamos reconocer el tipo de aprendizajes y paradojas. La pandemia marca perfectamente el tiempo de salida de un tipo de educación bancaria, centralizada, enciclopédica y disciplinaria y nos marca una nueva ruta hacia una educación comunitaria en donde los aprendizajes significativos nos permitirán crear nuevas enseñanzas. A pesar de la gran crisis civilizatoria, en plena pandemia se ha insistido en reforzar la educación bancaria, en donde se pone en el centro al docente totalitario, quien abarata todos los procesos de educación y empuja hacia la no necesidad de docentes, instalaciones y recursos, como lo vimos en la propuesta educativa que el Gobierno de México implementó en la escuela por televisión. En ese escenario debemos de reconocer que la sociedad no ha abandonado la escuela, sino que la escuela es quien ha abandonado a la sociedad.

³ Amaranta Cornejo Hernández realiza una síntesis en el artículo “Tiempo para encontrarnos, para re-encontrarnos, para fermentar: retos de la academia (también) en tiempos de pandemia”, publicado el 17 de junio de 2021 en gaceta digital LADO B. <https://www.ladobe.com.mx/2021/06/tiempo-para-encontrarnos-para-re-encontrarnos-para-fermentar-retos-de-la-academia-tambien-en-tiempos-de-pandemia/>

⁴ La sesión del Dr. Gunther Dietz se puede consultar en las direcciones YouTube: <https://youtu.be/-EvZYWNYOF4> y Facebook <https://fb.watch/6pHpF5mXGu/>

Ilustración 1. Cartel del seminario académico.

SEMINARIO ACADÉMICO

Transformación de los procesos de educación superior y de posgrado: Innovación en tiempos de Pandemia



COORDINAN: ABRAHAM MENA, SERGIO NAVARRO, DORA RAMOS Y ANTONIO SALDÍVAR

Reflexionemos cómo las instituciones de educación superior y de posgrado reaccionaron adaptando su estructura educativa y docente hacia ambientes tecnológicos y digitales al iniciar la pandemia de Covid-19. El seminario debate distintas experiencias y procesos de innovación pedagógica ante la actual contingencia sanitaria con la finalidad de repensar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estela Quintar
Investigadora y docente en el Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina



27 de mayo · 15:00 a 16:30 horas
Modera: Sergio Navarro

YouTube
<https://youtu.be/2JKwzTdubgr4>
Facebook
<https://fb.watch/6pHtc2SWSQ/>

Amaranta Cornejo Hernández
Coordinadora de la Maestría en Comunicación y Cambio Social Universidad Iberoamericana



10 de junio · 15:00 a 16:30 horas
Modera: Abraham Mena

YouTube
<https://youtu.be/OI9pNUAOuXQ>
Facebook
<https://fb.watch/6pHraqfdJME/>

Gunther Dietz
Investigador y docente en la Universidad Veracruzana



24 de junio · 15:00 a 16:30 horas
Moderan: Dora Ramos y Antonio Saldívar

YouTube
<https://youtu.be/-EvyZYWNy0F4>
Facebook
<https://fb.watch/6pHpF5mXGu/>

EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR

Elaboración del departamento de Comunicación y Difusión de la Ciencia de ECOSUR.

Gunter hace varios llamados a la comunidad académica para aprovechar el alto que nos ha obligado a hacer la pandemia para reinventar la educación superior, y para ahondar en nuevas propuestas donde no nos gane la prisa por regresar al modelo anterior de pandemia. Para ello debemos cuestionarnos y cuestionar si en la crisis anterior a la pandemia, la crisis de la legitimidad de los saberes se ha podido vencer a los modelos de oferta de capacidades, en donde Google se pone a la cabeza para sustituir a las universidades en un claro proceso de profesionalización del saber por parte de los grupos empresariales globales. Al mismo tiempo cuestiona si los indicadores de calidad de los IES corresponden, o no, a la realidad estudiantil del alumnado que trabaja, que no tiene internet en casa, que estudia en un cuarto, con o sin mesa de estudio, que tiene familia y es cuidadora, y es entonces

cuando aduce que en ese sentido la oferta que la universidad le propone no es lo que el individuo necesita, y cuando reconoce que la universidad está desfasada con respecto a la realidad del estudiante.

Las tres sesiones del ciclo tuvieron como común denominador la exigencia de pedir a la academia humildad ante la pandemia, y que la universidad se replantee a quiénes somos útiles, quién nos necesita y si la universidad es útil para la vida. Es momento de saber para qué y para quiénes se ciudadaniza, se profesionaliza y se adquieren saberes relevantes. Desde la humildad se puede saber el tamaño de la crisis que sufre la universidad en los ámbitos académicos, de docencia, posgrado y vinculación para procurar que los campus sean espacios seguros en donde se revertieran los sesgos clasistas, racistas y de género cuando se regrese a los ambientes presenciales al finalizar la pandemia.

Taller nacional de posgrados. Compartir y replantear estrategias

El taller nacional “Estrategias digitales para la formación e investigación en la educación superior y de posgrado frente a la pandemia”, en el marco del 3er. Foro Nacional de Posgrados, convocado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y realizado el 9 de julio de 2021, posibilitó la reunión de 55 responsables de los posgrados en México, en un espacio digital con características de un taller reflexivo que sirvió para compartir experiencias, conocimientos, datos y aprendizajes de algunos de los principales posgrados en México. El espacio se aprovechó para compartir las situaciones y experiencias grupales y regionales, así como el contexto que experimentan los posgrados en la pandemia, y también para explorar los fenómenos individuales y sociales de nuestros posgrados en materia digital frente a la actual crisis sanitaria, en el cual se enmarca esta obra.

El diálogo con quienes participaron en representación de cada IES ayudó a profundizar en el conocimiento de la experiencia en innovación tecnológica, en el contexto de plena crisis, donde se mantenían

no contaron con un soporte tecnológico adecuado para afrontar los primeros días de la crisis y eso repercutió en el funcionamiento de los posgrados nacionales en México, ya que las ofertas de estudios en el ámbito digital no pueden ser pensadas sin considerar las múltiples realidades de la población estudiantil y sus problemáticas locales y de alta diversificación. La pandemia mostró qué tan descontextualizadas están las carreras y la virtualidad reprodujo un conjunto de opciones que lo único que hace es generalizar, homogenizar y centralizar el conocimiento regional, más no el universal.

Por último, se identificaron distintos procesos que deberán cambiar en el contexto de la pandemia, como lo son las reglas de titulación y certificación, el sistema de educación librocéntrico y la adaptación a otros ambientes digitales relacionados con los hipertextos, multimedia, blogosferas, pódcast y otros. La discriminación y automutilación de la educación a distancia nos hace refeccionar en la pausa en la que nos encontramos y donde generemos espacios para otros lenguajes y epistemes propios de nuestra nación. Por tanto, urge:

- Establecer dinámicas que aseguren un regreso a la normalidad planteando modelos de educación híbrida y que estas sean parte de las evaluaciones por parte de CONACyT.
- Reforzar las estrategias digitales que permitan favorecer la formación académica, estrategias digitales para la investigación educativa, y actualización de herramientas digitales que favorezcan a los posgrados.
- Responder al reto de desarrollar la sensibilidad de reconocer eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que en la modalidad presencial tiene sus vacíos pero que en lo virtual nada está escrito.
- Establecer un sistema que amplíe los horizontes sobre las estrategias digitales, que permita el uso de estrategias digitales en los

núcleos académicos básicos de los docentes y que ofrezca a los estudiantes herramientas de aprendizaje.

- Priorizar la construcción de ejes estratégicos desde CONACyT, relacionados con la adaptabilidad y evaluación en sistemas de educación a distancia.

Conclusiones

Coordinar este libro y escribir este primer capítulo representa no dar la espalda a la experiencia educativa que docentes y alumnado tuvimos para innovar y transformar nuestra experiencia educativa, ya que quedará marcada en la memoria y actividad profesional de muchas generaciones, y recordaremos que cuando lo inimaginable ocurrió, y lo nunca proyectado se experimentó en cada sesión remota, en la desconexión, en la persecución de nuevos paradigmas para la administración académica, en la búsqueda de una formación integral con apoyos académicos y la salud emocional para todas las personas, alguien nos esperaba del otro lado de la pantalla, preguntándonos: ¿Hay alguien allí? ¿Puedes abrir tu cámara? ¿No escucho tu voz! ¡Abre tu micrófono! ¡Qué gusto verte después de tanto tiempo!

Esta obra se suma a los múltiples llamados que hacen las academias para ofrecer un debate, dentro de sus propias comunidades, en donde varias voces, regiones y espacios de poder dentro de las IES se puedan escuchar en torno a temas como el derecho al acceso a la educación, así como al acceso y uso de los medios y espacios digitales, entre otros. Por eso, este libro quiere interpelar a lectores, pero sobre todo a las comunidades de estudiantiles, directivos, docentes e investigadores, a reflexionar acerca de los procesos de innovación tecnológica para responder con emergencia, seriedad y oportunidad a todo el sistema público y privado de educación ante el efecto pandémico y sus secuelas en la población.

La invitación para documentar los preámbulos, experiencias y resultados en materia de innovación que experimentaron las instituciones de educación superior en México (IES) nos permitirá, en un futuro inmediato, situar el fenómeno del confinamiento social en un contexto de deficiencias estructurales, relacionadas con los presupuestos, infraestructura escolar y extraescolar, inequidad de género en la carga académica y acceso a la educación, reglamentaciones anacrónicas, sistemas pedagógicos fuera de toda actualización y deserción escolar en los sistemas de educación superior de carácter público y privado.

Es tiempo de promover espacios para el debate y de presentar distintas historias, tradiciones y estructuras sobre las que se sostiene el funcionamiento de las institucionales de educación superior, en la actualidad cimbradas ante la reacción que deberían ofrecer cuando las políticas de sana distancia, confinamiento y educación a través de espacios digitales fueron ordenadas en casi todos los ámbitos de la vida de las academias.

Bibliografía

Armas, A., y Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 11-48.

Ávalos, C. (2021). *Desarrollo de competencias TIC en los directivos y docentes en la emergencia nacional COVID-19. Red 01-UGEL 06*. Lima, 2020 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

de Castro, B., Castro, S., y Cruz, W. (2021). TIC y educación en tiempos difíciles. *Delectus*, 4(2), 1-11.

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, (293), 130-141.

- Echeverría, J. (2001). Las TIC en educación. *Revista Iberoamericana*, 24, 12-23.
- Ferrada-Bustamante, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., y Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Manso, J. (2021) Incursión de las TIC en educación y particularización de la laboral docente a partir de la COVID-19. *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*. Congreso 7-9 de julio de 2021. Santiago de Compostela, España.
- Morales, M., Bárzaga, J., Morales, Y., Cárdenas, M., y Campo, D. (2021). Entornos virtuales desde la ontología de los nuevos saberes de la educación superior en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 301-307.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020). Desarrollo Humano y COVID-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-COVID-19-en-mexico.html>
- Vera, J., Merchán, S., y Mora, S. (2021). Las TIC en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19.: Las TIC en la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19).
- Vera, J., Ramírez, A, y Cevallos, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134.
- Virgili, M. (2021). Emergency Remote Teaching [Enseñanza remota de emergencia]: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. *INNOEDUCA: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136.

Sitios electrónicos

Fore, H., y Malpass, D. (20 de diciembre 2021). Hay que revertir la pérdida educativa de la pandemia. En Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/voces/hay-que-revertir-la-perdida-educativa-de-la-pandemia>. Recuperado. 12 de enero de 2022

Cornejo, A. (17 de junio 2021) Tiempo para encontrarnos, para re-encontrarnos, para fermentar: retos de la academia. En gaceta digital LADO B. <https://www.ladobe.com.mx/2021/06/tiempo-para-encontrarnos-para-re-encontrarnos-para-fermentar-retos-de-la-academia-tambien-en-tiempos-de-pandemia/>

Investigación en tiempos de pandemia. Herramientas de etnografía digital como opción en estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM

Luis Gabriel Arango Pinto

Introducción

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de COVID-19 se había convertido en una pandemia. Desde entonces, en todo el mundo se aplicaron medidas de confinamiento, distanciamiento social y suspensión de actividades prácticamente en la mayoría de los sectores, con excepción de los considerados prioritarios. Dichas medidas impactaron de forma severa la vida como la conocíamos.

Dentro del sector educativo, en la mayoría de las naciones, millones de estudiantes de todos los niveles se vieron afectados. El cambio de clases presenciales a actividades en línea se dio intempestivamente y sin la preparación suficiente. Los problemas sobre todo de acceso a la tecnología, planeación, adecuación curricular y capacitación docente generaron un sinnúmero de dificultades durante la pandemia:

El mundo no estaba preparado para una interrupción educativa a semejante escala en la que, de la noche a la mañana, escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. En este contexto global de emergencia, América Latina no es una excepción, con apenas 1 de cada 2 hogares con servicio de Internet de banda ancha, y con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia, lo que ha impactado de manera inédita a todos los actores de la educación superior. (UNESCO-IESALC, 2020a)

Según la UNESCO, a finales de abril de 2020, fecha en que ya estaban suspendidas las clases en México, más de 160 países habían cerrado sus escuelas y universidades, afectando a más del 90% de la población estudiantil a nivel mundial (más o menos 1,575 millones de alumnos) (UNESCO-IESALC, 2020b). Aunque anteriormente el sector educativo había sufrido interrupciones por fenómenos naturales o sociales, nunca antes se habían paralizado las actividades en todos los niveles educativos y en todo el planeta (Casanova, 2020).

En este escenario, la educación superior no fue la excepción en cuanto al confinamiento masivo. Las instituciones también tuvieron que hacer frente a los desafíos que implicó llevar a cabo sus funciones sustantivas a distancia, las cuales involucraban a todos los sectores: autoridades, docentes, estudiantes, trabajadores manuales y administrativos. La docencia, la investigación y la extensión, la vinculación y la difusión de la cultura tuvieron que repensarse, en medio de oportunidades y amenazas, de la creatividad y la premura (Ordorika, 2020).

Dentro de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES), la investigación tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones, a los problemas de conexión, y a desarrollarse sin interacción presencial, frente a la computadora u otros dispositivos. Lo anterior no fue ajeno a la UNAM, cuyos posgrados poseen una larga historia ligada a su autonomía, lograda en 1929. En el transcurso del tiempo, una preocupación permanente del Sistema Universitario de

Posgrado ha sido vincular la docencia con la investigación, así como impulsar un sistema tutorial orientado hacia la formación para la investigación de los estudiantes.

En el caso del Programa de Posgrado en Pedagogía de esta universidad, una de las más importantes de la región según el QS Latin America University Rankings, ¿cuáles son las experiencias de los estudiantes frente a los problemas que han padecido durante la pandemia y cómo los han resuelto? ¿Cómo han transitado de metodologías presenciales a la utilización de métodos y técnicas de la investigación en línea? Porque, a decir de Uribe (2020),

debemos ver también que las oportunidades que nos plantea la crisis actual, como por ejemplo el fortalecimiento de herramientas tecnológicas, de búsqueda y verificación de información, uso de nuevas plataformas, capacitaciones virtuales, nuevas formas para comunicarnos y de transmitir información relevante rápidamente, son algunas destrezas que se van implementando poco a poco. (p. 5)

A la vista de todo el mundo, resulta obvio decir que fue en las tecnologías digitales donde se encontró parte de las respuestas para hacerle frente a la pandemia. En palabras de Casanova (2020):

El campus ha sido desplazado mayormente por estrechos espacios habitacionales donde los universitarios atienden, a través de una pantalla, las actividades propuestas por sus docentes. Asimismo, las tareas de investigación y extensión se han visto modificadas de una manera radical por el cierre de las instalaciones físicas y por el supuesto general de que la vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats y correos electrónicos (o más claramente entre Zoom, WhatsApp y Google Classroom). (p. 13)

En este sentido, la etnografía digital se convierte en una opción que dota a los estudiantes de posgrado de herramientas para el desarrollo de sus investigaciones en tiempos de pandemia. Además de

la aplicación de cuestionarios y entrevistas en línea, la observación participante en distintos escenarios, y no participante cuando se analizan materiales digitales, la etnografía digital implica el despliegue de estrategias que van ayudando a construir el campo de estudio. Desde nuestro punto de vista, este enfoque cobra relevancia porque, a raíz del confinamiento, las prácticas educativas se volcaron hacia entornos digitales.

Notas sobre etnografía digital

Desde hace algunos años, la etnografía digital se posiciona como una opción metodológica importante, debido a que los entornos digitales, con sus posibilidades de interacción, han hecho de Internet un espacio para el análisis de las prácticas sociales y educativas (Bárceñas y Preza, 2019).

Si concebimos la etnografía como “un método concreto o un conjunto de métodos” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 15), esto quiere decir que hay una flexibilidad metodológica que se traduce en la continua reflexión por parte de los investigadores —en nuestro caso, estudiantes de posgrado— sobre cómo construir, qué aplicar, cuándo y dónde. No hay recetas de cocina, solo lineamientos generales que toman formas concretas dependiendo de los objetivos, contextos y características de la investigación.

Así, la etnografía es una forma de aproximarse a la cotidianeidad de las personas durante un período de tiempo, observándolas, escuchándolas, interactuando, llevando el registro de los significados que producen; es decir, los investigadores son “cazadores de sentido”. Por ello, no es gratuito que Galindo (1998) se refiera a la etnografía como el “oficio de la mirada y el sentido”, lo cual conlleva una parte fenomenológica y otra hermenéutica: fenomenológica por ir “a las cosas mismas”, como decía Husserl, y hermenéutica por el carácter interpretativo que lleva a la comprensión de las prácticas humanas. De hecho, según Rockwell (1991), en la investigación educativa, la etnografía

tiene por objetivo “comprender cómo se construye socialmente la educación” (p. 172).

¿Qué más cotidiano que los procesos educativos? Si Internet, como señalaba hace más de veinte años Javier Echeverría (1999), es parte de un entorno en donde las personas continuamos realizando las actividades que hacíamos antes, esto quiere decir que los fenómenos sociales, dentro de los cuales están los que atañen al campo de la pedagogía, encontraron en el ecosistema digital un sitio para seguir llevándose a cabo. Solo que las características de las interacciones serán distintas en la medida en que hablamos de no presencialidad.

Sin embargo, la no presencialidad no implica la anulación de los sujetos de investigación o de sus prácticas. Por el contrario, al hablar de netnografía, autores como Kozinets (2010) plantean un modelo cualitativo similar al de las investigaciones etnográficas, ya que:

Transitamos hacia cambios radicales con profundas implicaciones sociales, psicológicas, filosóficas, políticas, económicas, etc.; en los que Internet, la red de redes, como artilugio tecnológico, y más aún como artefacto cultural, está suponiendo una auténtica sedición para el saber y el hacer, puesto que ofrece un abanico ilimitado de posibilidades de investigación en el contexto de la información y de la comunicación. (Turpo, 2008, p. 82)

Es decir, el investigador tiene que estar en los entornos digitales donde se desarrollan las prácticas sociales-educativas que son los objetos de su análisis. Y, con base en lo que se produce como resultado de dichas prácticas (ya sean datos visuales o verbales), se trata de llegar a conclusiones con respecto al funcionamiento de los grupos estudiados.

La llegada de la pandemia de COVID-19 aceleró los procesos de digitalización y traslado de las actividades educativas a las distintas plataformas, entornos y aplicaciones que conforman dicho ecosistema digital. En este sentido, la etnografía digital se vuelve pertinente porque, ahí donde el ser humano ha puesto su pie (de modo digital en este caso), existe la necesidad de recrear “las creencias compartidas,

prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28), y este es precisamente el objeto original de la etnografía.

Así, la etnografía digital surge como “un método interdisciplinario para el análisis de las prácticas sociales y la producción de significados a través de una mediación tecnológica” (Bárceñas y Preza, 2019, p. 134).

Cuando se empezó a hablar primero de una etnografía de Internet, muchos dualismos —como real/virtual, verdad/ficción, *online/offline* o natural/tecnológico— estaban en cuestionamiento (Hine, 2004). Sin embargo, estas dicotomías se diluyeron para plantear categorías más holísticas (Gómez y Ardèvol, 2013), lo que derivó en la definición de un campo visto como “un ensamblaje de actores, lugares, prácticas y artefactos que pueden ser físicos, virtuales o una combinación de ambos” (Boellstorff *et al.*, 2012, p. 61).

Esto significa que los entornos físicos y digitales están interconectados: las personas realizan actividades simultáneas en ambos; la producción de sentido emanada de las prácticas sociales se da presencialmente y en las plataformas; existe un continuo y dinámico ir y venir entre los escenarios y, lo que es más importante, el uso de las tecnologías digitales es culturalmente situado; es decir, está anclado a un contexto social, político, histórico o económico, como en el caso de la pandemia.

Evidentemente, no a todos los estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM les interesaba analizar las prácticas sociales y la producción de significados a partir de las tecnologías digitales, pues, en muchos de los casos, sus intereses investigativos estaban en otro lado. No obstante, cuando las prácticas educativas —ordenada o desordenadamente— se volcaron en línea debido a la pandemia por COVID-19, entonces sí se volvió necesario estudiarlas considerando la mediación tecnológica.

Por ello, es necesario distinguir entre etnografía de Internet y etnografía digital. La primera hace referencia al estudio de Internet mismo; la segunda echa mano de métodos y técnicas, a través de mediaciones

digitales, para realizar estudios etnográficos, sin que su objeto sea necesariamente Internet. Nosotros nos posicionamos en esta segunda posibilidad.

En este sentido, más que ir o entrar a un campo, este se construye. Lo anterior implica el establecimiento de relaciones con los actores y la posibilidad de interactuar con ellos en ambientes mediados tecnológicamente. Es decir, que, para recuperar la experiencia vivida de los sujetos con respecto a un fenómeno dentro del campo de la pedagogía, fue necesario hacerlo en un entramado de distintos recursos digitales.

Así, la etnografía digital tiene tres características: multisituada, porque los escenarios del trabajo de campo pueden ser en línea o fuera de línea; multiplataforma, porque las actividades pueden realizarse en distintas plataformas y, finalmente, multinivel, debido a que dichas plataformas pueden ser al mismo tiempo un escenario a estudiar, una herramienta para recopilar datos o un medio de conexión y comunicación entre los participantes (Gómez y Ardèvol, 2013).

A nivel de técnicas, este enfoque contempla la aplicación de cuestionarios en línea, entrevistas por videoconferencia, observación participante, no participante, o el registro y análisis de documentos digitales. Pero, además, el despliegue de estrategias inéditas, por parte de los estudiantes, para hacer frente a los obstáculos ocasionados por la pandemia. Ello confirma lo expuesto por Schmelkes (2013), en el sentido de que “la formación para la investigación tiene lugar en múltiples escenarios, dentro y fuera de las instituciones” (p. 349).

El posgrado en pedagogía de la UNAM y la formación para la investigación

En 2020, la Universidad Nacional Autónoma de México ya contaba con 42 programas de especialización y mismo número de programas de posgrado y con 94 planes de estudio de maestría y doctorado. De igual forma, el 88% de los posgrados de la institución se encuentra en

el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)¹ del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (UNAM, 2020). A partir de 2007, el PNPC implementó mecanismos de evaluación de la calidad académica de los programas de posgrado y, en este sentido, la UNAM es la institución de educación superior (IES) con más posgrados en el PNPC, posee el mayor número de programas en el nivel *Consolidado* y cuenta con más programas acreditados en el nivel de *Competencia Internacional* (los dos niveles más altos) (UNAM, 2015).

Debemos acotar que para el PNPC existen dos orientaciones para los diferentes posgrados: profesional y de investigación. Dentro de este escenario, el posgrado en Pedagogía tiene una orientación de investigación, la maestría en Pedagogía tiene nivel *Consolidado* y el doctorado está *En desarrollo*. Las entidades universitarias en donde se imparte este posgrado son la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Este programa de posgrado tiene sus orígenes en la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, creados en 1935. Con la reforma de 1996 se constituyó el posgrado en Pedagogía como lo conocemos hoy en día, el cual ha sido rediseñado tres veces. La más reciente en 2011 para el doctorado y en 2012 en el caso de la maestría (UNAM, 2014).

Tras el rediseño curricular, el objetivo de la maestría es “formar maestros en pedagogía con un sólido conocimiento en los campos que abarca el Programa, que sean capaces de dar respuesta a las problemáticas educativas actuales a partir de la investigación, la docencia y la intervención educativa” (UNAM, 2014). En cuanto al doctorado, este “forma al alumno para que desarrolle investigación original de frontera y le proporciona una sólida formación disciplinaria para el

¹ En julio de 2021, El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) anunció la creación del Sistema Nacional de Posgrados (SNP), que sustituirá, a 30 años de su inicio, al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

ejercicio académico en el campo de la Pedagogía y de la Educación” (UNAM, 2014).

Como puede observarse, la investigación es el eje central de la formación en este posgrado. En tanto que la investigación es una de las funciones sustantivas de las IES, el campo temático de la formación para la investigación ha tenido cada vez más importancia en el ámbito de la educación superior. En palabras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): “la educación superior tiene como una de sus funciones sustantivas la generación de conocimientos a través de la realización de estudios e investigaciones. Es por tanto fundamental el apoyo a la investigación científica, tecnológica y humanística” (ANUIES, 1989, p. 9).

Ante la necesidad de dar respuesta a las problemáticas que se nos presentan en la realidad, se vuelve una prioridad la formación de investigadores que, en el caso del campo educativo, puedan problematizar, indagar, intervenir y transformar dicha realidad. La pertinencia social y académica de la investigación educativa consiste en que esta constituye una mirada rigurosa, sistemática y metodológicamente guiada, cuyo objetivo es explicar, comprender e intervenir lo educativo, un fenómeno que nos atañe a todos.

Así, Moreno *et al.* (2013), a partir de una revisión del estado del conocimiento, basan su concepto de formación para la investigación en las diferencias entre formar *en*, *por* y *para*:

La formación *en* hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación *por* alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación *para* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación. (p. 52)

Si lo anterior lo aplicamos al ámbito de la investigación, si bien existen saberes por adquirir y mediaciones presentes en la formación, el énfasis de las actividades del posgrado en Pedagogía está en la

práctica investigativa de los estudiantes y futuros maestros y doctores. Por lo tanto, la formación para la investigación integra a las otras dos.

De hecho, se puede hablar de formación para la investigación desde dos perspectivas: 1) formar para la investigación a quienes se dedicarán a ella como profesión, lo cual es definido como formación de investigadores, y 2) formar para la investigación a quienes requieren saber investigar para un mejor desempeño profesional. Vale la pena destacar que el posgrado en Pedagogía de la UNAM contempla ambas dimensiones.

Pero, además, la formación para la investigación no implica “una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación —por el tiempo en que dure determinado programa o estancia—; también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y en forma continua a lo largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz y desde luego como investigador” (Moreno, 2003, p. 65).

Por ello, la formación para la investigación conlleva el desarrollo de habilidades específicas. Por ejemplo, Martínez (1991) habla de trece habilidades metodológicas y técnicas para la investigación, sobre todo en ciencias humanas. Aunque explícitamente no tratan el concepto de formación para la investigación, Rivera *et al.* (2009) establecen distintas competencias para la investigación, las cuales agrupan en cualidades personales —como trabajo en equipo, responsabilidad, autocontrol o creatividad—; habilidades cognitivas —observación, análisis, síntesis, solución de problemas y toma de decisiones, entre otras—; dominio de herramientas computacionales; comunicación oral y escrita, básica y especializada, así como dominio técnico básico y especializado —desde la búsqueda de información hasta la publicación y presentación de informes—.

De igual forma, Moreno (2005) plantea el perfil de las habilidades investigativas en siete núcleos, a saber: habilidades de percepción, habilidades instrumentales, habilidades de pensamiento, habilidades de construcción conceptual, habilidades de construcción metodológica, habilidades de construcción social del conocimiento, y habilidades metacognitivas. Es de señalar que, dentro de estas habilidades,

destacan algunas relacionadas con el trabajo que maestrantes y doctorantes de la UNAM han llevado a cabo para continuar con sus investigaciones durante la pandemia: pensar reflexivamente; flexibilizar el pensamiento; construir un método de investigación; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; auto-cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento; revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, y autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (p. 529).

En síntesis, a decir de Sánchez Puentes (1995):

El oficio de investigador es un conjunto de saberes teórico-prácticos, de estrategias, relacionado con los quehaceres y operaciones que concurren en la estructura de la producción científica, y ahí se manifiestan como habilidades que concurren en la organización de la solidez y coherencia dinámicas de la construcción científica. (p. 126)

Como ya se ha planteado, la formación para la investigación es uno de los propósitos de programas educativos como los posgrados, que es nuestro caso. Por ello, es fundamental conocer las experiencias que en este trayecto han tenido, con la coyuntura de la pandemia, algunos maestrantes y doctorantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM que a continuación se exponen.

Metodología y resultados

Brevemente, diremos que la metodología de este estudio fue cualitativa, en el sentido de que por medio de ella es posible rescatar las voces de actores con respecto a experiencias en el campo educativo.

De manera concreta, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM —tres de maestría y dos de doctorado—, quienes iniciaron su proceso formativo anterior a la pandemia, y hasta el momento en que se escribe este capítulo continúan llevando a cabo su investigación. Cabe destacar que son estudiantes regulares que se encuentran inscritos en el programa correspondiente.

Así, en las entrevistas semiestructuradas “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007, p. 89). La utilidad de esta técnica de investigación fue recoger las experiencias vividas de los estudiantes y reconstruir el fenómeno desde su propia perspectiva. Además, nuestra mirada como tutor del posgrado ha permitido articular esas experiencias vividas, en tanto que todos pertenecemos al mismo espacio académico.

Dichas entrevistas estuvieron conformadas por 10 preguntas iniciales o detonadoras y se llevaron a cabo entre mayo y junio de 2021 a través de la plataforma Zoom, para poder ser grabadas, previa autorización de los entrevistados. Una vez que se realizó la transcripción del contenido, se analizaron los datos y se organizaron en cuatro categorías empíricas, a saber: a) el impacto de la pandemia en los objetos de estudio; b) reorientación metodológica; c) técnicas, sujetos y escenarios; e d) investigar en tiempos de pandemia: problemas y soluciones.

El impacto de la pandemia en los objetos de estudio

Según los estudiantes entrevistados, la pandemia no alteró la esencia de sus objetos de estudio en todos los casos, pues las preguntas y objetivos de investigación no sufrieron modificaciones. Ninguno de ellos tiene un problema de investigación relacionado con las formas en que se experimenta el uso de las tecnologías en la cotidianidad,

concretamente Internet (Hine, 2004). Por ende, no habían planteado la etnografía digital como método.

Este es el caso de Diana, estudiante de maestría que tiene por objetivo analizar los significados construidos en torno a la utilización didáctica de las imágenes por parte de docentes normalistas. Del mismo modo otro maestrante, Alma, quiere llevar a cabo una intervención en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón a través de gamificación con videojuegos. Alejandro, estudiante de doctorado, intenta proponer adecuaciones curriculares y estrategias didácticas que permitan lograr la inclusión e integración de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en aulas regulares de secundaria, a través de la identificación de la práctica docente llevada a cabo por maestros y maestras de educación regular y educación especial.

Por ello, para Diana, “nada más ha cambiado el medio”, por lo que hubo que reorientar la metodología del trabajo de campo. En el mismo sentido, Alejandro indica: “Los objetivos, las preguntas, en eso no cambió. Lo que sí cambió es en el momento de realizar las entrevistas y las observaciones, que eran de manera presencial”. De forma similar, Alma tuvo que repensar su diagnóstico e intervención hacia entornos en línea.

En otros dos casos, la pandemia de COVID-19 se posicionó como una variable importante en la investigación. Por ejemplo, el objetivo de Enrique, estudiante de maestría, es analizar los incidentes críticos durante la evaluación de los aprendizajes por parte de docentes de educación media superior en el contexto de la pandemia. Asimismo, Leslie, estudiante de doctorado, está trabajando el aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica, donde pretende analizar la construcción de conocimiento mediado por tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación superior bajo la modalidad remota. Desde un inicio, el primer estudiante estaba interesado en investigar problemáticas relacionadas con la evaluación en la educación media superior, así que la coyuntura de la pandemia lo obligó a mirar hacia allá. Para la estudiante de doctorado, resultaba interesante conocer

el proceso del aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento en entornos presenciales. Sin embargo, tuvo que modificar la forma en cómo actualmente se están llevando a cabo las actividades educativas.

De este modo, Enrique es contundente: “Sí, me vino a cambiar hasta el título del proyecto”. Y Leslie explica: “Estaba muy definido que [el proyecto] era en un escenario presencial con tecnologías digitales. Cuando llega la pandemia, se tiene que modificar y entonces ya no es un escenario presencial [...] Sí se ajustó en términos del abordaje que le damos, desde lo teórico hasta lo metodológico”.

A pesar de que quienes cursan la maestría tienen menos tiempo para desarrollar su investigación, y quienes están en el doctorado deben desarrollar con mayor profundidad el análisis correspondiente, es importante señalar que no existieron diferencias significativas del impacto de la pandemia en ambos niveles.

Reorientación metodológica

Al migrar las prácticas educativas de los entornos presenciales al trabajo en línea, nuestros cinco estudiantes introdujeron ajustes en el diseño metodológico y su implementación. Básicamente, estamos hablando de repensar los métodos, las técnicas, o por lo menos los modos de aplicación concretos. Cabe señalar que, a nivel de paradigma, los estudiantes epistemológicamente están posicionados en el naturalista o interpretativo (Rodríguez, 2005), con una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Es decir, que, si bien la orientación fundamental en la construcción de conocimiento no tuvo por qué haber sido modificada, efectivamente sí existió un ejercicio de reflexión y deconstrucción de las formas más específicas para acercarse a dicho conocimiento, lo cual implicó el diseño de estrategias inéditas —algunas no resueltas aún— conforme la pandemia iba avanzando. Y es justo en este momento que

las herramientas de la etnografía digital se vuelven una opción para maestrantes y doctorantes.

Evidentemente todos habían planeado implementar su trabajo de campo en los escenarios presenciales. Pensaban encontrar a sus informantes en las distintas instituciones educativas que formaban parte de sus contextos. Incluso sus estrategias implicaban el uso de laboratorios o salones especiales para llevar a cabo intervenciones específicas en grupos, si el proyecto así lo determinaba:

Quando se pensó el proyecto, tenía muchas bondades en términos de que en la universidad nos proporcionaron un salón equipado con computadoras, pizarrón digital, cañón, acceso a Internet de banda ancha [...], de tal suerte que, cuando nosotros trabajábamos con una herramienta o estrategia con los alumnos, no teníamos problemas tecnológicos [...] Son cosas que no eran un problema o una limitante y ahora hay que considerarlo cuando planteamos las actividades. (Leslie)

Sin embargo, hay quienes consideran que la información recabada es la misma en comparación con lo presencial y que se puede generar cierta cercanía con las personas. Es más, manifiestan que los actores están más disponibles, porque no hay traslados y se pueden hacer las entrevistas correspondientes desde casa. “Con todas las tecnologías que hay ahora, no nos detenemos”, comenta Diana. “Terminas y ya estás en tu casa. Y ellos [los entrevistados] también”, sentencia Enrique. Por lo tanto, todo es más fluido. Pero, además, se ven otras ventajas en la realización de las entrevistas por videoconferencia, pues se considera que es más fácil que los actores se expresen cuando no tienen enfrente todo lo que acompaña a la presencia física inmediata. Asimismo, las observaciones no se sienten tan invasivas en comparación con lo presencial.

Por el contrario, es interesante cómo algunos de ellos piensan que hubiera sido mejor llevar a cabo la parte empírica de sus investigaciones presencialmente, debido a la riqueza de la comunicación cara a

cara sin la mediación tecnológica. “Muchas cosas se pierden en línea”, señala Enrique, además de las complejidades de carácter técnico. Alejandro asegura que, en el caso de sus informantes, las entrevistas en línea imponen más por el uso de la cámara. Leslie destaca “el contacto y la interacción con los chicos, porque uno saca mucho de verlos, estar con ellos, escucharlos”.

Buena parte de esta reorientación metodológica pasa por aspectos emocionales, como señalan algunos estudios acerca de los efectos de la pandemia (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020; Ceberio, 2021). Aquí un par de testimonios que ilustran lo anterior: “Al principio no sabía cómo iba a continuar, no solo con la cuestión del campo, sino también con el proyecto en general [...] nos quedamos con esta incertidumbre de cómo íbamos a actuar” (Diana).

Otro de los estudiantes comenta: “Sentí incertidumbre de no saber cuánto iba a durar [la pandemia]” (Enrique).

No obstante, ante los nuevos retos que enfrentaron, reconocen la puesta en marcha de ciertas habilidades muy importantes en la formación para la investigación: “Siento que he tenido que tomar decisiones [...] Trato de resolver los problemas que puedo y trato de buscar aquellas soluciones más factibles para que pueda avanzar la investigación [...] Es una construcción personal” (Alma).

“Creo que la pandemia me ayudó a ser todavía más autodidacta, a investigarle más, a tratar de hacer las cosas mejor, para poder entender y digerir lo que ustedes [los tutores] me estaban pidiendo” (Alejandro).

Cabe destacar que ninguno de los entrevistados considera que se demerite la calidad o la rigurosidad de la investigación, por no haberse realizado de forma presencial. Por ejemplo, Diana destaca: “Es diferente, pero no para mal [...] La calidad de la investigación no se compromete por trabajar en línea”. En la misma lógica, Alma complementa: “No creo que en términos de rigurosidad sea menos [...] A final de cuentas te exigen tener cierta calidad en la investigación”. Este es un hallazgo relevante pues, a pesar de encontrar ventajas y desventajas en la investigación en tiempos de pandemia, los cinco estudiantes están

convencidos de que han ido cumpliendo con su trayecto formativo dentro del posgrado.

Técnicas, sujetos y escenarios

Como mencionábamos con anterioridad, el paradigma interpretativo es el que guía a los estudiantes en sus investigaciones. Dentro de este modo de entender al mundo y producir conocimiento en torno a él, existe una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de los datos. Así, desde antes de la pandemia, los alumnos ya establecían como técnicas el cuestionario, la entrevista semiestructurada, los grupos de enfoque y la observación participante y no participante, fundamentalmente.

Tabla 1. Escenarios de los estudiantes

Estudiante	Escenario
Diana	Distintas escuelas normales que se van determinando según avanza la investigación
Alma	Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM
Enrique	Escuelas preparatorias oficiales del Estado de México
Alejandro	Secundaria General 90
Leslie	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

En todos los casos, los actores educativos son docentes y/o estudiantes de distintos niveles, según los objetivos de cada investigación. En cuanto a los escenarios, estamos hablando de los siguientes:

Si bien estos escenarios no se modificaron por la pandemia, sí lo hicieron las estrategias para contactar con los actores al interior de dichos contextos y las plataformas para la aplicación de las técnicas.

Por ejemplo, las entrevistas, ya sean individuales o grupales, se han estado llevando a cabo de manera sincrónica a través de las plataformas Google Meet y Zoom, donde el estudiante es quien funge como anfitrión al alojar las sesiones correspondientes. En cuanto a las observaciones, evidentemente se pasaron del aula física al aula virtual, ya sea de forma sincrónica o asincrónica. En el primer caso, los estudiantes registran observaciones en las plataformas Google Meet y Zoom, que es donde trabajan los docentes con sus alumnos. En el segundo, realizan registros en Moodle o Classroom, los cuales dejan evidencia del trabajo educativo.

Dichas cuentas de Meet y Zoom de los docentes tienen un respaldo institucional, ya sea porque han sido dispuestas por las autoridades educativas o porque, por lo menos, se ha indicado o sugerido en algún momento que por allí se deben llevar a cabo las clases con los estudiantes. Un hallazgo interesante es que el trabajo de campo en estos entornos es más libre, pues se evitan los trámites de acceso a los contextos que comúnmente existen en el ámbito presencial. Los maestrantes y doctorantes no tienen que hacer diligencias de ese tipo.

En este sentido, los porteros, es decir, las personas que controlan los accesos a las organizaciones y a los posibles participantes en la investigación (Taylor y Bogdan, 1994), quedan prácticamente desdibujados al no haber intermediarios entre los estudiantes de posgrado y los docentes y alumnos, sujetos de sus estudios. En todo caso, son los unos quienes llevan a los otros, estableciendo cadenas de contacto entre ellos mismos.

En general, el uso de las plataformas de videoconferencia —escenario destinado para desarrollar actividades de investigación como entrevistas y observaciones— se ha dado sin mayores complicaciones. Lo anterior debido a que, en un seminario de tecnologías en la educación, previamente a la pandemia, los maestrantes tuvieron acercamientos a dichas plataformas con algunas sesiones a distancia. En el caso de los doctorantes, Leslie no tuvo dificultades porque trabaja cuestiones de tecnologías de la información desde hace tiempo, y los

problemas de Alejandro fueron más de acceso que de conocimiento de las herramientas.

El hecho de contar con seminarios sobre tecnologías demuestra su pertinencia en los planes curriculares del posgrado después de las últimas actualizaciones. Asimismo, los problemas de acceso reflejan las desigualdades estructurales en la integración de las tecnologías digitales a las distintas actividades humanas y bajo las cuales nos tomó la pandemia.

Con respecto a los cuestionarios, estos han sido trabajados en formularios de Google y distribuidos a los sujetos a través de correo electrónico o grupos de WhatsApp, por donde mayoritariamente se ha dado la comunicación con los actores educativos. En el caso de Leslie, esto no se ha dificultado porque mantiene contacto permanente con los grupos de su contexto en una intervención que dura prácticamente todo el semestre. Pero, para Alma, ha sido un problema recopilar respuestas para su instrumento.

Llama la atención que exista una correspondencia entre los resultados de estos pocos casos y otros estudios. Por ejemplo, Sánchez *et al.* (2020) encontraron que, dentro de los recursos de comunicación más utilizados por los docentes de bachillerato, licenciatura y posgrado de la UNAM, están precisamente el correo electrónico y el WhatsApp. De igual modo, los recursos de trabajo sincrónico más comunes son Zoom y Google Hangouts (en nuestro caso los estudiantes mencionaron la herramienta Google Meet). Por último, Classroom y Moodle resultan ser los recursos de trabajo académico, más allá de las clases sincrónicas, con mayor frecuencia de uso entre los docentes universitarios.

Investigar en tiempos de pandemia: problemas y soluciones

En el caso de Diana, el principal problema al que dijo enfrentarse fue el de allegarse de literatura pertinente para su investigación, ya que, sin la biblioteca de su facultad abierta, fue más difícil para ella la obtención de fuentes. Además, lo anterior se agudizó debido a que

no es pedagoga de formación inicial (licenciatura), por lo que poco a poco fue encontrando, junto con la ayuda de pares con mayor experiencia dentro del campo de la pedagogía, los recursos necesarios para fundamentar mejor la construcción de su capitulado: “Yo creo que el principal problema que yo he tenido para continuar con la investigación ha sido la cuestión de la consulta de los materiales bibliográficos [...] Lo que yo opté por hacer fue preguntar a mis profesores y a mis compañeros”.

En el plano de la investigación de campo, afirma no haber sufrido por encontrar actores a quienes entrevistar o sesiones de trabajo en línea para observar. Su estrategia para contactar a las personas ha estado basada en la recomendación: “Siempre hay alguien que conoce a alguien”.

En cuanto a Alma, su principal problema justamente es encontrar actores que puedan colaborar en su investigación. En el diagnóstico previo a la intervención que planea ejecutar, necesita docentes y estudiantes de la carrera de Pedagogía para aplicar entrevistas y cuestionarios. En el caso de los docentes, la dificultad radica en que no posee datos de contacto o, cuando los tiene, ellos no responden los correos de solicitud de entrevistas. En el caso de los estudiantes, la vía para llegar a ellos son los propios profesores y profesoras, pues es egresada y no conoce alumnos inscritos. Además, un paro de actividades en línea, por problemas de pago a los docentes, ha hecho que la plataforma donde ha alojado su instrumento registre respuestas a cuentagotas:

Para mí ha sido un poco frustrante el hecho de no poder acceder tanto a los docentes como a los alumnos [...] Yo me había planteado desde un principio precisamente acercarme con algunos profesores que conozco, pero pues eso era en presencial. Entonces, lo que pasó con la pandemia, fue que [...] ni siquiera un correo electrónico tengo para contactarme [...] Creo que mi principal dificultad fue la comunicación. (Alma)

En la fase de la implementación de su intervención, advierte que, si la misma se realiza en línea, tendrá dificultades para encontrar videojuegos que se adapten a los dispositivos tecnológicos y posibilidades de conexión de los estudiantes con los cuales va a trabajar, pues “en línea se considera la posibilidad de los estudiantes, no de la institución”. Así, ante las problemáticas en la etapa de diagnóstico, realiza esfuerzos por aumentar el número de entrevistas y cuestionarios, utilizando las redes sociodigitales y los contactos que tiene. En la etapa de la intervención, cuenta con un plan para incorporar videojuegos acordes con la modalidad en línea.

Con respecto al tercer maestrante, Enrique, su principal problema ha sido superar algunos efectos emocionales que la pandemia trajo consigo, no solamente por la desesperación de pasar tantas horas frente a la computadora, sino porque algunos familiares cercanos resultaron positivos en las pruebas del virus SARS-CoV-2: “Intervino mucho el estado emocional, porque no era el mismo ánimo. Yo hasta decía: ‘Me la voy a vivir en la FES [Facultad de Estudios Superiores] [...] Siento que aquí confinado no te concentras, hay muchos estímulos porque estás en tu casa y yo soy muy kinestésico”.

Este estudiante recuerda que solía llegar más temprano a la facultad antes de sus seminarios para ir a la biblioteca, cuestión que ya no pudo hacer. De igual forma, añora la vida escolar y el ambiente universitario que estaba comenzando a conocer, lo cual muy pronto se truncó. Es de señalar que los tres maestrantes, sujetos de este pequeño estudio, ingresaron al posgrado a finales de enero de 2020.

Para Alejandro, uno de los principales obstáculos ha sido que los actores muestran resistencia a ser entrevistados, pues el tema tiene que ver con su práctica docente. Por ello, ha recurrido a conocidos para poder realizar dichas entrevistas y observaciones. Asimismo, otro obstáculo fue no contar con un dispositivo para el trabajo a distancia, cuestión que quedó resuelta con el préstamo que la UNAM le hizo de una tableta: “Yo trabajaba con mi teléfono y ahora estoy trabajando con una *tablet* que nos prestaron hasta febrero (de 2022)”.

Finalmente, para Leslie, el principal problema han sido los tiempos y los espacios. Al permanecer en confinamiento, la casa se vuelve el espacio de trabajo, donde se mezclan otras obligaciones familiares que no ceden y, al contrario, aumentan (De la Cruz, 2020). Cabe destacar que esta estudiante tiene una hija en educación primaria y un pequeño hijo que requiere de cuidados acordes con su corta edad:

Lo que yo he vivido es lo abrumador de las múltiples tareas que ahora están todas juntas [...] Los tiempos libres no existen: siempre va a haber trastes, siempre va a haber ropa, siempre hay que pasar por aquí el trapeador, hay que preparar desayuno, comida y cena. Esas cosas todos los días van a estar presentes; entonces uno tiene que reorganizarse. (Leslie)

En este sentido, el organizarse, sincronizar agendas y compartir responsabilidades con su esposo la han hecho encontrar los tiempos y los espacios necesarios para trabajar en su investigación.

Fue muy común que, en las entrevistas, tanto los estudiantes de maestría como los de doctorado, manifestasen haber llevado a cabo algunos gastos para cumplir con sus obligaciones académicas en el posgrado. Básicamente, las inversiones se dieron en libros que tuvieron que comprar por Internet, equipos de cómputo nuevos o incluso la suscripción a cuentas de acceso ilimitado a plataformas de videoconferencia, como en el caso de Zoom.

Como colofón, es digno de destacar que todos los estudiantes reconocen fortalezas en su formación para la investigación dentro del posgrado en Pedagogía, lo cual perciben como la vía que les permitió, junto con sus compañeros y tutores, poder desarrollar sus investigaciones. Así, Diana pone el énfasis en el trabajo analítico; Alma en las técnicas de investigación; Alejandro en el rigor en el trabajo y en el acceso a nuevas oportunidades de crecimiento y formación; Enrique en la continua resolución de problemas y Leslie en la organización misma de la investigación.

De este modo, existe una correspondencia con los fines de la formación para la investigación, pues esta

[...] se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2005, p. 521)

Conclusiones

La situación actual de pandemia ha creado un escenario inédito, alterando la vida de todo el mundo, lo cual incluye a las instituciones de educación superior, quienes se vieron obligadas a sustituir las actividades presenciales por trabajo en línea. Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo Programa de Posgrado en Pedagogía está orientado hacia la formación para la investigación de sus estudiantes.

Dentro de este contexto, las entrevistas con cinco estudiantes, tres de maestría y dos de doctorado, permitieron conocer cuáles han sido los problemas a los que se han enfrentado en su labor investigativa durante la pandemia. Los hallazgos muestran que dichos problemas no son ajenos a aspectos emocionales, al desdibujamiento de las fronteras entre casa y trabajo o a cuestiones de acceso a la tecnología, los cuales han sido abordados por los estudios existentes a la fecha relacionados con los efectos de la pandemia por COVID-19.

Para hacer frente a los retos planteados por la pandemia, los estudiantes del posgrado en Pedagogía han encontrado en la etnografía digital una opción para desarrollar investigación pese al confinamiento. Si bien ninguno de ellos había trazado este método de manera explícita, este se vuelve pertinente cuando las prácticas educativas migraron a lo digital y se hizo necesario estudiarlas considerando la mediación tecnológica. La etnografía digital aporta directrices para la

aplicación de cuestionarios en línea, entrevistas por videoconferencia y observación de actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, en múltiples plataformas que a su vez funcionan como el escenario a estudiar, la herramienta para la recopilación de datos y el medio de comunicación con los actores.

No obstante, además de todo esto, los estudiantes fueron capaces de desplegar un conjunto de estrategias para repensar y reconfigurar buena parte de sus investigaciones, lo que constituye una de las habilidades más importantes dentro de la formación para la investigación.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1989). *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*, México, ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2011). *Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura 2011*, México, ANUIES.

Bárceñas, K., y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online. *Virtualis*, 10 (18), 134-151. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>

Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce C., y Taylor, T. L. (2012). *Etnografía y mundos virtuales. Un manual del método*. Oxford: Princeton.

Casanova, H. (2020). Presentación. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-17). México: IISUE-UNAM.

Ceberio, M. (2021). Contexto y vulnerabilidad en la crisis del COVID-19: emociones y situaciones del durante e interrogantes acerca del después. *Revista Ajayu*, 19(1), 90-126. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612021000100004

De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46), México: IISUE-UNAM.

- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galindo, L. J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En L. J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-384). México: Pearson.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, E., y Ardèvol, E. (2013). La etnografía y el campo de los estudios de medios (ted): un enfoque teórico de la práctica. *Documentos de Westminster en Comunicación y Cultura*, 9 (3).
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia Colectiva y Salud*, 25 (1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Kozinets, R. (2010). *Netnography: doing ethnographic research online*. Londres: Sage.
- Martínez, F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Educación y ciencia*, 14 (28), 63-81. <http://educacion-y-ciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/205>
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Moreno, M. G., Sánchez Puentes, R., Arredondo, V., Pérez, G., y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos*,

actores y procesos de formación, Tomo I (pp. 39-111). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49 (194), 1-8. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120/427>

Rivera, M. E., Arango, L. G., Torres, C. K., Salgado, R., García, F. L., y Caña, L. E. (2009). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Trillas.

Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, XXI (2), 171-181. <https://bit.ly/3hrrRsf>

Rodríguez, J. (2005). *La Investigación-acción educativa. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima: Doxa.

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), 1-24. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>

Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo, y R.E. Maggi (Coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa, 2002-2011* (pp. 337-391). México: ANUIES-COMIE.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educar*, 42, 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130831006.pdf>

UNAM (2014). Presentación. *Posgrado en Pedagogía*. <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/docs/presentacion.php>

UNAM (2015). El Posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas 2015. México: Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.posgrado.unam.mx/nosotros/el_posgrado_en_cifras.pdf

UNAM (2020). La UNAM en números 2019-2020. Portal de estadística universitaria. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

UNESCO-IESALC (2020a). ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad. https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/#.YLbtDIWg_IU

UNESCO-IESALC (2020b). El Coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-COVID-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/#.YLbrHIWg_IU

Uribe, J. C. (2020). La investigación en tiempos de contingencia del COVID 19. Revista Producción + limpia, 15 (1), 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7816276>

Experiencia de docentes en prácticas de enseñanza virtuales ante la contingencia por COVID-19

María del Rocío Carranza Alcántar, Claudia Islas
Torres, Mercedes Gómez González

Introducción

La pandemia provocada por el COVID-19 ha sacudido al mundo de manera impactante (García-García, 2020) y sobre todo ha sido inesperada para todos los sectores de la población, principalmente en los ámbitos económico y educativo; en este último ha obligado tanto a las instituciones de educación, como a los docentes y estudiantes, a reinventarse para poder continuar con las actividades educativas, provocando una serie de modificaciones para trasladarse de la presencialidad a la virtualidad, así como mantener diferentes tipos de sesiones síncronas y asíncronas, acostumbrándose además al reto que representa llevar a cabo la docencia desde el hogar.

En consecuencia, se han descubierto un sinnúmero de problemáticas que desde hace años arrastra la educación en el mundo. Particularmente en el caso de México, la brecha digital se ha puesto de manifiesto al demostrar que el sector educativo es uno de los segmentos más

rezagados en cuanto a herramientas tecnológicas; además, el uso de la tecnología se presenta según las clases sociales, pues muchos de los docentes y estudiantes de familias con menos recursos económicos no contaban con una computadora, la conexión a Internet era insuficiente o nula y, por supuesto, en la mayoría de los casos no disponían de un ambiente propicio para llevar a cabo las clases (Sánchez, López, Llorens, Badía y Galindo, 2020).

Otro problema es que, ante la COVID-19, tanto el profesorado como el alumnado se vieron obligados a estar conectados todo el tiempo, lo que visibilizó las diferencias generacionales entre estos actores de la educación, pues se estaba ante estudiantes del siglo XXI, con docentes del siglo XX (REDEM, 2020) e instituciones con tecnología del siglo XIX, que no tenían las habilidades que se demandan actualmente, lo que se convierte en un obstáculo para lograr una educación eficiente y eficaz.

Aunque en la mayoría de los casos el foco se ha colocado sobre el impacto que esta pandemia ha causado en los estudiantes, el profesorado también se ha visto afectado, no solo en la parte laboral, sino en la profesional, pues incluso a algunos de ellos les han rescindido su contrato y otros han perdido sus plazas al no existir condiciones para llevar a cabo la enseñanza (IESALC, 2020). Es así que muchos docentes siguieron trabajando desde casa, pero era necesario no desconectarse, pues sin importar el horario, continuaban recibiendo mensajes de la institución, de los padres de familia y de sus alumnos, además debían ser responsables de buscar a los estudiantes que no se habían reportado en las clases (Lacort, 2020).

Todo ha sido un reto mayor, pues la docencia hogareña trae consigo una serie de situaciones con las que hay que lidiar; mientras se lleva a cabo la sesión síncrona de la clase, el estudiante se expone a una serie de distracciones, por ejemplo: revisan el celular, ven la televisión, una serie, una película, desayunan, atienden a los hermanos menores, realizan encargos de casa, entre otras cosas; de tal forma que es preciso que el profesorado utilice diversas estrategias y herramientas

que le permitan captar su atención y así contrarrestar esta situación (García-García, 2020).

Lo anterior deja ver que, el modelo tradicional que funcionó desde hace varios siglos ahora tenía que re-estructurarse y a corto plazo pues, aunque se había contemplado el paso de la presencialidad a la virtualidad, nunca se imaginó que sería de la noche a la mañana, y lo que debió haber transitado progresivamente se implementó en solo unos cuantos meses. Con estos cambios abruptos, la UNESCO (2020) declaró que más de 63 millones de maestros se vieron afectados tras la crisis provocada por la COVID-19, quienes fueron convocados para que adoptaran medidas urgentes pues, de lo contrario, la crisis del aprendizaje se podría convertir en una catástrofe educativa.

La situación antes descrita no se puede considerar como un cambio de modalidad, sino como un ajuste de emergencia, en el cual las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) juegan un papel fundamental, ya que no solo se utilizaron para la comunicación, sino que se convirtieron en herramientas básicas de apoyo al proceso formativo, con las que se logró responder a algunas necesidades inmediatas, como el hecho de preparar a los profesores en el uso de aplicaciones y plataformas (Miguel, 2020).

El profesorado que se ha formado y tiene experiencia en el ámbito de la virtualidad, posiblemente no tenga serias dificultades para llevar a cabo el proceso de enseñanza; sin embargo, es necesario resaltar que para lograr un aprendizaje de calidad se requiere, en una educación virtual, de un eficiente uso de la tecnología combinada con lo pedagógico (IESALC, 2020).

La enseñanza desde la virtualidad en tiempos de pandemia

La actual pandemia de la COVID-19 deja ver que las instituciones educativas no tienen planes provisorios que ayuden a enfrentar contra-tiempos. Para elaborar dichos planes, es necesario orientar los recursos a la aplicación de la tecnología digital al servicio del aprendizaje

y el uso de las TIC desde un aspecto pedagógico, lo que implica la creación de una base conceptual sobre la cual puedan construirse otros ambientes educativos, metodológicos, administrativos, etcétera (Escudero, 2020).

Lo anterior, según Calderón (2012), García y Calderón (2009) y Escudero (2020), se refiere a una reorganización en las instituciones educativas, a lo que se ha llamado sistemas multimodales, en los que conviven varios modelos educativos, así como diferentes modos de instrumentar dichos procesos para aprovechar las ventajas de las TIC.

La nueva realidad de enseñanza y aprendizaje debe tomar en cuenta que no es posible trasladar la estructura de una clase presencial a una virtual con inmediatez ya que, de llevar a cabo lo anterior, se corre el riesgo de afectar el aprendizaje de los estudiantes; además el docente también tiene la tarea importante de motivar continuamente al alumnado, a través de nuevas metodologías de enseñanza o al dosificar tareas y priorizar contenidos, así como estar pendiente en todo momento para retroalimentar las actividades que los estudiantes entregan, llevando este trabajo puntualmente, para que el estudiante esté informado respecto al avance de los objetivos esperados y frenar una posible deserción (Talavera y Junior, 2020; Román, 2020).

En la virtualidad lo ideal es que el número de estudiantes inscritos en cada clase sea de 12 por instructor (Sieber, 2005) y hay quien dice que para pregrado debe ser de 20 por clase (Sánchez *et al.*, 2020), y pocos indican el número idóneo para una clase de bachillerato, secundaria o primaria; sin embargo, este tipo de situaciones pasaron a segundo plano, pues los profesores debían dar clases al mismo número de alumnos que tenían en la presencialidad, lo cual provocó que las instituciones y profesores respondieran de manera emergente sin tiempo para diseñar las asignaturas, las cuales se habían pensado para impartirse y cursarse presencialmente (García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande, 2020).

Además, una de las formas utilizadas para cubrir la emergencia fue el uso de las redes sociales, al fungir un importante papel en la

comunicación constante entre las autoridades, docentes, estudiantes y hasta padres de familia, pues lo que anteriormente se consideraba como poco didáctico, se convirtió en una herramienta fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje (Picón, González y Paredes, 2021), pues lo que antaño se pensaba como un escenario inédito, ahora es cotidiano, incluso ha servido para conocer, difundir o participar en actividades relacionadas con la educación en todos los niveles (Ruiz, 2020).

De acuerdo a lo anterior, la epidemia de la COVID-19 impactó profundamente en la enseñanza, pues como resultado de la crisis que se vive, los docentes de todo el mundo tuvieron que ajustar rápidamente sus planeaciones para adaptarse a una educación a distancia y virtual (Barry y Kanematsu, 2020), al rediseñar de manera drástica la forma de impartir sus clases, e incluir a los estudiantes y padres de familia, sobre todo con la finalidad de mantener una educación continua en un entorno de aprendizaje seguro y funcional (Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski y Mouza, 2020).

En este sentido, las instituciones aumentaron exponencialmente las aulas virtuales, lo que estimuló que los docentes se capacitaran para desarrollar sus competencias digitales y pedagógicas (Zhang, 2020); esto ha provocado una conmoción en los profesores de todos los niveles, inspirándolos para encontrar solución a los problemas que antes no se les habían presentado (Assunção, 2020).

Particularmente, en México, existe incertidumbre al desconocerse el avance de la pandemia y la falta de certeza sobre cuándo se regresará a la cotidianidad, lo que da como resultado “un pasmo que puede llevar a la parálisis, con consecuencias muy graves para el aprendizaje de los estudiantes” (Sánchez *et al.*, 2020, p. 4). Sustentado en la problemática anterior, se llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue conocer la experiencia de los docentes que imparten clases en secundaria, bachillerato y educación superior, respecto al modo de enseñar a través de las clases virtuales ante la contingencia por la COVID-19.

Método

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo y tipo transversal (Bernal, 2016). Además, se determinó la validez del instrumento utilizado para conocer las experiencias del profesorado.

Muestra

La muestra fue de tipo aleatoria no probabilística. Participaron un total de 80 docentes de los distintos niveles educativos de instituciones públicas y privadas localizadas en la región Altos Sur de Jalisco, México; esta población se eligió por ser una muestra conveniente para los investigadores debido a que era la población que se tenía más al alcance.

El 40% de los participantes es de género masculino, 58.8% femenino y 1.8% prefirió no decirlo. En lo que respecta a niveles educativos en los que imparten sus clases, el 33.8% corresponde a secundaria, un 17.5% son de bachillerato y el 43.8% están adscritos en el nivel superior (pregrado); el resto tienen sus clases en posgrado. Un 75% son profesores de escuelas públicas, mientras que el 25% pertenecen a privadas.

Instrumento

Para cumplir con el objetivo de este estudio se construyó un cuestionario en el que se recolectaron datos sociodemográficos del profesorado y se construyeron ítems con opciones de respuesta Likert tipo ordinal —que van desde muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo, a muy de acuerdo—. Las preguntas se redactaron en función de las siguientes categorías: disponibilidad y acceso a medios tecnológicos e Internet, uso de plataformas educativas y los medios utilizados para la enseñanza, diseño, desarrollo y retroalimentación

de actividades, uso de redes sociales, motivación para el docente y los estudiantes, dedicación en tiempo para la docencia en línea, reflexiones sobre el aprendizaje de sus estudiantes, capacitación y metodologías o estrategias mediadas que utilizan para sus clases virtuales. Se incluyeron tres preguntas abiertas en las que los participantes debían escribir su respuesta, esto debido a que las opciones de respuesta podrían ser múltiples. El cuestionario se distribuyó para revisar la validez de contenido y se solicitó a expertos en el tema que emitieran su opinión previa a la aplicación de este, toda vez que algún tipo de validación permite siempre verificar que los contenidos a los que se refiere el cuestionario son adecuados y no presentan alguna omisión o desequilibrio.

Posteriormente se procedió a validar el instrumento por el factor de Alpha de Cronbach, que arrojó una fiabilidad de .745, lo que indica que es aceptable (George y Mallery, 2003). Tras las observaciones de los expertos, se realizaron los ajustes pertinentes y se procedió a la aplicación del instrumento vía electrónica a través de Google Forms, se pidió a los docentes que contestaran de forma voluntaria y anónima. Se recogieron en total 80 respuestas, que se trataron en Excel para preparar la base de datos que se sometió al software SSPS vr 25.

Resultados y discusión

Los resultados recogidos en las 80 encuestas aplicadas muestran que más del 90% de los docentes cuentan con computadora personal y con un teléfono inteligente, y el 100% tiene conexión a Internet; sin embargo, según lo que se presenta en la Tabla 1, el 13.8% necesita salir a un cibercafé o con familiares o amigos para poderse conectar a clases, por lo que se infiere que la conexión puede ser débil, o debe compartirla con otros miembros de su familia, circunstancia que no le permite llevar a cabo sus actividades con facilidad.

Lo anterior muestra que el acceso a Internet y a un teléfono inteligente no es una problemática con la que han tenido que lidiar los

encuestados; sin embargo, esto también representa un conflicto en el entendido de que deben estar siempre conectados, lo que provoca un exceso de trabajo, en comparación con lo que se realizaba en la presencialidad; este apartado coincide con lo señalado por Lacort (2020), quien asegura que ahora es necesario no desconectarse, para recibir mensajes durante todo el día, incluso parte de la noche, lo que provoca un cansancio extremo en el docente.

Tabla 1. Descriptivo sobre los profesores que deben salir a un cibercafé, con un familiar o amigos para impartir sus clases

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	11	13.8
No	69	86.3
Total	80	100.0

Por otro lado, al cuestionarles sobre el uso y la facilidad para utilizar plataformas y herramientas tecnológicas para llevar a cabo sus clases durante la pandemia, la Tabla 2 describe las respuestas de los docentes, donde se destaca que la mayoría manifestó que consideran fácil utilizar estas herramientas, que les ayuda para ajustar sus planeaciones; que por la urgencia tuvieron que realizar el cambio de modalidad y, sobre todo, por la necesidad de mantener un ambiente de aprendizaje funcional, tal como lo han señalado Barry y Kanematsu (2020) y Ferdig *et al.* (2020).

En cuanto a la plataforma que utilizan los docentes para llevar a cabo sus clases, el 42.5% utiliza Moodle, el 68.8% Classroom, el 10% Edmodo, un 6% manifestó que las toma a través de Zoom, el resto de docentes señalaron plataformas como Blackboard, Canvas, Teams, Hangouts, y el 2.5% dijo no utilizar ninguna.

A la pregunta sobre qué herramientas tecnológicas utilizaron para llevar a cabo las actividades sincrónicas, el 36.3% respondió que lo hacía a través del correo electrónico, el 30% dijo que en Zoom, el 22.5%

Tabla 2. Descriptivo de los resultados sobre las respuestas de docentes al señalar el uso y facilidad de las plataformas y herramientas tecnológicas que utilizan para clases virtuales

	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	26	32.5
De acuerdo	36	45.0
Indeciso	7	8.8
En desacuerdo	7	8.8
Muy en desacuerdo	4	5.0
Total	80	100.0

por Skype, el 8.8% señaló que en Meet, el resto contestó que en ninguna. En este punto es importante resaltar que la pregunta fue abierta, es decir, ellos debían escribir la respuesta.

Los resultados anteriores coinciden con lo expresado por la UNESCO (2020), al señalar que la pandemia provocada por la COVID-19 puso en estado de emergencia también a los docentes, quienes tuvieron que hacer cambios abruptos en su enseñanza, incluyendo herramientas que quizá nunca antes habían utilizado, pues de acuerdo a lo presentado en este estudio, el profesorado entrevistado expresó que las plataformas y el uso de las herramientas tecnológicas que utilizan para sus clases virtuales les parecían fáciles, pero al cuestionarles sobre cuáles de estas utilizaban para sus actividades sincrónicas, un alto porcentaje dijo que el correo electrónico, lo cual muestra el desconocimiento de los tipos de plataformas que existen y sobre todo de aquellas que sirven para el trabajo simultáneo.

Respecto a si los profesores utilizan redes sociales para comunicarse con sus estudiantes, los encuestados podían señalar una o más redes; el 85% manifestó que lo hizo por WhatsApp, el 47.5% a través de Facebook, el 2.5% de Twitter, y el 2.6% dijo que estaba prohibido contactar a los alumnos a través de estos medios y que por ese motivo

no utilizaban ninguna. Esto demuestra lo que Ruiz (2020) señaló respecto a que la situación provocada por la pandemia se ha convertido en un escenario inédito y que las redes sociales ahora forman parte importante en las actividades relacionadas con la educación.

Con relación a si saben cómo diseñar las instrucciones de las actividades a realizar por los estudiantes, la mayoría de los encuestados contestaron, tal como se muestra en la Tabla 3, que consideraban que sabían cómo hacer dicha actividad. Así, lo anterior es de relevancia debido a que se requiere una capacitación especializada, pues es necesario no solo informar o enviar información, tal como lo ha señalado Mondéjar, Mondéjar y Vargas (2006).

Tabla 3. Descriptivo que muestra las respuestas sobre si los docentes consideran que saben cómo diseñar las instrucciones para que sean claras para sus estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	21	26.3
De acuerdo	45	56.3
Indeciso	6	7.5
En desacuerdo	3	3.8
Muy en desacuerdo	5	6.3
Total	80	100.0

En la Tabla 4 se muestra la respuesta de los encuestados en cuanto a si consideran que durante sus clases virtuales motivan a sus estudiantes; la mayoría respondió estar de acuerdo, lo cual se considera fundamental a fin de no afectar el aprendizaje y evitar el fracaso, pues es de suma importancia que el profesor utilice metodologías que lo fomenten, tal como lo han manifestado Talavera y Junior (2020).

Con relación a la motivación de los docentes para enseñar de manera virtual, el 12.5% estuvo muy de acuerdo, el 46.3% de acuerdo, el 21.2%

Tabla 4. Descriptivo que muestra las respuestas sobre si los docentes consideran que motivan a los estudiantes para que trabajen en las clases virtuales

	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	29	36.3
De acuerdo	34	42.5
Indeciso	5	6.3
En desacuerdo	4	5.0
Muy en desacuerdo	8	10.0
Total		100.0

se mostró indeciso ante esta pregunta, el 12.5% estuvo en desacuerdo y el 7.5% muy en desacuerdo.

Por otro lado, sobre la retroalimentación en tiempo y forma de las actividades que realizan para los estudiantes a través de las clases virtuales, la Tabla 5 muestra los descriptivos en los que sobresalen los siguientes porcentajes: el 51.2% dijo que está de acuerdo en que lo hace, y el 11.3% dijo estar en total desacuerdo; si lo anterior se hiciera como lo señalan, se garantizaría que el estudiante estuviese informado sobre el avance de los objetivos esperados, lo que también podría sosegar una posible deserción, según lo señalado por Román (2020).

A la pregunta sobre si consideraban que el tiempo que dedican a sus clases virtuales es el idóneo para apoyar a sus estudiantes en su aprendizaje, el 48.8% estuvo de acuerdo, el 16.3% dijo estar muy de acuerdo, el 20% se mostró indeciso, el 11.4% en desacuerdo y el 3.8% en total desacuerdo, y concuerdan con lo declarado por la UNESCO (2020), pues millones de profesores se han visto afectados tras la crisis provocada por la COVID-19, y muchos de ellos han tenido que aumentar el número de horas de dedicación, sobre todo para realizar los cambios necesarios para garantizar el aprendizaje.

En este mismo sentido, se les cuestionó sobre si consideraban que el tiempo que utilizan para revisar y calificar las actividades de manera

Tabla 5. Descriptivo de las respuestas de los profesores sobre la retroalimentación a sus estudiantes en clases virtuales

	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	18	22.5
De acuerdo	41	51.2
Indeciso	6	7.5
En desacuerdo	6	7.5
Muy en desacuerdo	9	11.3
Total		100.0

virtual es igual que el que utilizaban cuando las llevaban de manera presencial. Aquí las opiniones estuvieron divididas, pues el 17.5% dijo estar muy en desacuerdo, el 32.5% en desacuerdo, el 15% se mostró indeciso, el 26.3 señaló estar de acuerdo y solo el 8.8% estuvo muy de acuerdo, tal como se presenta en la Tabla 7. Estas respuestas se relacionan con lo concluido por García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020), pues los docentes han tenido que responder de manera emergente, sin tiempo para rediseñar sus planeaciones y evaluaciones, las cuales desde hace años se llevaban a cabo de manera presencial; además, tuvieron la necesidad de desarrollar habilidades y competencias digitales para llevar a cabo dicho proceso.

En la Tabla 6 se exponen las respuestas con relación a si las actividades que solicitan a sus estudiantes les ayudan verdaderamente a aprender; el 62.5% aseguró que está de acuerdo, el 32.5% dijo estar muy de acuerdo, mientras que el 2.5% mostró indecisión y el 1.3% en desacuerdo y total desacuerdo, respectivamente.

Respecto a si están saturados de actividades por revisar y ahora no saben cómo organizarse, el profesorado respondió de la siguiente manera: el 5% muy en desacuerdo, el 12.5% de acuerdo, el 20% indecisos, el 45% en desacuerdo y un 17.5% muy en desacuerdo; estos resultados se muestran en la Tabla 8. Aunque estos reflejan que el profesor ha logrado organizarse para llevar a cabo sus clases virtuales, lo anterior

Tabla 6. Descriptivo de respuestas de los encuestados con relación a si se han saturado de actividades por revisar y ahora no saben cómo deben organizarse

	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	4	5.0
De acuerdo	10	12.5
Indeciso	16	20.0
En desacuerdo	36	45.0
Muy en desacuerdo	14	17.5
Total	80	100.0

se debe a que en las instituciones se ha tenido que poner en marcha la referida reorganización de sistemas multimodales, tal como lo mencionan Calderón (2012), García y Calderón (2009), y Escudero (2020), buscando con ello instrumentar dichos procesos para aprovechar el uso de la tecnología.

En cuanto al ítem en el que se les preguntó sobre si les cansa diseñar y guiar las clases virtuales, las respuestas estuvieron dispersas entre las posibles opciones, pues el 5% dijo estar totalmente de acuerdo; el 23.8% de acuerdo; el 22.5% indeciso, el 28.7% en desacuerdo y el 20% muy en desacuerdo; esto se muestra en la siguiente tabla. La indecisión expuesta en estas respuestas se relaciona con lo indicado por García-García (2020), al señalar que para llevar a cabo la docencia desde el hogar es necesario realizar un sinnúmero de actividades; es decir, ya no solo implica diseñar y guiar la clase, sino que supone enfrentarse a otras situaciones que, por la misma dinámica de estar en casa, provocan distracciones y cansancio.

Sobre la categoría relacionada con la capacitación —y, en caso de haber recibido esta por parte de sus escuelas para diseñar clases virtuales, si fue suficiente—, el 5% dijo estar totalmente de acuerdo, el 26.3% de acuerdo, el 17.5% se mostró indeciso; mientras que el 26.3% estuvo en desacuerdo y el 25% muy en desacuerdo. Como se puede

observar, la mayoría señala que la capacitación no es suficiente, pues es necesario no solo que el docente sepa usar aplicaciones o plataformas, sino que implemente además modelos didácticos para llevar a cabo sus clases virtuales (Román, 2020). Estos resultados coinciden también con lo señalado por Assunção (2020), al indicar que los profesores han vivido una conmoción en todos los niveles, inspirándolos para encontrar solución a los problemas independientemente de si están o no preparados.

Antes de finalizar el cuestionario, se les preguntó sobre si conocen metodologías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnología que les ayuden a implementar sus clases virtuales. Las respuestas se concentran en la Tabla 7.

En este mismo sentido, se les hizo la última pregunta abierta, en la cual debían escribir las estrategias de enseñanza mediadas por tecnología que utilizaban en sus clases virtuales, por lo que solo 45 profesores de los 80 encuestados contestaron. Sus respuestas fueron principalmente: ninguna (10), videollamadas (4), a través de redes sociales (4), preguntar a sus alumnos cómo quieren que se les imparta la clase y el autoaprendizaje (3), trabajo por correo, asíncrono y síncrono (4), y el resto de los encuestados coincidieron en que utilizaban estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida, el

Tabla 7. Descriptivo de respuestas de los encuestados sobre si conocen metodologías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnología que les ayuden a implementar sus clases virtuales.

	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	12	15.0
De acuerdo	29	36.3
Indeciso	18	22.5
En desacuerdo	13	16.3
Muy en desacuerdo	8	10.0
Total		100.0

aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje a través de mapas conceptuales, glosarios colaborativos, estudio de casos y aprendizaje colaborativo (10), estas últimas consideradas como las estrategias adecuadas y correctas para las clases.

Las respuestas anteriores evidencian que a pesar de que los profesores aseguran conocer las estrategias de enseñanza y la mediación tecnológica, esto no es del todo cierto, pues solo poco más de la mitad respondió a cuáles de éstas utilizaban y, de ellos, solo 10 mencionaron correctamente dichas estrategias; los otros 35 dijeron que empleaban medios de comunicación, o redes sociales, o incluso que les preguntaban a sus alumnos qué deben hacer en clases, situación que pone de manifiesto lo expresado por IESALC (2020), al señalar que posiblemente los docentes no tengan dificultades para llevar a cabo el proceso de enseñanza, ya que conocen y saben utilizar la tecnología; sin embargo, para lograr un aprendizaje de calidad es necesario que las herramientas estén combinadas con aspectos pedagógicos, como es el caso del uso de metodologías activas para el aprendizaje.

Conclusiones

La situación educativa provocada por la COVID-19 ha resultado excepcional para todo el mundo, los retos que anteriormente se habían planteado para las instituciones de educación, ahora se han vuelto más complejos, al tener que modificar sustancialmente sus diseños de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los profesores se han adaptado ante la emergencia, trasladando sus planeaciones de la presencialidad a la virtualidad, utilizando tecnologías que anteriormente no eran tomadas en cuenta como parte de una formación académica, haciendo uso de plataformas educativas que, aunque desde hace varios años funcionaban, no se habían aprovechado tanto como ahora se hace.

El estudio que aquí se presenta expone de manera general la experiencia de profesores de diferentes niveles educativos —secundaria, bachillerato, pregrado y posgrado—, quienes en su mayoría han

coincido en que saben utilizar las herramientas tecnológicas. Al hacer frente a los cambios, de entrada, la mayoría de los aquí encuestados solo ha modificado la forma en la que presenta los temas en su clase, al hacerlo ahora detrás de una pantalla y no frente a un grupo de manera presencial.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que los profesores se han adaptado fácilmente a la virtualidad pues utilizan diversas plataformas, herramientas tecnológicas y redes sociales como apoyo a sus clases virtuales. Sin embargo, cuando se les ha cuestionado respecto al tipo de estrategias mediadas por tecnologías, estas no están claras para todos, pues confunden el uso de videollamadas y correo electrónico con metodologías didácticas. Además, también revelan desconocimiento sobre cómo y a través de qué medios se llevan a cabo las clases de manera sincrónica y asincrónica, situación que contradice sus respuestas respecto a la adaptabilidad o facilidad que manifestaron en otros ítems, por lo que se infiere que, de forma generalizada, se dejan llevar por la necesidad de utilizar tecnologías, pero no están conscientes de lo que esto implica en términos conceptuales, didácticos y pedagógicos.

De igual forma se concluye que la capacitación que las instituciones de educación habían proporcionado a los docentes respecto al uso pedagógico de las tecnologías es insuficiente, y aun cuando en últimas fechas se ha incrementado el número de cursos, estos han tenido que ser impuestos de manera emergente, lo que pudiera mermar el verdadero aprendizaje por parte de los profesores.

En este aspecto se resalta la necesidad de formación docente, no solo en el uso de nuevas tecnologías, plataformas o redes sociales, sino en cómo estas pueden ser utilizadas de manera pedagógica, así como en el desarrollo de habilidades y competencias digitales que les ayuden a continuar con esta nueva normalidad y sin que el aprendizaje se vea mermado.

Es así que, después de la sacudida que la COVID-19 ha dado a la educación, las escuelas tanto públicas como privadas deberían estar mejor

preparadas tecnológicamente, lo que les permitiría hacer frente de una mejor manera a situaciones similares que se presenten en el futuro.

Se sugiere continuar con este tipo de estudios para conocer con mayor profundidad el funcionamiento de las clases virtuales, los cambios y sobre todo el sentir de los docentes. Se considera importante ampliar esta investigación desde una perspectiva cualitativa que ayude a corroborar los datos aquí presentados.

Bibliografía

Aguirre, G., y Ruiz, M. R. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12(59), 121-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000200009&lng=es&nrm=iso

Assunção, M. (2020). La pandemia de COVID-19 y sus efectos en la formación docente. *Revista europea de formación del profesorado*, 43(4), 453-456. doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253

Barry, D. M., y Kanematsu, H. (2020). La enseñanza durante la pandemia de COVID-19. *Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC)*, 1-6. <https://eric.ed.gov/?id=ED606017>

Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación*. Pearson.

Calderon, R. (2012). La comprensión de la educación multimodal dentro de un contexto de modelo de interacciones de aprendizaje disponible en entornos de aprendizaje personal, institucional y en redes digitales. *Hermenéutica, retórica y educación: memorias de la primera jornada en la UACM*, 85-104.

Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., y Mouza, C. (2020). *Enseñanza, tecnología y formación docente durante la pandemia de COVID-19: historias desde el campo*. Asociación para el avance de la computación (AAACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>

Escudero, A. (2020). *La Intermodalidad Educativa como base conceptual para el diseño de planes de continuidad educativa*. COMIE. <http://www.>

comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/30/la-intermodalidad-educativa-como-base-conceptual-para-el-diseno-de-planes-de-continuidad-educativa/?fbclid=IwAR3k_vQzx5plJs2mjacplyCMonFgF03at3I7lj5kWDKk-F88LPBoEjAVEU7E

García, E., y Calderón, R. (2009). *Sistema de Educación Multimodal en la Universidad Veracruzana*. In *Universidad Veracruzana*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1805-F.pdf

García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos de COVID-19. *Polo del conocimiento*, 5(4), 304-324. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Educación en la sociedad del conocimiento*, (21), 1-26. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>

George, D., y Mallery, P. (2003). *SíS para windows paso a paso*. Allyn y Bacon.

IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. México: UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Lacort, J. (20 de Abril de 2020). *La escuela por Internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto*. <https://cutt.ly/RyrJdGK>

Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(Esp.-), 13-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>

Mondéjar, J. A., Mondéjar, J., y Vargas, M. (2007). Docencia virtual en universidades presenciales: experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha. *RIED.Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(10), 207-228. doi:[10.5944/ried.2.10.1000](http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.10.1000)

Mondéjar, J., Mondéjar, J. A., y Vargas, M. (2006). Implantación de la metodología e learning en la docencia universitaria: una experiencia a través del proyecto Campus Virtual. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(1), 59-71. <http://hdl.handle.net/10662/1400>

Picón, G. A., González, G., y Paredes, J. (2021). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19*. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/1075>

REDEM (30 de abril de 2020). *Red Educativa Mundial*. <https://www.re-dem.org/de-las-aulas-a-la-educacion-virtual-estamos-listos/>

Román, R. (27 de julio de 2020). *Evaluación del aprendizaje en tiempos del COVID-19*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/evaluacion-del-aprendizaje-en-tiempos-de-COVID19>

Ruiz, G. (2020). COVID-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662020000200229

Sánchez Carracedo, F., López Álvarez, D., Llorens Largo, F., Badía Contelles, J., y Marco Galindo, M. (2020). La universidad que viene: de la “docencia remota de emergencia” a la “presencialidad adaptada”. *La Conversación*. <https://theconversation.com/la-universidad-que-viene-de-la-docencia-remota-de-emergencia-a-la-presencialidad-adaptada-140794>

Sánchez, M., Martínez, A. P., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12

Sieber, J. (2005). Mis conceptions and realities about teaching online [Conceptos erróneos y realidades sobre la enseñanza en línea]. *Science and Ethics*, 11, 329-340. doi.org/10.1007/s11948-005-0002-7

Talavera, H., & Junior, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto-Venezuela)*(44), 176-

187. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(17687\)%20Hurta-do%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(17687)%20Hurta-do%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

UNESCO (5 de octubre de 2020). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-COVID-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>

Zhang, C. (2020). From Face to Face to Screen-toScreen: CFL Teachers' Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic [Del cara a cara a la pantalla a pantalla: creencias de los docentes de CFL sobre las competencias de enseñanza digital durante la pandemia]. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 35-52. doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.03

La formación para la e-investigación educativa en tiempos de COVID-19: ¿Investigar en un clic?

Evangelina Cervantes Holguín , Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Introducción

En marzo de 2020, luego de la declaración de pandemia por COVID-19, organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) animaban a las universidades a desarrollar sus funciones sustantivas, entre ellas la docencia y la investigación, atendiendo los protocolos preventivos, para lo cual deberían “hacerse adecuaciones a la organización, la operación y los procedimientos, buscando proteger a la comunidad en primera instancia y lograr avances en los objetivos y metas académicas” (ANUIES, 2020, p. 6). A nivel nacional, los efectos de la pandemia en el posgrado se materializaron en los trabajos de tesis entre el estudiantado de maestría y doctorado, quienes se enfrentaron a la necesidad de ajustar sus proyectos de investigación, reducir el trabajo de campo, redefinir los objetivos y eliminar estancias, entre otras medidas (Rivera, 2020).

En correspondencia, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), ubicada en la frontera norte de México, se sumó al

confinamiento sanitario impuesto por las autoridades gubernamentales y creó el Programa de Continuidad Académica Virtual (UACJ, 2020) para atender a 36,107 estudiantes, de los cuales 1,140 son de posgrado —369 de especialidades, 598 de maestría y 173 de doctorado— (UACJ, 2021). Para toda la comunidad universitaria, estudiantes, docentes y personal administrativo, la nueva realidad desafió la capacidad de adaptación ante la incertidumbre. En el ámbito educativo, la contingencia sanitaria provocó una irrupción de pedagogías emergentes (Balderas *et al.*, 2021).

La presente investigación forma parte de un estudio mayor sobre los procesos de formación para la investigación educativa en Chihuahua; en particular, en este texto se analizan las acciones emprendidas por el estudiantado de un posgrado en investigación educativa para continuar con sus proyectos de tesis en medio de la contingencia. En conjunto, se reflexiona sobre la incorporación gradual del Internet y las tecnologías digitales en las prácticas de investigación educativa, bajo el supuesto de que esta adición conlleva posicionamientos epistémicos que necesitan analizarse críticamente a través de espacios de práctica reflexiva que problematicen su uso en contextos de calma y convulsión. En el caso concreto, a medida que las actividades propias del trabajo de campo eran suspendidas o canceladas, los proyectos y tareas de investigación educativa se pusieron en duda: “¿Cómo continuar con las tareas de investigación en medio de las restricciones de movilidad y contacto social? ¿Cuáles son las salidas y estrategias a implementar?” (León *et al.*, 2020, párr. 3).

Referentes teóricos

Los principios de la investigación social mediada por Internet, la etnografía digital, la e-investigación y la investigación educativa constituyen los referentes teóricos que sustentan el estudio.

Investigación social por internet

En México, la investigación social se ha constituido en una actividad sensible a las condiciones del contexto. Su carácter situado ha permitido adaptar los procesos investigativos a las condiciones de distancia física, mientras investigadores e informantes se encuentran en áreas geográficas diversas; se ha ajustado a escenarios de *emergencia social*, por ejemplo, aquellos marcados por la violencia que pone en riesgo la vida e integridad de los investigadores —expertos, en formación y asistentes—; de *emergencia global*, derivadas de desastres naturales, accidentes industriales, conflictos o desplazamientos masivos, y; de *emergencia sanitaria*, como la derivada por COVID-19, que alteró las salidas a campo, los encuentros con informantes y las sesiones de observación en atención a las medidas para evitar la propagación del virus (Gruber *et al.*, 2021; Khoo y Kara, 2021; León *et al.*, 2020).

Ante la necesidad de continuar con los proyectos de investigación, en especial ante los requerimientos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el empleo del Internet se configuró como una posibilidad para generar espacios de interacción a distancia a través de la renovación de las técnicas tradicionales de recolección de datos y la incorporación de herramientas digitales que parecían inviables hasta hace poco tiempo. En la investigación cualitativa, la opción se encuentra en los principios de la etnografía digital que refiere a la acción de “investigar con, en y a través de un entorno parcialmente constituido por los medios digitales” (Pink *et al.*, 2019, p. 17-18). Con todo, la evidencia internacional documenta el empleo de técnicas digitales para la recolección de datos cualitativos, a través de entrevistas por videoconferencia (Gruber *et al.*, 2021; Lobe *et al.*, 2020), grupos focales (Torrentira, 2020), grupos de discusión (Hernán-García *et al.*, 2021), entre otros; así como datos cuantitativos mediante cuestionarios en línea (Mackenzie *et al.*, 2021; Torrentira, 2020).

Para Estalella y Ardévol (2011), inspirados en la propuesta de Beau-lieu y Wouters (2009), se trata de *e-research/e-investigación*, entendida como el “proceso de incorporación de las tecnologías digitales en la

producción de conocimiento de la investigación cualitativa como un fenómeno transversal, que no es particular de una tecnología específica ni de una disciplina o enfoque particular” (p. 91). Frente al uso del prefijo *e*, se distinguen dos posiciones: a) coherente con lo electrónico en congruencia al proceso “generado o mediado por las diferentes tecnologías, de una forma u otra, en soportes electrónicos” (García, 2012, p. 127), y; b) relacionado con el término anglosajón *enhanced* —aumentado o mejorado—, bajo el supuesto de que mediante las tecnologías es posible intensificar las prácticas epistémicas: acceder a la información, multiplicar las posibilidades de colaboración y/o generación de nuevas herramientas para la producción de datos empíricos (Estalella y Ardévol, 2011).

Formación para la e-investigación educativa

En términos generales, la investigación educativa constituye una práctica multidisciplinaria y multidimensional que posibilita la explicación, comprensión y transformación de *lo educativo* desde múltiples saberes, corrientes de pensamiento, campos disciplinarios, metodologías, entre otros (Valle, 2021). Debido a su carácter multirreferencial, “que siempre permite abrirse a nuevas preguntas y a la construcción de objetos de estudio” (p. 14), hoy, la investigación educativa se enfrenta a los recursos y posibilidades que ofrece el Internet.

Formarse como investigador educativo alude al desarrollo de un conjunto de competencias para identificar problemas, analizar causas, interpretar significados, diseñar proyectos, implementar acciones, evaluar resultados, sistematizar experiencias a fin de generar conocimiento y provocar cambios significativos en los procesos y resultados educativos. En este sentido, la formación para la investigación educativa se orienta al fortalecimiento de competencias de diverso tipo (ver Ilustración 1), entre las que destacan las competencias instrumentales, dado que “desempeñan un papel fundamental en los procesos de investigación educativa, especialmente cuando se realizan

diseños complejos o desde perspectivas integradoras” (Dagnino *et al.*, 2020, p. 53).

COVID-19: ¿Pedagogías Emergentes para la Investigación Educativa?

A nivel internacional, COVID-19 ha significado un periodo de crisis, miedo e incertidumbre. Ante el virus el mundo convulsionó; los procesos sociales, económicos y políticos se enfrentaron al fin de sus certezas y a la fragilidad de su estabilidad. En el ámbito educativo, particularmente en la educación superior, los procesos presenciales se virtualizaron, “requiriendo que las personas también modifiquen sus actitudes, habilidades, capacidades a favor de la adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje; y... el desarrollo de competencias en investigación” (Casanova *et al.*, 2020, p. 250). De manera gradual, la emergencia sanitaria ofreció la posibilidad de transformar el conflicto en una oportunidad para generar procesos insólitos de formación en e-investigación educativa a través de pedagogías emergentes que se configuraron en la práctica. Desde la posición de

Ilustración 1. Competencias para la Investigación Educativa

Heurísticas

Relacionadas con la observación crítica y las habilidades de preguntar, registrar y problematizar situaciones educativa.

Hermenéuticas

Relacionadas con la observación crítica y las habilidades de preguntar, registrar y problematizar situaciones educativa.

Instrumentales

Vinculadas al uso de diversas herramientas y dispositivos tecnológicos.

Socioemocionales

Vinculadas al trabajo en equipo, el diálogo, la resiliencia y la apertura a nuevas experiencias.



Metodológicas

Vinculadas con el trabajo de campo, el diseño de instrumentos y el uso de diferentes.

Éticas

Relacionadas con la honestidad académica, la protección de los participantes y la búsqueda de justicia social.

Discursivas

Añes con la escritura académica, frecuentemente en español e inglés.

Gurung (2015), con la noción de *pedagogías emergentes* se alude a aquellas pedagogías que, en contraposición a las pedagogías tradicionales, involucran prácticas dinámicas, situadas y reflexivas, “dentro de los contextos evolutivos de la sociedad del conocimiento en línea, de la economía del conocimiento, la diversidad orientada a la democracia y las alfabetizaciones (críticas) digitales” (p. 279).

En diversas regiones, los investigadores —expertos y en formación— se enfrentaron al desafío de adaptar sus proyectos de investigación a un mundo en confinamiento. Las técnicas para la recolección de datos, fundamentadas en el encuentro cara a cara, se diluyeron ante las medidas de distancia social. Pese a las dificultades, la pandemia fue coyuntural para reevaluar la pertinencia de los métodos, técnicas e instrumentos tradicionales e impulsar la innovación de herramientas metodológicas alternativas para atender las necesidades presentes y futuras de la investigación educativa (Khoo y Kara, 2021). Sin embargo, formarse para investigar en contextos de emergencia sanitaria rebasa el dominio de competencias instrumentales de tipo digital; en su lugar, se privilegia una noción de investigación como actividad colaborativa, crítica y performativa, comprometida con la justicia social. Se necesitan imaginar nuevas formas de colaborar, de participar en la investigación, de representar e intervenir en el presente histórico (Denzin y Giardina, 2021).

Estrategia metodológica

La investigación se realizó mediante una metodología cualitativa con énfasis en la forma en que las personas interpretan el mundo (Denzin y Lincoln, 2012). El objetivo del trabajo fue: analizar la experiencia de dos generaciones de estudiantes de posgrado en investigación educativa, avalado por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), frente a la necesidad de continuar o culminar el trabajo de investigación en condiciones de emergencia sanitaria. Para orientar el estudio, se consideraron tres objetivos específicos: 1) analizar la experiencia de

los estudiantes de posgrado frente a la pandemia; 2) caracterizar los cambios realizados por el estudiantado para continuar con las tareas de investigación en contextos de confinamiento, y; 3) recuperar la valoración del estudiantado sobre su propio proceso de formación para la e-investigación.

El estudio se desarrolló entre abril de 2020 y abril de 2021, y consideró a los 10 estudiantes que conforman las dos generaciones activas en el programa: la generación 2019-2021 y la generación 2020-2022, que cursaban el segundo y cuarto semestre del programa. En el ejercicio se incluyó a la totalidad del estudiantado: dos hombres y ocho mujeres, con edades que oscilan entre 25 y 51 años, así como trayectos formativos diversos —artes, derecho, educación física, educación, literatura y teoría crítica del arte—, quienes se identifican según la siguiente clave: E1MG10320 (número de estudiante, sexo, número de generación, mes y año).

La experiencia se recuperó a través de los diarios del investigador/a elaborados por el estudiantado en el primer y tercer *Taller de Competencias en Investigación* que conforman el eje metodológico del programa. El diario del investigador/a representa una herramienta útil en el proceso investigativo que permite visibilizar las decisiones, procedimientos, circunstancias, decisiones, intereses, sesgos y reflexiones del investigador (Buendía *et al.*, 1998; Gibbs, 2012). Desde el segundo semestre, la elaboración del diario del investigador/a constituye una estrategia clave en la formación de investigadores educativos que posibilita la continuidad de los procesos reflexivos iniciados en el trabajo grupal. En su realización se siguen las recomendaciones de Ramos (2014) quien equipara el diario a una bitácora de viaje en la que se anotan sistemáticamente, por un lado, los datos ligados a la investigación, como fechas, nombres, referencias bibliográficas; por otro, las reflexiones, ocurrencias, dudas y propuestas del investigador.

En el análisis, el material pasó por un procedimiento de cuatro momentos: transcripción, lectura, codificación, relaciones y patrones (ver Ilustración 2). En conjunto, el ejercicio analítico permitió “armar

todas las piezas” (Gibbs, 2012, p. 222), y orientar la construcción del apartado de resultados.

En la investigación se consideraron los siguientes principios éticos: autonomía, informando a los estudiantes de los propósitos del estudio; privacidad, a través del anonimato y la confidencialidad; paridad, aceptando la participación de todos los informantes por igual; privacidad, respetando la intimidad y el derecho de la persona a elegir, y; cautela en la emisión de juicios, priorizando la objetividad en la descripción de las situaciones investigadas, evitando simplificar, exagerar u ocultar información (González *et al.*, 2012).

Resultados

La pandemia encontró al estudiantado de la generación 2019-2021 culminando el segundo semestre; en atención a los propósitos del programa, cada estudiante contaba con un plan de actividades, avalado por su director de tesis, para realizar el trabajo de campo durante el tercer semestre a fin de obtener el grado a finales del 2021 y, con ello, concluir las obligaciones ante el CONACyT. Por su parte, el grupo de

Ilustración 2. Momentos del análisis de datos



la generación 2020-2022 —que ha transitado el posgrado en la virtualidad— se encuentra en el diseño del plan de trabajo. A continuación, se presentan las experiencias, adecuaciones y aprendizajes del estudiantado, investigadores educativos en formación, en torno a la e-investigación.

Ser estudiante de posgrado en tiempos de pandemia

Para el estudiantado, COVID-19 constituyó un punto de inflexión en sus trayectorias académicas. Estudiantes de segundo y cuarto semestre coinciden al reconocer lo insólito de su llegada, el temor ante su propagación y la rapidez de sus efectos en la vida personal, académica y social.

Para mí fue complicado adaptarme [...] el trabajo, las clases, las tutorías, todo se volvió virtual. (E3MG10420)

La pandemia me ha afectado en muchos aspectos. Emocionalmente me siento distanciada de algunas de las personas a las que amo... La verdad nunca pensé que media maestría sería desde mi hogar. (E6MG20521)

De un momento a otro, todo se virtualizó. La vida universitaria —académica, administrativa, social, cultural, deportiva— se trasladó a la pantalla. Las actividades comunes en el posgrado, sesiones de clase, coloquios de avances de investigación, asesorías y tutorías se realizaron a través de las plataformas institucionales como Conecta UACJ, Teams y Moodle.

La situación pandémica no ha cambiado. En julio de 2020 aún no se cuenta con una fecha para volver a clases presenciales [...] [se] tuvieron que atender todos los asuntos por medio de videollamadas; incluso los asuntos administrativos se resolvieron por medios como

Teams, WhatsApp e incluso Facebook, pues eran las herramientas que se tenían a disposición. (E3MG10720)

Se realiza asesoría por Teams con mi director de tesis, en la cual hablamos sobre mi investigación [...] me deja varios documentos para leer —en mi opinión son muchos—, los guardo en una carpeta de lecturas pendientes para cuando tenga tiempo. (E5HG20221)

Durante el posgrado, el estudiantado ordinariamente se enfrenta a exigencias académicas, responsabilidades familiares y carga laboral que pueden desencadenar desgaste físico y emocional (Tacca y Tacca, 2019), especialmente por su condición de becarios CONACyT, situaciones que se exacerbaban durante la pandemia ante la enfermedad y la ausencia de contacto físico.

Hay mucho que decir, COVID-19 me ha afectado y a mi familia también; afortunadamente estamos avanzando y recuperando la salud. Han sido días difíciles, ya que mi mamá pasó días en muy malas condiciones. A pesar de ello, logré realizar con éxito el grupo focal con los docentes. (E2HG11020)

En lo personal ha resultado ser un periodo complicado, en primer lugar, por el confinamiento; como mucha gente, también me creí el cuento de que duraría poco, y aquí seguimos, siete meses después, sin poder retomar la vida como la conocíamos [...] Soy de esas [personas] a las que les gusta ir a un café, abrazar o estrechar la mano de alguien; situaciones todas imposibles. Y eso, quiera una o no, hace mella en el humor, en la motivación. (E3MG11020)

Investigar en contextos de confinamiento

Ante las restricciones sanitarias derivadas de COVID-19, los estudiantes se encontraron en la necesidad de revisar el diseño de sus trabajos

de investigación a fin de encontrar las acciones pertinentes para realizar el trabajo de campo. Considerando el nivel de avance —ambos grupos contaban con un problema de investigación definido y un marco teórico sólido o en construcción—, el desafío mayor representaba mantener la congruencia epistemológica y metodológica.

Respecto al diseño, la mayoría de los trabajos se sitúan en la investigación cualitativa —incluso con enfoques participativos—, solo uno es mixto, por lo que la inmersión al campo implicaba un paso clave en la realización de los proyectos. Entre los principales ajustes que los investigadores en formación realizaron a sus trabajos, se encuentran: modificaron los encuentros cara a cara por reuniones en plataformas virtuales —que ofrecen una multitud de ventajas (Hamui y Vives, 2021; Lobe *et al.*, 2020)—, virtualizaron los instrumentos —por ejemplo, los cuestionarios en línea—, declinaron en el uso de alguna técnica, entre otros.

Originalmente tenía pensado hacer observación tanto en sesiones de clase como en el espacio de la biblioteca, pero [fue imposible] debido a la contingencia [...] Recurrí, entonces, a un amigo que tiene contactos relacionados con los directores y directoras de carrera de la institución [...] Programó una videollamada por Zoom [...] Muy amables accedieron a dejarme realizar el trabajo, pues, según sus palabras “todos habíamos pasado por esa situación”, es decir, entendían la necesidad del apoyo mutuo para lograr concluir un programa de maestría. (E3MG11020)

Con respecto a las familias, fue impedimento el uso de las tecnologías, no obstante, logré contactarme con cinco padres de familia [...] Por otra parte, la encuesta está lista, se aplicará por medio de la aplicación Microsoft Forms y tendrá, en la primera parte, el consentimiento informado. (E2HG11020)

La incorporación de las herramientas digitales a la investigación educativa develó la necesidad de prever la disponibilidad de los

recursos tecnológicos, las condiciones de acceso y la calidad de los servicios de Internet. Sobre el punto, los investigadores precisan habilidades para resolver problemas técnicos e incluir un plan alternativo en caso de que la tecnología falle (Hamui y Vives, 2021; Hernán-García *et al.*, 2021).

He realizado las dos entrevistas planeadas y me encuentro preparado para iniciar con los grupos focales... Hay que destacar que la velocidad del Internet es una limitante, ya que, en ocasiones, se les cortaba la señal [...] Como fueron entrevistas semiestructuradas, siempre tuve que estar en escucha activa por si era necesario replantear las preguntas o indagar en profundidad. (E2HG10920)

Los grupos focales fueron un poco más frustrantes... Para colmo, en uno de ellos, no pude obtener la grabación, porque me agregaron con un rol de participante al grupo [...] Una de las alumnas me envió el video, no se dio cuenta que duraba únicamente dos minutos. (E3MG12320)

Pese a que las tecnologías están presentes en la vida cotidiana, su empleo en las prácticas investigativas requiere de los investigadores una redefinición continua de sus competencias metodológicas y digitales (Dagnino *et al.*, 2020), así como de un tipo de formación orientada al “aprendizaje de los nuevos dispositivos tecnológicos que les permitan operar con habilidad las plataformas y asegurar el éxito de sus actividades” (Hamui y Vives, 2021, p. 74).

Hoy tendré mi primera entrevista... Por supuesto me encontraba ansioso, nervioso, excitado ¡yo qué sé! Es la primera vez que haré una entrevista, y aparte hay que realizarla por medios electrónicos. (E2HG10920)

Nunca había entrevistado a nadie [...] Me dio mucha risa recordar que, en mi adolescencia e influenciada por la serie Smallville, quería

ser periodista, pero nunca entrevisté a nadie, siempre me daba mucha vergüenza. Por eso practiqué [...] tanto para saber cómo utilizar la herramienta, [así] como para pedir su opinión sobre las preguntas. (E3MG12120)

Derivado de la pandemia, los aspectos socioemocionales vinculados al cansancio, la ansiedad y el temor se hicieron evidentes entre investigadores y participantes. Para Hamui y Vives (2021) y León *et al.* (2020) los encuentros a través de las herramientas digitales pueden afectar la concentración y disposición de las personas, lo que hacen oportunos acercamientos con mayor empatía, sensibilidad y amabilidad, así como recurrir, en el mejor de los casos, a una red de informantes dispuestos a compartir ideas, recursos y conocimientos en línea.

Debido al coronavirus se canceló una de mis entrevistas con las que estoy elaborando el marco teórico. Con regularidad entrego mis avances y hago mi trabajo con dedicación, pero en esta ocasión me siento limitado y sin saber si esperar o avanzar a ciegas, ya que la situación con el coronavirus no mejora. (E2HG10320)

Según el plan, este semestre tendría que haber sido el fuerte para la recolección de datos [...] Durante algunos meses, consecuencia de este desánimo y otras situaciones personales, desatendí bastante el trabajo relacionado con mi proyecto de investigación. (E3MG11020)

La incorporación de los recursos tecnológicos en los procesos investigativos renueva el interés por las consideraciones éticas en la e-investigación. Estalella y Ardévol (2011), Gruber *et al.* (2021), Hamui y Vives (2021) y Khoo y Kara (2021) coinciden en la importancia de los principios de respeto a la diversidad, transparencia, anonimato, confidencialidad y consentimiento informado que, en conjunto, priorizan el bienestar de las personas.

Las entrevistas fluyeron bien, y en los tres casos, me permitieron utilizar una de sus horas de clase para hacer los grupos focales con sus estudiantes [...] Otra de las cosas extrañas era que, como las docentes estaban en la sesión, al preguntarles por el desempeño de estas o pedirles que elaboraran una crítica, casi todos los comentarios eran positivos. Supongo que temían por su calificación, y con justa razón, ya se encontraban muy cerca del final del tetramestre. (E3MG12320)

En el contexto de la educación básica, media superior y superior, donde se realizarían los trabajos de investigación, profesores y estudiantes han recurrido a diversos medios de educación a distancia —plataformas en línea, televisión educativa, correo electrónico, telefonía y mensajería instantánea, radio y materiales impresos—; además, han transitado a la virtualidad para las reuniones con autoridades, profesores, estudiantes y responsables de familia. Las aulas y sesiones virtuales de Consejo Técnico Escolar, los grupos en WhatsApp, entre otros, se configuraron como espacios y fuentes de información para los investigadores educativos en formación.

Para mis compañeros, el acceso al campo se ha complicado, sin embargo, para mí ha sido una labor relativamente sencilla; ya me presenté ante la directora y los docentes de la escuela en medio de una sesión de Consejo Técnico; al parecer, la disposición para colaborar en la investigación responde directamente a la inclusión de la asignatura de vida saludable [en el currículum]. (E2HG10820)

Formación para la e-investigación educativa

“¿Los estudiantes que egresen en este periodo de contingencia sanitaria serán maestros y doctores capaces de desempeñarse con calidad en los diferentes campos de acción de su especialidad?” (Rivera, 2020, párr. 26).

Para el estudiantado, a pesar de las dificultades, cursar la maestría en confinamiento le permitió desarrollar habilidades para la investigación educativa en línea, en especial, porque en el programa se carece de un espacio curricular para ello. Según Dagnino *et al.* (2020) “acceder a nuevos modos de recopilación de datos puede suponer un reto para un investigador de cara a salir de su ‘zona de confort’ de los métodos y desarrollar nuevas competencias” (p. 62).

La emergencia sanitaria no perdona a nadie, entonces hay que pensar en otras alternativas [...] Comencé a pensar en cómo le haría para recolectar la información, por la pandemia las escuelas están cerradas, no hay alumnos ni docentes. (E6MG20321)

No me fue posible realizar trabajo exploratorio en la [institución] pues, aunque la conozco, no pude visitarla para percibir los espacios, el ambiente entre estudiantes o incluso estar en una sesión de clase para comenzar a construir o derribar supuestos. (E3MG10420)

Gradualmente, el proceso formativo centrado en el desarrollo de competencias para la investigación en escenarios de calma y presencialidad se transformó en una oportunidad de acercamiento a las prácticas de e-investigación educativa en contextos de caos y virtualidad lo que implicó el aprendizaje de nuevas habilidades investigativas.

El estudio [tesis] se vio limitado por el cambio drástico de vivir, pero en el transcurso de este tiempo se consiguieron habilidades que pueden ser utilizadas en un futuro. (E2HG10521)

La complicación vino a la hora de buscar las entrevistas [...] Porque creo que no hay cómo estar de frente, viendo a las personas cara a cara para que te conozcan, para perder el miedo, para leer las expresiones corporales, entre otras cosas. (E3MG10320)

Además, la experiencia de investigar en contextos de emergencia sanitaria significó para el estudiantado la posibilidad de reflexionar sobre el compromiso de la investigación educativa con temáticas emergentes que demandan del investigador una nueva sensibilidad personal y social.

Durante esta entrevista el doctor me comentó cosas que me dieron aliento, señaló la importancia de mi tema de investigación y la necesidad de formar a los docentes en este aspecto [socioemocional] [...] Incluso por la pandemia que actualmente se vive este será un tema que requiera abordarse con mayor profundidad. (E6MG22221)

Conclusiones

Del trabajo se concluye que, si bien la pandemia ha representado para el estudiantado un periodo de aflicción a nivel personal, académico y social, también se constituyó en una oportunidad insólita para desarrollar nuevas competencias frente a la e-investigación. Para Rivera (2020) los estudiantes de posgrado han atravesado una situación difícil que les ha dejado tanto retrasos en sus proyectos como aprendizajes de diversa índole.

Ante la necesidad de continuar con las tareas de investigación en medio de las restricciones de movilidad y contacto social, el estudiantado ha generado acciones de e-investigación y, con ello, enriquecido el desarrollo de sus habilidades investigativas —metodológicas, éticas, instrumentales, heurísticas, socioemocionales, entre otras—. Entre los resultados destaca que adaptar una investigación a contextos de confinamiento no se reduce a la virtualidad de las herramientas y procesos para la recolección de datos, sino que implica diversos retos de carácter ético, instrumental, metodológico y socioemocional. Con ello, se coincide con Pink *et al.* (2019) para quienes la investigación digital “va más allá de simplemente traducir los conceptos y métodos tradicionales a entornos de investigación digitales” (p. 18).

Además, la pandemia representó una ocasión para resignificar la investigación educativa desde dos posiciones: primero, su pertinencia como actividad para explicar, comprender y transformar la realidad en medio del conflicto y la perplejidad y, segundo, su compromiso con temas de relevancia social.

Del estudio emergen dos notas finales: por un lado, se reconocen las posibilidades epistémicas que ofrecen los diarios; a través de la *escritura reflexiva* impulsan “un proceso constante de integración del pensamiento, las subjetividades y la representación [...] permitiendo construir ideas y expresar la experiencia encarnada” (Saiz y Ceballos, 2021, p. 45); dado el interés del trabajo, se proponen los *diarios digitales* en los que se pueden incorporar múltiples contenidos en forma de audio, imagen y video (Volpe, 2018); por otro lado, respecto a las consideraciones epistemológicas de la e-investigación, el debate se mantiene abierto. En el caso de los estudiantes de cuarto semestre, la e-investigación les permitió recuperar la *experiencia declarada* por los informantes: entre los más optimistas, sus trabajos son muestra de que “el conocimiento se construye de otra manera, por medio de narrativas situacionales y experienciales compuestas de conocimientos, emociones y descripciones relacionales diacrónicas y sincrónicas expresados en el espacio virtual” (Hamui y Vives, 2021, p. 76); para el resto la duda es “cómo saber que lo que nos dicen es cierto, que lo que vemos en el mundo digital es verdadero, cómo distinguir entre lo factible y lo imaginario para recuperarlo, analizarlo e interpretarlo” (p. 76).

Entre las limitantes del estudio destaca el hecho de que los diarios responden a una tarea de clase que será evaluada por el/la titular de la materia, por lo que es probable que la información compartida por los participantes destaque logros y disminuya dificultades. Finalmente, se propone avanzar hacia nuevas líneas de investigación que permitan profundizar sobre las cuestiones éticas implicadas en la incorporación de herramientas digitales en e-investigación educativa y analizar la pertinencia de las técnicas de recolección de datos asincrónicas; respecto al estudiantado, orientar los esfuerzos hacia una mejor comprensión de la experiencia universitaria que permita

diseñar intervenciones pertinentes para atender los impactos de la pandemia.

Agradecimientos

El agradecimiento se hace extensible a las y los estudiantes citados en el texto, quienes generosamente permitieron el uso de sus notas para mostrar los efectos de la pandemia en los procesos formativos del posgrado.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). *Hacia la construcción colectiva de la nueva normalidad en la Educación Superior*. ANUIES. <https://bit.ly/3aBMcHn>

Balderas, J., Ayala, R., Lara, L. M., y Villegas, C. (21 de abril de 2021). *Educación superior y pandemia, un enfoque sociológico* [Archivo de vídeo]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ): Facebook. [Archivo de Vídeo]. <https://bit.ly/3eITmdY>

Beaulieu, A., y Wouters, P. (2009). E-research as intervention [La e-investigación como intervención]. In N. W. Jankowski (Ed.), *e-Research. Transformation in Scholarly Practice* [e-Investigación. Transformación en la práctica académica] (pp. 54-69). New York: Routledge.

Buendía, L., Colás, M. P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Casanova, I., Canquiz, L., y Mendoza, M. C. (2020). Desafíos de la emergencia sanitaria ante la formación en investigación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra), 248-259. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4087481>

Cervantes, E., y Rojas, B. A. (2020). Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México. *Atenas*, 3(51), 69-83. <https://bit.ly/3eRnAvn>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2021). *Becas Nacionales 2021*. CONACyT. <https://bit.ly/2PDlsyF>

Dagnino, F. M., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Rubia-Avi, B., y Asensio-Pérez, J. I. (2020). El rol de las tecnologías de apoyo en un diseño de investigación de métodos mixtos. *Comunicar*, XXVIII (65), 53-63. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-05>

Denzin, N. K., y Giardina, M. D. (2021). Introduction [Introducción] In N. K. Denzin, y M. D. Giardina (Eds.), *Collaborative Futures in Qualitative Inquiry. Research in a Pandemic* [Futuros colaborativos en la investigación cualitativa. *Investigación en una pandemia*] (pp. 1-13). New York: Routledge.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Editorial Gedisa.

Estalella, A., y Ardévol, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia* (55), 87-111. <https://bit.ly/2PCx8BJ>

García, L. (2012). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

González, O., González, M., y Ruiz, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5. <https://bit.ly/3tIoQqA>

Gruber, M., Eberl, J. M., Lind, F., y Boomgaarden, H. G. (2021). Qualitative Interviews with Irregular Migrants in Times of COVID-19: Recourse to Remote Interview Techniques as a Possible Methodological Adjustment. *Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3563>

Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271-286. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a08>

Hamui, L., y Vives, T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. *Revista Investigación en Educación Médica*, 10(37), 71-77. <https://bit.ly/3uiRglo>

Hernán-García, M., Lineros-González, C., y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>

Khoo, S., y Kara, H. (2021). Introduction [Introducción]. In H. Kara, y S.-m. Khoo (Eds.), *Researching in the Age of COVID-19. Volume I: Response and Reassessment* [Investigando en la era del COVID-19. Volumen I: Respuesta y Reevaluación]. (pp. 13-16). Bristol University Press.

León, J. M., Chavarría, P., y Méndez, M. E. (28 de Julio de 2020). [Cultura digital y prácticas creativas para la investigación cualitativa en tiempos de Coronavirus] [Mensaje en un blog]. <https://bit.ly/2Ni44r>

Lobe, B., Morgan, D., y Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing [Recopilación de datos cualitativos en una era de distanciamiento social]. Investigando en la era de COVID-19. Volumen I: Respuesta y Reevaluación. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>

Mackenzie, E., Berger, N., Holmes, K., y Walker, M. (2021). Online educational research with middle adolescent populations: Ethical considerations and recommendations [Investigación educativa en línea con población adolescente media: Consideraciones éticas y recomendaciones]. *Research Ethics*, 17(2), 217-227. <https://doi.org/10.1177/1747016120963160>

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Ediciones Morata.

Ramos, J. L. (2014). *Guía para diseñar proyectos de investigación*. El Colegio de Chihuahua. <https://bit.ly/3gQsFqc>

Rivera, C. (2020). *Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado en México*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). <https://bit.ly/2Ny2Pez>

Saiz, Á., y Ceballos, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>

Tacca, D. R., y Tacca, A. L. (2019). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado. *Investigación Psicológica* (21), 37-56. <https://bit.ly/2VqScdT>

Torrentira, M. C. (2020). Online data collection as adaptation in conducting quantitative and qualitative research during the COVID-19 pandemic [Recopilación de datos en línea como adaptación en la realización de investigaciones cuantitativas y cualitativas durante la pandemia de COVID-19]. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 78-87. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3336>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (17 de marzo de 2020). *UACJ actualiza medidas ante COVID 19*. UACJ. <https://bit.ly/3qF7wSa>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2021). *Análisis de matrícula UACJ 2020-2*. Estadística Institucional. <https://bit.ly/3gYdOKB>

Valle, A. M. (2021). Investigación educativa: problemática y carácter multidisciplinario. Reflexiones teóricas y filosóficas. *Praxis e Saber*, 12(29), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11469>

Volpe, C. R. (2018). Digital diaries: new uses of PhotoVoice in participatory research with young people [Diarios digitales: nuevos usos de PhotoVoice en la investigación participativa con jóvenes]. *Children's Geographies*, 19(3), 361-370. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1543852>

Experiencia de un proceso de innovación: de una educación presencial a una virtual como respuesta al futuro de la educación tras la pandemia

Rosario Lucero Cavazos Salazar, Jaime Arturo Castillo Elizondo

Introducción

A partir de 1933, fecha de la fundación de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la institución se ha enfocado en el desarrollo e implementación de políticas y estrategias que le han permitido posicionarse como una de las mejores universidades públicas del país. Desde 1998, se iniciaron acciones para el fortalecimiento y adecuación de los procesos y normas administrativas que faciliten la flexibilidad y el libre tránsito entre modalidades educativas.

Actualmente, la UANL ofrece una amplia oferta educativa a través de sus 6 campus universitarios; el Campus de Ciudad Universitaria se encuentra ubicado en el municipio de San Nicolás de los Garza; Campus de Ciencias Agropecuarias, ubicado en el municipio de Escobedo; el Campus de Ciencias de la Salud, ubicado en Mitras Centro; el Campus Mederos, ubicado al sur de la ciudad de Monterrey; el campus Linares, ubicado al sur del estado, en el municipio de Linares y el

Campus de Sabinas Hidalgo, ubicado en el municipio con el mismo nombre.

Su misión es “formar bachilleres, técnicos y profesionales competentes, competitivos e innovadores, socialmente responsables, con plena conciencia del entorno regional, nacional y mundial, con principios y valores, comprometidos con el desarrollo sustentable, científico, tecnológico y cultural”. A la vez, la universidad está encaminada a “generar contribuciones oportunas, relevantes y trascendentes al avance de la ciencia, la tecnología, la innovación y las humanidades, y a la mejora del nivel de desarrollo humano de la sociedad nuevoleonense y del país” (UANL, 2021).

Coronado (2017) señala que en el marco del nuevo modelo educativo derivado de la Visión 2030 —que actualmente guía el desarrollo de la institución—, la educación a distancia ha sido una de las prioridades de la UANL, ya que permite la incorporación de las nuevas tecnologías de la información a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación, y con ello ofrecer mejores servicios a la comunidad.

Innovación académica de la UANL como parte de la cuarta revolución industrial

En la cuarta revolución industrial, el internet de las cosas juega un papel fundamental. Este se refiere a la interconexión digital de objetos cotidianos con Internet, y está teniendo ya un impacto significativo en la industria de producción en masa, en el control de la infraestructura urbana, en el control ambiental, en el transporte, en la industria energética y en el sector salud. Esta transformación digital también se refleja en el sector educativo con las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) (García, p. 133, 2021).

Con el avance presentado en la UANL a partir de los años noventa con la incorporación de las anteriormente denominadas tecnologías de la información y comunicación (TIC), ahora TICCAD, y los cambios

en sus modelos académicos —además de la visión 2030 donde se promueve el uso intensivo de estas nuevas tecnologías, y se favorecen especialmente experiencias curriculares en las modalidades mixtas y modalidad no escolarizada—, la UANL reestructuró sus estrategias de enseñanza-aprendizaje a principios del 2020 para adaptarse a una nueva normalidad haciendo uso de la opción en línea frente a la contingencia COVID-19.

En apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad académica universitaria, uno de los objetivos de la UANL se enfocó en la producción de recursos educativos digitales (REEDI), alineados con los planes y programas de estudio. Mediante estos recursos, se buscó incorporar tecnologías actuales dentro de ambientes de aprendizajes virtuales que provocasen una dinámica de aprendizaje autodirigido, interactivo y de impacto para el desarrollo de la educación digital como lo son la realidad aumentada y realidad virtual que permitió sin duda innovar en la práctica docente.

La UANL frente a la pandemia de COVID-19

Ante esta situación de pandemia de COVID-19, se trabajó por disposición de la rectoría en la denominada Estrategia Digital UANL, haciendo uso de los recursos tecnológicos disponibles —plataformas virtuales— y la experiencia en el ámbito de la educación digital (CALED-UTPL, 2021).

De acuerdo con las palabras del Mtro. Rogelio Guillermo Garza Rivera, exrector de la UANL, en entrevista para el Canal 53, el único objetivo de implementar esta Estrategia Digital es que los alumnos no perdieran el semestre enero-junio de 2020, lo que hizo posible que el 20 de abril de ese año se reactivaran las clases de manera virtual y se atendiera a más de 200,000 estudiantes. Este hecho dio lugar a un reconocimiento por parte de la empresa Microsoft como uno de los dos mejores casos a nivel nacional en la aplicación y aprovechamiento académico de la herramienta MS Teams.

Se crearon más de 80,000 aulas virtuales y se realizaron alrededor de 200 eventos académicos en línea en las distintas plataformas. Una de ellas, Nexus, es una plataforma de desarrollo propio que se utiliza para la realización de grupos en línea y para generar un respaldo con las evidencias de aprendizaje. Otra fue Microsoft Teams, la cual fue utilizada como herramienta oficial para la programación de sesiones en aulas virtuales.

Dicha estrategia se fundamentó en una propuesta educativa flexible e innovadora acorde a las necesidades de cada dependencia académica. Se buscó adaptar el modelo educativo presencial a uno virtual o en línea, donde se ajustaron espacios de interacción síncrona y asíncrona en los que se desarrollaron actividades autodirigidas a través de las TICCAD. Se contó con una guía tanto para profesores como para alumnos a través de sesiones virtuales, logrando así un mejor manejo de plataformas tecnológicas, usando recursos educativos como videos, audios, simuladores, infografías, realidad aumentada, así como una serie de sesiones de capacitación enfocadas en exámenes en línea, Sway y Forms, introducción a Office 365, con videoconferencias en Teams y Stream; además de realizar en Microsoft Teams tareas como la carga y colaboración en archivos, la asignación de actividades y la realización de evaluaciones.

A partir de marzo 2020 se desarrollaron diversos programas de apoyo para la interacción entre docentes y alumnos para el mejor desarrollo de la modalidad en línea.

Programa 1: Diplomado para el Desarrollo de Habilidades Docentes, cuyo objetivo general fue el capacitar a los docentes para el desarrollo de habilidades que posibilitaran la implementación de sus unidades de aprendizaje en una modalidad no escolarizada — en línea—. Esta capacitación se impartió para todos los profesores de la institución, por lo que cada facultad y preparatoria debía asegurarse de contar con un equipo de soporte académico y tecnológico para apoyar a los docentes, que el 100% de los participantes terminaran la capacitación, así como que el 100% de los cursos que impartiera cada

profesor contara con el diseño instruccional debido, incluyendo la planificación didáctica.

El diplomado se realizó mediante la plataforma institucional Nexus y Microsoft Teams, con una duración de 60 horas, y contó con la participación de 2,744 docentes del Nivel Medio Superior y 4,582 del Nivel Superior, dando como resultado un total de 7,326 profesores capacitados.

En una segunda etapa se ofertó el mismo diplomado en diciembre de 2020 y en esta ocasión el objetivo fue capacitar a profesores de nuevo ingreso y continuar con la formación de aquellos que, por diversos motivos, no pudieron concluir todos los módulos del anterior diplomado. Se contó con la participación de 18 docentes del Nivel Medio Superior y 145 del Nivel Superior, con un resultado total de 163 profesores capacitados.

Programa 2: Inducción a la Modalidad no Escolarizada (curso propedéutico). Este curso consistió en una inducción a la modalidad no escolarizada y ayudó a contextualizar a los alumnos de primer ingreso del Nivel Medio Superior a la Estrategia Digital de la UANL basada en la modalidad no escolarizada —en línea—, para el semestre agosto-diciembre de 2020. Se llevó a cabo como una estrategia de reforzamiento a los alumnos en la que se desarrollaron competencias y técnicas de estudio que apoyaron a brindar un seguimiento puntual para la resolución de dudas en relación a las actividades y contenidos de los programas académicos, así como de inquietudes generales y la forma de continuar los estudios durante la pandemia.

Programa 3: Censovilízate 2020. Este programa se conoció con el nombre de Censo UANL, y estuvo enfocado en alumnos y maestros. El objetivo consistió en obtener información que ayudara a comprender el impacto de la COVID-19 en la comunidad universitaria y así evaluar la estrategia digital y en función de esta realizar propuestas que contribuyesen a mejorar su bienestar. Los principales aspectos en los que se basó el censo fueron: salud emocional y bienestar, tecnología, aspectos económicos y financieros, relaciones sociales, educación

digital, salud, movilidad y transporte. La encuesta fue contestada por 100,800 alumnos de todas las facultades y preparatorias de la UANL.

Conclusiones

La UANL contempla el siguiente paso en el desarrollo de su estrategia educativa digital para contribuir con su responsabilidad social en el incremento de la oferta educativa, buscando ofrecer una modalidad híbrida, en la que los estudiantes y maestros acudan e impartan clases presenciales y virtuales para el semestre agosto-diciembre de 2021.

Para ello, la UANL ha trabajado en el desarrollo de un protocolo para el regreso seguro y gradual a clases presenciales, el cual contiene las estrategias y acciones más importantes para la reactivación de las actividades en el aula, cuyos fundamentos se basan en los requerimientos en materia de salud y la aplicación de medidas y acciones de prevención apropiadas para reactivar presencialmente los procesos académicos y administrativos que por su naturaleza lo requieran. Este protocolo es un instrumento que, junto con el de prevención sanitaria y seguridad laboral de la institución, buscan que la reactivación de las actividades académicas y administrativas en las universidades se realicen aplicando medidas que permitan disminuir los riesgos de contagio del virus COVID-19, con el fin de salvaguardar la salud de la comunidad universitaria, así como coadyuvar a evitar su propagación en el entorno social que nos rodea.

Bibliografía

CALED-UTPL (2021). Colaboración: Cooperación, Competencia e Internacionalización de la Educación Superior a Distancia y en Línea. Una estrategia clave para promover la calidad de la educación superior. <http://www.caled-ead.org/es/publicaciones/libros-caled>

Coronado Ramírez, G. (Coord.) (2017). La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional: experiencias y perspectivas. México: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Canal 53 UANL. Estrategia Digital UANL: Mtro. Rogelio Garza Rivera (Rector UANL) [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2Z6vZQ51oAc&t=39s>

Garza Rivera, Rogelio G. (2020). Informe de actividades desarrolladas en la UANL correspondiente al año 2020 de UANL. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/informe-uanl-2020.pdf>

García, R. O. (2021). Experiencias en comunicación visual y producción multimedia. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/78858/69698>

UANL (2020). Guía práctica para docentes estrategia digital UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://estrategia-digital.uanl.mx/estrategia-digital-docentes/>

UANL (s.f.). Misión y visión. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://www.uanl.mx/mision-y-vision/>

Nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje en línea durante la pandemia por COVID-19 en la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria de la Universidad Veracruzana

Karla Yasmín Ruiz Santos, Marina Martínez Martínez,
María Gisela Velázquez Silvestre

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha creado la mayor alteración de los sistemas educativos en la historia de la humanidad y ha afectado a casi 1,600 millones de alumnos en más de 200 países. Los cierres de escuelas, instituciones y otros espacios de aprendizaje han afectado a más del 94% de la población estudiantil mundial. Esto ha traído cambios de gran alcance en todos los aspectos de nuestras vidas. Las políticas de distanciamiento social y movimientos restrictivos han alterado significativamente las prácticas educativas tradicionales (Pokhrel y Chhetri, 2021).

A partir de las acciones decretadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en marzo de 2020, durante la pandemia por COVID-19, la Universidad Veracruzana emite un comunicado en abril de 2020

donde se describe el plan de contingencia para el trabajo remoto de todos los programas educativos. Así como las consideraciones para el trabajo académico a distancia, o vía remota, con la finalidad de atender a todos los alumnos inscritos en los diferentes campus a lo largo de todo el estado de Veracruz.

De acuerdo con Navarro (2020), Eminus es un sistema de administración de ambientes flexibles de aprendizaje que sirve para presentar cursos en línea, bien sea para distribuirse en Internet o en redes internas; es la plataforma oficial de la Universidad Veracruzana. Esta plataforma establece una forma de comunicación entre los maestros o facilitadores y los estudiantes en forma sincrónica y asincrónica; además permite hacer uso de diferentes recursos didácticos como videos, presentaciones y documentos electrónicos, así como textos, entre otros. También tiene la opción de los foros, espacio en el que se pueden establecer debates entre los miembros que participan en la capacitación. No en todos los cursos se hace uso de Eminus; en algunos solo se utiliza para asignar actividades y guardarlas ahí, al ser las clases cien por ciento presenciales; aunque en este periodo de contingencia sanitaria por la COVID-19, Eminus ha sido una herramienta muy utilizada.

La Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria (FISPA), de la Universidad Veracruzana, ubicada en la región sur del estado, adoptó la plataforma educativa desde su creación para el trabajo colaborativo con estudiantes. El uso constante de dicha plataforma ha permitido a sus docentes hacer aportaciones importantes para mejorar el desarrollo de estas herramientas de comunicación, ya que resulta de gran utilidad para la modalidad a distancia.

En 2018, según datos de la Coordinación de Educación a Distancia de la facultad, se reportó que el 100% de los cursos de esta modalidad se encontraban alojados en la plataforma Eminus 3, pero que solo el 48.5% de los cursos del sistema escolarizado la utilizaban. Los

docentes aludían principalmente a la falta de una interfaz atractiva para los estudiantes, problemas de conectividad en el salón de clases, y preferencia por las evaluaciones presenciales, por lo que solo la utilizaban como un repositorio de documentos, videos, tareas y algunas evaluaciones.

A inicios del 2020, la nueva versión de la plataforma Eminus 4, con mejores características de interfaz, interacción, gestión, integración y publicación de contenido educativo, estaba listo para ser probado. Sin embargo, y en virtud de que se brindaban las clases presenciales sin ningún problema, no fue considerado necesario realizar la migración a la nueva plataforma, por lo que se siguió utilizando Eminus en su versión 3.

Por consiguiente, con el cierre de las escuelas en marzo de 2020, por la pandemia COVID-19, se decidió que la comunidad docente de la FISPA debía ser capacitada para utilizar la nueva plataforma Eminus 4, en un ambiente de ecosistemas de plataformas que incluía a Lienzos, para la construcción y desarrollo de los cursos, y a Lumen, que incorporaba recursos de videos y materiales generados dentro de la misma comunidad universitaria. Eminus 4, además, posee una interfaz más amigable que permitiría al profesor interactuar de manera más dinámica con los estudiantes a través de sus teléfonos inteligentes (los *smartphones*).

De esta manera, y con el objetivo de dar a conocer los procesos de adopción de las nuevas plataformas, de una manera integrada y como un ecosistema, este trabajo muestra un proceso novedoso en el uso de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje, y nos aporta información sobre cómo los docentes de la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria de la Universidad Veracruzana adoptaron nuevas plataformas de trabajo para hacer frente a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en línea por el confinamiento durante la COVID-19.

Desarrollo

Contexto educativo

La Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria (FISPA), de la Universidad Veracruzana, se encuentra ubicada en la región Sur Sureste del estado de Veracruz, sobre la carretera Costera del Golfo km 220, Colonia Agrícola Michapan del municipio de Acayucan. Desde su fundación en 1996, la facultad se creó con dos sistemas de educación —la modalidad escolarizada y la modalidad a distancia—; en esta última se utilizaba el correo institucional —Yahoo, Hotmail y Messenger— tanto para el envío de materiales, unidades didácticas, antologías, como para asesorías personalizadas asíncronas, por lo que con el desarrollo de la plataforma Eminus en 2004, se logró que los materiales de los cursos tuvieran dónde alojarse permanentemente, y en años posteriores, toda la comunidad docente participó arduamente en la mejora de la plataforma, teniendo para el año 2011 el 80% de los materiales didácticos alojados ahí y con el 88.3% de los docentes utilizándola solo para el sistema a distancia (Velázquez Silvestre y Martínez Martínez, 2011).

De acuerdo con Martínez et al. (2020), las competencias digitales que requieren los docentes que trabajaban en un programa de licenciatura a distancia son fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Dominar las habilidades digitales permite a los maestros gestionar sus cursos de una forma más didáctica, a través de incluir diversos materiales como audios, videos, presentaciones digitales, pódcast y guías para prácticas de campo y laboratorio que el estudiante podrá realizar de manera autónoma. Por lo que la formación académica de los profesores que trabajan en modalidades a distancia requiere de un programa permanente de capacitación sobre competencias digitales, que promueva la habilitación del personal en el uso y el manejo de diversas

herramientas que coadyuven a estimular los procesos de aprendizaje autónomo en los estudiantes.

De esta manera de 2017 a 2019, docentes de la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción, recibieron capacitación en diferentes competencias digitales, a través de los cursos: “Diseño instruccional para cursos en línea”; “Herramientas TIC para la docencia”; “Diseño de proyectos basados en objetos de aprendizaje”; “Eminus básico v.3.0 para el aprendizaje multimodal” y “Estrategias metodológicas y de evaluación para cursos en línea” (Martínez et. al, 2020).

Características del ecosistema de plataformas

En 2020 la plataforma institucional Eminus en su versión 4 incorpora un ecosistema de plataformas de apoyo académico que consiste en una dotación de herramientas tecnológicas que permiten apoyar los procesos vinculados a la actividad propia de un contexto educativo, las cuales están conformadas por las siguientes aplicaciones: Eminus, Lienzos y Lumen. A continuación, se describen las características principales de cada plataforma.

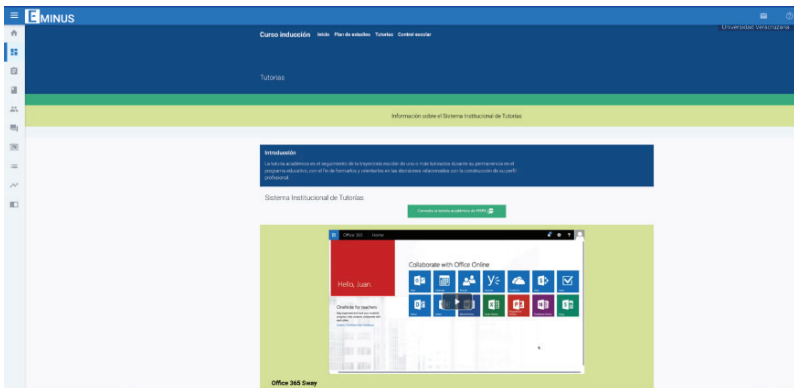
Eminus 4 es un LMS (Learning Management Systems) que permite la comunicación en forma sincrónica y asincrónica utilizando las tecnologías de información y comunicación, facilitando la distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación que permite crear un entorno completo para el aprendizaje (Moreno, 2021) (Ver Figura1 y 2).

Eminus 4 posee las siguientes características:

- Facilita la gestión, integración y publicación de contenido educativo en múltiples formatos tales como: texto (plano o Word), vídeo (código para embeber, enlace web) e imagen (jpg, png).
- Permite crear actividades individuales y grupales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las experiencias educativas.

- Integra diversas actividades para los procesos de evaluación de competencias en las experiencias educativas —desarrollo de exámenes en línea, actualmente se dispone de cinco tipos de reactivos: selección única, múltiple, abierta, preguntas de relacionar, completar— y rúbricas para conocer el desempeño del estudiante.
- Coadyuva al seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de un módulo que permite visualizar la entrega de actividades, foros y exámenes con su respectiva ponderación. Además, te proporciona un reporte detallado de cada alumno sobre la fecha y número de accesos, así como los módulos que consulta el alumno.
- Incorpora recursos educativos desde la plataforma de gestión de contenidos Lenzos.
- Permite trabajar colaborativamente con más de un profesor en un curso.
- Contribuye a la reutilización de recursos educativos.
- Dispone de herramientas que promueven la comunicación y colaboración de manera síncrona a través del salón interactivo con

Fig. 1. Plataforma Eminus con la incorporación de lienzo y de vídeo de Lumen. Perteneciente al sitio: <https://eminus.uv.mx/eminus4/page/course/content/lienzo>



las aplicaciones de Zoom y Microsoft Teams y asíncrona con el centro de mensajes.

- Incorpora el idioma inglés y francés.
- Permite visualizar documentos de ofimática en línea.

Lienzos es una herramienta de autoría para la gestión de contenidos, a través del desarrollo y producción de recursos educativos que responde a las necesidades institucionales, mejorando el desarrollo de contenidos de las experiencias educativas a través de un entorno amigable con el usuario (Ramiro, 2021) (Ver Fig. 3).

Sus principales características son:

- Ayuda a los profesores a diseñar sus cursos incorporando plantillas de diseño que permiten la construcción rápida de contenidos con el formato de programa de las experiencias educativas que incluye los siguientes apartados: unidad de competencia, información general del curso, expertos en contenido (facilitadores), descripción, introducción, contenido y referencias bibliográficas.

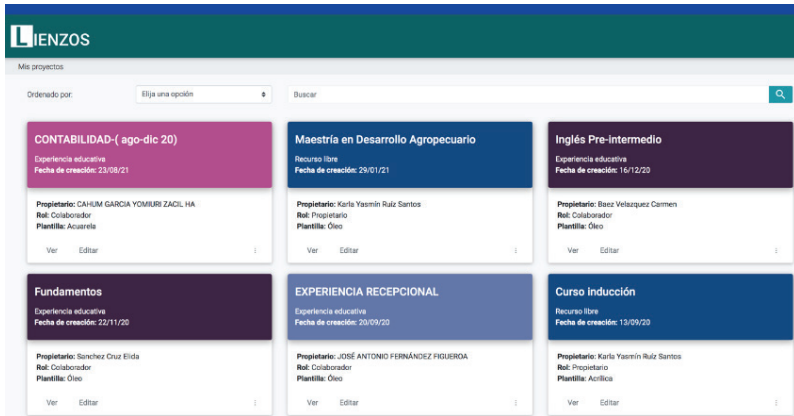
Fig. 1. Ejemplo de lienzo en Eminus. Pertenecce al sitio: <https://eminus.uv.mx/eminus4/page/course/content/lienzo>

The screenshot displays the Eminus Lianzo interface. At the top, there is a navigation menu with icons for home, search, and other functions. The main content area is divided into sections:

- Investigación:** A section with a dark background and a light blue circle containing a pencil and paper icon. It contains text about research and learning.
- Metodología:** A section with a light blue background and a dark blue circle containing icons for a question mark, a gear, and a lightbulb. It contains text about methodology and learning.
- Contenido:** A section with a light blue background and a dark blue circle containing icons for a question mark, a gear, and a lightbulb. It contains text about content and learning.
- Programa de Estudio:** A section with a light blue background and a dark blue circle containing icons for a question mark, a gear, and a lightbulb. It contains text about the study program.

At the bottom, there is a navigation bar with buttons for 'Inicio', 'Módulo 1', 'Módulo 2', and 'Módulo 3'. The 'Inicio' button is highlighted in orange.

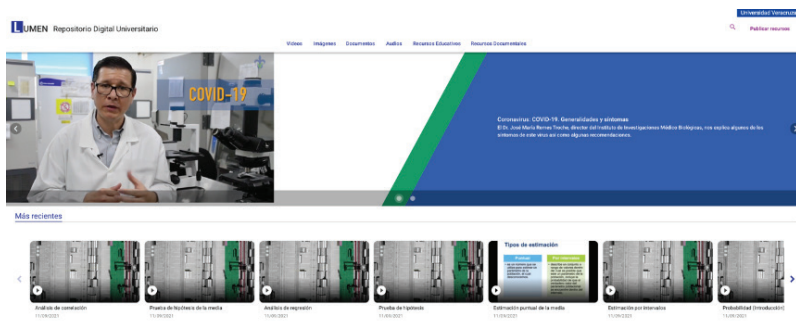
Fig. 2. Interfaz de la aplicación Lienzos. Pertenece al sitio Lienzos: <https://lienzos.uv.mx/>



- Facilita la integración de formación y elementos visuales orientados al proceso enseñanza-aprendizaje, y está dividido en dos tipos de herramientas:
 - ♦ Contenido. Este incluye: texto, imagen, video (código para embeber o enlace web), presentación con diapositivas, documento anexo (pdf y formato de archivos de Microsoft, entre otros), ventana emergente, tarjeta de información curricular, acordeón, pestañas y contenido.
 - ♦ Actividades. Este apartado permite usar las opciones de autoevaluación: lista desplegable, de reactivos, de relacionar, y de falso o verdadero.
- Los contenidos pueden ser reutilizables y se puede trabajar de manera colaborativa.

Lumen es un repositorio digital universitario creado para apoyar la difusión de las actividades académicas, artísticas y culturales creadas

Fig. 3. Página de inicio de la aplicación Lumen. Pertenece al sitio: <https://lumen.uv.mx/lumen/home>



por la comunidad universitaria. En él se alojan recursos digitales en múltiples formatos (videos, imágenes, documentos audios, recursos didácticos y documentales) (Limón, 2021) (Ver Fig. 4).

Sus principales características son:

- Permite la publicación de recursos educativos y de divulgación en apoyo a las experiencias educativas.
- Dispone de opciones para compartir recursos de apoyo a los contenidos temáticos de las experiencias educativas.
- Optimiza los recursos digitales para visualizarlos en dispositivos móviles o en la web.
- Incorpora un catálogo de licencias Creative Commons (CC).
- Permite la búsqueda a través de la indexación de metadatos.

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo; en la primera etapa del trabajo práctico se empleó la metodología participativa y para el seguimiento se utilizó como instrumento el cuestionario. Este se estructuró

en tres secciones: la primera exploró el uso de la plataforma Eminus 4; la segunda abordó la utilización de la aplicación Lienzos y la tercera cuestionó sobre el uso de la aplicación Lumen. Este instrumento se elaboró con la aplicación de los formularios de Google y estuvo integrado por 20 preguntas. La aplicación del instrumento se llevó a cabo a través del correo electrónico institucional a cada uno de los 33 académicos participantes.

La primera etapa del trabajo consistió en invitar a los académicos a tomar el curso de actualización de la plataforma Eminus 4. El objetivo de la capacitación fue dar a conocer las nuevas herramientas del ecosistema de plataformas especializadas en el desarrollo y presentación de contenidos, actividades, formas de evaluación, y de interacción. Este se desarrolló en el intersemestral de enero 2021. Participaron los académicos con experiencias educativas a compartir en el periodo febrero-julio 2021.

La capacitación para el uso de las plataformas se impartió a través de la aplicación Teams. En esta los académicos realizaron diversas actividades en Lienzos, herramienta que permite trabajar de forma dinámica la presentación de contenidos. Para apoyar los temas de los programas, también realizaron prácticas con la aplicación Lumen pues facilita la incorporación de imágenes y video. El curso se denominó: “Ecosistema de plataformas de apoyo académico y difusión del conocimiento”.

La duración del curso fue de 30 horas. Las sesiones se organizaron de acuerdo a los contenidos programados para lograr el objetivo de desarrollar habilidades para el uso del ecosistema de plataformas. Para ello se plantearon actividades prácticas que se describen a continuación:

1. Importación de cursos en Eminus 4, donde los docentes aprendieron a crear automáticamente los cursos a impartir en el siguiente semestre. Esto se hace desde el Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU).

2. Construcción de actividades individuales o grupales para estudiantes, en la plataforma Eminus. Aquí aprendieron a describir la actividad, programar, colocar ligas para las actividades con vídeos y asociarlas a rúbricas de evaluación.
3. Elaboración de exámenes. En esta sección se trabajó en la creación de tipos de reactivos: de respuesta abierta, de opción múltiple y múltiples opciones; además de programar exámenes que permiten asignar tiempos para ser resueltos por el alumno.
4. Creación de foros de discusión, los cuales pueden estar ligados a la evaluación si el docente requiere asignar valor en la calificación.
5. Utilización de herramientas de colaboración; aquí se trabajó con el envío de mensajes que funcionan como correo electrónico. Este permite enviar mensajes entre académicos y estudiantes.
6. Salón interactivo; aquí los docentes exploraron cómo crear sesiones de videoconferencia a través de enlaces a las aplicaciones de Microsoft Teams y Zoom.
7. Seguimiento de estudiantes; aquí se mostraron los diferentes registros que permiten ver el progreso del estudiante en el curso, así como las calificaciones y los accesos a las actividades.
8. Exportar evaluaciones, donde se permite exportar en formato pdf y Excel la relación de cada estudiante con sus calificaciones.
9. Utilización de la plataforma Lienzos, a través de la creación de contenidos audiovisuales.
10. “Conociendo Lumen”, donde se mostró el repositorio digital que almacena diversos recursos como videos, audios, imágenes, documentos y recursos educativos con el fin de enriquecer los contenidos del curso.

La segunda etapa del trabajo se desarrolló a través de la aplicación de un cuestionario y el propósito fue dar seguimiento a los académicos para verificar en qué medida se estaban empleando las herramientas trabajadas durante el curso de capacitación. La aplicación del instrumento se realizó en línea, donde cada profesor expresó su percepción

y dominio de las diferentes herramientas. Los resultados se muestran en el apartado correspondiente.

Resultados del proceso de capacitación a profesores en el uso del ecosistema de plataformas

Los resultados que se muestran a continuación son producto del análisis desarrollado en el proyecto de formación de profesores para la utilización de la nueva versión de la plataforma Eminus 4. Este proceso de habilitación se realizó a través del curso: “Ecosistemas de plataformas de apoyo académico y difusión del conocimiento”, donde participaron 33 docentes. El objetivo del curso fue dar a conocer las nuevas herramientas especializadas en plataformas útiles para el desarrollo y presentación de contenidos, actividades, formas de evaluación y de interacción.

Creación de cursos en Eminus 4

El 100% de los académicos aprendieron a generar automáticamente los cursos a impartir a través de la importación del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU). Los contenidos en la plataforma Eminus 4 se realizan de dos maneras: a través de módulos e importando Lienzos.

En relación con la pregunta sobre los módulos de la plataforma que más han utilizado los académicos, se encontró que el 94% usa el de actividades, el 85% utilizó el centro de mensajes, el 73% el módulo de contenido, el 61% los exámenes, el 58% los foros, el 48% el salón interactivo y un 45% diseñó rúbricas (ver gráfico de Fig. 5).

Por otro lado, se preguntó a los académicos, qué tan fácil o difícil resultó utilizar los diferentes módulos de la plataforma. De acuerdo con las opciones presentadas respondieron que el salón interactivo y las rúbricas han representado mayor dificultad para trabajar,

Fig. 4. Secciones de la plataforma Eminus 4 más usadas por académicos.

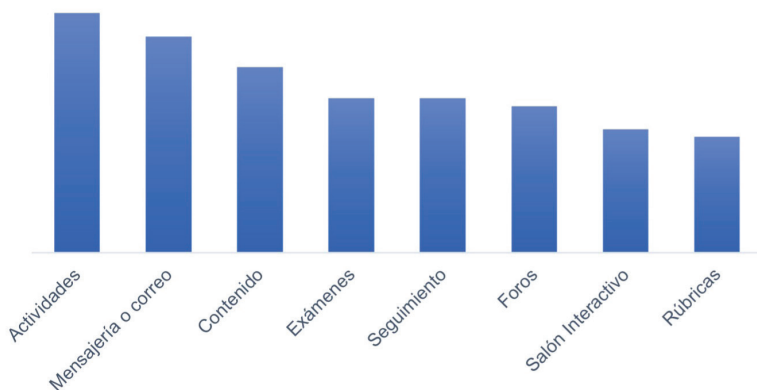


Fig. 5. Facilidad de uso de las secciones de Eminus.

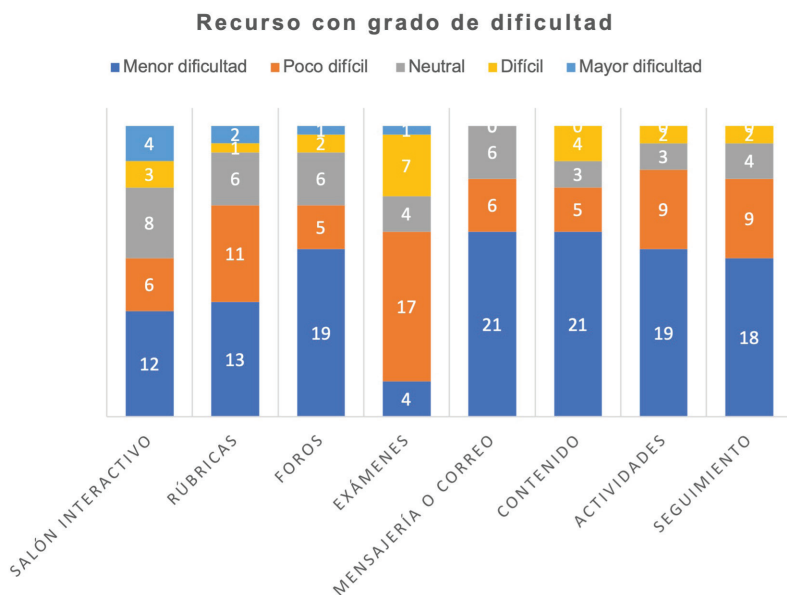
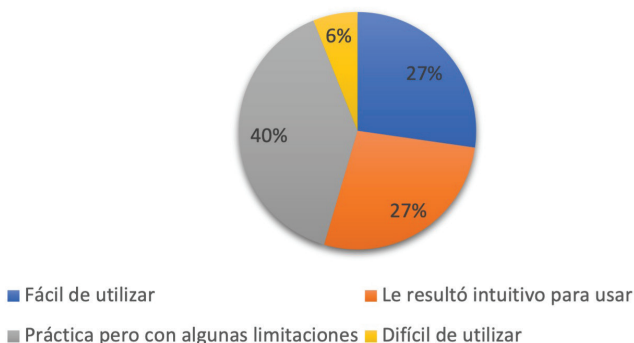


Fig. 6. *Percepción del uso de la aplicación Lienzos.*



mientras que la mensajería y los contenidos son los más fáciles de utilizar (ver Fig. 6).

Resultados sobre la utilización de lienzos

Sobre la utilización de la aplicación Lienzos para el diseño de los cursos —plataforma de autoría de recursos educativos digitales—, el 88% señaló que sí utilizó la aplicación para desarrollar sus cursos, mientras que el 12% empleó los módulos de Eminus. Por otro lado, quienes incorporaron esta herramienta indicaron que les pareció práctica (40%), aunque con algunas limitaciones, y el 6% reconoció que le fue difícil utilizarla (ver Fig. 7).

En esta misma pregunta, se solicitó que indicaran razones del porqué les resultó fácil o difícil utilizar la aplicación; las respuestas se muestran en la Tabla 1.

En relación con los recursos educativos más utilizados por los docentes en la aplicación Lienzos, los docentes señalaron que para fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus cursos desarrollaron:

Fig. 7. Herramientas de retroalimentación más usadas en Lenzos.

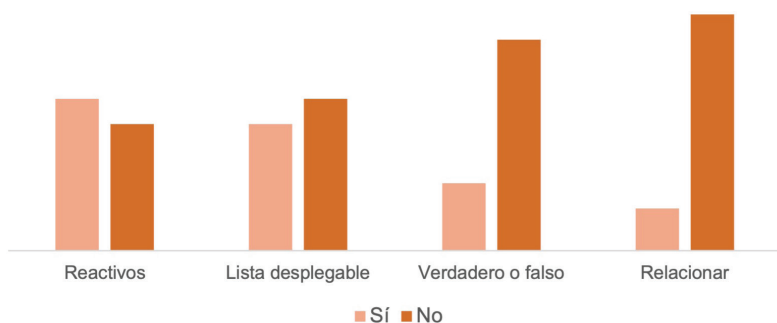


Tabla 1. Razones por las que se usa la plataforma.

Resultó fácil por las siguientes razones	Resultó difícil por las siguientes razones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es intuitivo ▪ Rápido y fácil de entender ▪ Hace más dinámico y visual el contenido ▪ La capacitación y los tutoriales permiten hacerlo más fácil ▪ Es práctico ▪ Permite el diseño de la instrucción del curso de forma atractiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar opciones limitadas para sus necesidades ▪ Poco intuitivo ▪ Requiere mayor capacitación

texto libre, documentos con lecturas especializadas en pdf, acordeón, pestañas, presentación de diapositivas y videos.

A la pregunta sobre las dificultades para usar la plataforma Lenzos, el 37% indicó que no presentó ningún inconveniente al desarrollar su curso, mientras que el 21% subrayó que se le dificultó crear reactivos de autoevaluación e insertar imágenes (21%). Por otro lado, el 6% indicó que se le dificultó subir archivos. El 9% mencionó que se le complicó

insertar enlace de vídeo, o bien el código para embeber, y otro 6% comentó que tuvo problemas para mostrar el vídeo dentro de Lienzos.

Dentro de la aplicación Lienzos es posible crear otras páginas para el diseño de contenidos. Así, y tomando en consideración esta opción, el 61% indica que se le facilitó crear más páginas, mientras que el 39% comenta que sí se le dificultó.

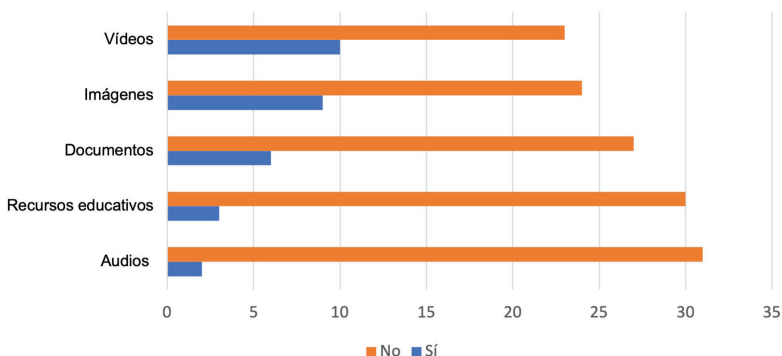
Sobre las opciones para presentar contenidos de los cursos en esta aplicación, señalaron que emplearon principalmente: texto libre, tarjeta de información curricular del facilitador y documentos anexos como archivos adjuntos, antologías o artículos (ver Tabla 2).

Los lienzos permiten crear actividades de retroalimentación a fin de que el estudiante conozca su avance. Esta opción consiste en crear una serie de preguntas que pueden ser de tipo: lista desplegable, reactivos, de relacionar, falso y verdadero. Los académicos señalaron que usaron con mayor frecuencia los reactivos de relacionar, falso y verdadero y las listas desplegables (ver Fig. 8).

Tabla 2. Relación de las formas utilizadas para la presentación de contenidos en Lienzos.

Tipo de contenido	Sí	%	No	%	Total %
Texto	26	79	7	21	100
Tarjeta de información curricular	23	70	10	30	100
Documento anexo	19	58	14	42	100
Pestaña	15	45	18	55	100
Acordeón	14	42	19	58	100
Vídeo	14	42	19	58	100
Presentación de diapositivas	13	39	20	61	100
Imagen guiada	5	15	28	85	100
Ventana emergente	3	9	30	91	100

Fig. 8. Recursos de Lumen incorporados en Lienzos.



Resultados sobre la incorporación de la aplicación Lumen

A la pregunta sobre la utilización de la aplicación Lumen, el 30% de los académicos señaló que la usan para incorporar a sus cursos vídeos e imágenes principalmente, mientras que los audios y recursos educativos son los menos utilizados (ver Fig. 9).

El 44% de los docentes indicó que Eminus 4 les resulta atractivo para la impartición de cursos porque presenta su contenido de una manera más audiovisual; así mismo, el 92% de los encuestados señaló que seguirá usando la plataforma.

Conclusiones

Durante la pandemia de COVID-19 se fortalecieron las competencias digitales de los docentes al incursionar estos en el uso de las plataformas Eminus 4, Lienzos y Lumen.

La capacitación constante a los maestros en el uso de dichas plataformas educativas favoreció el desarrollo de competencias digitales

que son importantes para los procesos de aprendizaje a distancia y en línea.

Las plataformas son espacios de interacción entre docentes y estudiantes donde se favorece el aprendizaje autónomo de forma mediada y con acompañamiento puntual por parte del profesor; además, se cuenta con el apoyo de diversos recursos que permiten evaluar de forma más objetiva los procesos de aprendizaje.

La plataforma Eminus 4 mejoró el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la impartición de asesorías desde el salón interactivo; de esta forma se fortaleció el intercambio con estudiantes a través de otras plataformas como Teams y Zoom.

Así, con la capacitación, mediante el curso de “Ecosistemas de plataformas de apoyo académico y difusión del conocimiento” se logró que el 100% de los cursos de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria, se encontraran alojados al término del curso en la plataforma Eminus 4, y de esa manera enfrentar mejor el problema educativo causado por la pandemia.

Bibliografía

Limón, I. G. (2021). Lumen. 0-4. https://www.uv.mx/plataformasacademicas/files/2021/02/Lumen_2021.pdf

Martínez, M., Ruiz, K. Y., Graillet, E. M., y Alvarado, L. C. (2020). Competencias digitales formación académica en un Programa de Licenciatura a Distancia. En Tecnología, Innovación y Práctica Educativa (pp. 446-454). https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Prieto-5/publication/343040982_Tecnologia_Innovacion_y_Practica_Educativa/links/5f12c66ea6fdcc3ed71212b6/Tecnologia-Innovacion-y-Practica-Educativa.pdf

Moreno, A. C. (2021). Eminus. https://www.uv.mx/plataformasacademicas/files/2021/02/Eminus_2021.pdf

Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning [Una revisión de la literatura]

tura sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en la enseñanza y el aprendizaje]. Higher Education for the Future, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>

Ramiro, K. R. (2021). Lienzos. 0-5. https://www.uv.mx/plataformasacademicas/files/2021/02/Lienzos_2021.pdf

Velázquez, M., y Martínez, M. (2011). Perspectiva docente sobre el ambiente de aprendizaje en el sistema de educación a distancia de la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria. Apertura: Revista de Innovación Educativa, 3(1), 58-67.

La *gamificación*¹ como elemento de impulso al aprendizaje en línea

Laura Regil Vargas, José Antonio Agis Rosas

Introducción

La pandemia, provocada por el virus SARS-CoV-2, ha modificado de forma considerable los procesos de formación en todos los niveles que conforman el sistema educativo mexicano. Esta situación ha hecho imperativo el uso de estrategias didácticas innovadoras, centradas en el aprendizaje del estudiante y capaces de transformar las prácticas educativas, lo cual puede sacar de zona de confort a los docentes.

Una de estas estrategias es la *gamificación*, que busca, entre otras cosas, la construcción de recursos o situaciones de aprendizaje que permitan motivar a los estudiantes/usuarios para el logro de objetivos

¹ En cuanto al término *gamificación*, la Real Academia Española (RAE) señala que ludificación —por la raíz *ludus*, “juego”, que es la que contienen términos como *lúdico* o *ludópata*— podría ser la alternativa adecuada en español para traducir la palabra en inglés *gamification* en lugar del préstamo *gamificación*. Sin embargo, en esta ocasión, se prefiere mantener el vocablo *gamificación*, ya que es el utilizado en la mayoría de las fuentes consultadas para este trabajo.

académicos o para el fortalecimiento de habilidades y competencias por medio de elementos atractivos para quienes los usen.

Es una forma disruptiva de enseñar que contribuye a transformar las prácticas tradicionales y desarrollar recursos educativos capaces de cubrir las necesidades de los estudiantes, mientras se aprovechan las múltiples herramientas que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen.

En este texto, desarrollado en torno a una investigación realizada en el 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, se reflexiona sobre el potencial de la *gamificación* como estrategia para enfrentar el desinterés en el aprendizaje. Y también como una forma de motivar a los estudiantes en un entorno afectado por el confinamiento y el distanciamiento social, producto de la reciente pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2. Se presentan así el proceso y los resultados obtenidos en la aplicación de dos recursos *gamificados*, para estudiantes de educación superior.

De esta experiencia de investigación, se busca rescatar, no solo los desafíos teóricos y metodológicos, sino también los resultados obtenidos en cuanto a la motivación para el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes, las consideraciones que se deben tener para tal fin y las posibilidades para trasladar iniciativas como estas a los escenarios de otros niveles educativos. Por lo tanto, el principal aporte del presente radica en contribuir con la expansión de nuevos campos para el aprendizaje, usando para ello la estrategia de la gamificación en la educación superior.

***Gamificar* en tiempos modernos**

Ningún plan de estudios, ninguna institución educativa, ningún sistema educativo, se planteó que en algún momento se verían forzados a modificar sus prácticas debido a una pandemia como la que estamos viviendo. Esta situación provocó no solo el cierre de escuelas en

todos los niveles, sino también la ineludible necesidad de modificar las prácticas de enseñanza.

Frente a la urgencia de transformar los escenarios educativos, el confinamiento, la distancia, la sobrecarga de trabajo y el uso no reflexivo de las tecnologías, se planteó como una de las posibles soluciones el empleo de nuevas estrategias didácticas que favorecieran el aprendizaje y la motivación en los estudiantes.

Dentro de la variedad de estrategias didácticas que han surgido en los últimos años, existe una cuyo nombre, en un primer momento, puede indicar que no es la más adecuada para temas serios, para la formación de futuros profesionales o para el trabajo en instituciones de educación superior; nos referimos a la *gamificación* o ludificación, del inglés *gamification*.

Pero ¿por qué podría ser la estrategia menos adecuada para ciertos niveles educativos? Pensar en enseñar empleando un planteamiento cuyo nombre nos lleva a pensar en juegos, genera la impresión de que solo debe ser utilizada con niños pequeños, donde la creatividad y la imaginación están en pleno desarrollo y que, por ende, dicha herramienta pedagógica sería ideal para el mundo de las primeras letras.

Crecemos, pero no por ello olvidamos lo importante que era jugar y divertirse, que con los juegos aprendimos y descubrimos un mundo nuevo y, sin quererlo, este mundo de fantasías nos estaba preparando, de manera inconsciente, para la vida.

En los últimos años, los videojuegos nos han mostrado un mundo que rompe las barreras del tiempo, del espacio y de la distancia; y que por ello nos sumerge en escenarios donde el tiempo nos absorbe, donde nuestra atención es plena y donde nuestras habilidades se perfeccionan, aunque a veces el costo sea muy alto.

Y en este escenario es donde surge la estrategia que nos atañe, cuando alguien nota que en los juegos y videojuegos podemos pasar horas incontables y que podemos aprender sin siquiera darnos cuenta, de una forma entretenida, segura y en contacto con otros.

De este proceso surgió la *gamificación* que, desde su aparición en el año 2008 (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011) ha mostrado su

potencial de uso en diversos campos como el sector salud, los recursos humanos, el entorno financiero y, por supuesto, en el ambiente educativo; aprovechando todos aquellos elementos que poseen los juegos y videojuegos que puedan ser atractivos para los estudiantes.

La aseveración anterior se sustenta en los hallazgos alcanzados en investigaciones realizadas en diferentes épocas. Los estudios de Johan Huizinga (1949), donde se exploraban las implicaciones culturales y sociales del juego, las investigaciones realizadas por Rosa María Bottino, Lucía Ferlino, Michela Ott y Mauro Tavella (2007) — en las que se demostró que las mecánicas de juego pueden aportar beneficios a los procesos de aprendizaje como elementos motivadores—, y el trabajo de Verónica Seniquel, María Bakun y Martín Gómez (s.a.), en el que se plantea la función del videojuego como una herramienta didáctica.

Tales hallazgos evidencian el interés a lo largo de los años para explorar las ventajas y dificultades del uso de los juegos y videojuegos en escenarios educativos. Estudios en los que se ha puesto a prueba una y otra vez su potencial ante incontables situaciones, buscando que con ello se revalorice el modo de aprender de forma entretenida, sin temor a equivocarse, motivados y, sobre todo, posibilitando que el estudiante se sienta motivado para aprender aun en tiempos de pandemia.

Por ello, entre el año 2018 y 2019, nos dimos a la tarea de ejecutar un nuevo ejercicio, pero no un ejercicio cualquiera; buscamos que nuestro experimento se volviera una clara muestra de que los estudiantes de nivel superior pueden aprender rompiendo los esquemas rígidos que imperan en este espacio; un contexto en el que la seriedad se ha vuelto casi un requisito, al ser considerada como primordial para el desarrollo de los futuros profesionales.

Así, durante ese periodo se realizó una investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, con 76 estudiantes de licenciatura. El objetivo principal consistía en identificar el impacto que la *gamificación*, como estrategia para el desarrollo de recursos educativos, podría tener en el aprendizaje y en la motivación. Sin embargo, como en casi todas las experiencias de investigación, sucedieron

muchas cosas alrededor. Afortunadamente, hasta los imprevistos enriquecieron la reflexión.

La Estrategia de la Motivación

La *gamificación* es una estrategia didáctica muy curiosa pues, como hemos dicho, su base toma en cuenta los juegos y videojuegos, así como el universo de elementos que giran alrededor de estos, para que, a partir de ellos, se puedan crear nuevos recursos que, aunque conservando la esencia de su origen, tengan como meta y objetivo final que el estudiante-usuario aprenda tópicos que de otra forma podrían parecerle difíciles, inútiles para su vida, aburridos o alejados de la realidad.

Los estudiosos de esta estrategia señalan que la *gamificación* puede definirse como el uso reflexionado de los elementos que componen los juegos y videojuegos para construir con ellos nuevos recursos.

Gamificación es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a estos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011).

Dicho de otra forma, *gamificar* consiste en tomar las partes que componen un juego: su narrativa, sus reglas, piezas, turnos, medallas y puntos, para construir con ellos algo diferente. Se favorece el desarrollo de un momento o un espacio donde el estudiante se sienta seguro de aprender y no tema equivocarse. Lo cual genera que el estudiante busque la oportunidad de mejorar, sintiéndose acompañado, no solo por sus compañeros de sesión, sino también por el profesor, quien como en cualquier aventura épica, pueda transformarse en una especie de guía que acompaña al estudiante durante su proceso formativo.

A pesar de esto, debemos tener claro que *gamificar* no es lo mismo que jugar y que su ejecución no consiste en desarrollar un juego ni premiar o castigar por realizar alguna acción. Se trata de crear ambientes y recursos didácticos cuya esencia lúdica permanezca, mientras se busca el logro de objetivos relacionados con el aprendizaje.

Por ello, es importante diferenciar dos conceptos que pueden parecer muy similares al principio, pero que con la práctica podremos distinguir como un experto cazador sabría diferenciar entre un conejo y una liebre. Nos referimos al aprendizaje basado en juegos y los juegos serios, los cuales, de acuerdo con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016), se refieren en un primer lugar a la adaptación de juegos ya existentes y que son utilizados para facilitar que los estudiantes aprendan algo específico.

Para comprender esto, el responsable didáctico podría poner como ejemplo el juego *Monopoly*, el cual es solo un recurso de entretenimiento, pero que también, en las manos de un especialista, puede ser usado para enseñar temas de finanzas o ahorro. Otro ejemplo lo tenemos con la lotería, que en algunas versiones puede ser utilizada para incluir en sus láminas y cartas imágenes alusivas a temas culturales o de enseñanza, permitiendo que los jugadores los reconozcan y los recuerden.

Así, los juegos serios serán todos aquellos elementos de corte lúdico desarrollados expresamente con un propósito educativo específico, de tal forma que será muy complicado e incluso imposible llevarlos a otros escenarios; por ejemplo, un juego sobre el reciclaje. Dicho recurso está diseñado de tal forma que su único fin es facilitar el aprendizaje en este tema y nada más.

Los juegos y los juegos serios podrían ser considerados el primero y segundo nivel respectivamente de la escalera del método lúdico en la educación; el primero usa elementos lúdicos y de entretenimiento; como característica extraordinaria puede emplearse para que los jugadores aprendan algo específico, pero en realidad no fueron diseñados para eso. En cambio, los juegos serios ya persiguen un fin educativo particular, para el cual emplean la estructura de los juegos

o videojuegos, pero que debido a su especificidad es imposible que puedan ser empleados para enseñar otro tópico.

El último nivel de esta escalera del uso de lo lúdico y sus elementos, es decir, donde nos espera el reto más complejo, lo conforma la *gamificación*; pues, como hemos visto, la estrategia descompone los elementos que componen los juegos y videojuegos para crear con ellos ambientes amigables y atractivos que propicien el desarrollo de habilidades y aprendizajes en los usuarios. Lo anterior, en términos de videojuegos, representa al jefe final, donde las habilidades puestas en juego por docente o el diseñador instruccional, serán de vital importancia para que el estudiante o usuario final consiga su meta.

Por ende, el escalón *gamificado* requiere que el docente, o incluso el diseñador instruccional,⁴ posean un mayor nivel de dominio en las formas de trabajo, así como un mayor esfuerzo y dedicación. Y, como recompensa, esta estrategia ofrece al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre su práctica y su papel en el proceso y, además, como un bono o recompensa oculta, le permitirá desarrollar su creatividad a una escala que posiblemente no haya alcanzado aún.

Como se ha mencionado previamente, cuando jugamos, nos encontramos inmersos en un ambiente agradable, donde nos sentimos seguros, cómodos, entretenidos y motivados para llegar a una meta, la cual no necesariamente es ganar, sino que puede ser explorar, cooperar o vencer. Y es en este tipo de situaciones donde estamos dispuestos a poner toda nuestra atención en un solo punto, sin importar que tengamos que invertir una gran cantidad de tiempo y energía.

Es esta capacidad de atracción, la que la *gamificación* busca aprovechar para que los usuarios alcancen metas que en su forma original podrían ser tediosas o muy complejas; y para lograrlo, el docente, que acepta el reto de iniciar esta historia, deberá contar en su arsenal con un vasto grupo de elementos para crear el ambiente más propicio para sus jóvenes héroes.

Dentro del kit de *gamificación*, mejor conocido como el Modelo DMC (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2014), nuestro viejo mago tendrá a su disposición tres grandes grupos

de elementos, que se componen de una amplia lista de recursos para diseñar; estos tres grupos son:

- Dinámicas: elementos que provocan la inmersión del participante.
- Mecánicas: forma en que se lleva a cabo la estrategia.
- Componentes: elementos que componen la estrategia.

En estos grupos se encuentran elementos como: la narrativa, las recompensas, las puntuaciones, el perfil del jugador, el aspecto visual y las insignias entre otros.

La decisión de qué elementos seleccionar y en qué momentos utilizarlos, dependen exclusivamente de su sabiduría, su pericia y el conocimiento que tenga sobre sus aprendices y de la estrategia; pues, aunque todas las opciones otorgan ventajas, también pueden producir conflictos.

La Motivación dentro de la *Gamificación*

Como en toda estrategia didáctica, siempre debe existir algún elemento que funcione como impulso para lograr la meta esperada; y dentro de esta estrategia la motivación intrínseca será el factor fundamental que permitirá, obtener el máximo potencial del estudiante-usuario y sin que por ello exista de manera expresa una recompensa o un castigo.

La motivación intrínseca en el aprendizaje por *gamificación* se logra al estimular lo que Yu Kai Chou llama motores de la motivación (2017), y que son específicamente tres: creatividad, afinidad y curiosidad. A partir de estos, los usuarios pueden hacer uso de su creatividad y, a partir de ello, sentir que logran el éxito al dominar diversas habilidades.

En nuestra travesía en el mundo de la *gamificación* es importante tener en cuenta siempre estos tres motores. Al no hacer uso de ellos, se corre el riesgo de que el estudiante busque lograr la meta por el hecho de obtener una recompensa física o, peor aún, que desarrolle un

sentimiento de miedo por perder lo que ha logrado si llega a cometer algún error durante el proceso.

Para estimular de forma eficiente estos tres motores motivacionales, nuestra guía de juego señala que es importante procurar un equilibrio entre las habilidades requeridas en los estudiantes y los niveles de dificultad que posean los recursos diseñados, de tal manera que la relación sea proporcional y por lo tanto vaya aumentando a medida que se va recorriendo el recurso. Respecto a este principio, conocido como la teoría del flujo, Simba (2017) señala que todos los elementos —actividad, contexto y objetivo, habilidades y competencias, gestión y supervisión, y los componentes de los juegos— deben estar armonizados y trabajar en conjunto como un sistema de engranaje, mejorando la competitividad de los usuarios.

Cuando esto se logre, el estudiante-usuario se sentirá lo suficientemente atraído para concluir el estudio de cualquier recurso, lo que a su vez aumentará significativamente las posibilidades de alcanzar los objetivos académicos planteados. Desafortunadamente, si el reto o el recurso tiene una dificultad excesiva, a tal grado que las habilidades y conocimientos de nuestro héroe no sean suficientes para enfrentarlo, solo se logrará que abandone el proceso al sentirse impotente; mientras que, si es muy fácil, perderá el interés y no realizará dicho ejercicio.

Beneficios de la *Gamificación* en la educación

La *gamificación*, como cualquier otra estrategia empleada en el campo educativo, tiene como punto central uno de los tres elementos que conforman el triángulo didáctico (Coll, 2008): los estudiantes.

Tan importante es el estudiante y su estilo de aprendizaje para la estrategia *gamificada*, que es primordial reconocer la forma en la que estos podrían comportarse ante las diversas situaciones y escenarios en los que podrían verse inmersos.

En este sentido, la *gamificación* plantea ya algunas clasificaciones de estudiantes-usuarios, que toman como punto de partida su comportamiento al momento de jugar. Un ejemplo de clasificación lo tenemos con el trabajo de Richard Bartle, quien los agrupa de la siguiente forma (Vargas y Vite, 2013):

- Triunfadores: orientados a conseguir objetivos, la competitividad es su principal motivación.
- Exploradores: les gusta explorar y compartir sus descubrimientos con la comunidad, su principal motivación radica en la curiosidad.
- Socializadores: prefieren jugar con otros, su motivación se centra en la interacción con amigos o desconocidos.
- Asesinos: orientados a derrotar a sus adversarios, su motivación radica en que sus triunfos sean reconocidos.
- Estas clasificaciones son el punto de partida para desarrollar el llamado perfil del jugador, lo que le permitirá al docente o diseñador instruccional conocer la forma en que los diferentes usuarios pueden reaccionar ante los recursos *gamificados*.
- De esta forma, como primera ventaja, se ofrece la posibilidad de desarrollar recursos educativos con un alto grado de personalización, seguida por potencializadores al aprendizaje como son (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2016):
 - Incremento de la motivación.
 - Ambiente seguro para el aprendizaje.
 - Información constante sobre el progreso.
 - Autoconocimiento sobre las capacidades propias.
 - Favorecer la retención del conocimiento.

Por lo tanto, si la meta es fortalecer el proceso educativo en línea, la *gamificación* ofrece la posibilidad de construir el ambiente, espacio o momento en el que se desarrolle como algo atractivo e interesante, volviéndose un elemento disruptivo en la educación.

A su vez, el aprendizaje que construye el estudiante no solo es atractivo, sino que también es significativo, capaz de despertar su interés, imaginación y creatividad; aunque también requiere de un gran compromiso y responsabilidad, no solo de este actor del proceso educativo, sino también de la propia escuela.

Sin embargo, a pesar de los varios beneficios que nos ofrece la estrategia también existen algunos puntos que deben ser atendidos para que se pueda obtener su máximo potencial. Uno de ellos, es la necesaria capacitación del docente o el diseñador instruccional en el funcionamiento de esta estrategia, tanto en el aspecto didáctico como con la herramienta tecnológica, para no correr el riesgo de solo llegar al desarrollo de juegos serios o del aprendizaje basado en juegos.

Así mismo, otro aspecto que necesita atención es la disposición docente hacia el uso de una estrategia didáctica tan disruptiva como la gamificación. De esta forma, tendrá una mayor facilidad de alejarse de las prácticas tradicionales de enseñanza para adentrarse en campos donde la mediación tecnológica es necesaria, como lo ha sido el contexto de pandemia en el que nos encontramos.

Este cambio de postura puede girar en torno a cuatro ejes principales (Venegas, 2020):

- Formación y asesoramiento.
- Soporte técnico institucional.
- Incentivos docentes.
- Redes de acompañamiento entre pares.

A partir del trabajo de estos cuatro aspectos será posible desarrollar recursos educativos capaces de motivar a los estudiantes, en un momento donde es sumamente indispensable, así como disminuir las posibles brechas digitales entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza.

La *Gamificación* en la educación

Como ya se mencionó, en muchas ocasiones, ciertos contenidos académicos pueden resultar aburridos, tediosos o sin relación con la realidad, por lo que, adentrarse en ellos puede ser una tarea difícil para muchos de los estudiantes.

Esta situación se ha magnificado ante escenarios como el que ha generado la pandemia, ante lo que resulta urgente modificar la forma en que se enseña y, por ende, la concepción que se tiene del estudiante, así como su importancia para ponerlo en el centro del proceso educativo.

Una respuesta a tal urgencia es la *gamificación* y sus principios metodológicos, pues es una opción eficiente para el apoyo y transformación del aprendizaje.

Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso gamificado. (Gallego, Molina y Llorens, 2014, p. 2)

Para ejecutar esta forma de trabajo, es importante reconocer que desde la perspectiva docente será necesario realizar un esfuerzo serio orientado a lograr un grado de éxito, así como estar dispuesto a la revalorización del ejercicio de enseñanza.

La reflexión realizada debe llevar al docente a repensar su práctica y la importancia de conocer las principales características de sus estudiantes para con ello identificar la mejor manera de lograr su aprendizaje y motivación; mientras que la creatividad será vital para romper viejos paradigmas, promoviendo el valor significativo en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades.

Y como recompensa se le ofrece a este actor, y a la institución, una serie de ventajas significativas al momento de gestionar la enseñanza (Cortizo, 2011):

- Para los docentes:
 - ♦ Facilita reconocer a los estudiantes que en verdad lo merecen.
 - ♦ Permite un mayor control en el avance de los estudiantes.
- Para la institución educativa:
 - ♦ Ofrece una medida para reconocer el desempeño del estudiante.

El diseño de recursos didácticos bajo estos principios plantea verdaderos ejercicios de reflexión y creatividad por parte de los docentes y de los responsables del diseño, así como una atención constante hacia lo que esté sucediendo en cada una de las etapas del proceso.

Con todo lo anterior se busca dejar en claro las ventajas de esta estrategia en el campo educativo, pero también mostrar la complejidad existente en este ejercicio, cuyas dificultades pueden ser un reto de varios actores que atañe a lo didáctico y a lo tecnológico.

Impulsar el aprendizaje en línea con la *Gamificación*

Para indagar en el impulso que la *gamificación* puede dar al aprendizaje en línea, fue necesario construir dos recursos educativos que ofrecieran a un grupo de 76 estudiantes de licenciatura un ambiente visual atractivo, con un lenguaje sencillo y que a la vez permitiera a estos poner a prueba sus habilidades digitales.

El diseño de los recursos web bajo esta estrategia inició partir de la identificación de los elementos *gamificados* a utilizar, por lo que se tomaron como criterios principales aquellos que permitieran conocer el perfil del estudiante, el desarrollo de un sentido de pertenencia, la evaluación entre pares y la retroalimentación constante, para

lo cual fue fundamental la información mostrada en los primeros capítulos de esta investigación.

A partir de estos elementos fueron dos recursos los diseñados, llamadas unidades de aprendizaje (UA). Ambas unidades fueron desarrolladas por dos grupos de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, específicamente para las asignaturas de Comunicación Educativa y Seminario de Diseño Metodológico, pertenecientes al 5º y 7º semestre del plan de estudios respectivamente, en la modalidad presencial. (Agis, 2019, p. 54-55)

Los recursos diseñados también incluyeron elementos que estimularon la curiosidad, la cooperación y el reconocimiento de los logros; lo anterior por medio de materiales adicionales al estudio que facilitaban adentrarse en un grado mayor a la temática de estudio, las actividades grupales y la evaluación de pares, así como un diploma otorgado al concluir con el estudio del recurso.

Toda la construcción didáctica fue desarrollada dentro de un espacio virtual que pudiese permitir a los estudiantes el acceso las 24 horas y desde cualquier dispositivo, lo cual, como ya se mencionó, fue un factor decisivo para el desarrollo de habilidades digitales. Hay que recordar que, actualmente, las habilidades digitales impactan directamente en el desempeño académico de los estudiantes; no tenerlas, no actualizarlas y no fortalecerlas se está convirtiendo en una forma de expulsión del mundo académico y laboral (Regil, 2014).

La puesta en marcha de ambas unidades de aprendizaje se produjo en tres etapas, con el fin, no solo de tener un mayor control en todo el proceso, sino también de brindar a los estudiantes un acompañamiento para apoyarlos en cada uno de los momentos y ante las dificultades que se presentasen:

- Etapa 1 (Presencial y en línea): consistente en la presentación ante los participantes de las unidades de aprendizaje, los objetivos de las

mismas y el modo de trabajo; todo esto por medio de una reunión presencial.

Por su parte, dentro del recurso en línea, los participantes debieron completar las primeras secciones de dichos materiales.

- Etapa 2 (Presencial): centrada en el proceso de interevaluación entre los estudiantes; se realizó de manera presencial para asegurar que los participantes pudieran utilizar la carpeta compartida en Google Drive para tal tarea y los diversos dispositivos electrónicos.
- Etapa 3 (En línea): en esta etapa los participantes cubrieron las últimas secciones de la unidad de aprendizaje y pudieron brindar su opinión sobre la trascendencia de los recursos.

A partir de la implementación de las unidades se pudo comprobar que por medio de elementos lúdicos es posible el desarrollo de diversas habilidades, pues los usuarios, al ser puestos ante simulaciones y en escenarios donde el error no tiene consecuencias a nivel calificación, tuvieron la oportunidad de reconocer la importancia de desarrollarlas para el manejo de muchas herramientas web (*op. cit.*, p. 92).

Como sucede en todo videojuego, al lograr un objetivo de nivel o al vencer al jefe final, llega el momento de reconocer el avance en los diversos aspectos necesarios para tal propósito; en este sentido, y después de poner a prueba los recursos diseñados, se obtuvo información relevante en tres categorías:

- Participación de los estudiantes en los recursos de aprendizaje.
- Motivación de los estudiantes para lograr el aprendizaje significativo.
- La *gamificación* como herramienta para el aprendizaje significativo.

Para la obtención de la información se desarrollaron los tres siguientes instrumentos que, de manera conjunta, permitieron obtener los datos necesarios para el análisis final:

- Cuestionario de perfil: basado en el *test* de Bartle, permitió identificar las características de los estudiantes y con ello prever algunos de sus comportamientos ante los recursos de aprendizaje.
- Rúbrica de evaluación de los productos de aprendizaje: este instrumento buscó trascender la interevaluación entre los participantes al brindar un elemento para que el estudiante tenga una supervisión propia de su proceso de aprendizaje.
- Cuestionario final: centrado en la valoración global hacia los recursos, el grado de motivación y el impacto de estas en su proceso de aprendizaje.

El cúmulo de información obtenida proporcionó los insumos necesarios para saber si la *gamificación*, como estrategia didáctica, funcionaba para incrementar la motivación y facilitar el aprendizaje significativo entre estos estudiantes.

El estudio de los datos reveló que los estudiantes asignados a cada uno de los recursos alcanzaron un alto grado de motivación para estudiar los temas académicos, por medio de las herramientas *gamificadas* virtuales; mientras apoyaban a sus compañeros y desarrollaban sus habilidades en lo digital.

En lo referente a la participación de los usuarios en los recursos de aprendizaje, el perfil de los jugadores, filántropos y socializadores fue un aspecto vital para lograr, no solo la revisión de los recursos, sino también para comprender la importancia de la coevaluación entre compañeros de una forma crítica, respetuosa y constructiva, identificando las áreas de oportunidad.

En cuanto a la motivación para lograr el aprendizaje significativo, la información obtenida reveló la importancia de la forma en la que fueron diseñadas, promoviendo un lenguaje claro y sencillo, el apoyo de listas de cotejo para su realización y haciendo uso de ejercicios totalmente relacionados con su formación académica y con la vida diaria; lo que, en consecuencia, impulsó los siguientes aspectos:

- Ampliar el bagaje de conocimientos adquiridos.

- Promover que el estudiante sienta mayor interés en profundizar en las temáticas de los recursos.
- Emplear un modo de trabajo divertido y dinámico.
- Relacionar los temas estudiados y la vida diaria de los usuarios finales.

Por lo tanto, la motivación se generó principalmente por el hecho de presentar los contenidos y materiales de una forma dinámica, centrada en escenarios reales o simulados cercanos al contexto de los participantes, así como por el reconocimiento a su esfuerzo.

Con lo que respecta a la *gamificación* como herramienta para el aprendizaje significativo, los resultados mostraron que los recursos diseñados bajo esta estrategia pueden ser un eficaz complemento al trabajo que se hace normalmente en los salones de clase; esto debido a que se incrementa la atención y la motivación para el logro de los objetivos académicos establecidos por las autoridades educativas.

Mediante el análisis de la información global, obtenida en las tres categorías, y con base en las opiniones de los estudiantes-usuarios, podemos realizar las siguientes afirmaciones claves:

1. La *gamificación* es una herramienta que propicia la motivación y el aprendizaje académico.
2. El potencial de la motivación y del aprendizaje de la *gamificación* puede ser trasladado a diversos escenarios educativos.

La primera de las afirmaciones se encuentra totalmente sustentada en el considerable grado de participación de los estudiantes, así como en el impacto que estos recursos tuvieron en su proceso de aprendizaje, a partir de lo expresado en el cuestionario final. Mientras que el segundo enunciado nos lleva directamente al campo de la reflexión y a los alcances de la investigación, en el sentido del potencial que llega a tener la estrategia como elemento impulsador del aprendizaje en escenarios educativos de diferentes niveles.

A la par de sus posibilidades como potencializadora del aprendizaje, la *gamificación* en educación aleja al docente de la concepción de repetidor y transmisor de información, para motivarlo a transformarse en un activo generador de contenidos y un compañero de aprendizajes, es decir, al viejo mago que acompaña al héroe en su épica aventura; por lo que el estudiante se transforma en un agente activo en el proceso formativo.

Conclusiones

De un escenario que, en el 2020, las autoridades sanitarias y educativas habían considerado que duraría 15 días, se ha pasado a un fenómeno de más de un año de duración, cuyo fin aún parece lejano. Si bien en el corto plazo pueda haber condiciones sanitarias para que todos los estudiantes puedan volver a los salones de clases, es probable que sea en el mediano plazo cuando podamos regresar a las condiciones educativas previas, en los escenarios en los que la educación presencial se desarrollaba antes de estas circunstancias.

A pesar de estos hechos, cuya prospectiva parece rayar en el pesimismo propio del contexto actual, es importante reconocer que estamos ante un escenario de múltiples oportunidades, en el cual será el compromiso colectivo la clave para trascender en el tiempo y el espacio educativo. No hay que olvidar que precisamente los tiempos difíciles suelen brindar más oportunidades para formar personas fuertes.

Es por ello por lo que la *gamificación*, como estrategia educativa, ofrece la oportunidad de romper las aparentes barreras y complicaciones que la educación virtual presenta a estudiantes y docentes en el contexto emergente actual. Frente a estos nuevos desafíos, el uso de recursos *gamificados* contribuye a que los estudiantes no se sientan solos y los motiva a continuar con sus procesos de aprendizaje.

Estos dos aspectos son fundamentales en una situación sanitaria que nos ha obligado a separarnos y mantener la distancia, haciendo muchas de las actividades de forma aislada. Por lo tanto, en el caso

del escenario educativo en línea, la *gamificación* puede ser una opción real para contribuir a disminuir los índices de bajo rendimiento que puedan presentarse, no solo en el nivel superior, sino en cualquier nivel educativo. Las conclusiones de nuestra investigación nos llevan a inferir resultados favorables en otros escenarios.

El desarrollo de recursos educativos *gamificados* también podríamos considerarlo como una experiencia *gamificada* en muchos sentidos, ya que requiere reconocer nuestras fortalezas y oportunidades, estar dispuestos a aprovechar las circunstancias de los errores y enfrentar nuevos retos a cada paso.

Los resultados de la incursión por el mundo de esta estrategia arrojaron la información suficiente para identificar los factores que promueven la motivación de los estudiantes dentro de los espacios educativos; facilitan el aprendizaje significativo, estimulando la creatividad en espacios donde se pueden experimentar diversas soluciones sin el temor a que los errores sean motivo de castigo, sino más bien como una oportunidad para fortalecer sus habilidades por medio del trabajo en conjunto.

Así mismo, la puesta en marcha de recursos *gamificados*, de acuerdo con los datos recabados en la investigación, señalaron que los participantes tuvieron la oportunidad, no solo de aprender de una manera diferente, dinámica y alejada de las formas tradicionales de aprendizaje, sino que también representó un espacio para reconocer sus áreas de oportunidad en lo que a su formación académica se refiere, así como en el dominio de las herramientas web.

Frente a este panorama es necesario tener en cuenta distintos elementos, lo que en el lenguaje de los videojuegos podría ser considerado como los requerimientos para ejecutar nuestro sistema:

- Conocimiento de las características de la población objetivo.
- Selección de las secciones del curso a *gamificar*.
- Selección de los elementos *gamificados* a incluir.
- Desarrollo de experiencias centradas en el proceso de aprendizaje, no solo en la premiación de resultados.

- Retroalimentación constante al estudiante.
- Propiciamiento de la motivación intrínseca en los estudiantes.
- Adecuado diseño instruccional para el uso eficiente de la infraestructura tecnológica.

Todos estos elementos, trabajando en conjunto dentro de un ambiente virtual, aumentarán las posibilidades de desarrollar una herramienta capaz de motivar el aprendizaje en tiempos donde se ha vuelto urgente la transformación de muchas de sus prácticas.

Los recursos *gamificados* fueron elementos vinculados directamente a una condición esencial en estos tiempos de transformación; nos referimos a la innovación. Con la *gamificación*, los procesos de innovación se logran con la combinación de los componentes, las dinámicas y las mecánicas. Esto favorece la motivación y, consecuentemente, el aprendizaje significativo, alejando del tedio que en muchas ocasiones puede presentarse en la forma en que se da el proceso educativo tradicional.

Los resultados obtenidos no solo tienen que ver con las modificaciones relacionadas con el papel docente y del estudiante, sino con las ventajas que esta estrategia podría presentar de ser aplicada en otros escenarios educativos, a partir de los resultados de esta incursión.

Por tanto, consideramos que, siguiendo las recomendaciones necesarias para el empleo de esta estrategia, los ejercicios que se desarrollen bajo estos principios podrían tener un impacto significativo. Al respecto es importante tener presente y asumir un alto grado de compromiso por parte del docente o del responsable del diseño de los recursos, para lograr construir elementos que cubran los perfiles y necesidades de los estudiantes.

Emplear la *gamificación* en tiempos de pandemia abre el campo de oportunidades para que los estudiantes aprendan de forma diferente, se mantengan motivados y desarrollen habilidades digitales que serán de gran importancia en otras actividades.

Bibliografía

Agis, J. (2019). *Gamificación en ambientes virtuales de aprendizaje* [Tesis de maestría, directora de tesis Dra. Laura Regil Vargas, Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis digitales-Universidad Pedagógica Nacional.

Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., y Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level [Desarrollar habilidades estratégicas y de razonamiento con juegos de computadora en la escuela primaria]. *Computer & Education*, 49, 1272-1286. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131506000418#!>

Chou, Y. (2 de junio de 2007). *Yu Kai Chou: Los ocho principios de la Gamificación; jugar para competir mejor* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1bK8qG3nIgl>

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potenciales. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 72, 113-126. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC_Educar_CITA_mayo2011-1.pdf

Cortizo, J., García, F., Monsalve, B., Díaz del Dedo, L., y Pérez, J. (2011). *Gamificación y docencia: Lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/1750>

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., y Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a Definition* [Gamificación: hacia una definición]. Canadá. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Gallego, F., Molina, R., y Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%cc%81n%20\(definicio%cc%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%cc%81n%20(definicio%cc%81n).pdf)

Huizinga, J. (1942). *Homo ludens. A study of the play-element in culture* [Homo ludens. Un estudio del elemento lúdico en la cultura]. Londres: Routle

and Kegan Paul. http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_lu-dens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2014). *Diseño y Arquitectura Pedagógica Innovación Educativa. Gamification. Determinar una estrategia*. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/647288/C3_T6_PA_DAP_R0001.pdf

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2016). *Edu-Trends. Gamificación*. México: Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edu-trends-gamificacion.pdf>

Regil, L. (2014). *Cultura digital universitaria*. [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_283956/lrv1de1.pdf.

Seniquel, V., Bakun, M., y Gómez, M. (s.a.). *Gamificación: Mecánicas y dinámicas de juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. https://www.academia.edu/7759591/GAMIFIACION%20Y%20MECANICAS_Y_DINAMICAS_DE_JUEGO_EN_EL_PROCESO_DE_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE_EN_LA_UNIVERSIDAD

Simba, S. (2017). *Gamificación como estrategia de motivación en la plataforma virtual de la educación superior presencial*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. <https://bit.ly/2JYQyJN>

Vargas, R., y Vite, S. (2013). *La Gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura*. España: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/98186/tmaster56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Venegas, L. (2020). *Gamificación para la educación remota de emergencia: condiciones para una efectiva implementación*. Hernández, R., Bastidas, C., Gómez, J, *et al.*, Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación, 2, 15. Chile: Universidad Miguel de Cervantes. <http://ojs.umc.cl/index.php/bolibero/issue/download/16/Gamificaci%C3%B3n%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Actual>

Desafíos y tensiones de la educación superior y de posgrado a partir de la pandemia

Sergio Iván Navarro Martínez, Antonio Saldívar Moreno

Crisis de la educación superior y de posgrado

A pesar de que la cobertura en los diferentes niveles educativos en nuestro país se ha incrementado durante las últimas décadas, es importante reconocer que el aumento de los principales problemas continúa (migraciones, violencias, deterioro ambiental, comorbilidades, pobreza y marginación); incluso muchos de los mismos se han complejizado y ampliado de manera exponencial. Es necesario reconocer que, aunque la educación no es la principal causante del incremento de estos problemas, se debe advertir la responsabilidad que le corresponde debido a su pérdida de capacidad para incidir en la atención y solución de los mismos.

La educación del siglo XXI plantea la construcción de un sujeto con capacidad de agencia, con determinados valores, principios, habilidades, actitudes y conocimientos que fundamentalmente deberían servir para mejorar, no solo su situación de vida, sino también las condiciones de vida de su familia, comunidad, pueblo o ciudad. Sin

embargo, al quedar el hecho educativo, particularmente la educación superior, supeditado a los intereses económicos y de mercado, o a la obtención de conocimientos en sí mismos, se tergiversa y pervierte el sentido social y el reconocimiento de que la educación constituye ante todo un bien público, irremplazable y esencial en la vida de todos y todas, que aporta de manera fundamental en la producción de sentidos y fundación de valores teniendo a la sociedad y los intereses públicos como referencia (Dias Sobrinho, 2007).

Mariátegui ([1928] 2002), a principios del siglo XX, criticaba que en América Latina el régimen político había colocado por mucho tiempo a las universidades bajo la tutela de los intereses económicos. Actualmente, dicha situación no ha cambiado del todo, debido a que la educación persigue un currículum oculto influenciado por lo económico que tergiversa el sentido humano del hecho educativo. En ese sentido, aún se puede encontrar “una tendencia inevitable a la burocratización académica [que las conduce], de un modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico” (p. 117). Lo anterior también se ve reflejado cuando encontramos cierta continuidad de un sistema educativo que, durante las últimas décadas, responde a las demandas de organismos internacionales que impulsan la estandarización de las evaluaciones, considerando lineamientos ajenos a los contextos históricos y socioculturales donde se implementan los procesos formativos.

La crisis de la educación ha estado en una tensión constante a través del tiempo, en la que el sistema capitalista ha contribuido indudablemente a la reconfiguración de la misma, al colocar la individualización y movilidad social como dos elementos centrales del proceso formativo. De Sousa Santos (2007) plantea que en la universidad se han generado tres crisis: la primera, al dejar de ser la institución hegemónica en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, es decir, dejó de tener un papel preponderante en la producción de pensamiento crítico y de los conocimientos científicos y humanistas y, en consecuencia, respondió a la lógica de producción de patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por

la modernidad. Una segunda crisis fue de legitimidad, originada a partir de la contradicción entre la jerarquización de saberes especializados y para el mercado, contra las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares. Una tercera crisis de la universidad es la institucional, como resultado de una contradicción entre la reivindicación de la autonomía en valores y objetivos universitarios, frente a criterios de eficiencia y productividad empresarial o responsabilidad social que se demanda (De Sousa Santos, 2007).

En ese sentido, al reducir el compromiso político del Estado con las universidades y con la educación en general, asistimos a una crisis institucional que ocasiona cada vez más una relación de dependencia entre las ciencias y el mercado, el Estado y la sociedad (Basail, 2020). Sin duda el aspecto económico tiene gran relevancia para la configuración de las políticas educativas; no obstante, la crisis educativa no únicamente obedece a lo económico; Quintar (2020) apunta que habría que replantearse la formación de sujetos/profesionales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, cuestionamientos que están presentes ahora en el contexto de la contingencia sanitaria a causa de la COVID-19, así como antes de la pandemia; además, añade que la educación superior privilegia “la parametrización del pensamiento, como pensamiento indexado, instrumentalizado y normado, que ha venido desplazando el sentido humano de todo proceso formativo, sentido que privilegia la especificidad histórica de los sujetos con quienes trabajamos, así como sus procesos intersubjetivos y comunitarios y, por ende, creativos” (p. 269).

Aunado a la complejidad de la crisis, Bonilla-Molina (2016, p. 99) señala que bajo el sistema neoliberal hay un ataque sistemático 1) contra el prestigio, la tradición y el reconocimiento de los centros de formación profesional principalmente hacia aquellos que promueven el pensamiento crítico, 2) la falta de estabilidad laboral, marcada por constantes evaluaciones, imposición de nuevos modelos de sistemas de ingreso y ascenso, el horizonte difuso de los sistemas de jubilaciones y pensiones de investigadores y docentes, así como, una gradual

sustitución de lo pedagógico por la tecnología de la enseñanza y, 3) la profundización de las iniciativas de mercantilización y privatización educativa donde el docente es un simple asalariado, condenado a trabajar un fragmento de la mercancía educativa, objetivada en títulos.

Con la pandemia que se vive actualmente se ha puesto en evidencia que la crisis del sistema educativo no es nueva, más bien son situaciones derivadas de un conjunto de estrategias globales que se ponen en práctica y que van de la mano con el proyecto modernizador a escala mundial; por ejemplo, la educación vinculada a la tecnología no había sido tan dependiente como lo es ahora. Bonilla-Molina (2016) se pregunta si no estamos siendo testigos de un *apagón pedagógico global*, donde la escuela ya no es el espacio por excelencia para la escolarización y socialización, sino las tecnologías de conocimiento e información (TIC), a través de los teléfonos celulares inteligentes, las tabletas electrónicas y las computadoras portátiles. A través del internet se masifica y homogeniza la educación, por lo tanto, la escuela corre el riesgo de convertirse fundamentalmente en un espacio de certificación, peor aún, también se corre el riesgo de que las y los docentes estén desdibujados como sujetos históricos constructores de experiencias de transformación social, y de que se incremente una desigualdad en la que únicamente podrán acceder a la educación quienes tengan los medios económicos.

Frente a ese panorama consideramos, al igual que Quintar (2020), la necesidad de recuperar a la universidad como un espacio privilegiado para la generación de pensamiento crítico y referencia en la reflexión y transformación social. En ese sentido, el presente texto reflexiona sobre las implicaciones de la educación superior y de posgrado en el contexto de la irrupción de la COVID-19.

Impacto de la Pandemia en la Educación

En diciembre de 2019 se produjo un brote viral de origen desconocido en Wuhan, China. El 9 de enero de 2020, la Organización Mundial de

la Salud (OMS) anunció oficialmente el descubrimiento de un nuevo coronavirus: el SARS-CoV-2. Este nuevo virus es responsable de esta enfermedad respiratoria infecciosa denominada COVID-19, la cual se propagó rápidamente por el mundo y fue declarada una pandemia por la OMS el 11 de marzo de 2020 (Marinoni, Van't Land y Jensen, 2020, p. 8).

En la Encuesta de la International Association of Universities (Marinoni *et al.*, 2020) se indica que, debido a la pandemia, las instituciones de educación superior (IES) fueron afectadas en sus actividades académicas, haciendo evidente la falta de un plan de contingencia para enfrentar la crisis en el ámbito de lo educativo. Sobresale también que la gestión educativa a distancia es posible hasta cierto punto, pero podría repercutir negativamente en la calidad de las actividades y, en consecuencia, aumentar la desigualdad de oportunidades de aprendizaje entre la población.

En la reciente Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021a), se muestra que para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones (60.6% de la población de 3 a 29 años), pero que por motivos asociados a la COVID-19, o por falta de dinero o recursos, un 9.6% del alumnado no se inscribió al ciclo escolar 2020-2021. Sobre los motivos asociados a la COVID-19 para no inscribirse sobresale que 26.6% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% carece de computadora, algún otro dispositivo o conexión de internet (INEGI, 2021a).

Es evidente que la pandemia ha exacerbado las desigualdades existentes en el sistema educativo debido a las condicionantes estructurales del contexto, lo que ocasiona, en este caso, una brecha digital, principalmente entre los sectores de población históricamente desfavorecidos e instituciones educativas con deficiencias de infraestructura y recursos para hacer frente a la pandemia (Lloyd, 2020; Gómez, Alvarado, Martínez y Díaz, 2018; Ordorika, 2020; Alcántara, 2020). Así, millones de jóvenes han frenado sus posibilidades de continuar con

su proceso formativo en el nivel superior, en parte por la dificultad de acceder a las TIC, pero también por carecer de una oferta educativa amplia en sus lugares de origen, lo cual ha favorecido a estudiantes que tienen en sus ciudades mayores oportunidades educacionales apegadas a sus intereses.

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2021b) destaca que el 78.3% de la población urbana es usuaria de internet, sin embargo, en las zonas rurales, la población usuaria se ubica en un 50.4%. En 2019 los usuarios en zonas urbanas se estimaron en 76.6% y en zonas rurales fue de 47.7%.

Respecto a los valores más altos en la proporción de usuarios de internet se encuentran Nuevo León (84.5%), Ciudad de México (84.4%), Baja California (84.3%) y Sonora (82.9%). Mientras que los estados que registraron los valores más bajos fueron Chiapas (45.9%), Oaxaca (55.0%) y Veracruz (58.9%) (INEGI, 2021b), por lo que las distancias de acceso a internet son notorias entre los estados del norte y del sur. En los países de Latinoamérica y del Caribe el desequilibrio se agudiza aún más cuando se encuentra que un 71% de la población urbana cuenta con opciones de conectividad, ante menos de un 37% en la ruralidad (IICA, BID, Microsoft, 2020).

Crisis y Riesgos de la Crisis

Las diferencias de conectividad a internet entre los diferentes sectores de la sociedad, sin duda “potencian la exclusión y el rezago educativo, obstaculizan el ejercicio ciudadano de la libertad y de la democracia, y mantienen el círculo de la pobreza y la inequidad” (Chehaibar, 2020, p. 85). Frente a las marcadas desigualdades entre diversos sectores sociales, no sorprende que se considere a las clases en línea como poco funcionales para el aprendizaje cuando no se tienen las condiciones mínimas para llevarlas a cabo; resurgen también añejas críticas al

sistema educativo como reproductor de la inequidad y desigualdad social, así como la ausencia del pensamiento crítico y su marcada desarticulación del contexto sociocultural de los estudiantes (Saldívar y Rivera, 2006). De ahí que la educación, en muchas circunstancias, carezca de sentido y significado cuando el aprendizaje está condicionado por la disposición o no de internet o, peor aún, por la habilidad de docentes para involucrar a las y los estudiantes en la participación creativa y constante durante las sesiones. La situación se complejiza más si consideramos que tanto docentes como instituciones educativas han tenido poca preparación para el cambio de la educación presencial a una en línea, lo cual ha generado poca flexibilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al no trastocar las formas convencionales de enseñar y aprender y, en consecuencia, las fibras vitales de un sistema educativo que privilegia lo preestablecido sobre la innovación y la creatividad (Martin y Furiv, 2020; Ordorika, 2020; Alcántara, 2020; Brown y Salmi, 2020, Chehaibar, 2020).

Desde los inicios de la contingencia sanitaria mundial se han generado diferentes acciones para garantizar la continuidad de los estudios universitarios y de posgrado, lo que ha causado una reorganización y búsqueda de alternativas en poco tiempo de las actividades académicas de las IES (Ordorika, 2020; Andión, 2019).

Algunas de las adecuaciones a la educación virtual más sobresalientes han sido:

- Cursos y seminarios en línea
- Adecuación de protocolos de investigación de tesis
- Exámenes de grado en línea
- Congresos, coloquios y encuentros virtuales
- Adecuación del trabajo de campo de los proyectos de investigación
- Reuniones de trabajo virtuales de los comités tutelares
- Aplicación de métodos de investigación en línea
- Apoyos para la conectividad de estudiantes
- Cursos de actualización docente para el manejo de las plataformas digitales

- Acompañamiento psicológico de manera virtual
- Seguimiento de los comités tutoriales en línea

La mayoría de las propuestas responden básicamente a la necesidad de trasladar, de manera directa y simple, los procesos presenciales a virtuales, sin hacer un esfuerzo por reconocer que los medios han cambiado y por tanto requieren de adaptaciones profundas a las formas y procesos pedagógicos y no solo tecnológicos.

Por otra parte, se han comenzado a conocer, a través de estudios exploratorios, las implicaciones del confinamiento en la vida cotidiana y emocional del sector estudiantil, por lo que algunos hallazgos arrojan la necesidad de crear ambientes positivos para quienes participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Anzaldúa, 2021; Rivas, Gao-na y Carmona, 2019; Rivera y Salas, 2019; Villavicencio-Ayub, 2020). Además, se identifica que, más allá de las situaciones complejas para adaptarse a las nuevas reglas de convivencia, en algunos casos se ha resignificado el papel de los y las estudiantes y docentes procurando que la empatía, la solidaridad y la resiliencia faciliten las experiencias educativas en tiempos de confinamiento social (Rodríguez y Rodríguez, 2021). No obstante, se marcan ciertos desafíos, como la falta de interiorización del capital cultural objetivado¹ —como puede ser el uso adecuado de dispositivos electrónicos— aunado a la falta de recursos digitales y económicos que amplían la brecha digital, principalmente de mujeres y jóvenes de contextos considerados como vulnerables (Lemus y Bárcenas, 2021; Navarro, Ramos y Mena, 2021). Desde diferentes matices disciplinares se coloca la invitación a entender que los

¹ El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación en la que [...] a través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada (Bourdieu, 2001, p.136 y 147).

procesos educativos deben flexibilizarse y abrirse a la construcción de experiencias educativas significativas que permitan estimular el pensamiento creativo e ir más allá de los formatos preestablecidos para la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Durante la adaptación a la nueva modalidad escolar mediada por las TIC en la educación superior, se ha mostrado que se requiere mejorar la infraestructura de comunicación y promover procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación más efectiva para los ambientes virtuales. Es importante reconocer que, para muchos ha significado una reorganización de su vida laboral, académica y estudiantil generando otras formas de interacción, comunicación y aprendizaje.

En otro rubro de análisis se encuentran algunos trabajos que más allá de cuestionar explícitamente la falta de estrategias pedagógicas que contribuyan a la construcción crítica de aprendizajes en contextos de desigualdad sociocultural, cuestionan al sistema socioeconómico actual. Hay que recordar que en el inicio del confinamiento se comenzaron a analizar los posibles escenarios del sistema capitalista en la educación en un contexto de pandemia (cfr. Agamben *et al.*, 2020; Chehaibar, 2020; de Sousa Santos, 2020). Butler (2020, p. 60-62), por ejemplo, señala que “la desigualdad radical y la explotación capitalista encuentran formas de reproducir y fortalecer sus poderes dentro de las zonas pandémicas”; en ese tenor, la aparición del SARS-CoV-2 mostró cómo el capitalismo neoliberal incapacitó al Estado para responder a la emergencia haciendo evidente que “los cuerpos racializados y sexualizados son siempre los más vulnerables ante el brote de una pandemia [...] debido a las condiciones de vida socialmente impuestas por la discriminación racial o sexual a la que están sujetos” (de Sousa Santos, 2020, p. 72).

No hay que olvidar que el sistema capitalista se nutre a base de la introyección para ser productivo en cada momento de nuestras vidas; por ejemplo, Naranjo (2013, p. 17) menciona que “estamos en un mundo que nos estimula cada vez más a correr apresuradamente hacia el futuro”. Un efecto colateral asociado a la pandemia es que se

ha exacerbado el culto por la productividad² creando la necesidad de hacer algo en cada momento de nuestras vidas incluso en el tiempo de ocio o descanso (Fanjul, 2021), aunque hacerlo siga siendo un privilegio para sectores con mejores ingresos económicos. En el contexto de los confinamientos por la pandemia había que asegurarse de no dejar de producir o realizar alguna actividad. Estas ideas concuerdan con Byung-Chul Han (2020) cuando menciona que el *sujeto de rendimiento* contemporáneo se violenta a sí mismo con el afán de maximizar su producción bajo un esquema positivo del poder hacer, aunque inherente a la *sociedad del rendimiento* se encuentre la depresión por agotamiento; “visto así, el síndrome del desgaste ocupacional no pone de manifiesto un sí mismo agotado, sino más bien un alma agotada, quemada” (p. 29). En ese sentido, paradójicamente nos encontramos en una lucha constante por continuar con la reproducción de un sistema incluso a costa de la pérdida de sentido, de nuestra vida misma y del entorno natural que habitamos.

¿Cómo hacer un giro que nos permita generar una apuesta diferente? ¿Cómo coadyuvar a propiciar un pensamiento creativo y crítico que contribuya a la transformación del hecho educativo en este nuevo contexto? Son preguntas vigentes ante un sistema caduco y desvalorado; entonces, ¿cómo reinventar, resignificar, reapropiar y repensar-nos en, desde y para una educación transformadora y para la vida? Consideramos que la empatía debe sobreponerse a la indiferencia, que el pensamiento abstracto debe potencializarse ligado a la experiencia y que la presencia del otro debe ser una condición para el encuentro intersubjetivo como posibilidad de construcción de aprendizajes significativos.

² No hay que perder de vista que la pandemia ha agravado la aparición del “tecnoestrés” ocasionado por el desequilibrio de las jornadas laborales y cargas más fuertes, lo cual repercute en la productividad (Villavicencio-Ayub, 2020).

Hacia la Normalidad o la Hibridación

Conforme se avanza con el proceso de vacunación a la población adulta y joven, desde los gobiernos y autoridades educativas se plantea cada vez más la necesidad de un retorno a las clases presenciales. Esta presión ha enfrentado la resistencia de maestros y familias — principalmente en la educación básica y media— que desconfían del regreso al no estar vacunadas las niñas y los niños, lo que puede ser un motivo de contagio para maestras, maestros, autoridades y las mismas familias. En la educación media superior, superior y de posgrado, es evidente que la virtualidad ha encontrado un nicho de comodidad que ha pospuesto, con pocos argumentos, el regreso a la presencialidad. Parece que la apuesta pasa por la hibridación de los procesos, a pesar de que la mayoría de las personas ya cuenta con la vacunación completa y que los riesgos podrían ser minimizados.

La desinformación de los medios de comunicación está contribuyendo a mantener y ampliar las resistencias y generar mayor confusión, al mostrar casos de personas con reincidencias de la enfermedad o que, a pesar de tener el cuadro completo, se enferman. Por otro lado, el escenario de una nueva ola de contagios, principalmente en Asia y Europa, aumenta la sensación de inseguridad e incertidumbre. Esto ha dificultado en la mayoría de los países un retorno gradual hacia la presencialidad. Como se señaló en un principio, se debe reconocer que la educación ya se encontraba en una crisis profunda y que, al transitar hacia la virtualidad, agudiza su desvinculación con la realidad, fortalece su carácter individualista, de simulación y su énfasis en la credencialización más que en la construcción de una apuesta que enriquezca la experiencia de vida de las personas que participan en el proceso y que asumen un compromiso y responsabilidad social frente a las situaciones complejas que se están viviendo en los diferentes contextos, particularmente en la crisis ambiental profunda que vive el mundo y que requiere de transformaciones en las formas en cómo nos relacionamos con la naturaleza, así como en los hábitos consumistas y depredatorios de los recursos naturales.

La coyuntura actual sobre el regreso a la presencialidad, la adaptación a modelos híbridos o el fortalecimiento y ampliación de lo virtual enfrenta los siguientes retos:

El regreso a la presencialidad requiere de la adaptación de los espacios y el establecimiento de los protocolos sanitarios que aseguren evitar los contagios y por lo tanto poner en riesgo a las personas. En términos educativos, es fundamental recuperar el papel propositivo y transformador de las situaciones complejas que se enfrentan en los contextos donde se desarrollan los procesos de formación.

La adaptación a los modelos híbridos, adicional a la creación de las condiciones del retorno escalonado o limitado de estudiantes, enfrenta las dificultades aún presentes de los deficientes modelos pedagógicos adaptados a la virtualidad y además expone las carencias y dificultades de acceso de estudiantes y profesores a la conectividad y el manejo de las plataformas en condiciones equitativas tanto en los territorios, como para los diferentes sectores de la población.

El fortalecimiento y ampliación de lo virtual presenta riesgos importantes en el sentido de que las grandes plataformas y actores externos ocupen el papel histórico que tienen las universidades en la formación de jóvenes. La credencialización —entendida como obtención de títulos y diplomas— y profesionalización expedita y adecuada a las exigencias actuales de poco tiempo de dedicación y compatibilidad con trabajos simultáneos, que ofrecen las plataformas y universidades privadas, compiten claramente con las universidades públicas en la captación de jóvenes que, frente a las deficiencias de los modelos pueden optar por estrategias que, en menor tiempo y con procesos simplificados, ofrezcan estos esquemas de profesionalización. De esta forma, la formación se reduciría cada vez más a una formación técnica-profesionalizante despojada de toda posibilidad de pensamiento crítico, transformador de la realidad, desarticulada de la atención de los grandes problemas nacionales que aquejan a la población, como pueden ser violencias, migraciones, pobreza, comorbilidades o deterioro ambiental.

La formación para el mercado cada vez más ocupa el eje central de los procesos de formación en el nivel superior y de posgrado, en detrimento de una educación liberadora, comprometida, transformadora, constructora de futuros posibles, reflexiva y crítica de las contradicciones que vivimos en la actualidad. Por ello, es imprescindible que las universidades asuman el reto para repensar la educación desde un ejercicio de creatividad institucional que privilegie el pensamiento crítico para ofrecer alternativas a la crisis socioeducativa actual.

¿Es posible una educación para la vida en el contexto actual?

Es fundamental transformar de manera profunda la educación superior y de posgrado posterior a la pandemia en sus diferentes vertientes:

- Retorno a la educación presencial
- Adecuación a un modelo de educación híbrida
- Educación virtual

Si la apuesta se orienta a construir una educación para la vida, se requiere necesariamente reorganizar el espacio donde se va a desarrollar la interacción, que se debe desplazar fuera de las aulas —o de las pantallas diríamos en el contexto actual de la virtualidad— para acercarse también a la vida cotidiana y a los contextos de aprendizaje (territorios); construir y reconstruir las relaciones con los actores sociales, institucionales y productivos que son fuente inagotable de conocimientos y pensamientos distribuidos (Moll, Tapia y Whitmore, 2001) y construir narrativas que integren las experiencias de vida de las personas que participan en la educación, así como los procesos reflexivos y críticos que definen la cotidianidad de la vida estudiantil.

Las tecnologías educativas deben seguir siendo medios para facilitar la comunicación y el encuentro entre las personas, y no convertirse en un fin en sí mismo. Durante muchos años, la educación virtual o

en línea ha sido una tentación para los gobiernos e instituciones³ al representar la posibilidad de masificar los procesos educativos y llegar a amplios sectores de la población utilizando pocos recursos y disminuyendo el costo y protagonismo que representan los docentes. Sin embargo, las experiencias derivadas de la educación virtual, a partir de la emergencia ocasionada por la COVID-19, muestran claramente la falta de infraestructura tecnológica y de equipo para la mayoría de las instituciones —y de amplios sectores de la población para acceder en condiciones apropiadas—, así como la falta de una estrategia pedagógica clara y contextualizada para dicha labor.

Para Mèlich (2008), la educación superior y de posgrado exige actualmente un ejercicio de descentrarse,⁴ de salirse de su rutina, tomar distancia y reconocer su condición de espacio privilegiado para la formación de jóvenes científicos, docentes de las universidades y personas que se incorporen a los distintos espacios laborales, también a aquellos vinculados a la acción social desde las llamadas organizaciones de la sociedad civil, lo cual conlleva una responsabilidad para reflexionar sobre las implicaciones que tienen actualmente los procesos de formación mediados por la pandemia y la influencia de los modelos económicos.

Robinson y Aronica ([2015] 2020) señalan que la cultura de la normalización y amoldamiento está anulando la creatividad, imaginación e innovación en los procesos educativos; por ello es necesario un cambio radical en nuestra forma de hacer, de pensar y de vivir; ya no es posible continuar con un sistema educativo creado para satisfacer las necesidades del siglo XIX y XX; la época actual demanda ir en otra dirección: “el desafío no consiste en reparar el sistema, sino

³ Al respecto, se pueden encontrar diferentes modalidades educativas con resultados significativos como el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Autónoma de México o el Modelo de Educación a Distancia del Tecnológico Nacional de México.

⁴ Según Plessner, *posición excéntrica* significa que la vida humana no posee un “centro” único e insuperable, sino que tiene la posibilidad, en cualquier momento de su vida, de “descentrarse”, de “tomar distancia”, autorreflexivamente, de sí mismo (Mèlich, 2008, p. 105).

en cambiarlo, no se trata de reformarlo, sino de transformarlo [...] estamos en una situación inmejorable para utilizar nuestros recursos creativos y tecnológicos con el fin de cambiar la situación actual” (p. 28). En el contexto de la pandemia, nos encontramos en un momento coyuntural con amplias posibilidades de resignificar nuestra práctica educativa, desde un compromiso ético que nos obligue a cuestionar las verdades inquebrantables en nuestro quehacer y las prácticas que definen el mundo académico y social actual. Resurge la controversia sobre los programas “tradicionales”, poco críticos y de simulación de la experiencia educativa, los cuales han quedado en su mayoría atrapados en formas convencionales, donde la centralidad del profesorado, el abuso del PowerPoint, las presentaciones magistrales, el predominio de los enfoques disciplinares y el papel poco activo del estudiantado terminan por desdibujar la experiencia transformativa de los procesos de formación. Así, la situación actual nos exige tomar conciencia y realizar una “revolución creativa” para innovar desde las experiencias de educación superior y de posgrado (Keck, Saldívar, 2016).

Tal y como señala Robinson y Aronica ([2015] 2020), el motor de la creatividad es la imaginación, ya que nos permite pensar cosas que no percibimos a través de los sentidos; de esa manera, la creatividad implica “poner a trabajar la imaginación, desde la apuesta por una imaginación aplicada. La innovación consiste en llevar a la práctica nuevas ideas” (p. 167). Siguiendo las ideas de Plessner (citado en Mèlich, 2008), propone que la vida humana tiene que ser creada, producida, inventada. Es pues un intento de seguir creando mundo, desde una revisión crítica de las formas particulares en cómo estamos posicionados en él. Para Mèlich entonces “siempre somos alguien por hacer, alguien que se está haciendo en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones” (p. 108). Al respecto, Byung-Chun Han nos plantea una metáfora que puede contribuir a que en nuestras actividades cotidianas nos *descentremos* del enfoque automático que el sistema nos asigna; Han (2020, p. 36) señala que el caminar puede aburrir dentro de una *sociedad de rendimiento*; de este modo nos invita a “inventar un movimiento completamente nuevo. Correr no constituye ningún

movimiento nuevo de andar, sino caminar de manera acelerada. La danza o el andar como si se estuviera flotando, en cambio, consisten en un movimiento del todo diferente”.

Desde nuestra experiencia docente consideramos necesario innovar con una apuesta por el trabajo inter y transdisciplinar que involucre la participación dinámica, creativa e interactiva de estudiantes, docentes y actores sociales que posibiliten una reflexión articulada a preceptos teórico-metodológicos en determinada realidad socio-cultural. Concordamos con Giroux (2003) cuando señala que para la construcción de una pedagogía crítica es necesario partir de lo experiencial, lo cotidiano y lo particular como base del aprendizaje; como posibilidad para “reivindicar lo histórico y lo popular como parte de un esfuerzo permanente por legitimar las voces de quienes han sido silenciados, e informar las de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras” (p. 309).

En ese sentido, es imprescindible transitar hacia diseños metodológicos que se pronuncien desde lo experiencial y la reflexividad, como parte de un proceso en el que los sujetos se involucran en la construcción de conocimientos desde un “colocarse” en el mundo, no como espectadores, sino como constructores de realidad y por tanto con cierta responsabilidad en su hacer y estar. Una premisa es que la innovación educativa radica en recuperar los sentidos y significados de la formación y trastocar las emociones, como un mecanismo que impulsa a la comprensión de una problemática histórica, social y ambiental desde sujetos situados y, por tanto, desde la propia perspectiva de las personas en su mundo de vida, es decir, no como observadores “ajenos” al problema, sino como “parte” del problema y de sus alternativas de solución. Como siempre, las grandes innovaciones deben surgir de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo.

Finalmente, consideramos que la transformación se desarrolla cuando se interpela al sujeto dentro de la teoría y su vida cotidiana; no se trata de interpretar la teoría como un elemento abstracto ajeno al sujeto fuera de su contexto y realidad, se busca establecer un proceso cíclico de experiencia-teoría-contexto-vida cotidiana. Así, en los

procesos educativos deberíamos hablar, por ejemplo, de Foucault a partir de cómo nos afectan en nuestra vida o realidad sus postulados y no de las teorías de Foucault en un sentido absolutamente abstracto. Se trata de “entender la práctica educativa más allá de un conjunto de habilidades técnicas, y apostar a la búsqueda del personaje que se aspira y al autoconocimiento” (Bárcena, 2005, p. 128).

De igual forma es ineludible sobrepasar las relaciones mercantiles que pretenden imponer una lógica estandarizada que niega y desconoce brechas de desigualdad sociocultural y que excluye sistemáticamente a los sujetos y a su diversidad. Quienes centran la discusión del problema educativo en lo económico o tecnológico —este último en el contexto de la pandemia— privilegian las tipologías de la precariedad de acceso a la educación sin antes asumir que la articulación de una diversidad de actores y contextos socioculturales aparecen como una posibilidad de trastocar la educación. Es ineludible replantear la formación de sujetos donde la educación superior y de posgrado asuma la labor histórica de construir conocimientos con responsabilidad y sentido social en apego a las nuevas problemáticas de México y del mundo actual.

Bibliografía

Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J., Berardi, F., López-Petit, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M., Markus G., Yáñez, G., Manrique, P., y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan*, Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. *Educación y pandemia. Una visión académica*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). México: UNAM.

Andión Gamboa, M. (2019). Modelos universitarios alternativos en tiempos de pandemia. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78),

317-334. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1033>

Anzaldúa Arce, R. (2021). Subjetividades juveniles en el confinamiento. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 2(96), 19-37. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021962-01>

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Madrid, España: Paidós.

Basail, A. (2020). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En A. Basail, *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. México: CESMECA-UNICACH/CLACSO.

Bonilla-Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. *Viento sur*, 147, 21.

Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Brown, C., y Salmi, J. (2020). Putting fairness at the heart of higher education [Poner la equidad en el corazón de la educación superior]. *University World News. The Global Window on Higher Education*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>

Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En G. Agamben, Z. Slavoj, J. L. Nancy, F. Berardi, S. López Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, B. Han, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yáñez González, P. Manrique, y P. B. Preciado, *Sopa de Wuhan*. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 83-91). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

de Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO, http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista Complutense de Educación*.

Fanjul, S. (2021). Vivir exprimiendo cada minuto: el enloquecido manejo que hacemos del tiempo. <https://elpais.com/ideas/2021-09-12/vivir-exprimiendo-cada-minuto-el-enloquecido-manejo-que-hacemos-del-tiempo.html>

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gómez, D. A., Alvarado, R.A., Martínez, M., y Díaz, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias*, 6(16), 49-64. México: UNAM.

Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio: Segunda edición ampliada*. España: Herder Editorial.

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Microsoft (2020). Conectividad Rural en América Latina y el Caribe-Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia. <https://iica.int/es/prensa/noticias/al-menos-77-millones-de-personas-sin-acceso-internet-de-calidad-en-areas-rurales-de>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021a). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

Keck, C., y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 61-78.

Lemus Pool, M., y Bárcenas Curtis, C. (2021). Niveles de conectividad en la nueva normalidad escolar. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 2(96), 179-198.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia (Parte 1) Campus Milenio, 849, p. 6. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2783>

Mariátegui, J. C. ([1927] 2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Ediciones Era.

Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report [El impacto de COVID-19 en la educación superior en todo el mundo. Informe de la encuesta global de la IAU]. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_COVID19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf

Martin, M., y Furiv, U. (2020). COVID-19 shows the need to make learning more flexible [El COVID-19 muestra la necesidad de flexibilizar el aprendizaje]. *University World News. The Global Window on Higher Education*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200324115802272>

Mèlich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación*, 20, 101-124.

Moll, L., Tapia, J., y Whitmore, K. (2001) Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomón, *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, pp.185-213. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Naranjo, C. (2013). *La revolución que esperábamos*. Barcelona: La Llave.

Navarro, S., Ramos, D., y Mena, A. (2021). Posgrado y educación no presencial. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 2(96), 41-63. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1264>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.

Quintar, E. (2020). La universidad latinoamericana. Entre el sujeto interpretado y las coordenadas de lo posible. En A. Basail, *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. México: CESMECA-UNICACH/CLACSO.

Rivas Espinosa, J., Gaona Rivera, A., y Carmona, D. (2019). Percepción del nivel de estrés en estudiantes universitarios de Enfermería entre la modalidad educativa presencial y a distancia. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78), 13-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1019>

Rivera Abrajan, M., y Salas Vega, R. (2019). Emociones de profesores de matemáticas en las clases virtuales universitarias; situaciones desencadenantes durante el confinamiento por la COVID-19. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78), 235-252. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1029>

Robinson, K., y Aronica, L. ([2015] 2020). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. México: Ediciones Grijalbo.

Rodríguez-Cruz, O., y Rodríguez-Hernández, G. (2021). La vida cotidiana y las emociones en los estudiantes de la UACM durante el confinamiento. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 2(96), 89-104.

Saldívar, A., y Rivera, B. (2006). Pobreza y educación. En R. Tinoco-Ojanguen y L. Bellato-Gil (Coords.), *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: El Colegio de la Frontera Sur, Secretaría de Desarrollo Social.

Villavicencio-Ayub, E. (2020). Padece tecnoestrés 75 por ciento de la fuerza laboral en México. *Boletín UNAM-DGCS-820*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_820.html

Narrar desde y con los virus: el potencial de la pedagogía narrativa especulativa para recrear mundos y horizontes posibles¹

Denisse Roca-Servat

Introducción

Hoy en día, la pandemia COVID-19, producida por el virus SARS-CoV-2, también llamado coronavirus, se presenta como un síntoma, y a la vez un marcador, de una crisis civilizatoria sin precedentes. Una crisis en la que no solo son puestos a prueba los sistemas sanitarios y de salud, sino que conlleva un colapso en todas las esferas de la vida. Una de estas esferas es la educación. En medio de esta situación, este capítulo presenta la propuesta pedagógica de educación superior implementada en medio de la pandemia COVID-19 a partir del curso virtual “Ecología política de las pandemias” de la maestría en Desarrollo de la

¹ Este capítulo se deriva de la investigación: “Ecología Política y pensamiento ambiental desde América Latina/Abya Yala-CLACSO” radicada con el número 775B - 06/17-12 en el Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín, Colombia.

Universidad Pontificia Bolivariana en la ciudad de Medellín, Colombia, como una herramienta para recrear mundos y horizontes posibles.

Este curso se inspiró en el llamado que nos hace la filósofa Donna Haraway a usar distintas formas de narrativas como la ciencia ficción, la fabulación especulativa, los feminismos especulativos, entre otros, como medios para imaginar otras realidades distintas a las que los medios de comunicación y el estatus-quo quería imponer sobre la pandemia y nuestra relación como seres humanos con los virus. En sus propias palabras: “la ciencia ficción es un terreno muy fértil en donde imaginarnos muchos presentes posibles más allá de la aventura fálica de la narrativa heteropatriarcal” (2017, p. 14). La exploración de la fuerza de estas narrativas se dio en el marco de un espacio de aprendizaje abierto, crítico y reflexivo que propició la creatividad y la esperanza. Como dice la pedagoga bell hooks,² un espacio de “enseñanza que permite las transgresiones: un movimiento contra y más allá de los límites. Es ese movimiento el que hace de la educación la práctica de la libertad” (1994, p. 12).

El capítulo presenta esta propuesta pedagógica de educación superior a partir de una hermenéutica crítica que permite profundizar sobre el potencial de la pedagogía narrativa en tiempos de crisis como los que vivimos. En un primer momento, el escrito aborda la crisis civilizatoria a la que asistimos en relación con la educación y la pandemia. En un segundo momento, se profundiza sobre la pedagogía narrativa como método de enseñanza y aprendizaje reflexivo, interpretativo y dialógico. En tercer lugar, se expone la experiencia del curso virtual “Ecología política de la pandemia” y la elaboración del taller “Narrar desde y con el virus”. En cuarto lugar, se presentan algunas narrativas elaboradas por los estudiantes como ejemplos de creaciones de mundos y horizontes posibles. Y finalmente, se comparten reflexiones finales sobre el potencial de esta pedagogía en el

² La inspiradora pedagoga bell hooks, recientemente fallecida en diciembre 2021, escribe su nombre en minúsculas para transmitir que lo más importante en lo que se deben centrar son en sus obras, no en sus cualidades personales.

contexto de los cambios y transformaciones que ejerce la pandemia en la educación superior.

Contexto: crisis civilizatoria, pandemia y educación

La profunda crisis a escala planetaria que vivimos, no es producto de la pandemia por el COVID-19, sino que esta es síntoma y marcador de una crisis ecológica sin precedentes. Algunos la llaman *crisis civilizatoria* debido al patrón civilizatorio antropocéntrico, moderno, capitalista y patriarcal sobre la cual se erige (Lander, 2015). Otros se refieren a ella como el *antropoceno*, debido al alto impacto de las actividades humanas en el sistema planetario, las cuales estarían dando pie a una nueva era geológica (Crutzen, 2002); o, en sentido figurativo, para apuntar a una suerte de punto sin retorno producto de la visión antropocéntrica que desde la modernidad se ha construido separando la sociedad de la naturaleza (Svampa, 2016). Por otro lado, hay quienes hablan más bien del *capitaloceno* (Moore, 2014) para referirse a una era histórica dominada por la acumulación del capital e inclusive relacionada con la *necropolítica* como el ejercicio del poder a través del exterminio de poblaciones históricamente segregadas y racializadas (Mbembe, 2006). A pesar de las variadas formas de nombrarla, todas concuerdan con lo alarmante de la situación.

En este contexto, la posibilidad del estallido de una pandemia por un coronavirus ya había sido vaticinada por varias investigaciones (Quammen, 2012; Wallace, 2016). Al respecto, Quammen (2012) demuestra que, desde hace muchos años, los científicos especialistas en salud pública ya presagiaban pandemias virales por enfermedades zoonóticas, es decir, propagadas de un animal a otro. Ello ocurre cuando perturbamos los ecosistemas donde viven animales no humanos que tienen sus formas propias y únicas de virus. Así, al destruir o modificar sus hábitats, lo que estamos haciendo es ofrecer a esos virus la oportunidad de entrar en contacto con otros huéspedes como los humanos. Por lo tanto, las principales causantes del surgimiento de

pandemias virales identificadas en estos estudios fueron: la acelerada destrucción de los ecosistemas, la expansión del monocultivo y la ganadería a gran escala, el alto índice de inequidad socioeconómica, los deficientes sistemas de saneamiento ambiental y de salud, así como las conglomeradas maneras de vivir en las zonas urbanas, entre otros factores. Según el biólogo Rob Wallace (2020), autor del libro *Grandes granjas, grandes gripes*, para reducir la aparición de nuevos brotes de virus en el futuro, se debe cambiar la producción de alimentos radicalmente, fortaleciendo, por un lado, la autonomía de los agricultores, y, por otro lado, el sector público para que se pueda reducir el efecto de las cadenas de contagio unidireccionales y las infecciones descontroladas.

Como indica el filósofo Enrique Leff (2020), “hoy la pandemia ha venido a conjugar la crisis ambiental y la crisis epidemiológica con la crisis del capitalismo, de la racionalidad tecno-económica que gobierna el mundo y que ha trastocado el metabolismo de la vida” (párr. 3). La globalización del capitalismo y de los modelos de gobernanza neoliberal, facilitaron el contagio masivo del virus COVID-19 propiciando, como lo menciona la socióloga Maristella Svampa (2020), “la instalación de un estado de excepción transitorio, un Leviatán sanitario” (párr. 2). Ello fortaleció el rol protector y a su vez vigilante de los Estados, los cuales pasaron a promulgar una serie de decretos de emergencia. En Colombia, el gobierno aprovechó la crisis sanitaria para profundizar el modelo económico neoliberal, a partir de una serie de medidas (El Tiempo, 2021). Esta situación produjo el paro nacional de abril de 2021, el cual duró más de dos meses, y dejó un saldo negativo de graves violaciones a los derechos humanos y al derecho a la protesta (CIDH, 2021). Inclusive antes de la pandemia, a finales del 2019 e inicios del 2020, ya se dejaba sentir el rechazo a las políticas económicas, sociales y ambientales del gobierno, así como la falta de apoyo institucional al proceso de paz, y el aumento de los asesinatos de líderes sociales —campesinos, indígenas, afrodescendientes y reinsertados exguerrilleros— (El Espectador, 2019).

El movimiento estudiantil y los jóvenes jugaron un papel fundamental en estas movilizaciones, estableciendo su preocupación por la privatización de la educación, la falta de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación y la falta de empleos y de bienestar para las futuras generaciones (UNEES, 2018; Pacificista, 2021). Es importante resaltar la grave afectación del sector de la educación durante la emergencia sanitaria, el cual tuvo que cerrar las actividades presenciales en toda la región (CEPAL, 2020). En un informe realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) sobre el impacto de la pandemia, se resalta que pocos países contaban con estrategias nacionales de educación por medios digitales basados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y “a ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad” (p. 4).

Por su parte, las instituciones de educación superior (IES) o universitarias, también tuvieron que cancelar actividades y clases presenciales, trasladando el espacio de aprendizaje a las plataformas digitales y a la modalidad telepresencial. Asimismo, como muestran varias investigaciones, la pandemia ha afectado las finanzas de las IES provocando una crisis económica sobre todo en las privadas (Marinioni *et al.*, 2020). En el caso colombiano, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2020), el alcance de la pandemia será fuerte y en algunas áreas, como en la recaudación de ingresos vía matrículas, la calidad en el aprendizaje y en la salud mental, podrá tener grandes impactos negativos. Al respecto, recomiendan adaptaciones institucionales, curriculares, y tecnológicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al transformar los contextos de implementación del currículo, la pandemia, ha puesto en evidencia la necesidad del pensamiento crítico en la construcción de una educación significativa (Lara, 2020). En ese sentido, como lo indica el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020), la universidad tendrá un papel crucial en la democratización de la sociedad, y en la tarea de proponer “una alternativa al modelo

de sociedad y de civilización en el que hemos vivido, basada en una explotación sin precedentes de los recursos naturales que, junto con la inminente catástrofe ecológica, nos lanzará a un infierno de pandemias recurrentes” (p. 4). Atendiendo a este llamado, a continuación se presentará el método y los resultados de una propuesta pedagógica de educación superior implementada durante la pandemia que exploró el uso de herramientas de narración especulativa y de ciencia ficción para la creación de alternativas a la crisis civilizatoria y de otros horizontes posibles.

Método: pedagogía narrativa especulativa

Partiendo de una perspectiva hermenéutica-crítica, esta propuesta de curso de posgrado en modalidad telepresencial se interesó en construir conocimiento desde la pedagogía narrativa. Esta es definida por el pedagogo colombiano José Luis Meza Rueda (2008), “como una aproximación a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, una forma de pensar acerca de las prácticas comunitarias que emergen cuando profesores y estudiantes comparten públicamente e interpretan las historias de sus experiencias vividas” (p. 66). Dado que la narrativa permite hacer inteligibles las acciones, emociones y experiencias de quien escribe, es fundamental como método de enseñanza y aprendizaje reflexivo, interpretativo y dialógico (Connelly y Clandinin, 1990).

En el contexto de la pandemia, inclusive a través de clases telepresenciales mediadas por plataformas digitales, es posible propiciar un espacio de aprendizaje entre profesores y estudiantes que haga énfasis en compartir e interpretar historias de sus experiencias vividas. El potencial de la pedagogía narrativa en contextos digitales es bastante fuerte, y permite brindar sentido a la experiencia pasada e imaginar futuros escenarios. La pedagogía narrativa conlleva una apuesta por la recuperación del ser humano como sujeto, no solo cognoscente, sino también emotivo y espontáneo (Roca-Servat y Golovátina-Mora, 2020). Frente a los discursos universalistas y totalitarios que sirven de

base para ampliar y profundizar la crisis planetaria, cabe pensar en el papel de la ficción, la ciencia ficción y la especulación artística para crear otras realidades posibles, como ficciones mutables que permitan actuaciones parciales y conocimientos situados para cuidar la vida en medio de desastres.

El método narrativo, dice la experta en métodos cualitativos y artísticos Gail Lindsay (2006), “hace posible reconstruir la experiencia de vida para hacer conexiones hacia adelante y hacia atrás entre las cosas que se hacen y el gozo o sufrimiento que produce hacer dichas cosas” (p. 30). Al respecto, Meza Rueda (2008) indica que la narrativa “se comporta como una metáfora cargada de sentido, no solo de forma semiótica sino también antropológica y sociológica” (p. 65). Por sus atributos, la narrativa no sirve solo para interpretar la realidad, sino que también permite la “construcción imaginaria, es decir *especulativa* que, más que científica, es una narrativa de crítica social porque muestra las consecuencias de la continuación de la forma de vida actual de la sociedad” (Dellepiane, 1989, p. 516-517).

En el marco de la crisis civilizatoria que vivimos, cobra especial importancia la narrativa especulativa, ya que centra su atención en activar modos de pensar más allá del relato moderno del progreso, la racionalidad occidental y la universalidad (Debaise y Stengers, 2015). En esa dirección, la educadora Helen Torres (2019) identifica diferentes formas de ciencia ficción, tales como: a) la narrativa especulativa, la cual permite especular a partir de hechos científicos, b) la perspectiva del feminismo especulativo, c) el fabular posibilidades en temporalidades no lineales, y d) el generar figuras de cuerdas que pasen de mano en mano como diseños en los que se va a intervenir, con puntos de anclaje y cambios inesperados que provoquen giros en la narrativa tradicional.

De esa manera, la propuesta de hablar de *gestos especulativos*, abre una puerta al reto de admitir la existencia de otras narrativas ético-políticas frente a referentes dominantes del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. La filósofa Donna Haraway (2019) hace un especial llamado a ensayar con los géneros literarios de la fabulación o

especulación feminista y de la ciencia ficción para crear narrativas que trasciendan el excepcionalismo humano y que posibiliten una ética inter-especie que permita el florecimiento tanto de humanos como de no-humanos en un devenir-con el otro. En ese mismo sentido, la artista Paula Bruna (2019) llama la atención sobre la necesidad de abandonar el antropocentrismo que impregna la forma de conocer el mundo, “porque solo siendo conscientes de la existencia de otras temporalidades, de otras escalas y otras sensibilidades es posible plantearse la coexistencia ecológica” (p. 39). Por su parte los ecologistas Casadevante y Alonso (2019) abogan por la construcción de *huertopías* combinando la ciencia ficción con la acción de cultivar huertos urbanos. El reto, según ellos, “no es describir nuestras ansiedades, sino esbozar representaciones de sociedades alternativas al capitalismo, que estimulen la imaginación política, incentiven la acción y movilicen la esperanza” (p. 72). Es decir, la pedagogía narrativa especulativa puede dar pistas para aprender a vivir en medio de tiempos de profunda crisis y nos permite crear horizontes para revertir la destrucción planetaria.

Propuesta pedagógica “Ecología política de las pandemias”

La propuesta pedagógica aquí presentada surge como respuesta a un momento inédito que nos catapultó a la hora de imaginarnos nuevos caminos para la reproducción de la vida. Como profesora de la maestría en Desarrollo en la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, Colombia, tenía planeado ofrecer un curso optativo sobre “Ecología política del agua” en abril del año 2020. De repente empezó la emergencia sanitaria en el mundo por la propagación de la pandemia COVID-19, y se empezó a ver cómo los países, uno por uno, iban cerrando sus fronteras y confinando a las personas en sus casas. Lo mismo ocurrió en Colombia, donde para el mes de marzo del 2020 ya todas las clases habían pasado a modalidad telepresencial o virtual.

En ese momento tomé la decisión de que el curso, como espacio de aprendizaje, se convirtiera en una oportunidad para conocer, debatir

y enfrentar la incertidumbre generada por esta situación. La idea, como diría Paulo Freire (1985), no era transferir conocimiento sino generar las posibilidades para poder construir conocimiento propio y liberador. Es así como surge el curso “Ecología política de las pandemias” (Roca-Servat, 2020). En esa medida, como ya se había hecho con otros de mis cursos, era fundamental abrir el taller a personas que no fueran estudiantes de la maestría pero que tuvieran el compromiso y el interés por ser parte integral de este proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se unieron estudiantes de otras universidades, egresados de la maestría, así como profesionales de diferentes instituciones.

De otro lado, las sinergias también nos permitieron entrar en contacto con el Grupo de Trabajo de Ecología(s) Política(s) del Sur/ Abya-Yala del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Como una de las coordinadoras de este grupo de trabajo, junto con Felipe Milanez y Mina Lorena Navarro, la posibilidad de ofrecer esta formación nos motivó para proponer unos conversatorios latinoamericanos³ que permitieran unir fuerzas para comprender el momento que estábamos viviendo y potencializar la lucha por la justicia ecológica y social. Así, se fue dando un espacio que, de manera virtual, nos permitió conectarnos en distintas escalas, de las más emocionales hasta las más políticas.

En términos teóricos la propuesta se basó en la intersección de dos grandes corrientes de pensamiento; por un lado, la ecología política, y por el otro, los (eco)feminismos. De la ecología política, como campo interdisciplinar de conocimiento, se tuvieron en cuenta tanto sus aportes a la comprensión de la crisis civilizatoria que vivimos y su relación con el sistema económico global y con el extractivismo (Svampa, 2016; Lander, 2015; Moore, 2014, entre otros), como su contribución a la concepción de las pandemias (Henaokaffure, 2010; Wallace, 2016) y de la epidemiología crítica (Breilh, 2003), así como los estudios sobre relaciones entre humanos y no-humanos particularmente con los

³ <https://www.clacso.org/actividad/serie-de-conversatorios-virtuales-ecologia-politica-de-las-pandemias-tercer-encuentro-la-creacion-de-nuevos-mundos-pos-COVID/>

virus (Greenhough, 2012; Mitchell, 2013) y las luchas de re-existencia contra el racismo ambiental (Mbembe, 2020; Millan, 2020; Zibechi, 2020). Por parte de los (eco)feminismos, se colocaron en el centro sus valiosos aportes al debate sobre la hegemonía patriarcal sobre la naturaleza (Shiva y Mies, 2014), así como sus críticas al binomio naturaleza/cultura (Haraway, 2013; Tsing, 2011) y su crucial contribución a la formación de nuevas subjetividades ambientales y al rol de las artes, las narrativas y las emociones en ello (Merlinsky y Serafini, 2020),

En ese sentido, luego de comprender las raíces capitalistas, antropocéntricas y moderno-coloniales del surgimiento de esta nueva pandemia, nos dimos a la tarea de apostar por otras maneras de cuidar la vida, al juntar las artes del vivir en un planeta en ruinas (Tsing, 2011). Estas artes incluyen cultivar la capacidad de imaginación, aprender a sanar, y a coser colaboraciones poco convencionales e improbables (Haraway, 2017). Desde el arte podremos crear narrativas pequeñas, parciales, y algunas veces bizarras, sobre intentos más que humanos de permanecer vivos (Gan, Tsing, Swanson y Bubandt, 2016). Sobre esto también nos enseña el ecofeminismo, al recordarnos la potencia de las resistencias cotidianas, aquellas que empiezan desde las prácticas de subsistencia básicas como la alimentación, la salud comunitaria y la cosecha o cuidado del agua (Shiva y Mies, 2014). Se trataría entonces de imaginar otros espacio-tiempos más allá de los constructos lineales, universales y estáticos del capitalismo moderno. Para pensar desde los entramados de la vida, desde las formas espaciales y temporales de los líquenes, los corales, las bacterias, las algas, los hongos, e inclusive, de los virus.

¿Qué implica pensar desde y con el virus? Los virus son pequeños pedazos de ácido ribonucleico (ARN) o ácido desoxirribonucleico (ADN) que para reproducirse requieren infectar células. Según el estudio del viroma humano, son abundantes en nuestro cuerpo, ya que algunos producen enfermedades, pero otros son asintomáticos. Los virus, especialmente aquellos que se mueven entre especies animales, revelan la insondable interdependencia y vulnerabilidad de todas las vidas y así iluminan las incongruencias de las políticas de explotación

sin límites de los recursos naturales y la separación forzosa entre el humano y el resto de los seres vivos e inertes del planeta (Navarro, 2020). Partiendo de este conocimiento y haciendo uso de la expresión de escritura creativa, se propició un espacio de producción narrativa en el curso que abrió lugar para interpelarnos a pensar la enfermedad y la transformación de nuestras vidas producidas por la COVID-19, no solo como amenazas desgarradoras, sino también como posible tierra compostada. Ello implicó entender el espacio epidémico como un sitio para explorar la complejidad e imprevisibilidad de las relaciones humano-ambientales y cómo estas son a la vez cómplices y resistentes a los ordenamientos sociopolíticos dominantes (Greenhough, 2012).

En términos del alcance del ejercicio interpretativo que conlleva la pedagogía narrativa, esta permitió contrarrestar discursos de odio, segregación y discriminación que están asociados a las explicaciones que se construyen sobre el origen de las pandemias. En ese sentido, tuvimos en cuenta otras interpretaciones como las propuestas por la socióloga Rita Segato (2020), quien reconocía una disputa por quién capturaría la narrativa final sobre las causas de esta crisis. Segato mapea seis distintas narrativas: i) jaque mate al capitalismo y a la acumulación, ii) uso de la enfermedad para el genocidio, iii) experimento de control totalitario, iv) pedagogía fascista para pensar en *el enemigo*, v) creencia en la supremacía humana sobre el ambiente, y la del vi) Estado materno-gestor capaz de cuidar. De esta manera, nos dimos cuenta de que era fácil caer en el discurso del miedo que asigna *la culpa* a un enemigo, ya sea una población entera, ya sea otra especie animal o inclusive una ideología o sistema de pensamiento.

El curso se llevó a cabo en el mes de abril del año 2020; sin embargo, el ejercicio del taller de escritura creativa dio pie a un trabajo colectivo y colaborativo con los 12 estudiantes que asistieron y que se extendió hasta el mes de agosto de ese mismo año. En un primer momento, los estudiantes crearon cuentos, poemas, relatos de ciencia ficción e inclusive frases inspiradas en la posibilidad de contar la historia de la pandemia más allá del antropocentrismo que impregna el conocimiento moderno. Luego, estas narrativas fueron leídas públicamente

y compartidas con el grupo. Fue maravilloso ver cómo narrativas disímiles, algunas intentando recrear subjetividades más que humanas, otras más bien reacias a tal propósito, y enfocadas en representar el virus como algo monstruoso, fueron valoradas altamente por parte del grupo. La potencia creativa inspiró y movilizó emocionalmente a todas y todos, permitiéndoles entender la pandemia de una manera más profunda. Al final del curso los estudiantes propusieron compilar todas las creaciones narrativas en un pequeño libro.

En medio del camino, a partir de un trabajo anterior realizado por una de las estudiantes, Isabel Preciado Ochoa, se abrió la posibilidad de tejer en conjunto con dos maestros y sus estudiantes de primaria de las comunidades indígenas embera dóbida de Santa María de Condoto del Alto Baudó en el Chocó, y de la comunidad indígena Arhuaco de Ikarwa en la Sierra Nevada de Santa Marta. Es así como se invitó a los estudiantes de Bismar Conchave Dogirama y de Emiliano Torres a participar en la producción de narrativas, compartiendo los escritos creados por los estudiantes universitarios ciudadanos e incluyendo sus propias narrativas. De esa colaboración emergieron dos cuentos, uno de ellos en lengua embera, muchos dibujos, y una interrelación solidaria en medio de estos tiempos difíciles. En el caso de la comunidad embera dóbida, este diálogo reactivó el trabajo comunitario de la huerta y la revaloración del conocimiento ancestral sobre la salud y el cuidado colectivo por medio de las plantas. En los dibujos realizados se deja ver la manera en que las comunidades comprendían el virus. Por una parte, la comunidad embera dóbida representó al virus como un *jai* (espíritu), el *jai kazhirua* de aspecto monstruoso y, por otro lado, la comunidad arhuaca lo representó como un ser que liberaba a la naturaleza. Este momento fue muy valioso para las y los estudiantes universitarios, quienes pudieron articular esa colaboración con la importancia de construir una academia comprometida que contribuya a una sociedad más justa. Esa relación también permitió ver el impacto de las acciones de solidaridad entre seres humanos diversos, haciendo posible un intento de diálogo de saberes que permitiera la intersubjetividad, incluso entre generaciones, y el análisis colectivo de

las distintas interpretaciones. El resultado final fue un hermoso libro de narrativas visuales y escritas titulado *Tejiendo narrativas desde y con los virus* (Comunidad de Ikarwa *et al.*, 2020).

Al final el comité editorial del libro organizó un espacio de divulgación de la experiencia y de lanzamiento del libro de narrativas⁴. En este lugar, las y los autores, pudieron compartir de manera más amplia con el público en general. Ahí se dejaron ver los diferentes puentes de diálogo que se habían establecido. Cabe resaltar el papel de la diseñadora gráfica Catalina Duque a la hora de reinterpretar y plasmar a través de la técnica de la acuarela los dibujos realizados por los niños de las comunidades embera dóbida y arhuaco, así como su capacidad de crear otras composiciones visuales para acompañar los otros cuentos. De ahí que su trabajo “también fue parte de la narrativa; el trabajo de la ilustración es seguir contando lo que están diciendo por medio de la palabra” (Duque, 2020). Así mismo, se constató el aporte de las epistemologías y las ontologías indígenas en la comprensión, no solo de la pandemia, sino de la crisis civilizatoria que vivimos. Para las comunidades indígenas, como lo expresó el maestro Bismar Conchave Dogirama, fue fundamental la invitación para que pensarán como comunidad qué implicaba el virus y para reconocer el aporte de la sabiduría de los mayores y del conocimiento de la medicina tradicional (2020). Finalmente, también se destaca, entre otras contribuciones, el potencial de la pedagogía narrativa especulativa, como estrategia educativa, inclusive en contextos virtuales, que fomenta el aprendizaje significativo, colectivo y crítico.

⁴ Sobre la divulgación de la experiencia y el lanzamiento del libro de narrativas, ver en el canal de YouTube GEEPJH: Lanzamiento del Libro de Cuentos: *Tejiendo narrativas desde y con los virus* <https://www.youtube.com/watch?v=65JU01JOaPw&t=1298s>

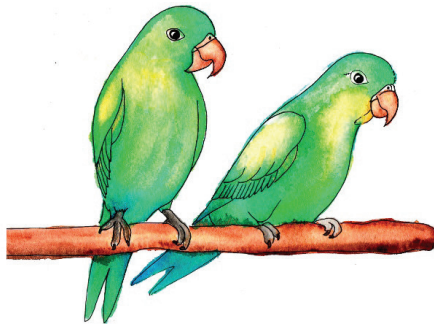
Narrativas desde y con los virus

A continuación, reproducimos algunas de las narrativas especulativas que se produjeron en los talleres, con el propósito de evidenciar el proceso creativo que sin pretender ser perfecto permitió la construcción colectiva a partir de reflexiones subjetivas propias y alternas.

“La Grandeza de lo Infinitamente Pequeño”. Escrito por: Tatiana Andrea Gómez Henao⁵

Tal ha sido el ego, que reconocemos lo magnífico y significativo en todo aquello que ha ocupado gran espacio-tiempo, fuerzas aplastantes que se convierten en pesos muertos y que hacen sombra a lo ínfimo, lo pequeño, sin comprender que es la humildad de lo minúsculo, la magia de lo micro, esa suma de pequeñas energías, que nos demuestran el poder de la acción conjunta, el poder del aleteo de la mariposa, la mayor de las revoluciones. Es la naturaleza en su constante manifestación.

Fig. 1. Ilustración realizada por Catalina Duque para la narrativa “La grandeza de los infinitamente pequeño”, agosto de 2020.



⁵ Antropóloga de la Universidad de Antioquia con experiencia en estudios territoriales, hidrosociales y docencia universitaria. Dirección electrónica: tatiana.gomez@gmail.com

“Un Mundo en una Esponja”. Escrito por: Yésica Pérez⁶

—¡Creo que hay otra opción!—sin pensarlo Gustavo lanzó esta frase que lo sorprendió a él mismo. En ese momento recordó la ceiba pentandra que conoció en el Valle, gracias a los algodones que libera y que ese día estaban regados por el camino. Vino a su mente la imagen de Arturo que estaba recogiendo semillas al lado de la ceiba, mientras le contaba lo poco común que era esta especie de árbol:

—Gustavo, este sorprendente árbol utiliza el viento para mover sus semillas, se vale de las corrientes para flotar en el aire y poder completar su ciclo reproductivo ¡Imagínate! Crear algodones que viajan por los cielos.

Fig. 2. Ilustración realizada por Catalina Duque a partir de dibujo elaborado por niños de la comunidad de Ikarwa en Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, para la narrativa “Un mundo en una esponja”, agosto de 2020.



⁶ Magíster en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, Colombia. Abogada de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Estudio de Ecología Política y Justicia Hídrica. Dirección electrónica: yesicafernanda.perez@upb.edu.co

En la reunión, había muchos expertos. Una pregunta sacó a Gustavo de su recuerdo sobre la ceiba y lo devolvió al debate con el grupo de epidemiólogos presentes.

—¿A qué te refieres con otra opción? —Alguien insistía por tercera vez.

Estaban en un momento muy tenso, pues en el laboratorio se decidía cómo entender el virus que tenía en cuarentena a toda la humanidad.

—Creo que no hemos pensado en el virus mismo, ni qué intenciones tiene con su reproducción dentro de nuestro organismo. ¡No me malinterpreten queridos colegas!, es evidente que afecta a nuestro sistema y en ocasiones acaba con la vida; sin embargo, creo que nuestros esfuerzos se han concentrado justamente en ese último punto y eso ha impedido comprender el comportamiento del virus. Por eso debemos investigarlo con otro enfoque —dijo Gustavo.

Pocos apoyaron al científico. Los que tenían una profunda admiración por sus prácticas heterodoxas formaron un equipo de expertos que fueron tildados de locos y románticos, los llamaron *los chapatines de laboratorio*. Con sus propias técnicas, lograron identificar y predecir la conducta del virus. Para algunos escépticos, no tenía sentido estudiar un virus como si fuese un ser vivo y peor aún dejar de lado a los humanos.

A pesar de todas las burlas, los chapatines crearon unas esponjas artificiales adecuadas para alojar el virus. Lo sorprendente del invento fue la capacidad de las esponjas para atraerlo, pues al tener contacto con humanos infectados, se retiraba para hospedarse en la esponja.

Muchas personas decidieron conservar la esponja, compraron aparatos de laboratorio para observar su mundo y, como si fuera una mascota, dedicaron parte de su rutina a contemplarlo, casi con la misma fijación de cuando se descubre una verdad.

Narraciones Virales: ¿Cómo me Cambié de Casa? Escrito por Érika Meneses Granados⁷

Me despertaron muy temprano y de repente:

—¡Hay que mudarnos! —decía Viritita, mi amiga. Solo necesitaba mi cadena de ARN, así que la envolví bien en mi mantita de proteínas y salí.

—¿Para dónde vamos ahora? —pregunté.

—No sé, algo está pasando afuera —respondió con voz temblorosa.

De repente sentí el suelo temblar, el suelo que siempre había sentido firme, esa mucosa que le brindaba seguridad a mi corta y limitada existencia estaba sacudiéndose.

Fig. 3. Ilustración realizada por Catalina Duque para la narrativa: “Narraciones virales: ¿cómo me cambié de casa?”, agosto de 2020.



⁷ Magíster en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín, Colombia. Antropóloga de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Estudio de Ecología Política y Justicia Hídrica. Dirección electrónica: erikalucia.meneses@upb.edu.co

Y del estremecimiento, ¡bum!, el suelo ya no estaba. Me encontraba flotando por los aires y, a mi alrededor, solo veía a Virita dar vueltas por los aires.

—¡Se te cae la corona! —gritaba. Como si eso fuera lo más importante en estos momentos y como si no supiera que siempre permanecería en mi cabecita. Mis hijas, que habían conseguido otros lugares pequeños para vivir y que les proporcionaban los elementos necesarios para replicarse, también estaban volando. Me miraban perplejas, como esperando una explicación. Solo me sentía muy pequeña, ínfima, invisible. No sabía que era así. No tenía idea de que el mundo era más grande.

Estaba asustada. Solo quería que terminara. Y terminó. Caí sobre una superficie fría, dura, brillante. No había un lugar adecuado para mudarme y producir mis copias. Algunas de mis amigas y de mis hijas estaban cerca. La sorpresa de nuestras caras se mezclaba con el desconcierto, la incertidumbre de no encontrar un hogar cálido y dispuesto a aceptar nuestras réplicas acrecentaba el temor. Todo alrededor era más y más grande, pero todo se veía brillante, frío, duro, liso. Algunas formas conocidas pasaban caminando con rapidez, ¡y vaya que eran altas! Cómo no reconocer esas formas en las que había vivido, esos cuerpos que me ofrecían un manto mucoso, suave, abierto, que recibía mis proteínas y mi información genética, ese manto que, aunque había que usar algunos trucos, siempre estaba dispuesto para mí y para mis amadas hijas. Así me quedé divagando hasta sumirme en un corto sueño y de pronto.... De pronto sentí la calidez, no lo dudé, era piel, una piel firme, porosa, me aferré con todas las fuerzas de mi corona, y allí quedé. Me crucé con algunas amigas bacteroides que aventuraban cuál sería el siguiente paso. Esa piel se movió, esa piel contactó otra piel, cerré los ojos, los apreté fuertemente y allí estaban.

Eran casi como las del barrio que nos había expulsado, mucoso el suelo, firme, lleno de posibles hogares con las mismas cocinas donde podría replicarme, tener a mis hijas cerca, quizás planear otras mu-

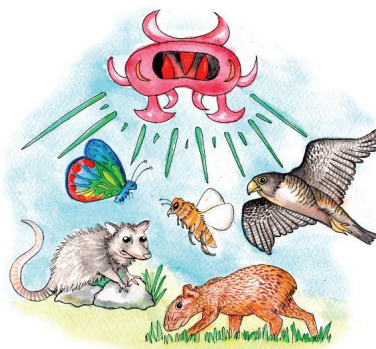
danzas cuando las casas y sus cocinas ya no fueran tan útiles... ¿Qué otros rincones de este inmenso barrio podrían recorrer?

He escuchado que en la zona pulmonar se vive bien, que hay más espacio, que las réplicas son mucho más felices, ojalá pudiera mudarme esta vez... La temperatura quizás sí subiría al llegar allí ¡Sería estupendo!

“Danzar en un Cuerpo”. Escrito por Isabel Preciado Ochoa⁸

Como decía en una entrevista hace poco Donna Haraway: “El pensamiento ocurre cuando las cosas que funcionaban dejan de funcionar. En momentos de descomposición, la posibilidad de otra cosa se vuelve más urgente y fácil de imaginar...”.

Fig. 4. Ilustración realizada por Catalina Duque a partir de dibujo elaborado por niños de la comunidad de Ikarwa en Sierra Nevada de Santa Marta, agosto de 2020.



⁸ Antropóloga de la Universidad de Antioquia y Magíster en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana, perteneciente al grupo de investigación Territorio de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín, Colombia.

Ver la fragilidad humana
Me he inoculado en sus vidas
Sentir que tengo el control sobre ellas...
¡Ah! Son sus cuerpos alimento que me nutre
¡Ustedes me dan vida!
Ya somos parte de un todo como siempre
¡Ya me ven!
Huésped tuyo que te acompaña a cada lado
Parasito tu ser:
Entro en tus células y me alimento de ellas,
dependo de la unión entre tus proteínas virales y receptores
celulares.
Gracias a ello he liberado la naturaleza, al menos por un rato, de tus
virosis malsanas.
¡Ya ves! La naturaleza ha reaparecido por las ranuras del asfalto,
Salen los zorros de sus madrigueras,
Pastan las cabras en los parques,
Los insectos polinizan sin problema las plantas.
Hoy te hago sentir parte de la naturaleza,
te conecto con los animales de otra manera.
Comienzas a pensar que los cambios ecológicos y climáticos son por
ti producidos.
Sin embargo, yo los libero de sus culpas, pues por la aparición de un
haz de luz la conciencia puede iluminar y cambiar nuestro rumbo.
¡Somos parte de un todo, no individuos aislados, bailamos juntos el
baile de la vida!

Reflexiones finales

El alcance de este curso nos rebasó a todas y todos, ya que hizo posible crear una red de hilos de solidaridad y creación que trascendió el aula de clases. De esa manera, propició ensayar con el método de pedagogía

narrativa especulativa como metodología que centra su atención en la interpretación y en la posibilidad de transformación. En palabras de una de las estudiantes, quien también es profesora universitaria, Lina Bedoya Zuluaga, este método “permite que no partamos solo desde las investigaciones o los datos duros u objetivos, sino que desde nuestro propio ser nos podamos involucrar en el asunto que estamos estudiando, del cual hacemos parte, para generar más conocimiento y hacer catarsis” (2020). En consecuencia, el método narrativo posibilita la empatía, la creatividad y el aprendizaje colectivo, haciendo un fuerte llamado de atención tanto a las formas individualistas, rígidas y jerarquizadas en las que se produce y se enseña el conocimiento en la academia.

De esa manera, en cada una de las narrativas producidas, se deja ver una reflexión subjetiva, así como unos intereses y experiencias de vida de las y los autores. Por ejemplo, en el caso de la narrativa escrita por Tatiana Gómez Henao, compartida más arriba, se trató de problematizar las relaciones verticales que los seres humanos construyen con la vida. En cambio, en el caso de Yésica Pérez la idea era cuestionar el paradigma moderno antropocentrista y pensar en otras formas de ver el virus no solamente como el enemigo sino como otro ser vivo con el que se convive. La narrativa especulativa de Erika Meneses Granados plasmaba, en cambio, la posibilidad de que exista una coronavirus femenina, y en el poema de Isabel Preciado Ochoa se conjuga una visión holística en el que todos los seres bailamos juntos y juntas el baile de la vida. En ese sentido, es importante mencionar los aportes de las corrientes ecofeministas a la hora de identificar el lugar político, tanto del cuerpo como de la subjetividad, como posicionamiento teórico-político en la disputa entre conocimientos y patrones civilizatorios. Es necesario reconocer que la subjetividad es contradictoria, cambiante y compleja, y que por lo tanto debemos tener en cuenta los deseos, las emociones y las sensibilidades de los y las estudiantes. Se vuelve imperante, por lo tanto, cultivar la capacidad de imaginar, aprender a sanar, y coser colaboraciones poco convencionales e improbables (Haraway, 2017).

Por otro lado, también se subrayan los aportes de la ecología política para comprender la relación entre la crisis civilizatoria y el surgimiento de la pandemia. Al respecto, este campo interdisciplinar de conocimiento ha construido un potente entramado conceptual sobre la crítica al modelo de desarrollo hegemónico (Escobar, 1998) y el capitalismo extractivista (Machado, 2020) como punto de partida para la creación de otras narrativas. Como lo indica Svampa (2020), la pandemia “visibilizó el vínculo estrecho entre crisis socioecológica, modelos de maldesarrollo y salud humana” (párr. 3). De ahí la importancia de analizar la relación entre la actual grave crisis planetaria, nuevamente denunciada por el último informe del Panel Intergubernamental del Cambio Climático (IPCC, 2021), y la era geológica que vivimos, la cual ha sido denominada por algunos como antropoceno y/o capitaloceno, entre otros.

En términos de la educación virtual, esta propuesta de curso telepresencial basado en un aprendizaje significativo a partir de métodos de enseñanza novedosos, como la pedagogía narrativa especulativa, contribuye a consolidar una propuesta que maximice la interacción, la creatividad y la reflexión crítica en contextos virtuales. Como lo expresa otra de las estudiantes del curso, Yésica Pérez, al decir que “se trabajó una modalidad virtual distinta que fomentó la interacción y permitió construir relaciones más allá de la virtualidad” (2020). El potencial del aprendizaje significativo por medio de plataformas virtuales se erige como un horizonte crucial para combatir las apuestas estandarizadoras de la educación en función meramente del sistema tecno-económico.

Se trataría entonces de imaginar otros espacio-tiempos y otras subjetividades más allá de los mandatos capitalistas, racistas y patriarcales de la modernidad colonial, en los cuales se insertan la educación superior tradicional y nuestras relaciones con la naturaleza. Esto para pensar desde la virtualidad y trascendiéndola en otras formas espaciales y temporales de vivir, como aquellas que nos muestran los líquenes, los corales, las bacterias, las algas, los hongos, e inclusive, los virus. En tiempos en donde no solo la educación superior, sino también la

especie humana, están llamados a reimaginar otros horizontes, la pedagogía narrativa especulativa puede ser terreno fértil para mantener la capacidad de pensar de manera autónoma, crítica y colaborativa.

Agradecimientos

Quisiera reconocer y agradecer a los participantes del curso (en orden alfabético): Camilo Galíndez, David Matta, Érika Meneses, Isabel Preciado Ochoa, Jorge Roberto Medina, Kenny Díaz, Lady Adriana Hoyos, Lina Bedoya Zuluaga, Paola Vallejo Uribe, Rocío Álvarez, Tatiana Gómez Henao y Yésica Pérez. Así mismo también mis más profundos agradecimientos a la artista Catalina Duque, y a los maestros Bismar Conchave Dogirama y Emiliano Torres, de las comunidades de Santa María de Condoto y Ikarwa respectivamente, por entrelazar tejidos de esperanza.

Bibliografía

Bedoya Zuluaga, L. (2020) Lanzamiento del Libro de Cuentos: Tejiendo Narrativas desde y con los Virus [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=65JU01JOaPw>

Breilh, J. (2003). Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e interculturalidad (vol. 17). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bruna Pérez, P. (2021). Arte y ecología política. Un viaje desde el modelo antropocéntrico a las realidades de los no humanos.

Casadevante, J. L. F. y Alonso, N. M. (2019). Huertopía. La agricultura urbana y sus imaginarios en la ciencia ficción. *Ecología Política*, (57), 68-72.

Conchave Dogirama, B. (2020). Lanzamiento del Libro de Cuentos: Tejiendo Narrativas desde y con los Virus [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=65JU01JOaPw>

CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-COVID-19>

CIDH (2021). Observaciones y recomendaciones. Visita de Trabajo a Colombia. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ObservacionesVisita_CIDH_Colombia_SPA.pdf

Comunidad de Ikarwa, Comunidad de Santa María de Condoto, Conchave Dogirama, B., Galíndez, C., Roca-Servat, D., Meneses, E., Torres, E., Preciado Ochoa, I., Matta, J.D. Medina, J.R., Hoyos, L.A., Bedoya Zuluaga, L., Vallejo Uribe, P.A., Alvarez, R., Gómez Henao, T., Pérez, Y. (2019). Tejiendo narrativas desde y con los virus. <https://www.clacso.org/tejiendo-narrativas-desde-y-con-los-virus/>

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry [Historias de experiencia e indagación narrativa]. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

CNA (2020). La Alta Calidad de la Educación Superior en tiempos de Pandemia. https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402385.html?_noredirect=1

Crutzen, P. C. (2002). Geology of mankind [Geología de la humanidad] *Nature*, 415(3).

Dellepiane, Á. Narrativa argentina de ciencia-ficción: Tentativas liminares y desarrollo posterior. Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Frankfurt, 1989, pp. 515-525.

Debaise, D., e Stengers I. (2015). Gestes spéculatifs [Movimientos especulativos]. Dijon : Les Presses du Réel.

Duque, C. (2020). Lanzamiento del Libro de Cuentos: Tejiendo Narrativas desde y con los Virus. <https://www.youtube.com/watch?v=65JU01JOaPw>

El Espectador (2019). Paro Nacional de 2019, la protesta social que sacudió a Colombia. Bogotá, Colombia [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LeFJgIvBb7M>

El Tiempo (2021). Sector por sector: ¿qué reclaman los que se mantienen en el paro?. Bogotá, Colombia. [Archivo de Vídeo]. <https://www.eltiempo.com/politica/partidos-politicos/paro-nacional-cuales-son-las-peticiones-del-comite-del-paro-586490>

Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Colombia, Bogotá: Editorial Norma.

Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.

Gan, E., Tsing, A., Swanson, H., y Bubandt, N. (2016) Introduction. Haunted Landscapes of the Anthropocene [Introducción. Paisajes encantados del Antropoceno]. In: A. Tsing, N. Bubandt, E. Gan y H. A. Swanson (Eds.), *Arts of Living on a Damaged Planet: Stories from the Anthropocene* [Artes de Vivir en un Planeta Dañado: Historias del Antropoceno]. University Minnesota Press.

Greenhough, B. (2012). Where species meet and mingle: Endemic human-virus relations, embodied communication and more-than-human agency at the Common Cold Unit 1946-90 [Donde las especies se encuentran y se mezclan: relaciones endémicas entre humanos y virus, comunicación encarnada y agencia más que humana en la Unidad de Resfriado Común 1946-90]. *Cultural geographies*, 19(3), 281-301.

Haraway, D. (2013). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* [Simios, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza]. New York: Routledge.

Haraway, D. (2017). Las historias de Camille: los niños del compost. *Nómadas*, (47), 13-45.

Haraway, D. (2019). Cuando las especies se encuentran: introducciones. *Tabula Rasa*, 31, 23-75. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n31.02>

Henaok-Kaffure, L. (2010). El concepto de pandemia: debate e implicaciones a propósito de la pandemia de influenza de 2009. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 9(19), 53-68.

hooks, b. (1994). Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom [Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad]. New York: Routledge.

IPCC (2021). Summary for Policymakers [Resumen para los formuladores de políticas]. In: Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Cambio climático 2021: la base de la ciencia física. Contribución del Grupo de Trabajo I al Sexto Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático].

Lander, E. (2015). Los límites del planeta y la crisis civilizatoria. Contextualizaciones Latinoamericanas, 8 (6).

Lara, F. (2020). Pandemia, educación y desarrollo del pensamiento crítico. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/pandemia-educacion-y-desarrollo-del-pensamiento-critico/>

Leff, E. (2020). A cada quien su virus. La pregunta por la vida y el porvenir de una democracia viral. <https://www.comecs.com/observatorio/cada-quien-su-virus-porvenir-democracia>

Lindsay, G. (2006). Experiencing Nursing Education Research: Narrative Inquiry and Interpretative Phenomenology [Experimentando la investigación en educación en enfermería: indagación narrativa y fenomenología interpretativa]. Nurse Researcher,13(4).

Machado, H. (2020). La pandemia como síntoma del Capitaloceno: la arrogancia de la Razón. Redacción La Tinta. <https://latinta.com.ar/2020/04/pandemia-capitaloceno-razon/>

Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report [El impacto de COVID-19 en la educación superior en todo el mundo Informe de la encuesta global de la IAU]. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Mbembe, A. (2006a). Necropolítica. España: Mesulina.

Mbembe, A. (2020). ¿Seremos los mismos después de la pandemia? <https://aldianews.com/es/articulos/culture/social/post-COVID-19-seremos-los-mismos-despues-de-la-pandemia/58119>

Merlinsky, G., y Serafini, P. (Eds.) (2020). Arte y ecología política. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Meza Rueda, J. L. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. Actualidades pedagógicas, 1(54), 97-105.

Millán, M. (2020). Terricidio, fronteras y pandemia. En R. Zibechi, y E. Martínez, Repensar el sur. Las luchas del pueblo Mapuche. Cooperativa Editorial Retos y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Mitchell, T. J. (2013). ¿Puede hablar el mosquito?. En Cosmopolíticas: perspectivas antropológicas (pp. 299-340). Trotta.

Moore, J. (2014). The Capitalocene Part I: On the Nature and Origins of Our Ecological Crisis [El Capitaloceno Parte I: sobre la naturaleza y orígenes de nuestra crisis ecológica].

Navarro, M. (2020). Interdependencia de la vida humana/no-humana: COVID-19 e hipótesis en disputa. Obtenido de CLACSO. Observatorio social del Coronavirus. <https://www.clacso.org/interdependencia-de-la-vida-humana-no-humana-COVID-19-e-hipotesis-en-disputa/>

Pacifista (31 de mayo de 2021). Los jóvenes que sostienen el Paro sí tienen propuestas y la primera es que los dejen de matar [Archivo de Vídeo]. <https://pacifista.tv/notas/los-jovenes-que-sostienen-el-paro-si-tienen-propuestas-y-la-primera-es-que-los-dejen-de-matar/>

Pérez, P. B. (2019). Historias de los no humanos. La especulación artística como recurso para aproximarse a otras realidades. Ecología Política, (57), 38-42.

Pérez Y. (2020). Lanzamiento del Libro de Cuentos: Tejiendo Narrativas desde y con los Virus [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=65JU01JOaPw>

Quammen, D. (2012). Spillover: animal infections and the next human pandemic [Efectos secundarios: infecciones animales y la próxima pandemia humana]. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Roca-Servat, D. (2020). Programa Seminario Ecología Política de las Pandemias. Seminario Optativo de Posgrado, Ecología Política de las Pandemias, maestría en Desarrollo, Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín, Colombia.

Roca-Servat, D., y Golovátina-Mora, P. (2020). Water Matters: thinking with water class experience [El agua importa: pensando con la experiencia de la clase de agua]. *Qualitative Inquiry*, 26(1), 13-23.

Santos, B. (2020). La universidad pospandémica. https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion8/Boaventura2020_LaUniversidadPospandemica.pdf

Segato, R. (2020). Entrevista a la antropóloga Rita Segato en Brotes Verdes. [Canal 5 Noticias], Argentina [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=L5JjUAW82is>

Shiva, V., y Mies, M. (2014). *Ecofeminism* [Ecofeminismo]. Londres: Zed Books.

Svampa, M. (2016). El Antropoceno, un concepto que sintetiza la crisis civilizatoria. *La izquierda diario*.

Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. <https://nuso.org/articulo/reflexiones-para-un-mundo-post-coronavirus/>

Torres, H. (2019). Bastardas de Camille. *Fabulación y feminismo especulativo de la mano de Donna Haraway*. *Ecología Política*, (57), 98-103.

Tsing, A. L. (2011). *Friction: An ethnography of global connection* [Fricción: una etnografía de la conexión global]. Estados Unidos: Princeton University Press.

UNEES (27 de septiembre de 2018). Pliego Nacional de Exigencias. Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior UNEES, Colombia.

Wallace, R. (2016). Big farms make big flu: dispatches on influenza, agribusiness, and the nature of science [Las grandes granjas generan una

gran gripe: despachos sobre la influenza, la agroindustria y la naturaleza de la ciencia]. Nueva York: New York University Press.

Wallace, R. (2020). COVID-19. La agroindustria está dispuesta a poner en riesgo de muerte a millones de personas. Entrevista con Rob Wallace, Resumen Latinoamericano. <https://www.resumenlatinoamericano.org/2020/03/27/COVID-19-la-agroindustria-esta-dispuesta-a-poner-en-riesgo-de-muerte-a-millones-de-personas/>

Zibechi, R. (2020). La infinita solidaridad de los de abajo. Desinformémonos. <https://desinformemonos.org/coronavirus-y-la-infinita-solidaridad-entre-los-de-abajo/>

Educación intercultural en tiempos de pandemia. Experiencias inmediatas para atenuar la deserción escolar desde un enfoque interseccional de interculturalidad-género-etnicidad

Miguel Figueroa Saavedra, Lilia Irlanda Villegas Salas,
Laura Selene Mateos Cortés, Gunther Dietz

Introducción

La pandemia de SARS-Cov-2 (COVID-19), que lleva más de un año asolando a la humanidad y cuyo fin inmediato sigue sin atisbarse, se ha convertido en un nuevo contexto que está transformando el medio educativo. Para unos es la interrupción de un modelo educativo, mientras que para otros se considera una situación que transformará la educación del siglo XXI. El hecho es que está generando efectos y respuestas que, ante todo, buscan lograr resolver la paralización educativa. Aunque es temprano para entender el peso de las consecuencias, en interculturalidad y educación ya identificamos nuevos desafíos y también el afloramiento de problemas que creíamos solucionados o, cuando menos, atendidos. La sensación de que estábamos superando la homogenización monocultural y la igualdad aspiracional de los

modelos educativos tradicionales se contraponen con la experiencia de reproducción de desigualdad e inequidad en contextos de diversidad cultural y socioeconómica. Se supondría que la aplicación de tecnologías de información a la educación áulica, presencial y cara a cara contribuiría a aventajar el modelo educativo tradicional como agencia de reproducción de asimetrías. Sin embargo, en nuestra experiencia, ni la virtualidad, ni la educación a distancia ni el predominio de contenidos digitales y telemáticos han constituido una vía para franquear tales desigualdades.

Frente a casos donde la educación en línea multicultural está teniendo enormes efectos positivos para el aprendizaje de la multiculturalidad, creando comunidades de aprendizaje donde se incentiva la colaboración y participación entre estudiantes y profesores y, por ende, la motivación y el rendimiento, donde se reduce la ansiedad y aumenta la confianza (Dautbašić y Saračević, 2020), encontramos otros casos en los que esta nueva *modernización* de la escuela hacia un aparente *homeschooling* conduce más a la exclusión que a la inclusión al ser una práctica al alcance de pocos y, por tanto, elitista. Así, la idea de justicia escolar se erige como objetivo al observar cómo se vulnera el derecho a la educación de estudiantes y sus familias, para los que supone un enorme sobreesfuerzo y penalización en contextos donde la pandemia impone otras prioridades (Trezzi, 2021).

Estas conclusiones aluden a casos en lugares tan alejados como México, Bosnia-Herzegovina y Brasil. Y, entre ellos, aunque no encontremos contradicciones como espacios de oportunidad educativa intercultural, sí se advierten notables diferencias en ciertas condiciones mínimas de partida —recursos, acceso y manejo tecnológico— en lo tocante a las situaciones de vida de los diferentes grupos implicados en un proceso educativo intercultural. También se diferencian en la prioridad que se les da como sujetos de atención y apoyo socioeducativo dentro de las políticas institucionales y públicas, así como la capacidad de previsión y afrontamiento, todo ello en un clima, por lo demás, de amenaza y vulnerabilidad de la propia existencia.

Por tanto, se hace necesario comparar casos para entender cómo varían las condiciones de existencia y la capacidad de afrontamiento, resistencia y resiliencia de los estudiantes ante una situación que les hace sentirse excluidos del sistema educativo hasta hacer peligrar su permanencia escolar al no garantizarse las condiciones para un acceso justo a la escuela. Esta situación no se limita a los niveles de preescolar, primaria, secundaria o media superior, sino que también se extiende, con graves consecuencias, a la educación superior.

En otros estudios ya se apuntaron procesos y estrategias que ante la contingencia sanitaria se están dando en otros niveles educativos (Dietz y Mateos, 2020). Algunas de estas estrategias parecen responder solo a la urgencia de “llegar a fin de curso” y priorizar “aprendizajes esperados” curriculares; pero, además, confían en el hecho de que el hogar puede convertirse en un aula. El uso masivo de televisión e Internet para la educación a distancia crea esa ilusión desde un concepto de “hogar” o de “cuarto de estudio” culturalmente alejado de lo que es la casa en otros usos y concepciones culturales, donde esta no es un espacio compartimentalizado ni particularizado, sino un espacio comunal, multifuncional y abierto. Incluso se implementan estas iniciativas sin partir de cómo los mismos grupos afrontan la emergencia sanitaria. Así, en Veracruz, en las comunidades indígenas, sus medidas de confinamiento y afrontamiento del reto educativo responden más a un “aprende en comunidad” que a un “aprende en casa” (Dietz y Mateos, 2020). En todo caso, está por verse en los programas universitarios cómo estas acciones de emergencia, que pretenden atender en una sola acción a la mayor cantidad o totalidad del alumnado, llegan a “reconocer” estas diferencias para, al menos, problematizarlas y darse cuenta de que los efectos diferenciales pueden estar propiciando la sensación —o la constatación— de que hay diferentes universidades para diferentes estudiantes que no encajan en el modelo hegemónico de estudiante universitario digitalizado y globalizado.

Metodología

Sin querer erigirse en diagnóstico, evaluación o recomendación, nuestro reporte se basa en la observación-participación-intervención directa de nuestra experiencia docente y organizacional inmediata como un núcleo académico preocupado por la puesta en práctica de capacidades interculturales que permitan la permanencia del alumnado en los programas de estudio y la mejora de las condiciones de bienestar integral, adaptación y resiliencia para afrontar la supervivencia en tiempos de pandemia. Esto nos lleva a comparar puntos comunes y disímiles en las respuestas adaptativas y creativas a una crisis educativa de mayor envergadura que nos obliga a reflexionar críticamente en torno a un eje epistémico intercultural de corte interseccional etnicidad-clase-género sobre acciones posibilitadoras de permanencia escolar. Desde la educación crítica, que busca la justicia socioeducativa, se reflexiona para clarificar áreas de oportunidad que exijan atención inmediata, evidenciar buenas y malas prácticas y trazar posibles rutas de acción a corto plazo para la educación intercultural durante la emergencia epidemiológica.

A nivel operativo analizamos descriptivamente tres casos para observar los procesos de adaptación de los estudiantes a la nueva modalidad de trabajo virtual y las estrategias adoptadas frente a la pandemia y a otras necesidades particulares. Igualmente, describimos cómo los docentes desarrollaron estrategias para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de acuerdo con las políticas de seguimiento institucional, para lograr una atención cercana y continua del estudiantado de estos programas. Desde este planteamiento metodológico y desde nuestra condición y participación, estos casos (Tabla 1) permiten comparar cómo se manifiesta la adaptación a la emergencia sanitaria como un replanteamiento de las modalidades y prácticas educativas y afrontamiento de otros problemas surgidos por esta razón.

Estos casos, como unidades de análisis, se ubican en regiones con diversidad cultural, en contextos rurales o urbanos, del sureste

Tabla 2. Casos seleccionados para el presente estudio.

Casos	Institución	Centro	Programa	Cursos
Caso 1	Instituto Superior Intercultural Ayuuk	Instituto Superior Intercultural Ayuuk	Licenciatura en Educación Intercultural	Pedagogía Intercultural I Pedagogía Intercultural II
			Licenciatura en Educación Intercultural	Taller de Redacción de Textos Científicos
			Licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable	
Caso 2	Universidad Veracruzana	Universidad Veracruzana Intercultural	Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social	Historia y Cultura Náhuatl Lectura y Redacción Especializada
			Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis	
Caso 3	Universidad Veracruzana	Facultad de Letras Españolas	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas	Traducción de Textos Literarios

mexicano. Esto permite ver, de modo contrastado, aspectos que de otra manera no serían patentes. Por tanto, se establecieron como dimensiones y categorías de interés:

- Características diferenciales del grupo de estudiantes —étnicas, lingüísticas, sociales, religiosas, ideológicas, de género, manejo de tecnologías de la información y la comunicación—.
- Problemas sociopersonales derivados de la contingencia —psicológicos, familiares, de salud, relacionales, económicos—.
- Problemas educativos manifestados e identificados por estudiantes y docentes —asistencia, permanencia, seguimiento, gestión del tiempo, planificación del trabajo, motivación, bajas, adaptación a dinámicas—.

- Estrategias para afrontar diferentes problemáticas por estudiantes —tecnológicas, técnicas de estudio, conciliación— y docentes —tecnológicas, psicopedagógicas, evaluativas, expositivas, tutoriales, seguimiento institucional—.

A partir de estas dimensiones establecemos descripciones comparables e identificamos problemáticas comunes y particulares, además de prácticas que tratan de atender los problemas surgidos con la modalidad virtual.

Problemas y afrontamientos ante el SARS-Cov-2: Tres casos a analizar

Estas medidas para prevenir la propagación del virus SARS-Cov-2 trajeron consigo el fenómeno de sujetos emergentes en construcción (Orozco *et al.*, 2020), estudiantes y docentes, que nos hemos visto precisados a trasladar usos y prácticas áulicas a nuevos escenarios para dar lugar a lo que han denominado “educación lugarizada” y “educación” (Orozco *et al.*, 2020, p. 9, 20), es decir, un tipo de educación que resulte pertinente ante las condiciones sanitarias, principalmente ante la falta de un centro común que aglutine a los actores educativos y facilite la telecomunicación por vías poco acostumbradas.

La facultad de letras españolas

A este respecto es ilustrativo el caso del curso optativo Traducción de Textos Literarios, impartido en la Facultad de Letras Españolas (FLE) de la Universidad Veracruzana (UV), durante el semestre febrero-junio 2020, a alumnado mestizo. Este se caracteriza por ser de los de mayor capital cultural y contar con privilegios en cuestión socioeconómica en el nivel licenciatura del ámbito urbano en el campus principal de esta universidad pública, fuertemente posicionada en términos de

calidad académica. Es de destacar que, aunada a la pandemia, hubo una condición especial que complicó aún más este periodo escolar: antes de dar inicio al semestre febrero-junio 2020 se iniciaron obras de mantenimiento y restauración en la sede de la facultad, por lo que las clases en línea empezaron antes incluso de que diera comienzo el confinamiento. Solo se pudo tener una clase presencial.

El número total de alumnas y alumnos inscritos fue de diez, pero solo siete permanecieron hasta el mes de marzo y para el final de curso la cifra se redujo a cuatro. La situación de pandemia originó deserción escolar principalmente a causa de limitantes de acceso a Internet y problemas de infraestructura, pero también se pudieron percibir otras causas que dificultaron la constancia en la participación de los alumnos, tales como enfermedades del propio alumnado; otras que afectaron el entorno de estudio, como la violencia familiar, y otras que impidieron la permanencia escolar como la pérdida del empleo por parte de las figuras que daban sostén económico a estos estudiantes, que conllevó a que los alumnos y alumnas necesitaran emplearse. Las causas de deserción, por tanto, no fueron distintas a las acostumbradas, pero sí se agudizaron y desenlazaron en un tiempo mucho menor.

De un total de 10 alumnos en febrero, tres perdieron interés incluso antes de la pandemia al no existir posibilidades de presencialidad, sobre todo, por tener que enfrentarse a la exigencia de un alto nivel de dominio de inglés. Estas bajas no son imputables, por lo tanto, a la contingencia sanitaria. Sin embargo, los siguientes tres casos sí revelan comportamientos circunstanciales que obedecen a relaciones y roles de género. Las causas económicas y psicoafectivas de un alumno lo obligaron a desertar pese a haber estado sumamente motivado por este curso. Tuvo que buscar un empleo ante la falta de sostén por parte de su padre, quien perdió su trabajo por la pandemia. La madre cayó en depresión, por lo que a él le tocó adquirir nuevas responsabilidades de la adultez a las que hasta el momento no se había enfrentado. Así, el mandato de masculinidad, entendido como la obligación sobre los varones de proveer lo necesario para la manutención familiar (cfr. Segato, 2016) afectó a su padre directamente y se heredó al hijo con

tal de cumplir con la “investidura [social que se impone] a aquellas personas que cargan un cuerpo masculino” (Segato, 2016). El talento y las indiscutibles habilidades lingüísticas de este joven se vieron afectadas por un contexto adverso a su desarrollo.

Si bien el peso de esta carga recae sobre los varones, las mujeres también lo sufren directamente. Una alumna enfrentó la pérdida de sostén económico causada por SARS-Cov-2 en familiares de primer grado. Al igual que el compañero referido, ella tuvo que procurarse medios propios para continuar sus estudios. En su caso, se fue a vivir con su novio algunos meses, ahorrándose así tener que afrontar directamente los gastos de pensión. Sin embargo, en cuanto le fue posible y como suele hacerlo durante los intersemestrales, migró a trabajar a una empackadora californiana, desde donde se conectaba para tomar las clases. Por esa experiencia pudo percibir enormes diferencias entre México y Estados Unidos respecto al uso de mascarilla y aislamiento social, que le hicieron tomar conciencia de los riesgos a los que a diario se estaba viendo expuesta. La asiduidad, perseverancia y determinación de esta joven hicieron posible, aun en medio de todas estas dificultades, su permanencia con un excelente desempeño hasta el final del curso.

En contraste —y en conexión directa con la depresión sufrida por la figura materna del primer caso—, otra alumna desertó por violencia familiar. Las discusiones parentales en el asfixiante espacio que ella tenía para conectarse a sus clases la llevaron a suspender sus estudios pues “[le] daba pena que sus compañeros y maestros pudieran escuchar tales discusiones” [comunicado personal, 20 de mayo 2020]. Siguiendo a Segato (2018), para el padre —aparente causante de la violencia verbal en casa— la situación de estudiante de la hija era mucho menos importante que su propia necesidad de expresar con gritos su malestar. Por lo menos una de las mujeres de ese hogar quedaba relegada así, a una violencia patriarcal con marcadas consecuencias para su vida.

Hubo una alumna que muy al principio de la pandemia desertó por falta de conectividad y traslape de horarios, situación que la

desestabilizó y que posiblemente esté causada por el desigual acceso a la infraestructura del alumnado de esta facultad o por la desigual calidad de la infraestructura a la que se tiene acceso. Esta última situación también afectó a la facilitadora, ya que, aunque contaba con acceso a Internet-Telmex, su calidad era muy baja por habitar en una zona conurbada y no tener la opción de contratar otra compañía. Hubo otra alumna que, aunque enfermó de varicela, pudo concluir el curso gracias al apoyo y cuidados brindados por su familia. De un total de cuatro alumnas que permanecieron hasta el final del curso, solo dos no sufrieron mayores imprevistos que los que tuvieron que ver con la pandemia y afortunadamente contaron con el apoyo familiar y las condiciones idóneas de conectividad.

Tanto en la facultad como a nivel personal e incluso en este grupo, ya existían algunos antecedentes en lo tocante a tecnologías y procedimientos acordes al trabajo virtual, tales como la plataforma institucional UV Eminus. Cabe señalar que, hasta antes de la pandemia, la capacitación fue opcional, pero con su aparición esta formación se volvió imprescindible. Otra práctica ya previamente instaurada fue la entrega de materiales didácticos en pdf, que paulatinamente fue sustituyendo al fotocopiado. Para hacerle frente a la pandemia se implementaron estrategias de trabajo en la plataforma Eminus y en el Zoom personal de la profesora, con duración de 45 min. Eventualmente este último fue facilitado por la UV, pero solo durante un corto periodo. También se propició un enlace con la coordinadora de grupo quien contactaba con el resto del grupo vía Facebook y WhatsApp.

En cuanto a las estrategias docentes, se recurrió a una mayor adaptabilidad de contenidos y rediseño de actividades de aprendizaje. En este sentido, el uso de materiales en línea tales como el libro *¿Qué es literatura comparada? Acercamientos metodológicos* (Villegas, 2014), fueron realmente de utilidad. Se realizó un manejo de carpetas y archivos electrónicos muy distinto del de la presencialidad. Hubo necesidad de desarrollar flexibilidad y laxitud en cuanto a entrega de evidencias que tuvieron que basarse en la comprensión, empatía y práctica de *kindfulness*, sobre la cual ya se había recibido entrenamiento en la propia UV.

En este sentido, el cuidado socioemocional (Orozco *et al.*, 2020, p. 88) fue básico y para ello se recurrió a la sensibilidad y a la comunicación interculturales como medio para favorecer las prácticas de cuidado competentes (Hernández *et al.*, 2021, p. 3). Se realizó acompañamiento emocional mediante charlas informales y la escucha atenta, y también mediante técnicas de manejo de estrés como respiraciones y ejercicios. Las circunstancias obligaron a la facilitadora a ir más allá de la impartición del curso. Creo que me vi obligada a “comunicar con empatía, autenticidad y relevancia” (Hernández *et al.*, 2021, p. 7) información institucional —ni minimizada ni exagerada— acerca de la pandemia, con el fin de generar calma.

Tales estrategias grupales se erigieron paralelamente ante una insuficiente política de seguimiento institucional, que se redujo a reportes en plataforma con la finalidad de detectar casos de estudiantes en riesgo por falta de acceso a infraestructura. Como esta plataforma no logró posibilitar el registro de la complejidad de la realidad vivida, la docente decidió escribir una versión más amplia del reporte, tipo bitácora, dando cuenta pormenorizada de la situación de cada estudiante. Se tomó la decisión de enviarlo ampliado a la Secretaría Académica de la facultad para el seguimiento personalizado del alumnado. Esto fue posible porque hay pocos estudiantes en la facultad y la relación de la Secretaría Académica con ellas y ellos es muy cercana. También lo es con el profesorado, lo cual facilita la comunicación. Tal proximidad humana coadyuva al seguimiento personalizado.

Todas estas estrategias permitieron generar una reflexividad grupal y procurar cercanía emocional. Como resultado, se generó un punto de inflexión para mí: la resignificación de la evaluación que permitió una aproximación con mucho mayor detalle al desarrollo integral de cada educando y articular este ejercicio evaluativo con la vida cotidiana (Orozco *et al.*, 2020, p. 74). En general, como grupo se intentó, hasta donde fue posible, desarrollar unas “perspectivas afectiva e intercultural ante situaciones de contingencia epidemiológica” (Hernández *et al.*, 2021, p. 3). La pandemia obligó a convertir el pequeño grupo en una comunidad ocupada en “mantener la salud

física, mental, emocional y espiritual [mediante el establecimiento de] una rutina y cierta organización” (Hernández *et al.*, 2021, p. 8), en la cual las capacidades interculturales de todas y todos entran en juego para convertir ese espacio virtual y grupal en un espacio santuario, un laboratorio y una red (Dietz, 2020).

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), creado en 2006 como Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), surge de una alianza entre una organización indígena, Servicios del Pueblo Mixe (SER-MIXE), y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), la red de universidades jesuitas de México. Ubicado en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, perteneciente al distrito Cotzocón Mixe, forma parte de las universidades interculturales del país (Dietz y Mateos, 2019). Ofrece a jóvenes Ayuuk y a jóvenes de otras regiones indígenas de Oaxaca y México tres licenciaturas: Educación Intercultural, Administración y Desarrollo Sustentable, así como Comunicación para el Desarrollo Social, y la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Estas se imparten en el pequeño campus de Jaltepec, donde las y los estudiantes residen y cuentan con una beca de manutención a cambio de trabajos comunitarios, realizados como tequio o faena. A diferencia de otras instituciones de educación superior (IES), se observa una relación muy estrecha y fluida entre comunidad, universidad, autoridades comunales de Jaltepec y docentes y estudiantes del ISIA (Bermúdez Urbina, 2020).

Nuestro cuerpo académico colabora desde hace algún tiempo con el ISIA participando en los llamados *tequios académicos*, programas de intercambio que mantienen con otras IES del sistema jesuita, pero también con académicas y académicos del CIESAS y de la Universidad Veracruzana, entre otras instituciones. En el año académico 2019-2020 se pudo impartir la asignatura Pedagogía Intercultural I para estudiantes de la Licenciatura en Educación Intercultural, y en el año

académico 2020-2021 la asignatura Pedagogía Intercultural II para esta misma cohorte de estudiantes, así como la asignatura Taller de Redacción de Textos Científicos para estudiantes de las licenciaturas en Educación Intercultural, Administración y Desarrollo Sustentable y Comunicación para el Desarrollo Social.

En Pedagogía Intercultural I y II participaron ocho estudiantes de segundo y tercer semestre, mientras que en el segundo caso asistieron 15 estudiantes de los dos últimos semestres de su respectiva licenciatura. Con la declaración oficial de la situación de la pandemia, las autoridades comunitarias y académicas solicitaron al profesorado externo que participaba en tequio académico que retornase a sus lugares de origen para impedir que la pandemia se propagara en la región Ayuuk a través de ellos, por ser docentes itinerantes. Desde entonces, y hasta la fecha, la comunidad de Jaltepec vigila el ingreso de forasteras y forasteros, impidiendo que vecinas y vecinos se vean afectados por la pandemia.

A partir de ese momento continuamos impartiendo clases de forma remota que concluimos en diciembre de 2020. Gracias al cuidado y a la actitud responsable de las autoridades comunitarias y académicas, el ISIA pudo mantener sus clases presenciales para el estudiantado y para aquel profesorado que reside permanentemente en Jaltepec. Los docentes foráneos, incluyendo a esta facilitadora, se conectaron semanalmente por la plataforma Zoom al campus del ISIA, desde el cual el estudiantado, en plenaria presencial, tomó las clases, en las que los y las facilitadoras participamos por vía remota.

Esta forma híbrida —presencial para estudiantes, remota para docentes— tuvo la gran ventaja de que los y las estudiantes podían continuar viviendo en la comunidad y acudir cotidianamente al campus para tomar sus clases, realizar sus prácticas y continuar también con sus obligaciones de tequio y faena comunitaria. Por las nulas condiciones de conectividad imperantes en la región, un trabajo completamente virtual o remoto hubiera significado excluir a la práctica totalidad del estudiantado de nuestras clases, como ocurrió en otras regiones del país (Dietz y Mateos, 2020). En breves encuestas a

estudiantes, se constató que, incluso viviendo en la propia comunidad-sede, casi nadie disponía de Internet en la casa que rentaban o en la de su familia. Algunos estudiantes podían acceder temporalmente a WhatsApp siempre y cuando adquirieran en una tienda céntrica fichas de 30, 60 o 120 minutos de acceso a Internet inalámbrico. En el campus, sin embargo, disponían regularmente de este servicio, salvo por las frecuentes interrupciones del suministro de luz eléctrica.

Así, como profesorado foráneo, esta docencia híbrida significaba poder mantener el contacto semanalmente con el grupo, pero obligaba a reprogramar actividades académicas; mientras que en la docencia presencial previa a la pandemia predominaban formatos como talleres, recorridos locales, salidas a la comunidad y trabajos en equipo, durante las clases a distancia la plataforma Zoom y, sobre todo, los continuos problemas de conectividad y electricidad implicaban concentrar en momentos sincrónicos los contenidos a impartir de forma más monológica, dejando para momentos asincrónicos actividades estudiantiles de trabajo en equipo y ejercicios de redacción individual y conjunta. Por dicho motivo se tuvo que reducir contenidos, enfocando toda la docencia sincrónica a conceptos clave y a lecturas previas de textos cortos, pero indispensables. Incluso este trabajo con la bibliografía se dificultó sobremanera porque el estudiantado enfrentaba frecuentemente problemas técnicos para descargar de sus correos electrónicos o de las listas de WhatsApp los documentos pdf que se debía revisar. Igualmente, cuando se mandaban ligas de recursos audiovisuales en Internet no todos lograban abrirlos y revisarlos antes de las clases.

La pandemia, la ausencia física y el precario formato híbrido de docencia virtual-presencial estaban ocasionando consecuencias negativas en los contenidos y en las formas de los aprendizajes de los estudiantes. Adicionalmente, se percibió una baja en la motivación del estudiantado. Independientemente de esta pandemia, los estudiantes del ISIA, como de otras universidades interculturales, se enfrentan a una gran adversidad socioeconómica para poder concluir exitosamente sus estudios universitarios, sobre todo porque las precarias

economías campesinas de sus familias les exigen continuamente apoyo en los trabajos domésticos y laborales como una forma de contribuir a los ingresos de sus hogares. Ahora, en plena pandemia, y con la región prácticamente aislada del exterior, cada vez más estudiantes nos comentaban la necesidad de alternar sus estudios con un retorno a casa, a la economía informal y de supervivencia familiar y comunitaria¹, para hacer frente, con el trabajo de toda la familia, a los estragos económicos por la falta de ingresos.

La Universidad Veracruzana Intercultural

En febrero de 2020 inició la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Tequila, Veracruz. Esta nueva oferta educativa para profesionistas cuyas áreas de trabajo exigen desarrollar competencias en la lengua y cultura náhuatl para mejorar la eficiencia comunicativa y pertinencia cultural en su trabajo y atención a la comunidad (Bernal y Figueroa, 2019) arrancó con 15 estudiantes, el 40% varones y el 60% mujeres, residentes en la Sierra de Zongolica, la Huasteca y en los estados de México y Puebla. De ellos, el 53% eran profesionistas y un 20% funcionarios en el campo educativo; el 3% trabajaba en actividades agrícolas y el resto en otras actividades.

Al suspenderse la actividad presencial, la dinámica proyectada fue alterada y colegiadamente hubo que prever cómo dar continuidad al semestre. La no claridad sobre la duración de la suspensión hizo primero pensar en cómo resolver las materias de ese semestre, qué criterios de evaluación redefinir y cómo mantener la comunicación y

¹ Participar en la milpa y/o en el cafetal familiar significaba para varios de los y las estudiantes trabajar diariamente algunas horas en el campo o en la casa antes del inicio de clases para, terminando, retomar nuevamente estas actividades, dinámica que se vuelve prácticamente incompatible con la dedicación a tiempo completo que el ISIA les exige al contar con una beca de manutención. El futuro mostrará si esta *generación COVID* de estudiantes indígenas universitarios podrá concluir su formación académica en un contexto tan adverso e injusto.

atención a las y los estudiantes para impartir contenidos, orientar su formación, conocer su situación de salud, y asesorar sus proyectos de investigación-intervención. Pero la prolongación de esta circunstancia por dos semestres más provocó que lo que comenzó siendo una medida eventual se convirtiera *de facto* en el diseño de un curso a distancia.

Cada docente adoptó estrategias de enseñanza diferentes, según su criterio, capacidad y experiencia. En nuestro caso se hicieron manuales en náhuatl, que inicialmente se enviaron en formato digital por correo electrónico, pero que en el segundo semestre ya se imprimieron para ser mandados por paquetería. El cambio de estrategia se debió a que los estudiantes solo podían leer estos materiales en la micro pantalla del celular y, si decidían imprimirlos, era algo costoso. Así, muchos se quejaron de problemas de visión y cansancio, además de dificultades para poder descargar o abrir archivos o para realizar los ejercicios por no dominar completamente la paquetería Office u otro software. Como apoyo se enviaron videos tutoriales por Drive y WhatsApp que explicaban tareas y contenidos, pero al estar pensados para verse en pantalla de computadora, verlos en celular también se dificultaba. Se dieron además de manera complementaria tutorías y seguimiento cuando se identificaron retrasos en la entrega de tareas o recepción de materiales.

Aunque pudiera pensarse que, al no necesitar desplazarse, alojarse ni comer en la sede universitaria se reducía la presión económica de los estudiantes y otros riesgos, ese aspecto no era realmente visto como un problema. Al ser profesionistas disponían de medios y estaban altamente motivados. Lo que hubo fueron problemáticas surgidas del cambio de modalidad, como la conciliación entre trabajo y familia, la capacidad de manejo y accesibilidad a las nuevas tecnologías, así como a la competencia básica de lectoescritura de la lengua. Como profesionistas o cabezas de familia debían dar prioridad a atender sus faenas, trabajos y familia, también afectados por la situación epidémica o las disposiciones oficiales.

Además, los espacios de trabajo y estudio institucionales, donde tenían mejor equipo y conexión, ahora debían ser trasladados a sus

hogares y esto les impidió en muchos casos acceder a Internet. Transformar la casa en aula no era siempre factible y muchos estudiantes limitaron sus horas de estudio y trabajo a las últimas horas de la noche por tener mejor conectividad, verse libres de deberes familiares, y no haber distractores en su entorno. Esto afectaba a sus horas de sueño al igual que a los docentes, quienes recibían notificaciones y dudas siempre a partir de las 10 de la noche, con una acentuación de la fatiga en ambos. También empezaron a surgir imponderables: pérdida de trabajo o de ingresos, tener que atenderse o atender a familiares enfermos de diversas dolencias, etcétera. Esto supuso ampliar el plazo del cronograma de trabajo hasta la misma fecha de cierre de actas. Los docentes comprendieron que para el estudiantado la atención de necesidades básicas y laborales era prioritaria. Para esas fechas entre algunos empezó a cundir cierta preocupación, desánimo y frustración al saber que la virtualidad se prolongaría y que algunos compañeros y compañeras se enfermaban o fallecían.

Para septiembre de 2020 algunos estudiantes fueron pensando en darse de baja temporal, decisión que en algún caso pudo aplazarse. Otros motivos tuvieron que ver con la dificultad para pagar la matrícula —acudiendo al apoyo económico del profesorado— y para seguir con la nueva modalidad al depender de la telefonía. Así se redujo el estudiantado en un 20% a mediados de 2021. Otros estudiantes nahuas, más habituados al trabajo telemático y herramientas informáticas, no manifestaron dificultades con la educación a distancia ni el trabajo autónomo pues estaban familiarizados con usos educativos virtuales y con el trabajo de lectoescritura. La disparidad de situaciones mostraba diferencias en su grado de alfabetismo tecnológico, sus roles familiares y comunitarios —más marcados en las mujeres—, su estado de salud, así como su situación económica y laboral. Estos aspectos hacían que la modalidad virtual, aunque fuera una solución, no se viera como lo idóneo o lo prometido y generaba angustia por saber si podrían recibir y enviar tareas, comunicarse con sus profesores y tutores o transmitir sus problemas. Fue evidente que el trabajo docente debía coordinarse y facilitar la circulación de información sensible

sobre cada caso, pues por pudor no siempre el alumnado externaba sus problemas particulares o dificultades de aprendizaje —comprensión de contenidos e instructivos, uso de formatos prediseñados, uso de recursos de comunicación y asesorías— asociados sobre todo a las prácticas letradas y digitales. Así, dichos comunicados se sentían más operativos que los reportes de seguimiento institucionales que no pretendían en sí resolver problemas, sino más bien registrar incidencias, estudiantes en riesgo y grado de cumplimiento del programa.

Los problemas de aprendizaje debían resolverse con ayuda del o la docente y no tanto por estrategias autónomas, a pesar de que se les facilitaba el acceso a materiales de consulta y apoyo. Así sus recursos bibliográficos se limitaban a lo que se les hacía llegar o podían con dificultad encontrar. Al ser una maestría con enfoque intercultural impartida en náhuatl no se manifestaron desigualdades en relación con la etnicidad, solo ajustes interdialectales orales y escritos. Lo que sí se fue acrecentando fue un reclamo continuo, más que de la oralidad, de la presencialidad como un proceso de enseñanza-aprendizaje más pertinente a sus usos culturales y escolares, que revalorizaba y daba seriedad a la formación, sintiéndose más apoyados.

Las experiencias educativas se superaron desde planteamientos flexibles y negociados según sus necesidades y salvando la brecha digital entre docentes y estudiantes. Esto implicó un compromiso muy personal del docente que llegó a sobrecargarlo al no haber un calendario o un horario predecible y tener que atender los casos uno por uno y a deshoras. Este desgaste surgía de la preocupación por concluir en tiempo y forma, y la presión institucional por sostener un proyecto educativo de gran importancia social, pero también por asegurar la eficiencia terminal en términos de calidad académica y psicosocial. Otro efecto fue padecer ansiedad y fatiga, más aún al no poder hacerse un acompañamiento físico. Además, la capacitación disponible en herramientas digitales educativas —Zoom, Eminus, Meets— no era aplicable a la situación existente, pues se requería enviar al estudiantado equipamiento —tabletas, laptops, Wifi— para

asegurar una igualdad de condiciones y oportunidades en el acceso a los contenidos.

Desigualdades y carencias ante los cambios de modalidad

Los casos que se ponen como ejemplo presentan situaciones frecuentes y recurrentes durante estos meses —y que todavía continúan mientras escribimos estas páginas—, aunque las condiciones de partida y las situaciones particulares muestran diferencias en las estrategias de afrontamiento y sus efectos negativos o dificultadores para continuar con los estudios. Lo que sí se hace evidente es que la contingencia generó o acentuó la vulnerabilidad estudiantil, sobre todo, en lo relativo a su permanencia escolar, dependiendo de si para cada estudiante este cambio de modalidad se muestra como una solución o como otro problema.

La modalidad no presencial, a distancia, remota, virtual y completamente digital, en general, no ha tenido el mismo impacto en el medio urbano y en el rural ni tampoco entre estudiantes con recursos y acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ni entre aquellos cuyas capacidades y usos escolares están familiarizados con ellas. El cambio reveló la vulnerabilidad tecnológica y biopsico-social del estudiantado y los docentes en la educación superior, y la afectación e impacto diferenciado sobre las dinámicas académicas habituales en un reajuste que evidenció desigualdades, vulnerabilidades, carencias y desventajas latentes en un contexto educativo donde confluyen la diversidad cultural y social. Ante ello, las y los docentes se vieron obligados a establecer estrategias diferenciadas para resolver el acrecentamiento en la brecha educativa de modo creativo, operativo y pertinente según las características, capacidades y necesidades de diferentes colectivos vulnerabilizados por la contingencia.

La cuestión es que la imposición de esta modalidad no fue planificada, estructurada, supervisada, controlada ni promocionada. No responde a un protocolo preestablecido ante la previsión y atención

de catástrofes, como al que estamos habituados ante las contingencias geoclimáticas o ciertas situaciones de inseguridad. Tampoco fue una emergencia puntual como se dio a entender en un principio, ni se previó el impacto psicosocial, que afectó tanto a estudiantes como a docentes.

Efectos de la virtualidad y esfuerzo adaptativo de los y las estudiantes

Como en el caso de la FLE, el recurso de la virtualidad se pensó en la UV para atender a estudiantes en una situación donde las instalaciones no estaban accesibles por remodelación, aunque eso no suponía que ellos y los docentes no pudieran reunirse en otros espacios u ocasiones. Simplemente las aulas no eran accesibles. Si bien esta situación nos ponía en aviso de que no todo el alumnado disponía de medios para seguir las clases virtuales o comunicarse de modo fluido y frecuente con el profesorado, existían alternativas, aunque se vio que la modalidad como tal hizo que estudiantes se dieran de baja o abandonaran los estudios. Como ilustran las experiencias descritas, para la FLE supuso el abandono del 60% de la matrícula y para la UVI del 20%. Sin embargo, en una situación más prolongada, con la movilidad limitada, con distanciamiento social, desaconsejado el encuentro en espacios públicos, y en un clima de amenaza, la modalidad no presencial se muestra como una solución parcial, o un factor más de agravamiento de los problemas del estudiante y se convierte, incluso de facto, en un elemento de exclusión del entorno educativo.

De los tres casos, el caso del ISIA muestra que una modalidad híbrida o mixta, basada en lograr mantener la normalidad de la dinámica educativa, no representó una alteración ni replanteamiento sustancial de la actividad, lo que garantizó el compromiso y la permanencia. Hay que pensar que toda modificación de las condiciones iniciales puede entenderse como un incumplimiento del acuerdo escolar que desde el principio facilitó y sentó las bases para un compromiso del

educando con la institución y viceversa. Toda alteración de estas no dejó de suponer un sobreesfuerzo y una transgresión del acuerdo, por lo que todo lo que se implementó se hizo precisamente para garantizar dicho contrato.

Esto explica que las modificaciones se limitaran a preservar la seguridad epidemiológica y a resguardar la modalidad y dinámicas ya existentes. Se evitaba así interrumpir las prácticas, obligaciones y planeación. No obstante, esto fue posible gracias a la territorialidad y residencia en la comunidad, además de contar con ayudas de mantenimiento para los estudiantes. Esto permitió establecer un cordón sanitario y generar una igualdad de condiciones, trato y oportunidades centrando el esfuerzo en la institución y en los docentes itinerantes (foráneos), asumiendo el esfuerzo y costo tecnológico, y no dificultando o interrumpiendo la relación entre estudiantes como grupo, algo que en los otros dos casos no fue así o al menos se hizo igualmente de forma distanciada. En el caso de la FLE y de la UVI cada estudiante se vio limitado a su casa, su barrio o comunidad, reduciendo sus contactos y transformando su hogar en una extensión del aula, algo no exento de problemas.

El más evidente fue la adecuación tecnológica. Donde la o el estudiante pudo seguir utilizando y accediendo a los recursos informáticos de sus centros la situación no fue tan grave, pero cuando tuvieron que depender de sus propios medios se evidenció la falta de equipos, desactualización de software o escasa disposición de la conectividad debida. Por otra parte, la necesidad de comunicarse mediante correo electrónico o telefonía, descargar o imprimir archivos mostraba la brecha digital y la carencia de recursos para pagos. Lo que para unos era un gasto hormiga para otros suponía un gran desembolso o la necesidad de pedir un préstamo o adelanto. Se advierte que el estudiantado no dispuso de becas o ayudas para ese rubro y en la mayoría de los casos se las arreglaron con lo que tenían, normalmente celulares, laptops o uso de ciberespacios. Esto fue más marcado en el ámbito rural y entre las clases sociales modestas, pero, en todo caso, este elemento remitía

a la difícil sostenibilidad económica por la que atravesaban, pues el cambio de modalidad implicaba inversiones no previstas.

La ralentización del consumo y los reajustes económicos derivados de la contingencia afectaron la capacidad para financiar los estudios. Algunos y algunas estudiantes tuvieron que buscar trabajo, más aún al pasar algunos de sus familiares a la condición de dependientes por desempleo o enfermedad. En estos casos también los roles de género establecieron obligaciones que se volvieron prioritarias; en el caso de los varones como proveedores y en el de las mujeres como cuidadoras, aspecto más imperativo y evidente en el ámbito rural. En otros casos, algunos estudiantes pudieron contar con el apoyo familiar o establecer alianzas de pareja, pero es evidente que esto se dio donde el sustento estaba asegurado y el o la estudiante no se sintió requerido o requerida para asumir obligaciones añadidas.

Lo que quedó claro es que, al convertirse el hogar en aula, el problema fue compatibilizar lo privado con lo público, lo familiar con lo escolar. La tendencia fue relegar las actividades de estudio y aprendizaje a momentos del día donde las obligaciones familiares o labores no marcaban la prioridad. Incluso no fue fácil establecer, no ya un horario escolar, sino unos días específicos, desdibujándose la temporalidad y afrontándose por las y los docentes desde una flexibilidad que impedía una planeación de tiempos racional o al menos previsible. Las actuaciones no eran proactivas sino reactivas y la atención fue improvisada y personalizada en un tratamiento diferenciado. Esto se aprecia en el caso de la UVI donde la dispersión y situaciones particulares de estudiantes y docentes hizo que las medidas fueran *ad hoc* a pesar de hacerse una planeación general y diseñarse materiales comunes.

De todos modos, la decisión de abandonar o aplazar los estudios se hizo muy presente por razones no muy diferentes a las habituales —tener que ponerse a trabajar, estar incapacitado o atender a un enfermo o mantener a sus convivientes— y que reflejan desigualdades socioeconómicas. Sin embargo, se ven también otros motivos inesperados. La confusión entre lo privado y lo público o, mejor dicho, la exposición de lo íntimo a través de un medio público, —pero a su vez restringido

y jerárquico como un aula virtual— genera incomodidad y ansiedad. Junto a casos de violencia familiar “televisada” podemos añadir casos donde a las y los estudiantes se les ve en espacios improvisados, interrumpidos constantemente por familiares, por conversaciones y ruidos; algunos austeros y carentes de lo que otros exhiben, con una conectividad que va y viene y que los desconecta de las explicaciones y los expulsa de las pláticas. Esto refuerza la sensación de ser enjuiciados socialmente y de mostrarse o ser vistos en un medio evaluativo como el escolar o de no sentirse en igualdad de condiciones y, por tanto, no ser tratados ni vistos como los demás.

Con esto, para muchos la “enseñanza a distancia” se ve como una enseñanza devaluada, una infraeducación dirigida a quien no puede permitirse ir a la presencial (trabajadores de tiempo completo y pobladores de regiones marginales) y provoca una fuerte desmotivación. Esto es patente en el estudiantado de los primeros semestres, el cual, ilusionado con encontrar un espacio, una oportunidad para relacionarse y aprender con personas con sus mismos intereses, al salir de sus casas y trabajos ahora se encuentra recluido en casa, alejado y aislado de sus compañeras y compañeros —y casi de las y los docentes— y teniendo que acudir desde sus casas o trabajos a las clases virtuales, atender su correspondencia o comunicarse con sus tutores.

Esto tiene también su efecto psicológico —ansiedad y desgaste emocional— que, como hemos dicho, el o la docente acaba teniendo que atender para evitar que la relación docente-alumno se perciba como lejana y fría, despersonalizada, burocrática. Así hemos percibido una preocupación constante por ser valorados negativamente o reprobados por no poder resolver sus carencias tecnológicas, por no lograr comunicar su situación al profesorado, por verse impedidos o rebasados o por no cumplir con plazos y compromisos. Esto deriva en un temor en sí a que las desigualdades económicas y sociales, las diferencias en hábitos de trabajo y estilos de aprendizaje de los estudiantes indígenas y la priorización o el marcaje de la actividad según los ritmos locales y familiares sean objeto de estigmatización sobre una idea de estudiante ideal, urbano, de tiempo completo, soltero,

sin hijos, hipertecnologizado, conectado y sano. Este imaginario es causa de exclusión, de autoexclusión, por no sentir que uno reúne las condiciones para aprender y participar, y por no sentirse miembro de un colectivo que no reconoce su diferencia ni valora otras alternativas para seguir aprendiendo.

Por tanto, la dificultad de “adaptarse” a la modalidad virtual no puede verse como un mero problema de voluntad ni como una expresión de falta de compromiso y motivación. Aunque las estrategias para ello se asocian con estos aspectos, no puede dejarse de reconocer que la disposición de recursos y medios es un aspecto central y, por lo tanto, esta falta de adaptación responde, en muchas ocasiones, a una escasez de recursos y a la dificultad para recibir capacitación. Así, más que a una responsabilidad personal habría que referirse a una responsabilidad institucional, como se ilustra en el caso del ISIA, aunque al final ese sentimiento acaba predominando en la gestión de estos procesos e ilustra lo que a continuación se expone sobre el papel del personal docente.

Desafíos y estrategias entre las y los docentes ante la modalidad virtual

En este punto, el papel del o la docente se cargó de una enorme responsabilidad ya que se trató de ofrecer una enseñanza de calidad y aminorar los factores que alentaban a la deserción escolar. Aunque hubo ciertas directrices y medidas por parte de las instituciones, en realidad, no hubo acciones que atenuaran la falta de recursos, aspecto clave. Por tanto, los docentes se vieron muy involucrados en ayudar a determinados casos en la medida de sus posibilidades o en adaptarse a sus condiciones. Así, la resiliencia de algunos estudiantes no puede entenderse sin la de sus docentes en un esfuerzo común retroalimentador.

En el caso del ISIA, al lograr mantener las condiciones iniciales, los apoyos ya establecidos operaron del modo previsto, pero en los casos

de la FLE y la UVI las situaciones fueron muy diferentes. Se trató de aprovechar la oferta de capacitación para el uso de plataformas y software proporcionada por la institución, pero la breve duración de las licencias o las limitaciones en el uso de Internet hicieron que los profesores sufragaran personalmente el acceso a ciertas plataformas y servicios para trabajar con sus estudiantes.

Esto se hizo más evidente al segundo semestre, cuando las programaciones se rehicieron ya con el convencimiento de que la vuelta a la normalidad de lo presencial no sería posible ni aconsejable. A esta reprogramación se sumó la elaboración de materiales digitales y audiovisuales *ex professo*, además de la sustitución de las copias reprográficas por los escaneos digitales, usando las lenguas y registros lingüísticos más adecuados e identificando los formatos que fueran más fácil de manejar para el estudiantado, pues al utilizar celulares y software básico no todos los archivos podían ser abiertos. La sensibilidad ante las posibilidades de uso de estas plataformas y sistemas de comunicación telemática suponía adoptar decisiones bajo demanda, es decir, según lo que cada estudiante manejaba o de lo que podía disponer. En la práctica, esto supuso personalizar la enseñanza, lo que conllevó un sobreesfuerzo docente con riesgos y fracasos, pero también con aciertos creativos.

Para ello fue importante conocer usos locales, formas personales de trabajar, condiciones, capacidades y recursos, tiempos familiares y laborales, estado anímico y físico. Las diferencias fueron tomadas como valores desde los que superar desigualdades y generar en lo posible una comunidad de aprendizaje intercultural en red, en el sentido que O'Dowd (2003) establece como formas de colaboración en línea, y por correo electrónico, para promover perspectivas y actitudes positivas en el contacto intercultural. Esto produce un sentido de cercanía y reconocimiento mutuo y, frente a la pandemia, un afrontamiento colectivo como miembros de la comunidad universitaria.

Tal coaprendizaje intercultural se acentuó mediante un acercamiento socioemocional, bien representado en el caso de la FLE, pero

que en otros casos no contó con capacitación o autoformación, siendo al menos intuitivo ante la propia naturaleza de los procesos. La comprensión y empatía tuvo a su vez que ligarse con el compromiso y la implicación, siempre respetando los límites establecidos por el alumnado, pero tratando de ir más allá de lo que suele ser la relación de confianza habitual docente-estudiante. Un ejemplo de esto es la constante preocupación por el estado de salud y la asesoría sobre cómo hacer uso de los servicios de atención médica universitaria, pues a veces el estudiantado, por diferentes razones, no acostumbra a acudir a ellos. Otra práctica fue mantener un contacto lo más continuado posible para evitar que sientan marginación u olvido, y procurarles todo lo necesario para poder aprender desde sus casas o trabajar autónomamente, pero no desligadamente. La consecuencia fue ajustar los tiempos de la docencia a los tiempos de cada estudiante.

Como resultado se dio una inevitable dilatación de las experiencias educativas con dos fines: relajar al estudiantado ante la ansiedad por las dificultades para conciliar su circunstancia personal con sus obligaciones escolares —y con ello animarle a continuar—, y hacer viable el cumplimiento del programa para finalizar en tiempo y forma. Lo mismo aplica para los horarios, dado que casi nunca se coincidía grupalmente en el mismo día y hora. Así, el cuerpo docente se vio obligado a sacrificar tiempo fuera de su horario laboral para facilitar el cumplimiento de objetivos pedagógicos. Tales acciones permitieron que el estudiantado se sintiera, por lo menos, valorado, considerado y respetado al tratarse de garantizar un trato equitativo, aunque también hubo situaciones en las que se esperaba que cada estudiante empatizara con el o la docente y comprendiera sus dificultades. En sí, la misión docente fue la de hacer amigable y viable la modalidad virtual al estudiante, primero viendo si era posible la recreación de lo presencial, pero luego contemplando formas alternativas de enseñar y facilitar el aprendizaje de forma cada vez más organizada.

Conclusiones

Las apremiantes condiciones de estudio forzadas por el confinamiento debido a la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2 revelaron la vulnerabilidad tecnológica y biopsicosocial de estudiantado y docentes de nivel superior —tres programas de licenciatura y dos de posgrado— en tres instituciones distintas del sureste mexicano. Mientras una de ellas —la Universidad Veracruzana— se localiza en la ciudad de Xalapa, las otras dos atienden desde un enfoque intercultural a estudiantes pertenecientes a pueblos originarios —ISIA en la zona mixe de Oaxaca y UVI sede Grandes Montañas—. La característica común es su conexión con la educación intercultural, el multilingüismo y el perfil migratorio o híbrido rural-urbano del estudiantado, con autoadscripción a pueblos originarios en dos de los programas.

Se exhiben insuficiencias tecnológicas y de comunicación a nivel institucional para garantizar la accesibilidad, la transmisión de saberes y la comunicación académica derivadas de asimetrías socioeconómicas ya existentes, pero ahora evidenciadas y acentuadas por la crisis sanitaria. Asimismo, se identifican problemáticas de permanencia y deserción escolar, con francas diferencias de afectación que van de la mano de exigencias socioeconómicas relacionadas con roles de género, así como con actividades acordes a la adscripción étnica y grupos sociales presentes.

Se reportan y valoran grados de (in)capacidad de respuesta a la crisis pandémica mediante estrategias emergentes de carácter: a) tecnológico y de conectividad; b) adecuación física, distribución de tiempo y cuidados humanos, con énfasis en roles de género y actividades económicas de subsistencia; c) adaptación curricular, d) situación psicopedagógica y e) seguimiento institucional.

Así, los esfuerzos adaptativos realizados por estudiantes y docentes ante la situación surgida de la pandemia y referentes a una modalidad a distancia han tenido como resultado la generación de estrategias y recursos que han permitido responder a las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y cumplir con los objetivos pedagógicos de las

instituciones educativas, así como contribuir a reforzar su resiliencia como estudiantes. En este proceso se trató de paliar los problemas derivados de las diferencias y desigualdades para alcanzar un modelo más equitativo que responda a sus situaciones particulares.

La prolongación de la emergencia sanitaria propició que las iniciales medidas paliativas se transformaran en un experimento social que evidencia que la transformación de una modalidad de enseñanza presencial en otra no presencial no es algo que pueda imponerse o lograrse cuando los estudiantes no disponen de los medios y condiciones adecuadas para ello y cuando su compromiso educativo se hizo sobre la base de un modelo presencial que les facilitaba u otorgaba otro tipo de ventajas. Por otra parte, la docencia como práctica y dinámica no puede tampoco adaptarse si no cuenta además con un acercamiento personal con enfoque intercultural, donde las diferencias reflejan la diversidad cultural en relación con la etnicidad, la clase y el género. El cambio de modalidad no es por tanto un mero problema técnico-pedagógico, sino que conlleva efectos que acentúan otras problemáticas cotidianas propias de sus contextos y que, dentro del medio educativo, remarca las desigualdades en cuanto a recibir o no una educación equitativa e inclusiva.

Bibliografía

Bermúdez Urbina, F. M. (2020). Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca. Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas, Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

Bernal Lorenzo, D., y Figueroa Saavedra, M. (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la maestría en Lengua y Cultura Nahua de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 43(2), 1-14.

Dautbašić, A., y Saračević, J. (2020). The Relationship between COVID-19, Online learning and Intercultural Education [La relación entre el COVID-19, el aprendizaje en línea y la educación intercultural]. *Journal of Education and Humanities*, 3(1), 53-66.

Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.

Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. *Educación en la diversidad*, 1, 34-42.

Dietz, G. (3 de noviembre de 2020). La educación pos-pandemia será intercultural o no será. México: ITESO, Café Scientifique [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=LFvott24uS8&t=603s&ab_channel=ITESO%2CUniversidadJesuitadeGuadalajara

Hernández Angulo, J., Garbey Savigne, E., y Enríquez O'Farrill, I. (2021). Importancia de la perspectiva afectiva e intercultural en la comunicación profesional en tiempos de crisis. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(1), 1-18. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3912>

O'Dowd, R. (2003). Understanding the "Other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange [Comprender el "otro lado": aprendizaje intercultural en un intercambio de correo electrónico español-inglés]. *Language Learning and Technology*, 7(2), 118-144.

Orozco, R., Romero, L., y Renna, H. (Eds.) (2020). Educación lugarizada desde lo común en contextos de no presencialidad y confinamiento. Re-significaciones territoriales del "Plan Cada Familia Una Escuela". Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación. <https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/educacion-lugarizada-desde-lo-comun-en-contextos-de-no>

Segato, R. (2016). *La Guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de Sueños.

Segato, R. (2018). La masculinidad es un título, la feminidad no. Entrevista de Nelsy Lizarazo. *Presenza*, Agencia Internacional de Noticias, Qui-

to. Recuperado el 17 de septiembre 2020. <https://www.pressenza.com/es/2018/09/la-masculinidad-es-un-titulo-la-feminidad-no-rita-segato/>

Trezzi, C. (2021). A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional [Educación pospandemia: análisis de las desigualdades educativas]. *Dialogia*, 37, 1-14.

Villegas, I. (Coord.) (2014). ¿Qué es Literatura Comparada? Acercamientos metodológicos. Xalapa: Universidad Veracruzana. Biblioteca Digital de Humanidades, Dirección General Académica del Área de Humanidades. <https://www.uv.mx/bdh/files/2014/09/Libro-Literatura-comparada-II.pdf>

Los límites de la educación superior ante el SARS-CoV-2: las diferencias en el acceso a la tecnología, el proceso de enseñanza digital y el resultado del trabajo comunitario en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Fanny Escobar Melo, Rosa Ynés Alacio-García

El proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el acceso a la Educación Superior

La institución fue creada el 26 de abril del 2001 como Universidad de la Ciudad de México dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno local. La autonomía se adquirió el 5 de enero de 2005, cuando la Asamblea Legislativa, conjuntamente con el Gobierno del Distrito Federal, publicó en la Gaceta Oficial la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

La importancia social de la UACM desde el momento de su creación ha sido el constituirse como una alternativa en la formación superior para miles de jóvenes que habían sido excluidos por otras instituciones públicas a través de los mecanismos de selección e ingreso por

examen de admisión. Para lograr esto, el proyecto educativo de la UACM cuenta con mecanismos flexibles de ingreso, permanencia y trayectoria académica. La admisión se hace a través de un sorteo que elimina otros filtros como la edad o los resultados de un examen de selección; los estudiantes también pueden permanecer inscritos en la universidad sin límite de tiempo, y las materias se cursan tomando en cuenta sus necesidades familiares y laborales. La prioridad ha sido atender principalmente a la población rechazada por otras universidades públicas en la entidad, que vive una fragilidad en la formación educativa, y con limitaciones económicas para cubrir una colegiatura en instituciones privadas.

La ubicación territorial de los cinco planteles hasta ahora existentes responde a este principio de acceso para los sectores populares de la ciudad. Los edificios se ubican en las alcaldías de Iztapalapa, con los Planteles Casa Libertad y San Lorenzo Tezonco; Gustavo A. Madero, con el Plantel Cuauhtémoc, y Cuauhtémoc, con los Planteles Centro Histórico y Del Valle. En tanto, la oferta educativa se organiza en tres colegios: el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y el Colegio de Ciencia y Tecnología.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México oferta 19 licenciaturas, 8 maestrías y 2 doctorados. Todos estos programas formativos están distribuidos en tres Colegios. El Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales cuenta con 8 carreras y 2 maestrías; el Colegio Ciencias y Humanidades tiene 4 licenciaturas, 3 maestrías y 1 doctorado; en tanto, el Colegio de Ciencia y Tecnología coordina 7 licenciaturas, 3 maestrías y 1 doctorado¹. La población estudiantil en 2020 fue de 19,188 estudiantes, 10,287 mujeres y 8,901 hombres, donde la implementación de clases en línea provocó el regreso de estudiantes con matrículas antiguas (UACM, 2020).

En lo que respecta a la estructura universitaria y los órganos de gobierno de la UACM, los estudiantes tienen paridad de representación

¹ La oferta educativa está disponible en el portal: www.uacm.edu.mx [fecha de consulta 11 de agosto de 2021].

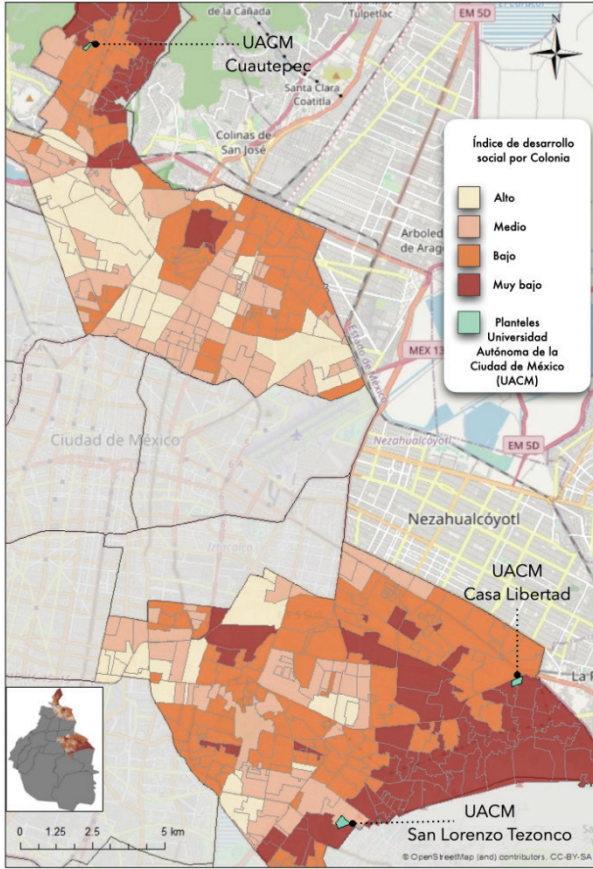
junto con el sector académico en la toma de decisión, al formar parte, con voz y voto, del Consejo Universitario. Este Consejo es el máximo órgano de gobierno al interior de la universidad, en tanto, en un segundo nivel están los Consejos de Plantel, también integrados por estudiantes y profesores con voz y voto, y administrativos solo con voz. Los cargos se ocupan a partir de una elección por voto secreto. El perfil del estudiante universitario de la UACM se relaciona con la especificidad territorial de residencia y la ubicación de los planteles. Los índices de desarrollo social de unidades territoriales por colonias están en la base de datos de Evalúa 2010. En el Mapa 1 se muestra la zona aledaña a los planteles de la UACM (el pueblo de San Lorenzo Tezonco, el pueblo de Santa Marta Acatitla y la colonia Loma la Palma). El índice de desarrollo social construido por Evalúa considera la calidad y el espacio de la vivienda, el acceso a seguridad social y salud, el rezago educativo, la adecuación sanitaria y energética y los bienes durables. Para disminuir las brechas económicas durante el tiempo de estudio y permanencia en los planteles, todos los estudiantes están exentos del pago de cuotas. Los costos son simbólicos para el comedor, además del acceso gratuito a laboratorios y la disponibilidad a la señal de internet.

Trabajo comunitario y construcción de conocimiento a través de la vivencia

En lo que se refiere a los contenidos curriculares se propone fomentar la reflexión crítica en cada uno de los planes de estudio; en este sentido, es fundamental la vinculación que la UACM establece con las comunidades aledañas a las instalaciones de cada uno de sus planteles.

Conocer las historias de lucha de las comunidades y sectores populares para conformar sus territorios y obtener servicios, permite construir el sentido del trabajo comunitario como parte de los contenidos educativos dirigidos a la comunidad estudiantil.

Mapa 1. Ubicación de los Planteles Casa Libertad, San Lorenzo Tezonco y Cuauhtepec



Fuente: elaboración en ARCGIS con datos de las unidades territoriales del Instituto Electoral de la Ciudad de México 2018, y el índice de Desarrollo Social de las Unidades Territoriales del Distrito Federal por colonias Evalúa 2010.

De esta forma, el reconocimiento de las luchas fortalece la formación profesional vinculada y comprometida que propone soluciones ante las distintas necesidades y problemáticas.

Para la experiencia que se comparte de la licenciatura en Promoción de la Salud, lo anterior se realiza a través de diagnósticos comunitarios, con lo cual se busca cumplir el compromiso de la Universidad con los problemas de la Ciudad de México. Además, se busca desarrollar entre los estudiantes actitudes y habilidades para el trabajo en comunidad. Así, la finalidad es establecer vínculos de colaboración comunitaria.

El trabajo de campo busca generar la reflexión a partir de experiencias significativas que conjunten tres elementos centrales: la vinculación de la teoría con la realidad, la escucha y observación en comunidad, así como el pensamiento reflexivo y acciones de intercambio a partir del contacto con las comunidades.

Estas prácticas se realizan durante los cursos de Epidemiología I y II. Ambas materias se cursan durante el cuarto y quinto semestre de la carrera. Los profesores a cargo de estas actividades establecen el primer contacto con las representaciones comunitarias y, en reuniones y visitas, exponen su intención de trabajo colaborativo, así como la propuesta de temas a indagar y la importancia de trabajar de manera conjunta. A través de esta ruta, los estudiantes tienen contacto directo con los habitantes de las comunidades desde el acompañamiento de los profesores y las profesoras de la licenciatura.

En la medida de las posibilidades, los habitantes les ofrecen espacios para esta integración conjunta entre el trabajo académico y las actividades comunitarias.

Los estudiantes reúnen información y en el aula se abordan las metodologías, técnicas y habilidades para el trabajo en campo. De esta manera se organizan recorridos en comunidad, situación que posibilita abrir a los estudiantes a la comprensión y reflexión acerca de las condiciones de vida y diversas circunstancias sociales y territoriales de las comunidades.

Durante esta etapa conocemos a otros actores considerados relevantes, escuchamos sus inquietudes, y se valora la inclusión de éstas en el trabajo a realizar. Cabe destacar que, como parte de los cursos, el profesor se obliga a acompañar de manera permanente a los estudiantes durante el trabajo en campo.

La finalidad del diagnóstico consiste en identificar problemas, necesidades y recursos comunitarios para generar proyectos de acción colectiva; la identificación de problemas se centra en el proceso salud-enfermedad; en tanto, desde las necesidades se ubican las acciones necesarias para atender las problemáticas identificadas. Los recursos son aspectos materiales y organizativos de la comunidad que permiten la generación y puesta en marcha de proyectos conjuntos.

Una vez que se concluye este proceso, los resultados del diagnóstico comunitario se entregan a los habitantes en un evento organizado para tal fin. El objetivo es que la información recabada y analizada, así como las propuestas generadas, sirvan como fundamento de posibles acciones comunitarias y de vinculación con los promotores de salud, además de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Como parte de la trayectoria académica, estos diagnósticos pueden ser utilizados también para otros cursos que dan continuidad al proceso formativo y de vinculación, por ejemplo, las materias Salud Pública y Salud Comunitaria. Este material es un insumo posible para el análisis de políticas públicas y la elaboración de acciones en comunidad.

La esencia del trabajo comunitario consiste en el valor de la experiencia educativa, detonando procesos colaborativos que, a través del contacto entre personas, generan actividades formativas y dotan de significado a las experiencias. Se impulsa la identificación, la identidad, y se construyen vínculos y proyectos comunes y de cooperación.

Desde esta perspectiva, las experiencias que adquieren tanto los estudiantes, profesores e integrantes participantes de las comunidades nos han permitido reflexionar en torno a los grandes retos que implica en la actualidad el trabajo comunitario y de vinculación, ya que nos enfrentamos a diversas circunstancias tanto de aceptación de los proyectos como de falta de involucramiento de algunos sectores de la

población. Así mismo, establecer acuerdos de trabajo con instituciones públicas de salud en temas de vinculación comunitaria requiere aún de un proceso de más largo plazo.

Sin embargo, estas acciones y experiencias educativas, donde se centra la construcción de espacios de vinculación y cooperación entre estudiantes y comunidades, son fundamentales para lograr los objetivos del modelo educativo en la UACM, en tanto sus egresados adquieran un compromiso social en la resolución de problemas de la sociedad.

SARS-COV-2 como acontecimiento

La pandemia derivada del SARS-CoV-2 es un hecho inédito en la historia moderna del país y del mundo, pues representa una ruptura en todas las actividades y en todos los niveles de la vida social; las medidas sanitarias de restricciones en la movilidad y de confinamiento en algunos casos, se implementaron como la única alternativa para contener, en cierta medida, la propagación de los contagios.

¿Cómo abordar las repercusiones que esta pandemia ha generado en la educación superior? ¿Es posible que las alternativas virtuales sustituyan las vivencias de la educación presencial? ¿De qué manera repercute esta pandemia en los estudiantes tomando en cuenta sus contextos familiares y económicos en donde cursan sus estudios a distancia?

Para abordar estas interrogantes, proponemos retomar el análisis Tavera Fenollosa (2019) quien resume las reflexiones de la historiografía francesa en relación al *acontecimiento* como categoría histórica. Desde esta perspectiva, el acontecimiento “[...] parece suceder de repente e interrumpir el curso normal de las cosas. Posee un carácter inesperado o extraordinario en comparación con la experiencia diaria y el horizonte cotidiano. El acontecimiento no se encuentra bajo el control de un agente o de un actor, el acontecimiento es algo que viene de afuera, que acontece” (Tavera-Fenollosa, 2019, p. 163).

Desde esta perspectiva, la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 es un hecho inédito en la historia moderna, ya que su expansión ha provocado graves repercusiones por la enfermedad y los fallecimientos sucedidos en el mundo, así como el colapso de los sistemas de salud. Otro aspecto se refiere a la suspensión de diversas actividades sociales por las medidas de confinamiento; una de estas actividades sustanciales es precisamente la educación.

La relevancia reflexiva de los hechos históricos como acontecimientos es que permite abordar el significado que le atribuyen los sujetos que viven el hecho histórico ya que en la vivencia son quienes interpretan y/o reflexionan, y el resultado de esa interpretación potencia la heterogeneidad de significados a partir de la interpretación de sus huellas (Tavera, 2019, p. 164). De esta manera, se trasciende la sola descripción de sucesos sin significado y sentido para quienes lo viven, y se pasa a una reflexión como acontecimiento.

Metodológicamente, se propone analizar este acontecimiento del SARS-CoV-2 y su impacto en la educación superior desde dos perspectivas interrelacionadas: la primera se refiere a la temporalidad, que marca un antes y un después de la vida cotidiana, que abrirá la posibilidad de ver retrospectivamente diversos aspectos de la vida social, y así generar espacios de memoria, en los que el pasado se revisa como la posibilidad de hacer surgir algo radicalmente nuevo (Tavera Fenollosa, 2019, p. 163). La segunda perspectiva del acontecimiento como ruptura se presenta en términos de inteligibilidad, en tanto los significados atribuidos a la vida cotidiana pasada o anterior tienen que reconfigurarse para dar paso a futuros posibles (Tavera Fenollosa, 2019, p. 162). “En este sentido, el acontecimiento es siempre un constructo social que depende del reconocimiento y valoración por sus contemporáneos, de su registro y de las narrativas que se construyen en torno a él” (Tavera Fenollosa, 2019, p. 165). Desde esta perspectiva es que se propone abordar y describir las estrategias institucionales que en la UACM se han implementado para acatar las medidas sanitarias y de confinamiento y que también pretenden mantener una cierta continuidad de las actividades formativas entre sus estudiantes. Como

acontecimiento, abordaremos las circunstancias familiares y económicas de los estudiantes, así como el acceso a recursos tecnológicos y sus primeras reflexiones acerca de su proceso formativo en relación con el trabajo comunitario.

¿Cómo se enseña y qué se enseña en la virtualidad?

Estrategias institucionales de la UACM y la continuidad en la trayectoria académica

En México, la suspensión de actividades presenciales en aulas educativas ocurrió a partir de la publicación del Acuerdo número 02/03/20 en el Diario Oficial de la Federación del 16 de marzo de 2020. La Secretaría de Educación Pública emitió información sobre la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos del país; esto constituye una ruptura en la historia de la educación superior y del proceso educativo presencial, en donde cada institución educativa trató de resolver de una manera acelerada la contingencia, no solo sanitaria, sino también pedagógica y emotiva de los estudiantes.

Este acontecimiento evidenció tres diferencias: la primera de ellas refiere el acceso a infraestructura tecnológica adecuada y suficiente entre las instituciones privadas y públicas. Una segunda se centró en las diferentes características de los estudiantes de las universidades públicas. Y la tercera existe a partir de las necesidades de una educación a distancia y los objetivos de cada licenciatura y sus cursos.

Entre los profesores, el detener las actividades escolares presenciales resultó también un evento abrupto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que tuvieron un conocimiento diferente de las plataformas educativas digitales.

El sentido que cada estudiante dio a la enfermedad por COVID-19 se combinó con los esfuerzos de cada profesor, en la búsqueda por homologar la familiaridad en una pedagogía desde las tecnologías de la información. Se logró contener a los estudiantes a partir de encuadres no

solo formativos, sino también emocionales, implementando variados puentes de comunicación. El acontecimiento de la COVID-19 movió la vida de la comunidad de una manera inesperada, atravesando no solo las dinámicas universitarias, sino también la vida personal, familiar, social, laboral y económica.

En la UACM, la suspensión sucedió a apenas seis semanas de haber iniciado el semestre, por esto, los profesores se vieron obligados a reajustar tanto los contenidos de sus sesiones como la forma de comunicación con los estudiantes. En este sentido, es necesario exponer que el uso de dispositivos tecnológicos aparece como la única alternativa que posibilitó la continuidad del trabajo docente, a su vez condicionada a partir del acceso limitado que tanto profesores como estudiantes tienen a computadoras, la conexión a internet, así como al manejo de determinadas plataformas.

Los recursos institucionales para impartir clases a distancia fueron a través de las plataformas Moodle y Classroom —esta última es de Google—. Ambas opciones cuentan con aulas virtuales. No obstante, los profesores estuvieron en la libertad de utilizar otras plataformas o redes sociales que les fueran viables a partir del contexto y la dinámica de sus grupos. Para cumplir los fines pedagógicos y académicos influyeron los tipos de recursos tecnológicos y la disponibilidad de acceso a internet de estudiantes y profesores.

La universidad emitió dos convocatorias de apoyo a las actividades de aprendizaje con la finalidad de responder a las necesidades socioeconómicas de la comunidad estudiantil durante la emergencia sanitaria actual. Una fue para servicios de conexión a internet y otra para préstamo de tabletas.

Actualmente ambas convocatorias son semestrales. Una consiste en el pago de mil novecientas conexiones de internet domiciliario-gestionadas a través de la Comisión de Apoyos Estudiantiles (CAE), con una vigencia semestral y la posibilidad de renovación siempre y cuando no se cuente con otro apoyo económico otorgado por la UACM, o

por alguna institución externa a través de la prestación del servicio social.

La conexión de internet la realiza una empresa proveedora. Las convocatorias son para todos los estudiantes de los cinco planteles, e incorpora como requisito el haber certificado al menos una materia en el semestre anterior, contar con tres cursos inscritos, completar el registro de la solicitud, así como contar con correo electrónico institucional. Además, es un requisito no tener una relación laboral con la universidad y se establece como prioridad a la comunidad con mayores necesidades económicas.

La segunda convocatoria fue para el préstamo de tabletas, mediante convenio con la firma de un contrato que incorpora el número de inventario del dispositivo.

Por otra parte, para atender la situación emocional de los estudiantes se activaron convenios de apoyo psicológico las 24 horas del día, con la finalidad de mitigar posibles afectaciones de angustia y depresión causadas por el acontecimiento COVID-19. Como ayuda gratuita y confidencial se promovió la atención telefónica y de mensajería WhatsApp del Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México, del Centro de Investigaciones en Psicoanálisis y Ciencias Sociales S.C. y de la Comisión Nacional contra las Adicciones, todo esto impulsado por la UACM a través de la Coordinación de Servicios Estudiantiles.

El carácter disruptivo de la pandemia evidenció a la mayor parte de instituciones de educación superior (IES) como no preparadas ante este cambio abrupto. Afrontar el confinamiento social, tanto en términos de acceso a la tecnología como en diseño curricular a través de las plataformas digitales fue un reto para cada IES. El uso de herramientas digitales apareció como la única alternativa para continuar con las actividades escolares y, en paralelo, ofrecer un cierto avance a la vida escolar y académica.

Virtualidad y trabajo de campo

En lo que se refiere a las actividades realizadas en las comunidades, el confinamiento obligó a la suspensión de todos los trabajos de campo, por lo que la experiencia y reflexión que significa el conjunto de estas prácticas también se limitó a un ajuste y adaptación al programa de los cursos, para lograr un acercamiento virtual al trabajo en comunidad.

Esta suspensión de actividades en campo fue un suceso disruptivo aún más profundo, que alteró el sentido epistémico y social de los cursos, en los cuales la vivencia y la experiencia directa entre las personas son el principal detonador de reflexiones y construcción de aprendizajes significativos.

¿Cómo sustituir la vivencia y el encuentro presencial con las personas como parte del trabajo de campo? Ante la única alternativa que planteó el confinamiento, ¿qué actividades del trabajo comunitario se pueden reemplazar a través de las tecnologías?

Una primera modificación a la dinámica de enseñanza fue sobre las actividades realizadas tanto con las personas como con los recorridos en territorio, los cuales se reemplazaron por alternativas a través de la tecnología.

En este nuevo escenario se pretendió identificar una oportunidad desde dos perspectivas, y la primera de ellas se llevó a cabo a través del diagnóstico comunitario. Se propuso fuera realizado entre los mismos universitarios, es decir, las nociones de comunidad y sentido de pertenencia a través de la reflexión, considerando que los estudiantes forman parte también de un determinado grupo social, con el cual comparten distintas condiciones, como pueden ser las económicas, culturales y educativas.

Además, cada estudiante requirió realizar un acercamiento con sus familias, amigos, conocidos, o con otro estudiante inscrito en alguna licenciatura en la UACM.

Como segundo escenario se planteó el acercamiento a su entorno familiar y vecinal, donde los estudiantes pudieran acceder a herramientas y plataformas que posibilitasen analizar la complejidad de

la realidad cotidiana desde otra mirada; este acercamiento se pensó desde la cartografía y la información estadística accesible de manera gratuita.

Las actividades de campo se propusieron de la siguiente manera:

El acercamiento al entorno familiar y vecinal se realizó a través de una encuesta que se resolvió a través de llamadas telefónicas o virtuales, según las posibilidades de cada estudiante; y para los recorridos en comunidad se usaron plataformas de mapa digital del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Sin embargo, las grandes limitaciones de este entorno virtual se reflejaron en el uso de metodologías cualitativas, ya que anteriormente se elaboraban diarios de campo con el registro de las vivencias y reflexiones de parte de los estudiantes, así como entrevistas semiestructuradas aplicadas a un grupo focal y trabajadas de manera directa con los habitantes de las comunidades; por las restricciones, estas solo fueron revisadas de manera teórica y diseñadas sin posibilidad de realizarse.

No pudiéndose implementar el trabajo de campo, tampoco siguieron las otras fases del proceso de aprendizaje previstas por la materia, esto es: devolución de los resultados a las comunidades donde, en un evento presencial realizado anualmente, se convoca a vecinos, a representantes entrevistados, y también se suman los responsables de las instituciones involucradas, tal como salud y educación.

Más allá de la virtualidad: contexto de los estudiantes y su acceso a las clases

La COVID-19 impactó en todo el sistema educativo. Las desigualdades en México se evidenciaron en el acceso a las tecnologías y a la conectividad, como un hecho que al menos, desde hace más de una década, se reflexiona en el país.

El gran esfuerzo de las instituciones y de los mismos docentes y estudiantes para adaptarse a este obligado contexto ha permitido

generar, no solo procesos de adaptación, sino también innovaciones diversas relacionadas principalmente con contenidos curriculares que no requieren una interacción personal o el uso de algún tipo de infraestructura.

La apuesta es que el aprendizaje en el uso de tecnologías —y la generación de estrategias que abordan contenidos curriculares aplicados en diversas plataformas— ayude a impulsar programas a distancia, y de adaptación obligada al cambio virtual, que acompañen la espera de regreso al formato presencial en aulas.

Sin embargo, esta estrategia de educación superior a través de la tecnología plantea diversas limitaciones; una de ellas es la habilidad en el uso de las tecnologías; otra está en las condiciones de desigualdad social de las personas que se ven obligadas a incorporarse y adaptarse a estos escenarios; otra importante limitación que se presenta se refiere a aquellos contenidos curriculares que se fundamentan en el contacto e interacción entre personas, así como a los programas de vinculación comunitaria.

Estrategia metodológica

Este capítulo presenta dos procesos distintos: el primero basado en los objetivos del curso y el segundo analiza la adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje desde los objetivos de esta investigación.

Así, en el estudio se implementó una metodología mixta elaborada en dos momentos diferentes.

Los participantes fueron estudiantes del 4to semestre (2020-II) de las materias de Epidemiología², también cursaban Salud Pública y Patología en turnos matutino y vespertino, distribuidos en un total de 9 grupos, a quienes se les aplicó un cuestionario en la plataforma

² La matrícula total de la licenciatura Promoción de la Salud en todos los planteles es de 2,245 estudiantes (UACM, 2020).

Google Forms. Este instrumento estaba conformado por 18 preguntas y estuvo disponible del 21 de septiembre al 6 de octubre de 2020.

El objetivo fue indagar en preguntas de opción, acerca de las valoraciones de cada estudiante y el número de materias en las que se inscribieron, la disponibilidad, acceso y uso de internet y los dispositivos tecnológicos, así como los contextos de estudio con relación a sus actividades y compromisos en casa y en el trabajo. Se plantearon tres preguntas abiertas acerca de las expectativas, retos y dificultades que cada estudiante consideró pudieran presentarse durante sus estudios.

Se recibieron respuestas de 89 estudiantes, de los cuales 15 fueron hombres y 74 mujeres. El análisis e interpretación de los datos cuantitativos se realizó desde la plataforma Google Forms.

El segundo instrumento fue un cuestionario físico de 95 preguntas en formato abierto y de opción múltiple aplicado por los estudiantes del curso de Epidemiología a familiares, amigos, vecinos y otros estudiantes de la misma universidad. Los resultados de esas preguntas no forman parte del objetivo de este artículo, sin embargo, ayudan a reflexionar sobre la adaptación del proceso de enseñanza implementado.

Sobre el primer instrumento, aplicado por medio de la plataforma Google Forms a los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados.

Principales resultados

Decisiones en torno al avance en la trayectoria académica, curricular y las clases en línea

De acuerdo al plan de estudios de la licenciatura en Promoción de la Salud, cada semestre propone un total de 5 materias; tomando esto como referencia, se preguntó a los estudiantes el número de materias en las que se inscribieron para el semestre 2020-II, y el resultado fue el siguiente: 54% se inscribieron en 5 materias, seguido de un 23% que se inscribieron en 6 materias, el 11% se inscribieron en 4; la inscripción

en 7 materias fue mucho menor, solo el 7%, y la inscripción en entre 2 y 3 materias fue del 5%.

Disponibilidad y acceso a tecnologías

En este rubro nos interesó conocer el tipo de dispositivos tecnológicos a los que tienen acceso, considerando que de esto dependería también el tipo de participación que se tendría en las sesiones.

Entre los estudiantes que cuentan con más de un dispositivo, solo el 2.25% tiene portátil, tableta y celular; el 3.37% dispone de tableta y celular; el 14.60% tiene computadora de escritorio y celular; el 22.47% cuenta con portátil y celular; el 42.69% dispone solo de celular; el 7.86% cuenta con portátil; el 3.37% con tableta; en tanto, el 1.13% ha sido beneficiado con la tableta UACM; otro 1.13% accede a través de un celular prestado; y un 1.13% no dispone de dispositivo alguno.

Otro dato importante fue la posibilidad de acceder a internet, así como el lugar de acceso y el tipo de conectividad; encontramos que el 91.01% cuenta con acceso a internet, frente a un 8.99% que no tiene acceso.

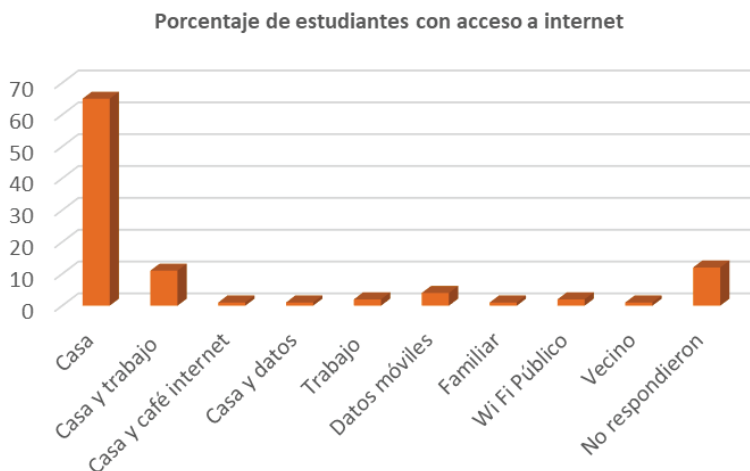
Sobre el porcentaje de quienes tienen acceso a internet, encontramos lo siguiente:

En lo que se refiere a la calidad de la conexión, el 77.5% considera es regular; el 15.7% menciona que es mala, y solo el 6.8% dice tener buena recepción.

Llama la atención las muestras de preocupación por las dificultades que provoca la calidad del internet, así como la habilidad en el manejo adecuado de las plataformas.

Sobre los aspectos *formativos*, sus expectativas en relación con los estudios en línea refieren encontrar nuevas formas de aprender, comprender y lograr los conocimientos necesarios, además de una nueva ruta para explorar la posibilidad de análisis y debate entre sus compañeros, pero también la búsqueda por lograr una buena comunicación con los profesores. En cuanto al avance curricular y académico

Fig. 1. Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado a los estudiantes.



mencionaron como un logro el poder certificar sus materias en este nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje.

En este rubro los retos expresados por los estudiantes fueron tres:

1. Lograr un acceso y manejo adecuado de los dispositivos de que disponen.
2. Aprender a manejar plataformas tanto para ingresar a sus cursos como las utilizadas para indagar información.
3. Tener una adecuada conexión a internet y acostumbrarse a estar mucho tiempo con los dispositivos, sustituyendo las formas de trabajo y estudio que tenían en sus clases presenciales.

Los estudiantes mencionaron el tomar notas a mano y leer en formatos impresos como aquello que más ha cambiado en esta nueva

modalidad virtual escolar, ya que en clases presenciales no acostumbraban a usar dispositivos electrónicos.

Contexto de uso y acceso de dispositivos y redes: espacio de estudio y la necesidad de compartir recursos

Dada la apuesta que se ha hecho por la educación a distancia a través de la tecnología como medida para continuar las actividades formativas, es relevante analizar el uso y acceso que los estudiantes tienen con relación a dispositivos y conexiones, ya que esto puede influir en la posibilidad, o no, de permanecer y concluir sus cursos; este acceso se vuelve relevante en tanto la suspensión de actividades presenciales niega el acceso a aquellos recursos que, en este caso, la UACM ofrece a su población estudiantil.

Al abordar el uso y acceso de dispositivos entre los estudiantes con otros usuarios encontramos que el 94.38% de ellos comparten sus dispositivos y las redes, a diferencia de únicamente el 5.62% que no lo comparten. Principalmente el uso compartido se presenta entre otros integrantes de sus familias (93%), entre personas sin vínculo familiar como amigos y vecinos (4%), y con ambos grupos (3%).

Compromisos y obligaciones laborales y familiares

Además del acceso a la tecnología, interesó conocer sobre el contexto familiar y laboral que rodeaba a los estudiantes. Así, se encontró que el 51.68% desempeña alguna actividad laboral; de este porcentaje, el 19.1% labora entre 9 y 15 horas al día. Respecto al ambiente laboral, el 53.9% trabaja entre 5 y 8 horas, y el 17% lo hace entre 1 y 4 horas, en tanto el resto no contestó.

Con relación al trabajo de la casa, el 46% de los estudiantes le dedica entre 1 y 3 horas; el 34% dedica de 4 a 6 horas; el 7% dedica más de 10 horas; y el 13% no dedica tiempo al trabajo de casa.

Además de las actividades de trabajo, encontramos que el 29.21% de los estudiantes tiene hijos.

En relación con las expectativas, estas se centran de manera clara en lograr atender de manera simultánea las actividades y obligaciones de casa, familia y trabajo.

Como reto, expresaron lograr la solvencia económica para poder cumplir con sus responsabilidades familiares y de estudios.

Tiempo y espacio de dedicación al estudio

A partir de sus contextos laborales y familiares, los estudiantes que al día dedican más de 5 horas al estudio —así como a la realización de tareas y lecturas— fueron el 20%; el 35% dedica de 3 a 5 horas; resulta significativo que el 43% dedica solo de 1 a 3 horas, y el 2% dedica menos de una hora al día.

En lo que respecta a los datos cualitativos, llama la atención que no se expresaron expectativas relacionadas con el contexto familiar y laboral; más bien, las expectativas fueron sobre el acceso a las clases en línea, el estudio en casa y trabajo, así como las horas que le dedican a actividades en estos espacios, mencionándose esta circunstancia como una dificultad a enfrentar.

Se trataron además de identificar aquellos aspectos emocionales que referían; entre ellos mencionaron sentir miedo y ansiedad ante la dinámica de las clases virtuales en relación con su capacidad y manejo de las plataformas virtuales.

En relación con el contexto laboral y familiar, sus principales retos son organizar los horarios de actividades compaginando las responsabilidades del hogar, familia, trabajo y el ingreso y asistencia a las clases en línea, así como la entrega de tareas. Al abordar el tema de los retos, llama la atención que expongan la importancia de motivarse a sí mismos, pues consideran importante lograr sus metas académicas, además de afrontar y controlar emociones de estrés y ansiedad, desánimo, así como desarrollar la paciencia ante los problemas familiares que enfrentan.

Finalmente, se solicitó a los estudiantes que identificaran alguna situación o circunstancia personal, familiar o laboral que estuvieran

enfrentando, y que consideraran si esta interfiere en su trabajo y participación durante el semestre; el 9% de los estudiantes dijo no tener ninguna; el 20% mencionó aquellas relacionadas con aspectos de disponibilidad de internet y dispositivos; otro 20% reiteró la preocupación por el pago de internet y la calidad del mismo, así como comprar y compartir dispositivos; en tanto el mayor número de menciones tienen que ver con aspectos familiares y laborales (51%). Destacan los problemas económicos debido a la pérdida del trabajo tanto de ellos como de sus padres; la falta de tiempo para sus estudios por sus horarios laborales modificados y/o ampliados por el confinamiento, así como atender trabajo en el hogar y cuidado de hijos y familiares; también mencionaron que en sus hogares no cuentan con un espacio personal adecuado para tomar sus clases y estudiar.

Nuevamente expresaron la afectación emocional que conllevar este tipo de problemas y la pérdida de algún familiar cercano.

Investigaciones sobre universitarios durante la pandemia visibilizan diferentes emociones, tales como tristeza, estrés, ansiedad, cansancio, desesperación, enojo (Tavera-Fenollosa y Martínez, 2021, pp. 329-330). En tanto, indagaciones en estudiantes de la UACM ubican el peso de la resiliencia educativa en el logro de objetivos académicos en contextos adversos (Alacio-García, 2018, pp. 236-238).

Reflexiones finales

Consideramos que el concepto de acontecimiento permite abordar el impacto de la pandemia COVID-19 en la educación superior. Desde esta perspectiva analítica, la suspensión de actividades presenciales y la implementación de clases virtuales representan la etapa o fase de ruptura; por esto, se vuelve relevante aportar elementos que documenten las diferentes estrategias, tanto institucionales como de los estudiantes, para afrontar esta circunstancia y avanzar en la trayectoria académica.

En lo que se refiere a la tecnología, es necesario retomar aquellos elementos que significaron alcances y limitaciones en el logro de los objetivos epistémicos y sociales de los cursos, que fueron evidenciados tanto por el acceso como el alcance mismo que la tecnología representa, esto en la construcción de experiencias educativas significativas.

Si bien la elaboración de sentidos, tal y como refiere la literatura sobre acontecimiento, aún requiere la reflexión que da el tiempo, contamos con algunos elementos que en el momento actual reflejan la relevancia de abordar estos aspectos, en tanto tienen relación con el impacto a la salud mental. Así, estos elementos permitirán en un futuro revalorar los horizontes de la educación superior presencial y virtual en el contexto familiar y social de la comunidad estudiantil.

Los estudiantes vislumbraron la posibilidad de avanzar en su trayectoria académica aún en clases virtuales. Un alto porcentaje se inscribió en la totalidad de los cursos, y trató de cerrar el ciclo semestral con la aprobación; sin embargo, no todos lo lograron pues, en muchos casos ni siquiera inscribieron las materias en el proceso de certificación.

Estas decisiones fueron tomadas en un contexto de acceso limitado a dispositivos tecnológicos, en combinación con circunstancias familiares, laborales y económicas que representaron dificultades y retos, los cuales debieron afrontar desde su capacidad de adaptación y resiliencia educativa, donde lo emocional también se hace latente. En muchos casos, los estudiantes son los primeros profesionistas en su familia, y lograr la expectativa de concluir un semestre representa un escalón en su formación personal, y dar sentido a la meta final ubicada en la graduación y el reconocimiento social.

Estos elementos son de gran relevancia para la reflexión de los aportes de la educación superior en la vida de jóvenes estudiantes de sectores populares, y su futuro ejercicio profesional.

En este sentido, queda de manifiesto cómo la tecnología es una herramienta que permite la continuidad en las actividades docentes, y que posibilita acceder a información y contenidos curriculares, por lo que es un asunto de estrategia de trabajo instrumental. Sin embargo,

también identificamos las limitaciones en el logro de los fines sociales de la educación superior, particularmente en la propuesta del modelo educativo UACM y la vinculación comunitaria.

El contexto de confinamiento y de clases virtuales obligó a la suspensión del trabajo de campo. Los estudiantes no tuvieron la posibilidad de llevar a cabo la vivencia y el compartir experiencias y sentidos que detonan y/o promueven los procesos comunitarios.

La tecnología no atraviesa por la experiencia corporal y sensorial; por esto no permite generar empatía ni compromiso en los procesos de las luchas sociales, lo que hace que interfiera en la configuración de una ética profesional y de un ejercicio de identidad con el entorno.

Finalmente, quienes participamos en los procesos educativos, como docentes y/o estudiantes, tendremos un importante espacio de reflexión conjunta una vez que retomemos los encuentros en nuestras aulas y en las comunidades; será fundamental además recuperar nuestras experiencias sobre los impactos en la vida social provocados por el aislamiento, y cómo el confinamiento desactivó procesos formativos desde y con las comunidades. El aislamiento no es una solución para construir identidades y comunidad. La tecnología digital no sustituye el valor de la interacción construida por la riqueza del trabajo de campo, aunque facilita objetivos instrumentales.

Estas reflexiones buscan sumar elementos al debate sobre las implicaciones del aislamiento en la vida académica, pedagógica, social, familiar y emocional de los estudiantes, en los procesos de aprendizaje y, principalmente, en el valor del trabajo de campo para fines de la formación de identidad, como experiencia constructora de vínculos y afinidades, que fortalecen y dan sentido humano a la educación superior.

Bibliografía

Alacio García, R. Y. (2018). Why is educational resilience important? Higher education in marginalized populations in Mexico City ¿Por qué es

importante la resiliencia educativa? Educación superior en poblaciones marginadas de la Ciudad de México]. *Hegemonía Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro* (27) (Especial), 215-244. Brasília: UNIEURO.

EVALÚA (2010). Índice de Desarrollo Social de las Unidades Territoriales del D.F. por Delegación. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2005), Gaceta Oficial del Distrito Federal, México.

Tavera-Fenollosa, L., y Martínez Carmona, C. A. (2021). Jóvenes universitarios y la COVID-19: una mirada desde la categoría de acontecimiento. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año LXVI, (242), mayo-agosto, 313-343. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.78111>

Tavera-Fenollosa, L. (2019). Nuevos enfoques frente a viejos dilemas: la perspectiva acontecimental en el estudio de las consecuencias políticas de los movimientos sociales en América Latina. En B. Ortega, y K. Pirker (Coords.), *Dilemas de la acción colectiva en América Latina: entre la incidencia institucional y la protesta social* (pp. 157-183). Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-UNAM, México.

UACM (2020). Programa Operativo Anual 2020. Informe de Avance y Resultados enero-diciembre 2020. Universidad Autónoma de la Ciudad de México,

El primer trimestre a distancia en la UAM: retos y reconocimientos

Anna María Fernández Poncela

Introducción

En la primavera del año 2020 con la declaración de pandemia internacional y el cese de las actividades escolares presenciales a todos los niveles y en casi todo el mundo, muchas cosas cambiaron para las instituciones y actores educativos, de forma dramática según unos y creativa según otros. No obstante, interesa estudiar cómo transcurrió esta experiencia a través de la mirada de sus protagonistas: el estudiantado, el profesorado y la misma institución educativa.

“Hoy corremos para acudir a la educación virtual como si de una aspirina se tratara. En algunos medios se habla de la educación virtual como la alternativa a la educación en tiempos del coronavirus” (Casanova, 2020, p. 1), lo cual significará un avance en un futuro que ya se avizoraba para el espacio educativo en todo el mundo, pero no con la problemática de la urgencia, la brecha digital y social, ni con el impacto emocional y cultural que esto supone en las actuales circunstancias. Sobre lo primero UNICEF advierte: “No todos los estudiantes pueden acceder a Internet para seguir el curso escolar ni todos los que

acceden lo hacen en igualdad de condiciones” (2020, p. 1). En cuanto a lo segundo, el apoyo socioemocional y a la salud mental es necesario, desde la motivación a la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el cuidado de las comunidades educativas de forma integral (UNICEF, 2021).

Sin embargo, si bien en la mayor parte de los países se procedió al cierre de los centros educativos durante un tiempo, con posterioridad hubo quien volvió a las aulas y quien permaneció en la educación remota, como es el caso de México. Lo que sí hay que señalar es que se ha dado un importante paso en dirección a un modelo educativo donde las nuevas tecnologías comunicativas alcancen un lugar central y preponderante. De hecho, se habla de la bendición que esto ha supuesto para las empresas de tecnología educativa (Brown y Salmi, 2020), así como para los gigantes de la *big tech* actuales, quienes han incrementado su poder y se encuentran entre los sectores más beneficiados por esta crisis.

Como se dijo en el resumen inicial, el objetivo de este capítulo es presentar la experiencia del primer trimestre¹ remoto en la UAM. Ello desde las evaluaciones institucionales que recaban la opinión de alumnado y profesores, así como otras técnicas de investigación dirigidas a recoger los testimonios estudiantiles, percepciones y valoraciones sobre el cambio hacia la educación remota, sentires, problemáticas y posibilidades que este comporta; esto es, una mirada al proyecto y a lo expresado por las diferentes voces en torno a su puesta en práctica.

En concreto, este texto expone, en primer lugar, algunos antecedentes y datos contextuales, así como una revisión conceptual y explicación metodológica, para proseguir con el proyecto institucional de enseñanza remota de la UAM. Acto seguido se presentan las miradas estudiantiles, opiniones y vivencias, desde datos e información, para

¹ Esta universidad se organiza y funciona por trimestres, y si bien tiene algunos programas de estudios y cursos *online*, la mayoría son presenciales, por lo que el cambio urgente y abrupto ha sido de gran impacto, como se verá a continuación en el texto.

continuar con la evaluación oficial de la institución universitaria y las conclusiones.

Antecedentes y contexto social

Para empezar una somera cronología, los antecedentes inician con la llamada de atención sobre una pandemia desde China el 11 de enero, el 11 de febrero se hace público por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la declaración de la expansión de la enfermedad se hace oficial por parte de esta institución el 11 de marzo del año 2020. En el espacio educativo, y según la OCDE (2020), se han visto afectados 1,600 millones de estudiantes de varios países del mundo y niveles escolares. Parece claro que el camino iba hacia la educación *online*, o por lo menos combinada con la presencial, sin embargo, poco se esperaba que fuera un cambio disruptivo y obligatorio de carácter masivo. No obstante, la oportunidad que toda crisis significa para actualizarse en nuevos conocimientos y prácticas —como ya lo dijo el Banco Mundial (FEM) en su informe (2014), o como se argumenta en el crecimiento en todo conflicto desde la sociología (Simmel, 2010) o la psicología (Perls et al., 2006)—, las circunstancias fueron difíciles y complejas. No es menos cierto que esta crisis sanitaria, y en concreto el pasar a la modalidad virtual, ha generado estrés, ansiedad y depresión entre profesorado y estudiantado y sus familias, además de los problemas de convivencia y por supuesto económicos (UNESCO, 2020a). Por este motivo, la situación pide buscar soluciones creativas y continuar la educación empleando la mayor cantidad posible de capacidades, recursos institucionales, humanos y tecnológicos. De ahí la importancia y necesidad de conocer y, en la medida de lo posible, paliar las problemáticas socioeconómicas y socioemocionales de la población.

En México, la máxima institución educativa —que es la Secretaría de Educación Pública— anunció el 14 de marzo la suspensión de clases a partir del 20 de ese mes, en principio para 30 días. En el país la educación superior migró a la educación a distancia o a una zona

intermedia, en el caso de aquellas acciones en las que sí puede hablarse de una formación *online*, diferenciándolas de aquellas otras que se quedaron en la virtual.

En el caso de la UAM, el 19 de marzo se anunció que la universidad continuaría sus labores acatando los lineamientos de las autoridades sanitarias; esto coincidió prácticamente con el período intertrimestral, por lo que la mayoría de los cursos concluyeron correctamente, y las recuperaciones se realizaron por las circunstancias *online* a inicios de abril. El 17 de abril, en la sesión urgente n°574 del Colegio Académico, máxima autoridad colegiada de la universidad, y con el objeto de solucionar la situación, se aprobó el Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER) elaborado por el Comité de Innovación Educativa de la UAM y presentado por el rector general, Eduardo Peñalosa Castro.

Tras enunciar el contexto, y antes de presentar la investigación y sus resultados, se exponen algunos acercamientos teórico-metodológicos sobre desde dónde, qué y cómo se trabajó e investigó lo que aquí se presenta.

Enfoques y conceptos teóricos

Con objeto de iniciar, se describirán brevemente las diferencias conceptuales entre las diversas nominaciones de la educación a través de Internet: a distancia, virtual y *online*. Lo primero significa que el o la estudiante estudia en cualquier momento sin precisar de conexión a internet o conocimientos tecnológicos, ya que se pueden entregar documentos físicos y materiales diversos como USB o CD, y la comunicación con el personal docente tiene lugar por teléfono o mail; lo segundo implica el uso de Internet, el contacto virtual entre alumnado y profesor o profesora por correo o diferentes plataformas de encuentro; los materiales estarán disponibles en dicha plataforma y habrá interacción entre las personas del grupo por chat u otro medio, aunque no siempre coincidan en espacio y tiempo el grupo y el docente para el desarrollo de las actividades; y finalmente lo tercero, modalidad

que ya implica relación directa, o sea, educación virtual que además tiene lugar en tiempo real, se realizan clases en vivo y reuniones de trabajo, por supuesto, con la ayuda de una plataforma tecnológica que posibilite la interacción (Muñoz, 2020). En el caso de la UAM, esta última adoptó el nombre de remota.²

Las categorías de análisis de este estudio se centran en las iniciativas institucionales para pasar de la educación presencial a la remota con objeto de solventar la crisis sanitaria; por una parte, desde el diseño de proyectos hasta la evaluación de los mismos; por otra, las perspectivas de estudiantes principalmente con relación a las experiencias vividas en dicho tránsito. Para lo cual se pasa revista a documentos oficiales, encuestas y narraciones estudiantiles, y se lleva a cabo la revisión bibliográfica y documental correspondiente. Se tienen en cuenta los temas de recursos, habilidades, capacidades, problemas y oportunidades que todo esto conlleva, con especial énfasis en la readecuación tecnológica, espacial, didáctica y emocional para maestros, maestras y estudiantes.

Aquí se subraya la opinión y valoración de las expectativas y, sobre todo, de la experiencia, en el entendido que esta es parte intrínseca de la reflexión de la vivencia (Rogers, 2007), tanto del estudiantado como del cuerpo docente, así como la institución universitaria y sus representantes oficiales. También se focaliza en las decisiones, diseños y puesta en práctica de un proyecto de emergencia por parte de la universidad para, en medio de la crisis y la imposibilidad de continuar con los programas de docencia presenciales, proseguir con el desarrollo de las actividades académicas de forma remota. Además, se consideran importantes las actitudes cognitivas, emocionales y comportamentales (Briñol et al., 2007) de las y los actores de la comunidad universitaria para aceptar, adaptarse y continuar con el quehacer educativo, en medio de la confusión, no sin resistencias y

² Si bien, y a efectos prácticos, en la cotidianeidad los dos conceptos se emplean de forma indistinta; más aún también porque en el caso práctico estudiado convivieron las tres modalidades.

entusiasmos entretejidos, con múltiples obstáculos y posibilidades, teniendo en cuenta el temor y el reto que lo nuevo significa, como se irá desgranando a lo largo de estas páginas.

Por otra parte, es de suma importancia el rol emocional en la educación para el desenvolvimiento satisfactorio del proceso de enseñanza aprendizaje (Cassasus, 2009; Smith, 2019), así como el papel de las emociones en tiempos de catástrofes o crisis de todo tipo (Páez et al., 2001; OPS, 2006); y qué decir de la coyuntura de contingencia que tiene lugar en el año 2020 donde se invita a la ciudadanía, por ejemplo, desde el Gobierno de México (2020), además de a acatar las medidas sanitarias, a evitar el miedo y la ansiedad, entre otras cosas. Luego están las emociones y estados de ánimo en la educación a distancia, que tienen lugar también incluso en tiempos menos complejos, y donde se aprecian ventajas y desventajas, un proceso adaptativo tecnológico, cognitivo, emocional y comunicativo, donde se opaca la socialización y se recomienda la estimulación de sentimientos positivos (Herrera et al., 2009). Si bien este estudio se centra en la educación en línea, las emociones aparecen tanto en preguntas directas, como en las encaminadas a recabar la experiencia y testimonio del proceso virtual, de ahí la importancia de contemplar este aspecto.

Marco histórico contextual

Un resumen histórico y contextual de la universidad pública estudiada se remonta a su fundación en 1974, en la Ciudad de México, con tres planteles académicos. Hoy tiene cinco —Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa, Cuajimalpa y Lerma—, uno se enclava en el Estado de México, y cuentan con divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias de la Comunicación y Diseño, Ciencias Naturales e Ingeniería. Según datos del 2019, su planta docente es de 3,000 profesores, más de 55,000 alumnos de nivel licenciatura y 3,000 de posgrado, además de unos 5,000 administrativos

(UAM Anuario estadístico, 2019). En el año 2020, por primera vez en su historia, esta universidad navegaba hacia la enseñanza virtual de forma disruptiva, masiva e impuesta, en momentos de tensión emocional, privación económica e incertidumbre mundial, sin olvidar la problemática sanitaria.

Metodología

En primer lugar, se realizó un seguimiento general de los acontecimientos mundiales, y del país con relación a la educación remota, en concreto y específicamente en la UAM. Se revisaron fuentes bibliográficas y documentales generales sobre las nuevas circunstancias, desde proyectos a informes institucionales que reunían información y datos estadísticos de la institución, hasta encuestas y narrativas de encuentros virtuales —que se especificarán en cada momento—.

Esta es la información base utilizada en este texto, la cual se acompaña además con técnicas de investigación de elaboración propia, ya que se cuenta con dos encuestas aplicadas a la comunidad estudiantil de la UAM Xochimilco (UAM/X). La encuesta de mayo contó con 560 participantes y la de julio con 222, personas de ambos sexos, y de todas las divisiones y carreras universitarias que se cursan en la UAM/X —uno de los cinco planteles con los que cuenta esta universidad—, y ambas aplicadas a través de los formularios de Google. Dicha encuesta cuenta con varias preguntas sobre la pandemia y específicamente sus percepciones, expectativas y experiencias en torno a la educación remota que iban a cursar en el primer ejercicio y que ya cursaron hasta en el segundo; todo ello por primera vez en el marco de sus estudios en educación superior. Aquí se presentan algunas respuestas relacionadas directamente con el tema abordado en estas páginas que aportan principalmente puntos de vista sobre la iniciativa de estudiar a distancia, así como sus ideas y vivencias al respecto.

Se incluyen también un centenar de narraciones sobre los pensamientos y sentimientos, en torno a la educación remota, entre otras

cosas, en esta misma unidad. En las narraciones participaron estudiantes de diferentes licenciaturas, la mayoría de Ciencias Sociales de la UAM/X. Los resultados redactados son guiados por una pregunta disparadora del relato, general y abierta, en torno a su sentir y pensar, ideas y vivencias de la educación a distancia; estas se relacionan además con los interrogantes de la encuesta, con objeto de obtener información cualitativa sobre el tema. Se realizaron *online* y contribuyen a obtener una descripción y explicación más honda, que complementa y enriquece los datos cuantitativos.

A lo anterior se añade en alguna ocasión datos e información de estudios publicados sobre otras universidades del país en torno a similares cuestiones. Por todo lo anterior, este trabajo es una investigación con método mixto; es decir, es descriptiva y posee intenciones reflexivas hacia el futuro, al recabar información sobre el tema para tener en cuenta para el desarrollo de la educación remota en el espacio universitario. Reiterar aquí la combinación de métodos y técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas que le dan un carácter mixto, lo cual aporta representatividad a modo de panorama general, toda vez que significado y profundidad a la investigación (Fernández, 2009).

A continuación, se revisa y reflexiona sobre el proyecto de educación remota de esta institución de educación superior, desde el discurso y accionar de los órganos rectores de la universidad, y desde las voces de las y los estudiantes, teniendo en cuenta programas, aplicación, desarrollo y valoración, sin olvidar el estado emocional del alumnado, más allá del impacto directo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Proyecto de Enseñanza Remota desde la Institución

Al respecto del PEER existe un informe ejecutivo se afirma que “fue desarrollado por una comisión integrada por profesores de las cinco unidades universitarias y de personal administrativo de Rectoría General para proponer soluciones a los retos actuales y encontrar las formas de operarlas durante la contingencia” (PEER, 2020a, p. 2).

Bajo el concepto de presentar a la comunidad “soluciones creativas e innovadoras frente al complejo contexto de la pandemia del COVID-19. Toma lo mejor del modelo presencial que da sustentó a su prestigio y lo enriquece con la mediación tecnológica con el fin de cumplir con las disposiciones de la Secretaría de Salud y la aplicación puntual de la Jornada Nacional de Sana Distancia” (PEER, 2020a, p. 2). Y así, con estas palabras, esta institución pública de educación superior, cuyo lema es *Casa abierta al tiempo*, abrió sus puertas de par en par al entorno digital y a la educación *remota* como la denominó. Como objetivo se contempla “la continuación de la formación universitaria” (PEER, 2020a, p. 3), y proseguir con las funciones de docencia, investigación y difusión de la ciencia y la cultura, adaptado esto a las posibilidades tecnológicas con las que se cuenta.

Como se observa en la Figura 1 se concibe el proyecto como contingente —acción excepcional donde se cierran las instalaciones y se mantiene abierta la universidad—, flexible —asegura la continuidad docente—, con multitecnología —integrando una amplia variedad de soluciones tecnológicas adecuadas al alumnado, profesorado y personal administrativo—, e incluyente —se apoya al alumnado con una beca en especie, una tableta y conectividad a Internet con un SIM (tarjeta inteligente)—. Respecto al punto de soluciones tecnológicas, se tienen en cuenta los diferentes niveles del uso de tecnologías, especialmente para el equipo docente, tal como aparece en la Tabla 1.

Ciertamente, y como se preconiza en el proyecto, hubo un acompañamiento de la planta docente por parte de la institución en el perfeccionamiento, cuando no iniciación, de los procesos de transición de una educación presencial a una virtual. Una multitud de propuestas de cursos se brindaron con el objetivo de preparar a toda la comunidad, en especial enfocados en las necesidades del profesorado, diferentes herramientas, recursos digitales, asistencia y soporte técnico. También se establecen espacios de acompañamiento social al alumnado y “brindar atención a situaciones de estrés, ansiedad, depresión” (PEER, 2020a,

Fig. 1. Proyecto Emergente de Enseñanza Remota. Fuente: PEER, 2020a, p. 3

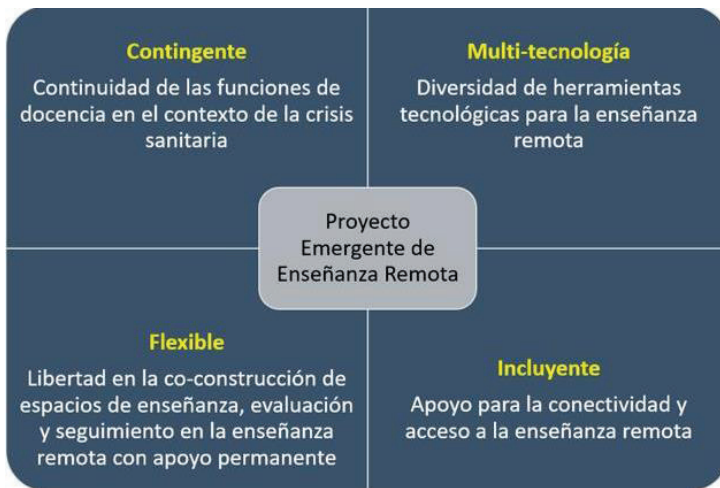


Tabla 1. Escenarios para el uso de tecnologías.

Comunicación	Almacenamiento	Creación de tareas
Grupo básico		
Correo electrónico	Disco duro	Ofimática
Redes sociales	Correo electrónico	
Grupo Medio		
Foros de colaboración	En la nube	Ofimática
Audioconferencia		
Grupo avanzado		
Plataformas virtuales (Moodle, Sakai, Classroom)	Plataforma virtual	Ofimática
	Otras que el profesor decida	Biblioteca virtual (BIDI)
Videoconferencia		Publicación web
Otras que el profesor decida		Otras que el profesor decida

Fuente: PEER, 2020a, p. 4.

p. 8) a través de diferentes medios³. Por supuesto, en la práctica toda la estructura organizativa, especialmente coordinaciones de docencia, jefaturas departamentales, áreas de posgrado y la administración de rectoría de unidad y general tuvieron que migrar a lo virtual con un sobreesfuerzo de aprendizaje y adaptación continua que no siempre fue fácil. Un profesorado entrado en años y no muy entrenado en las tecnologías educativas tuvo que aplicarse, a veces sobrecargado de materias, grupos y alumnos, en ocasiones sin experiencia previa, adaptando en dos semanas sus clases y programas a las nuevas modalidades que, aunque aparentemente aceptadas en aras de un discurso sanitario y educativo, no dejaron de ser sin embargo impuestas por la autoridad universitaria, no sin alguna que otra arbitrariedad. Y así inició el primer trimestre virtual de la UAM con su nuevo y algo improvisado modelo de educación remota. No obstante, luego vendría el segundo trimestre y otros más, aprobados en cada ocasión por el Colegio Académico. Según evaluaciones oficiales provisionales es posible leer que los resultados “han sido en general satisfactorios, al permitir a la comunidad de la *Casa abierta al tiempo* seguir unida y reafirmar su compromiso social, a pesar del conjunto de limitaciones de orden diverso sobre las cuales se deberá seguir actuando” (Boletines UAM, 2020, p. 1). De hecho, se afirma que con base a encuestas y conversaciones virtuales realizadas en junio del 2020 se concluyó que “la plantilla pedagógica y la comunidad estudiantil perciben que con el PEER la *Casa abierta al tiempo* dio una respuesta de vanguardia ante la contingencia, a pesar de las dificultades y limitaciones” (Boletines UAM, 2020, p. 2). Incluso se señala que un 97% del personal académico consideró que el

³ Al respecto hay que señalar que hay un servicio que proporciona apoyo a la comunidad y a sus familias —Línea UAM de Apoyo Psicológico por Teléfono—, gestionado a través del servicio social de estudiantes de psicología y abierto al público en general en algunos días y horarios. Además, existe el servicio del Chat de la Línea UAM de Apoyo Psicológico (https://www.uam.mx/lineauam/lineauam_avisos.htm). Otra cosa es la creación de una Comisión de prevención ante la pandemia y una subcomisión que implementó la Red de Salud Mental para atender el manejo de estrés y salud emocional en general. También se hicieron actividades y foros temáticos informativos al respecto.

programa dio continuidad a las actividades del trimestre y un 93% que es flexible y adecuado a las necesidades, así mismo, el 80% señala que se tomaron en cuenta las condiciones socioeconómicas del alumnado y el 64% que se tuvieron presentes los conocimientos y habilidades del profesorado en cuanto a la enseñanza remota. Por su parte, más de la mitad del estudiantado afirmó haberse adaptado a la situación, así como “aprender por su cuenta, comunicarse mejor, conocer los medios digitales y comprometerse con la sociedad al estudiar desde casa” (Boletines UAM, 2020, p. 2).

Una vez revisado el proyecto formal institucional diseñado y aprobado, ¿cómo tuvieron lugar las prácticas de la enseñanza-aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, siendo algo novedoso para todo el mundo? Esto, teniendo en cuenta el objetivo general de revisar y reflexionar la experiencia del primer trimestre a distancia, del cual ya se examinó el programa institucional inicial. Más allá de las evaluaciones oficiales valiosas por su panorama general y amplio conocimiento del tema, el manejo de recursos e información de primera mano, es posible realizar otras valoraciones sobre las percepciones cognitivas y los estados emocionales del alumnado ante la pandemia y el confinamiento, así como, sus voces y miradas hacia la educación remota, en un primer momento producto de su imaginación y desarrollo de expectativas y, al concluir el primer curso trimestral en línea, fruto de vivencias y experiencias propias y colectivas. Visión que enriquece el conocimiento, expande el análisis, profundiza interpretaciones y, sobre todo, invita a la reflexión presente y futura sobre el tema, al contar con testimonios de los protagonistas de la educación superior.

La visión de la educación remota desde el estudiantado: expectativas y experiencias en cifras y narraciones

A continuación, se exponen algunos datos generales sobre el sentir de los involucrados, en la encuesta al inicio del trimestre, en mayo del 2020, y al final del trimestre, en el mes de julio de ese mismo año, con

objeto de observar las tendencias de opinión de manera descriptiva y panorámica.

Para poner en su contexto el sentir en sus circunstancias, en la encuesta del mes de mayo y en la de julio, y ante la pregunta de cómo se sentía, la mayoría afirma que “bien”, en un 57.10% y “no muy bien” en un 29.30%; esto en la que se realizó primero; y “bien” el 51.40% y “no muy bien” el 32% en la de julio. Con estos datos es posible afirmar que no ha habido mucha diferencia en su sentir en el transcurso de tres meses. Eso sí, al interrogante concreto de cuál fue la emoción inicial al recibir la información de la existencia del coronavirus en México, y según el primer ejercicio demoscópico, un 55.20% declararon tener miedo. En la pregunta sobre el sentimiento predominante en los días de alerta sanitaria, hay una basculación entre el miedo (36.30%) y la tristeza (36.60%). Y ya sobre el sentimiento predominante al tener que estar en casa sobresale la tristeza (46.60%). Por lo que, al parecer, se pasó del miedo a la tristeza, pero sin eliminar en ningún momento el primero. Este es el contexto emocional en el cual se experimentó la educación remota; ecos que recuerdan la incertidumbre y el miedo (Bauman, 2007) o la sociedad del riesgo (Beck, 2002). El miedo fue y es sin duda la emoción más sentida, como por otro lado informan las encuestas para el país (Mitofsky, 2020).

Así, sobre la educación remota —y como se observa en el Cuadro 1— las expectativas teóricas al iniciar el primer trimestre a distancia fueron elevadas: casi la mitad declaró que esperaban que su desarrollo fuera bien y un 16% muy bien, que suman dos tercios de la muestra consultada. Sin embargo, las valoraciones prácticas de la experiencia no fueron muy buenas, según la mitad de la encuesta, y casi un cuarto la juzgó como “bien”, y el 19.89% contestó “nada bien”. Dicha percepción y valoración anterior se refleja también cuando dicen tener ganas de iniciar el curso en más de un tercio de la población encuestada, pocas ganas en otro tercio, si bien fueron dos tercios los que afirmaron tener muchas ganas de finalizarlo, como refleja este cuadro.

En todo caso, en general la iniciativa de estudiar remotamente fue juzgada como buena, tanto al inicio como al final del trimestre (Cuadro

Cuadro 1. Expectativas

Expectativas sobre cómo esperas el desarrollo al inicio y la evaluación al final de curso de la experiencia			Ganas de iniciar y finalizar el curso		
	Inicio %	Final %		Inicio %	Final %
Muy bien	16	6.30	Muchas ganas	15.70	63.10
Bien	48	23.90	Ganas	36.60	21.20
No muy bien	23.90	50	Pocas ganas	35.90	6.30
Nada bien	8.60	19.80	Nada de ganas	11.80	9.50
Total:	100	100	Total:	100	100

Fuente: encuestas universitarias de mayo y julio de 2020.

2), lo que lleva a pensar que es considerada favorable o, mejor aún, que se puede llevar a cabo, según las circunstancias, ante la imposibilidad de seguir con clases presenciales; esto es, que se puede hacer una adaptación práctica a la realidad. No obstante, la experiencia no fue del todo positiva y había muchas ganas de concluirla como ya se observó.

Hay que añadir aquí que había interrogantes abiertos en las encuestas, por lo que se trae la respuesta a la pregunta sobre el porqué de la calificación de la experiencia al finalizar el curso (Cuadro1), con objeto de dar sentido a la misma. Relativo a los aspectos negativos declarados se concentran en los medios tecnológicos principalmente, desde infraestructura, plataformas, equipos y conectividad. Luego aparece la carencia de capacidad y habilidad tecnológica del profesorado, aunadas a la falta de didáctica, comunicación, retroalimentación, acompañamiento, interés e incluso empatía. La no participación de sus compañeros y compañeras también aparece como queja, así como la ausencia de contacto, relación e interacción grupal entre el alumnado. En particular, las clases fueron señaladas como tediosas y cansadas, con falta de disfrute, con poco tiempo y muchas tareas, según consideraban, y sin la posibilidad de ver todo el contenido, además de quedar algunas dudas sobre el mismo. Los programas y

Cuadro 2. Consideraciones

Consideración de la iniciativa de estudiar a distancia al inicio y al final de curso		
	<i>Inicio %</i>	<i>Final %</i>
Muy buena	8.80	7.70
Buena	43.20	42.30
Poco buena	35.40	33.80
Nada buena	12.70	16.20
Total	100	100

Fuente: encuestas universitarias de mayo y julio de 2020.

planes de estudio fueron también adaptados de manera improvisada y apresurada, impuestos y poco prácticos.

Al respecto de lo anterior, un estudio cuantitativo específico sobre el uso de tecnologías en el alumnado en ciencias sociales de este centro apunta a que solo el 2% de la población muestra posee condiciones ideales de aprendizaje, el 18% óptimas y un 1% totalmente vulnerables; dibujándose un panorama en el cual los problemas de equipamiento y espacio son importantes (Buendía, 2020).

Prosiguiendo alrededor de los interrogantes abiertos de la segunda encuesta, se presenta la enumeración de una serie de estados de ánimo, problemáticas cognitivas, emociones y sentimientos considerados desagradables e insatisfactorios o, como se les califica normalmente, negativos: estrés, presión, frustración, abrumación, desesperación, hartazgo, pesadez, tedio, cansancio, desgaste, dispersión y depresión, para apuntar solo los que aparecieron en más ocasiones en las respuestas de la pregunta abierta de la mencionada encuesta. En cuanto a los aspectos positivos hacia la situación de las clases remotas, las contestaciones fueron: la rápida solución ante la emergencia, la capacidad de adaptación, ser autodidactas y obtener nuevas experiencias. Con relación al profesorado apuntaron que varios fueron buenos, atentos, esforzados y trabajadores. Hubo también una curiosa insistencia —en

varias de las respuestas obtenidas— en el sentido de que se siguió estudiando, se aprovechó el tiempo y no se detuvo la educación, comentarios que recuerdan a la sociedad del rendimiento (Han, 2017). Hay que añadir que el estudiar les hacía mantener la mente ocupada y no pensar en lo que pasaba y les afectaba negativamente, por lo que agradecen la posibilidad de continuar con las clases y lo consideran también algo positivo en este aspecto.

Por su parte, a través de narraciones o relatos testimoniales por escrito solicitados sobre la educación a distancia, se detectó claramente un posicionamiento positivo-optimista, otro negativo-pesimista, y uno tercero neutro, dicho de forma analítica y breve ante la imposibilidad de abarcar todas las expresiones recabadas. El ejercicio versó sobre sus pensamientos, sentimientos y experiencias en este primer trimestre de educación a distancia, relatos que se encaminaron a su postura actitudinal —cognitiva, afectiva y comportamental— en el sentido de disposición mental, evaluación global, sentimientos y conductas (Ubillos et al., 2014), por lo que se optó por clasificarlos según una tipología de valencia afectiva y en función de la valoración de la situación, incluida la vivencia (Ajzen, 2005). Todo esto enmarca y explica el clima socioemocional en el que tiene lugar la educación remota y las respuestas de las encuestas que se analizan en estas páginas.

En el rubro del sentimiento-emoción la actitud pesimista pasa por el estrés, la desesperación, el desánimo, la frustración, la tristeza, el aburrimiento, la incomodidad y, sobre todo, el extrañar las clases presenciales, bajo el reiterado clamor de “quiero volver”, “extraño la escuela” o “la convivencia”. Así se declaran emociones de disgusto y ansiedad por las clases en línea, ante la falta de socialización que la escuela ofrece. Las respuestas optimistas tienen que ver con el agradecimiento y la satisfacción por continuar los estudios, incluso la felicidad de no perder el trimestre y el entusiasmo de poder avanzar. Si bien a pesar del testimonio positivo dado en ocasiones se añadía la coletilla “aunque extraño asistir”. Hay aceptación de la situación y esperanza, con un sentimiento positivo de proseguir los estudios, pero no siempre este se da de una forma total o plena.

En el ámbito de pensamientos-cogniciones las actitudes pesimistas fueron provocadas por la complicada o nula interacción con el profesorado y los compañeros de clase, el caos que a veces se creaba, el disgusto de trabajar a través de pantallas, la falta de disciplina, la insistencia en preguntar “¿cuándo y cómo regresaremos a la presencial?” y la súplica “¡Queremos volver lo más pronto posible!”. Como se observa, son pensamientos y opiniones teñidos de emociones, desde complicadas técnicas o desencuentros relacionales pasando por un aprendizaje poco pedagógico. Las actitudes positivas pasan por calificar como buena o excelente la idea de proseguir con la educación, como opción alternativa y solución inmediata viable, apreciando el intento y esfuerzo realizado por la universidad. Así mismo, se tomó también como distracción ante el confinamiento, la consideración de que todo el mundo está haciendo el mejor esfuerzo posible, y el llamado a la adaptación y a sacarle el mayor provecho a la nueva situación, “porque además”, y como ya se dijo, “no se pierde el tiempo”. Destaca la expresión de “experiencia interesante de aprendizaje para salir de la zona de confort”, y el señalamiento optimista del “autoconocimiento”. Las actitudes neutras solo se referían a lo cognitivo e iban en el sentido de aceptar la nueva experiencia, nuevas formas de aprender, y se daban de una manera descriptiva y poco expresiva en general.

Añadir también algunos testimonios que se encaminaron a actitudes comportamentales, las cuales, en su aspecto pesimista o negativo, hacen referencia a la complicación de estudiar en casa, por problemas de equipo, conexión, espacio, distracciones, horas ante la pantalla y falta de atención e interacción. Entre las actitudes positivas u optimistas conductuales, se encuentran el trabajar en su espacio, no perder tiempo de traslados, ahorro económico, la facilidad de “estudiar en la cama”, “estar en cualquier lugar” o “comer mientras trabajo”.

La revisión de los relatos testimoniales de los estudiantes parece señalar las luces y sombras, expone las ventajas y oportunidades, incluso algunas satisfacciones de la educación remota, también muestra las desventajas e inconvenientes, así como las insatisfacciones según su la experiencia de cada uno. Se mueven entre la aceptación y la

adaptación; entre deseos frustrados, resistencias o reclamos vigentes, y todo ello en medio de un proceso resiliente. Lo destacable es la capacidad de aceptación de la comunidad y el desarrollo del proceso educativo con más o menos capacidad y éxito, además del reconocimiento que esto merece; esto es, la resiliencia estuvo presente en las personas y comunidades educativas (Cyrulnik, 2007).

Tras la aportación de encuestas y narraciones como técnicas de investigación social aplicada de elaboración propia (Fernández, 2009), a continuación, se exponen datos e información de la evaluación de la propia UAM sobre el funcionamiento del PEER, en ocasiones comparado con otros estudios de diferentes universidades del país que también incursionaron en el nuevo modelo educativo, en esas mismas fechas y contexto.

La evaluación del proyecto de enseñanza remota desde la institución

Volviendo al proyecto oficial, toca ahora revisar su seguimiento y valoración. El informe de evaluación del PEER parte recordando su carácter de excepcionalidad, y remarcando su análisis estadístico con indicadores de información institucional, así como de carácter descriptivo a través de tres encuestas a los diversos sectores de la comunidad —alumnado, profesorado y órganos personales— y la profundización a través de entrevistas, narrativas y foros. Recuerda que el proyecto está en un marco de contingencia donde se puso en marcha la multitecnología donde “se aplicaron las capacidades de infraestructura tecnológica en todas las unidades para contar con una variedad de soluciones que permitieron a los académicos, alumnos y personal administrativo mantener comunicación fluida, acceso seguro y manejo de la información” (PEER, 2020b, p. 16). Todo ello con el uso de plataformas institucionales y otras: CAMVIA, Campus Virtual Azcapotzalco, UbiCua, VIRTU@Mi, Sakai, ENVIA, Entorno Virtual de Aprendizaje y Moodle, Zoom, G-Suite y transición al correo Gmail. Por

supuesto, la inclusión en el proyecto anunciada se llevó a cabo para cubrir la “vulnerabilidad en acceso a la tecnología y conectividad al internet” (PEER, 2020b, p. 17), con el apoyo a 3,922 alumnos; el 11% de la matrícula tuvo su tableta y su conectividad. La flexibilidad consistió en la “libertad de elección sobre herramientas tecnológicas a utilizar por parte de los profesores, los alumnos, la liberación de restricciones reglamentarias para no generar escenarios de estrés...Y si por alguna circunstancia no lograsen escenarios aprobatorios, no se vieran afectados en su trayectoria académica” (PEER, 2020b, p. 17), en concreto referente a no afectar al número de intentos de aprobación, siendo el mensaje que lo intentaran sin consecuencias, con lo que colleva de tranquilizador por una parte y de contraproducente por la otra.

En total 39,446 alumnos y alumnas prosiguieron sus estudios, esto es, el 94% de la matrícula activa; 952 de estos decidieron no continuar con carga académica, 2% de los inscritos. Para ese primer trimestre a distancia hubo 4,474 cursos programados y 678 módulos, o sea 5,152 materias —330 menos que en otras ocasiones cuando eran 5,482— (Tabla 2). Se realizaron ajustes a 800 cursos básicamente por el cierre de laboratorios y talleres. Estos espacios fueron sin duda los más afectados; de hecho, en las narraciones recabadas es reiterado el cambio de contenidos y la suspensión de talleres, prácticas de campo y laboratorio, ya que son los cursos y actividades más vulnerables al no poder ser llevadas a cabo en línea. En la siguiente tabla se muestra el panorama de números en este primer trimestre a distancia.

Ya entrando en el plano de opinión del alumnado y según una encuesta de percepción de la institución, un 67% considera haber aprendido parcial o totalmente los objetivos del programa en cuestión. Refiere el 80% que “tanto la dedicación al estudio como la preparación de las actividades fueron los elementos sustantivos que explican su resultado en el trimestre” (PEER, 2020b, p.26). Las y los estudiantes consideran —en un 71%— que la principal problemática fue seguir ellos las actividades académicas. Por ejemplo, el 71% apuntó a obstáculos en evaluaciones y, en general, en el aprendizaje para las actividades; el 82% del estudiantado pide mantener la ayuda institucional

Tabla 2. Resultados educativos.

Indicador	Resultado
Cursos impartidos	5,152
Alumnos de licenciatura que continuaron	39,446
Alumnos de posgrado que continuaron	2,223
Tasa de aprobación de licenciatura	81%
Promedio de avance en créditos por alumnos en el trimestre 20-I	27
Alumnos beneficiados con la beca en especie de conectividad	3,789
Beneficiados con beca que se encuentran en fase de conclusión	133
Egresados de licenciatura	1,856
Egresados de posgrado	127
Convocatorias de ingreso a posgrado realizadas	38
Nuevo ingreso a posgrado	274
Alumnos que realizaban movilidad internacional repatriados	13
Convocatoria de movilidad nacional e internacional	4
Alumnos que realizaron su movilidad nacional e internacional	234
Alumnos que realizaron su movilidad en la UAM	75
Alumnos de posgrado de la UAM que realizaron su movilidad	72
Alumnos de posgrado que realizaron su movilidad en la UAM	15

Fuente: PEER, 2020b, p. 71.

de las becas en especie. Cuando solicitaron apoyo a la comunidad —en cuestión de trámites, técnicos y asesorías psicopedagógicas— un 60% consideró positiva la respuesta recibida. En concreto un 53% pidió ayuda tecnológica y un 57% la califican de buena o muy buena. Entre la opinión recabada de este actor social se aprecia el acompañamiento y compromiso del profesorado y el interés de la institución por el cuidado de la comunidad, además de subrayar el destacado papel desempeñado por las becas. También aparecen percepciones críticas que van desde su situación personal, la carencia de habilidades tecnológicas del y la docente, la sobrecarga de trabajo, así como la falta de compromiso y acompañamiento. A lo que hay que añadir la carencia

de recursos, un ambiente inadecuado para el estudio y el estrés desarrollado (PEER, 2020b).

Todo ello comparable y similar a lo ya expresado en las anteriores encuestas. Con objeto de tener otro caso para contrastar, según una encuesta también realizada entre el alumnado de la universidad privada La Salle, esta apunta también a que el 48.9% de los encuestados reportó una adaptación apropiada al estudio *online*; el 83.5% reconoció el esfuerzo y dedicación de las y los docentes en los tiempos difíciles del cambio a la educación a distancia. Las fallas del servicio de Internet fue algo de lo más sentido (78.2%), así como la falta de recursos didácticos disponibles, exceso de trabajo y objetivos poco claros en didáctica y dinámica por parte del equipo docente (69.9%). No obstante, el alumnado de este centro de educación superior también reporta ventajas percibidas, como cuando señalan 55.3% la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, 51.9% la mejora en sus habilidades tecnológicas, incluso en las calificaciones finales (43.1%), la mejor organización del tiempo (41.7%) y de la dinámica docente (30.5%) (Chávez et al., 2021). Varias son las investigaciones que enfocan las opiniones en la misma dirección.

Por lo que respecta al punto de vista del profesorado de la UAM, el 78% opinó que las dificultades principales eran las condiciones de las y los estudiantes para la realización de actividades, coincidiendo así con la opinión de estos. Un 75% considera que la universidad ha de mantener los apoyos estudiantiles, también similar a la expresión estudiantil. Docentes que dijeron haber solicitado apoyo a la comunidad (54%) y lo consideró como bueno o muy bueno (92%). Además, el 64% dijo haber pedido apoyo tecnológico y recursos digitales, hecho que el 84% lo califican de satisfactorio (PEER, 2020b). En general se valoran positivamente las respuestas a los requerimientos tecnológicos de la comunidad, como se afianza a continuación. Al respecto, en el caso de la UNAM, y según una encuesta entre el profesorado, se apunta a que las principales problemáticas que enfrentan son las logísticas (43.3%), tecnológicas (39.7%), pedagógicas (35.2%) y socioafectivas (14.9%). Añadir que un 60.5% manifestó estar de acuerdo con el apoyo institucional recibido para realizar sus tareas educativas (Sánchez *et al.*, 2020). De

nuevo, percepciones y experiencias con las mismas problemáticas académicas y emocionales.

Finalmente, sobre los recursos tecnológicos más empleados por docentes fueron el correo electrónico, según el 82% del alumnado y el 86% del profesorado, y las videoconferencias, según el 80% de los primeros y el 86% de los segundos. Por su parte, los recursos de almacenamiento en la nube como Dropbox, Google Drive, OneDrive, iCloud y las aulas virtuales se usaron según los alumnos en un 53% y los profesores en un 50%. La comunicación que prefirió el alumnado fue el mail (en un 68%) y el cuerpo docente el WhatsApp (en un 73%). Siguiendo con los datos de la encuesta de la UNAM, en este caso se expone que para la comunicación lo más empleado fue: correo, Facebook y WhatsApp; para el trabajo académico: Google Classroom, Moodle y Google Suite; y para el trabajo sincrónico: Zoom, Google Hangouts y Skype. Por otro lado, las y los docentes combinaron la interacción sincrónica y asincrónica en un 61%; solo la primera dice el 28% y únicamente la segunda opina el 5%. El 91% del profesorado afirma que elaboró materiales didácticos —apuntes y antologías— y el 75% presentaciones dinámicas, de las cuales el 12% se relacionaron con programas computacionales. Al parecer el uso de las aulas virtuales fue escaso y bajo el porcentaje en actividades colaborativas. Zoom llegó para quedarse como herramienta interactiva, siendo de las más populares. Eso sí, se implementaron más de 30 cursos, con asistencia de unas 1,000 personas, con objeto de iniciarse o perfeccionarse en tecnologías educativas. “Se crearon diversos materiales digitales entre cursos, webinars, tutoriales, talleres, blogs para coadyuvar en el acompañamiento, asesoría y tutoría a profesores y alumnos: espacios de autoaprendizaje y enseñanza remota, series de webinars, renovación de videos, Proyecto Aula Virtual Maestra, Taller de tutoría en línea, blog En contacto contigo, ChatBot, curso en línea BiDIUAM, Construyendo aprendizajes en la contingencia” (PEER, 2020b, p.50). También el equipo docente de la UNAM afirmó haber requerido apoyo y asesoría didáctica de la universidad, desde formación pedagógica

a recursos digitales, informativos y asesoría técnica e información sobre los recursos institucionales disponibles (Sánchez et al., 2020).

Al final la tasa global de aprobación de toda la universidad en su primer curso remoto, fue de 81% —en Azcapotzalco 78%, Lerma 82%, Cuajimalpa 83%, Iztapalapa 83% y Xochimilco 88%—. A esto hay que sumarle los 1,856 egresados que completaron los créditos de su plan de estudios, y que en concreto representan el 52% de los inscritos en el plan de estudios del último trimestre lectivo de la universidad. Y la asistencia a recuperación fue de 11,390 alumnos, siendo aprobados 7,136 (que representa el 63%) (PEER, 2020b).

Una vez revisados y descritos los diferentes puntos del PEER en su primera evaluación, se pasa a la calificación general del programa como tal. Respecto a la evaluación global del PEER el profesorado lo calificó con un 8.3 y el alumnado con un 6.2⁴ (PEER, 2020b), lo que refleja que hay una diferencia en la percepción de ambos actores educativos a tener en cuenta y que invita a la reflexión. Aquí se considera que es posible que esta sea una calificación provisional como evaluación ya que, como el mismo estudio de la UNAM concluye, “conforme transcurra el tiempo y se prolongue la suspensión de actividades presenciales en las universidades, este porcentaje puede cambiar al adquirir conciencia de que ya no se trata solamente de una respuesta urgente a una situación aguda, sino de una necesidad cuasipermanente de utilizar la educación a distancia como una modalidad educativa prácticamente obligatoria” (Sánchez, 2020, p. 19). Por otra parte, también es posible pensar que la comunidad se adapte y habitúe tan bien a las formas de educación remota que aumente la percepción y valoración de los aspectos positivos y satisfactorios. En todo caso, solo la situación mundial y el paso del tiempo lo dirán.

⁴ En concreto las y los docentes de Xochimilco lo calificaron con 8.4, igual que Iztapalapa; los de Azcapotzalco con 8.3, igual que los de Cuajimalpa, y Lerma con 7.9. Sobre el estudiantado: 5.8 Xochimilco, 6 Lerma, 6.1 Cuajimalpa, 6.2 Iztapalapa y 6.6 Azcapotzalco (PEER, 2020b).

En estudios para otros países o incluso comparativos entre estos, hay diversidad de opinión, desde quienes consideran que el cambio educativo hacia un formato a distancia es favorable, hasta quienes lo señalan como muy perjudicial; esto tanto desde las voces del estudiantado como del profesorado, así como la apreciación de especialistas en el tema (Sanz, 2020). Aquí también se escucha una polifonía de voces y una diversidad de miradas que buscan el equilibrio entre ventajas y obstáculos, posibilidades y limitaciones. En cualquier caso, queda esta experiencia de la UAM como un ejemplo más, entre otros, a tener en cuenta. Y como muestra de la resiliencia universitaria presente que ha tenido lugar en todo el planeta y un ensayo para los desafíos del mundo por venir, inciertos, flexibles y tecnológicos en cuanto al aprendizaje y las instituciones educativas (Brown y Salmi, 2020).

El INEGI también realizó una suerte de evaluación de la experiencia a través de encuestas del ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021. Aquí se presentan algunos datos que enmarcan de alguna manera el estudio anterior sobre las mismas temáticas que son de interés para este estudio y que centran la investigación. Por ejemplo, para el primer ciclo el 2,2% de los inscritos en educación superior no concluyeron estudios por cuestiones relacionadas con la COVID o con la falta de recursos. En cuanto al segundo, algunos de quienes dejaron los estudios lo hicieron por considerar que las clases a distancia no funcionaban, la pérdida de empleo de alguno de los proveedores de la familia y la falta de recursos, o el carecer de computadora, dispositivos o conexión a Internet. También en el estudiantado de educación superior del país se detectó cierto aumento de un ciclo a otro en cuanto a acceso a aparatos o dispositivos. Curioso es que en estos informes estadísticos se señalen las ventajas y desventajas de las clases a distancia, algunas de las cuales coinciden con lo visto en este trabajo, si bien se trata de datos de todos los niveles educativos del país. Al respecto el 56.4% señaló como ventaja que no se pone en riesgo la salud, el 22.3% afirmó que propicia la convivencia familiar, el 19.4% que ahorra dinero pues disminuyen sus gastos de transporte o alimento, el 15% que ahorra tiempo, el 12.4% no encuentra ninguna ventaja y el 8.5% que mejora las habilidades de

autoestudio y autoaprendizaje. En cuanto a las desventajas: el 58.3% afirma que no se aprende o se aprende menos, el 27.1% observa una falta de seguimiento en cuanto al aprendizaje, el 23.9% una falta de capacidad pedagógica de padres para transmitir conocimientos, el 18.8% asegura que hay exceso de carga académica y actividades escolares, el 18.2% señala que las condiciones son poco adecuadas en la casa y el 16.1% pone el acento en la falta de convivencia con compañeros y compañeras (INEGI, 2021). Esto último se reiteró también en las narraciones de este estudio, como se vio hace su momento.

Tras este ir y venir entre la institución, el profesorado, el estudiantado y sus voces sobre los cambios de modalidad de aprendizaje, algunas reflexiones finales, a modo de conclusiones, recogen las experiencias de este estudio de caso acompañadas de otras miradas, con objeto de aportar y enriquecer información y reflexión.

Conclusiones

En el documento de evaluación del PEER (2020b, p. 50) se afirma que “la UAM ha dado un paso importante, pero falta mucho”; “supo reaccionar, pero hay que mejorar”. Una suerte de compilación de aciertos y pendientes a la vez. Por ejemplo, se señala que “ha sacado del ostracismo y de la inmovilidad a la universidad” o “no todas las clases prácticas pueden trasladarse a lo sincrónico”. Así, se detecta además un importante “agotamiento por la carga de trabajo”. Finalmente, un asunto clave que es justo subrayar es el “reconocimiento del esfuerzo de todos, estudiantes y académicos, así como el cambio de actitud para buscar ayuda en pro del aprendizaje y buscar soluciones” (2020b, p. 51). En este último punto también en las narraciones o relatos testimoniales anteriormente expuestos queda más que claro el reconocimiento y agradecimiento al esfuerzo colectivo hecho, más allá de sus problemas o sus éxitos, algo primordial a subrayar por su unanimidad, reiteración e intensidad en las expresiones recabadas en todas las fuentes consultadas.

Así, faltan todavía avances y retos, o incluso las apuestas de futuro, con sus luces y sombras. “La educación a distancia va más allá de atender la emergencia sanitaria. Es una posibilidad para mejorar la educación y centrarnos en los alumnos, en la forma en que nos acercamos a ellos”; “visualizar el cambio de paradigma de trabajo a nivel universitario. No basta con llevar las clases a la modalidad remota”. No obstante, se reconoce que “el trabajo en equipo y la comunidad en el ámbito presencial no es la misma en la modalidad a distancia”; “la conectividad es el gran pendiente”; “cambiar los temarios de aprendizaje basados en habilidades por aquellos centrados en aptitudes. Alumnos y académicos han desarrollado destrezas diferentes en este contexto. Debe haber un acompañamiento de salud mental para todos” (2020b, p. 51).

Si bien es cierto que las crisis son oportunidades, como se mencionó en un inicio, no lo es menos que tienen un costo personal y colectivo. De hecho, esta crisis puso contra la pared al sistema educativo, a la institución universitaria y a todos los actores, hombres y mujeres, que la conforman (Sanz, 2020). En primer lugar, la problemática de quienes no tienen acceso a la educación a distancia y que saca a la luz la inequidad existente en el mundo (Álvarez, 2020; Brown y Salmi, 2020). De ahí el llamado de la UNESCO (2020b) a no dejar a nadie atrás en el campo educativo. Además del agrandamiento de desigualdades sociales o de exclusiones en México (Aboites, 2020), hay que tener en cuenta la sobrecarga laboral y el desgaste emocional de las y los actores sociales implicados en la educación remota. Si bien la comunidad se aprestó a seguir con su labor docente de forma voluntaria y colectiva, no hay que ocultar que se dieron desequilibrios y crisis psicológicas. A la hora de poner en balanza costos y beneficios —y en la vorágine de seguir adelante costase lo que costase y se quedase atrás quien se quedase—, se puso un pie en la deshumanización hacia un mundo hipertecnológico y virtual, y se perdió en el camino el entusiasmo y el calor humano que, antaño o en algún momento, se pudo haber percibido en esta universidad. No obstante, y a riesgo de caer en contradicciones, ciertamente es verdad que algunos recursos

tecnológicos bien utilizados desarrollan habilidades metacognitivas de aprendizaje e incluso trastocan la educación tradicional unidireccional de algunos enfoques en el aula, invitando además a la reinención del equipo docente y al abordaje de nuevos recursos didácticos, camino ya esbozado en las últimas décadas (Casanova, 2020). En todo caso, la educación se flexibilizará y adaptará al entorno combinando las actividades presenciales con las basadas en redes y la formación a distancia; es decir, en el futuro próximo predominará un esquema híbrido según se vaticina (Rodríguez, 2020).

Finalmente, es preciso evitar la confusión entre aprendizaje en línea y enseñanza remota de emergencia, pues a veces ambos términos se confunden ante el caos reinante de cambios y acontecimientos. Por una parte, la educación en línea puede ser muy efectiva, fruto de un cuidadoso diseño, planificación y desarrollo a través de una comunidad de aprendizaje, apoyo mutuo y reglas claras, capacidades y recursos, así como, conciencia y experiencia, entre otras cosas. Por otra parte, la educación remota de emergencia se lleva a cabo lo mejor que se puede, en medio de las prisas, los recursos mínimos, el poco tiempo, la falta de habilidad y de experiencia. De hecho, hay quien señala que “el objetivo principal en esas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 1); en dichas circunstancias se enmarca el presente estudio.

Sin embargo, y como se ha dicho con anterioridad en varias ocasiones, la educación *online* se abre paso, poco a poco en los últimos tiempos, y velozmente a raíz de la crisis del año 2020. De ser un panorama esbozado en el futuro pasó vertiginosamente a ser la salida de emergencia que, una vez impuesta, llegó para quedarse a juzgar por declaraciones de organismos internacionales, de los gigantes tecnológicos, de autoridades educativas, e incluso de las recientes reflexiones por parte del profesorado de la UAM. Según miembros de esta institución, se apuesta por un método híbrido, mixto y semipresencial,

teniendo en cuenta las disciplinas que requieren laboratorio y trabajo de campo, pero manteniendo lo mejor de la enseñanza en línea, pues la nueva modalidad llegó para quedarse y ya no hay marcha atrás (Peñaloza y Buendía, 2021).

Como se expuso con los datos y relatos estudiantiles, los resultados apuntan a un claroscuro de vivencias y experiencias, que van desde la resistencia a la educación *online*, a la aceptación de la misma, sin poder evitar la comparación y anhelando volver al salón de clases; una serie de trastornos de ansiedad y depresión, principalmente; el paso del miedo intenso a la tristeza en el terreno emocional; las expectativas más o menos importantes sobre la nueva experiencia y las evaluaciones no tan entusiastas tras la misma; así como una serie de expresiones en torno a lo que pasa en su vida con relación a la pandemia y la enseñanza- aprendizaje. En resumen, se trata de un recuento de ideas y afectos, acontecimientos y comportamientos, prácticas en general, que apuntan como experiencia a los retos que todavía quedan por superar, así como los reconocimientos que se tienen por lo avanzado y logrado. Sobresaliente también es la insistencia en las narraciones con frases tales como “no es lo mismo”, “nunca se va a comparar”, “no quisiera repetir la experiencia”, “espero el próximo curso regresar” y el coro unánime de “queremos regresar”, anhelo que, con el paso de los trimestres, posiblemente disminuya en amplitud e intensidad a medida que se retome la educación presencial.

Para cerrar este estudio, hay que decir que parece claro que la comunidad universitaria, o por lo menos, las declaraciones oficiales desde la institucionalidad ya han decidido “aceptar que estamos en una transición de métodos de enseñanza y aprendizaje educativo”, o afirmar que “se retoma una asignatura pendiente que tenía la UAM. La educación a distancia debe ser punto de partida para los proyectos futuros” (PEER, 2020b, p.51).

Bibliografía

Aboites, H. (20 de junio de 2020). Reforma de la pandemia: los costos. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2020/06/20/opinion/019a2pol>

Ajzen, I. (2005). Attitudes, Personality, and Behavior. Open University Press. <https://psicoexperimental.files.wordpress.com/2011/03/ajzen-2005-attitudes-personality-and-behaviour-2nd-ed-open-university-press.pdf>

Álvarez, A. (10 de abril de 2020). Alumnos sin acceso a la educación a distancia: la pandemia saca a la luz grandes desigualdades. The Conversation. <https://theconversation.com/alumnos-sin-acceso-a-la-educacion-a-distancia-la-pandemia-saca-a-la-luz-grandes-desigualdades-135889>

Banco Mundial (2014). Informe Mundial. Riego y oportunidad. Washington.

Bauman, Z. (2007b). Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2002). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.

Boletines UAM (10 de julio de 2020). Colegio Académico de la UAM aprobó el proyecto de enseñanza remota para el trimestre 20-P. Boletines de la UAM, 371^a. <http://www.comunicacion-social.uam.mx/boletinesuam/371a-20.html>

Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J.F. Morales, C. Hui-ci, M. Moya, y E. Gaviria (Eds.), Psicología Social. (pp. 457-490). Madrid: McGraw-Hill.

Brown, C., y Salmi, J. (18 de abril 2020). Putting fairness at the heart of higher education. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>

Buendía, A. (22 de mayo de 2020). Resultados de la encuesta para valorar ambientes de aprendizaje en los estudios de licenciatura de la División de ciencias sociales y humanidades (documento mail).

Casanova, W. (2020). Repensar el modelo educativo ante el COVID-19. <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2020/03/31/repensar-modelo-educativo-COVID-19>

Casassus, J. (2009). La educación del ser emocional. Santiago de Chile: Índigo/Cuarto Propio.

Cyrulnik, B. (2007). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Granica.

Chávez, T.(2021). Motivación personal y autogestión del aprendizaje en estudiantes, como resultado de la transición a cursos en línea durante la pandemia COVID-19. Nova Scientia, 13, 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-07052021000300208&lng=es&nrm=iso

Fernández, A. M. (2009). La investigación social. México: Trillas/UAM.

Gobierno de México (2020). Salud mental. <http://www.gob.mx>

Han, B.-Ch. (2017). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

Herrera, L., Mendoza, N., y M. A. Buenabad (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. Apertura, 9 (19), 62-77.

Hodges, Ch. (22 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learnig. Edycayse Review. <https://er.educationcause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (23 de marzo de 2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED). Comunicado de prensa 185/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Mitofsky (2020). Quintacuagésima quinta encuesta nacional. El coronavirus en México. <http://www.consulta.mx/index.php/encuestas-e-investigaciones/item/1425-COVID-nal>

Muñoz, L. (2020). ¿Cuál es la diferencia entre un programa académico a distancia, online o virtual? E magister. <https://www.emagister.com/blog/la-diferencia-programa-academico-distancia-online-virtual/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (8 de septiembre de 2020). Education at a Glance 2020, OCDE Indicators. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2006). Guía práctica de salud mental en desastres. Washington: OPS.

Páez, D., Fernández, I., y Beristein, C. (2001). Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos culturales. En C. San Juan (Ed.), Catástrofes y ayuda de emergencia: Estrategias de evaluación, prevención y tratamiento. Barcelona: Icaria.

Peñaloza, E., y Buendía, A. (Coords.) (2021). Pensar la UAM en la pandemia: reflexiones desde la acción. México: UAM.

Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER) (2020a). PEER. Informe ejecutivo. Abril. <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>

_____ (2020b). Seguimiento y Evaluación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota en el trimestre 20-I, diciembre. https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/Informe-PEER_PDF_170321.pdf

Perls, F., Hefferline, R., y Goodman, P. (2006). Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana. Madrid: Centro de Terapia y Psicología.

Rodríguez, P. (2020). La educación en un mundo post COVID-19. <https://telos.fundaciontelefonica.com/la-cofa/la-educacion-en-un-mundo-post-COVID-19/>

Rogers, C. (2007). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.

Román, F. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. Journal of Neuroeducation, 1 (1), 76-87. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31727>

Sánchez, M. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, Ahead of print. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educa->

[tivos-durante-la-pandemia-de-COVID-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/](#)

Sanz, I. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Informes OEI para la Educación Superior, la Ciencia y la Cultura. <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/04/EFFECTOS-DE-LA-CRISIS-DEL-CORONAVIRUS-EN-EDUCACION.pdf>

Simmel, G. (2010). El conflicto. Sociología del antagonismo. Madrid: Sequitur.

Smith, M. (2019). Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Madrid: Narcea.

UAM (2019). Anuario estadístico. https://transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2019/anuario_estadistico2019.pdf

Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y, E. Zubieta (Coords.), Psicología Social, Cultura y Educación (pp. 301-339). Madrid: Pearson Educación.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020a). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis. Abril. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

____ (2020b) (9 de julio de 2020). La COVID-19 y la Educación Superior: Impacto y recomendaciones. <https://es.unesco.org/news/COVID-19-y-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones-resumen-del-seminario-web-regional>

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020). La brecha digital impacta en la educación. <https://www.unicef.es/educa/blog/COVID-19-brecha-educativa>

____ (2021). Sostener, cuidar y aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. UNICEF: Santiago. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>

Etnografía de los afectos entre madres estudiantes nginguas de la UIEP en San Marcos Tlacoyalco en tiempos de COVID

Guillermo López Varela, Felipe Javier Galán López, Margarita López Ramos

Introducción

El presente capítulo trata sobre experiencias recopiladas durante nuestro trabajo como profesores investigadores, bajo una dinámica colaborativa en tiempo de pandemia provocada por la COVID-19. Se muestran las vivencias que han tenido estudiantes que son madres jefas de familia, del cuarto semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura de Unidad Sur de la Universidad Intercultural del estado de Puebla (UIEP) durante los meses febrero-agosto de 2021, en la localidad de San Marcos Tlacoyalco, municipio de Tlacotepec de Benito Juárez. El espacio de análisis cuenta con población indígena perteneciente a la cultura ngingua, conocida en el mapa de los grupos indígenas mexicanos como popoloca.

Cabe destacar que se trata de una unidad académica de reciente creación dentro del modelo de universidades interculturales oficiales. A los siete meses de haber sido inaugurada fue impactada por la pandemia, al igual que el resto de los centros educativos del país,

pero con la característica de que la mayor parte de su vida académica, hasta la actualidad, ha transcurrido en la modalidad virtual y de que la mayoría de los estudiantes nunca habían utilizado plataformas electrónicas para estudiar.

De una población universitaria de 219 estudiantes, la mayor parte son mujeres, 72% aproximadamente, de las cuales el 18% son madres de familia (datos obtenidos de la Unidad Sur). Se ha podido documentar que las estudiantes se encargan de la situación familiar, su destino, los hijos, el cuidado de los padres y los cuidados afectivos.

Se reflexiona así alrededor de problemáticas que se han visualizado: la difícil situación que enfrenta la población de mujeres de los pueblos originarios del estado de Puebla por la pandemia; ya que se trata de una región con altos índices de vulnerabilidad, en la que la migración de hombres hacia Baja California Sur y los Estados Unidos es alta, y las mujeres se quedan a cargo del destino de sus hogares en la localidad.

Se considera aquí que una perspectiva histórica permite explicar lo que denominamos etnografía de los afectos, metodología en construcción que se aborda teóricamente y se usa para describir cómo, en tiempos de pandemia/ sindemia, las mujeres ngiguas están viviendo su educación desde casa, con lo que ello implica.

De esta forma, en este capítulo se da muestra de la forma en que se ha presentado la desigualdad educativa en la región del sureste de Puebla en la localidad de San Marcos Tlacoyalco. Se analizan los desafíos a los que se enfrentaron las mujeres que se asumen como parte de la cultura ngigua que han trabajado en modalidad virtual; situación forzada que han tenido que asumir para continuar como estudiantes.

En este capítulo se busca reflexionar sobre las problemáticas de las estudiantes ngiguas, para proponer mejores políticas en educación superior para las mujeres indígenas en el sureste de Puebla, a partir de la visión, los desafíos y la experiencia colegiada que tenemos como trabajadores de la educación intercultural.

La pregunta central de la investigación es: ¿Qué condicionantes sociohistórico-culturales, emocionales han enfrentado las estudiantes

de la UIEP-Sur que son madres de familia, para poder seguir sus cursos de manera virtual en tiempos de sindemia/pandemia de COVID-19?

La información recabada se basó en entrevistas a profundidad y semiestructuradas de forma remota —por las razones del aislamiento por la pandemia de COVID-19—, en la plataforma WhatsApp, Meet y Zoom. Se entró en diálogo con 35 mujeres estudiantes-madres jefas de familia ngiguas, de las que 12 de ellas dieron información con la que se construyó el registro etnográfico y para tomar, de cuatro de ellas, fragmentos que se consideraron como representativos por el tipo de respuestas que dieron y por el papel que tienen dentro de la comunidad ngigua y estudiantil de la UIEP. De ellas se mantiene el anonimato; las entrevistas virtuales y diálogos se fundamentaron en una etnografía de los afectos; las observaciones y entrevistas se realizaron durante los meses que van desde febrero hasta agosto de 2021; de ellos el semestre escolar fue de febrero a junio, y tuvimos unas semanas de regreso a la localidad de San Marcos, donde nos reunimos con las estudiantes en los primeros días de agosto de 2021. Los cuatro relatos de las estudiantes tuvieron que ver con el trabajo de las horas de tutoría académica que tenemos asignadas en nuestras cargas docentes.

En este tenor, el acercamiento a una región cultural como la ngigua en el estado de Puebla, nos permite analizar las formas de construir autonomía pedagógica entre los pueblos originarios de nuestro país durante el tiempo de pandemia, a partir de comprender las condiciones particulares que se han vivido en localidades como la que presentamos en este capítulo, que es un poblado que a pesar de estar inserto en el proyecto de modernidad y progreso, mantiene formas de organización comunitaria, heredadas a lo largo del tiempo por la cultura ngigua (popoloca) y donde se habla la lengua originaria.

Este capítulo se divide en siete partes: primero se explica la etnografía de los afectos, como una metodología cualitativa en construcción a partir de hacer una analogía con el sentipensar y la comunalidad; la segunda parte sitúa a la cultura ngigua de manera breve en la historia de los pueblos indígenas y la ubica en el presente en San Marcos

Tlacoyalco, municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, al sureste de Puebla; la tercera describe el surgimiento de la UIEP-Sur, como un proyecto educativo intercultural, impactado por el tiempo de pandemia, poniendo el énfasis en las mujeres nginguas, que dan vida a este trabajo y que forman parte de la comunidad académica de esta universidad.

Para la cuarta parte se explica la relación entre la sindemia con la etnografía de los afectos, la quinta sitúa a las estudiantes mujeres nginguas a partir de las observaciones etnográficas que se han realizado en este tiempo de pandemia, para así, en la parte seis, mostrar los resultados de la etnografía experimental de los afectos. Se cierra el capítulo con una serie de reflexiones a manera de conclusión en la parte siete. Cabe destacar que se presentan siete tablas, que acompañan el trabajo, para una mejor interpretación de los resultados cualitativos; y con ello se complementa la etnografía de los afectos con datos obtenidos en la dirección de la unidad académica, que permiten tener una visión más integral.

Etnografía de los afectos: una metodología en construcción para comprender la pandemia/sindemia en tiempo de COVID-19

La investigación desarrollada en este capítulo tiene como fundamento central lo que se denominará desde ahora como “etnografía de los afectos en tiempo de pandemia/sindemia”, en la localidad de San Marcos Tlacoyalco. Consiste en lo siguiente:

1. Retoma el concepto de etnografía desde una antropología simbólica posmoderna, que es una propuesta derivada de la escuela de Clifford Geertz (2005), y es pensada ya no como una herramienta solo para recopilar información en campo, exclusiva de los antropólogos del siglo XX (Olivos, 2017, p. 27), sino como parte de un enfoque teórico, cualitativo, en el que el uso de la etnografía permite entender y comprender a través del relato emotivo y las

observaciones a las dimensiones afectivas de las personas con las que interactuamos en nuestra práctica cotidiana educativa.

2. Los afectos registrados son analizados a partir del efecto provocado por la pandemia, entendiendo al proceso en un momento de sindemia, debido a que se experimentan dinámicas comunitarias afectivas, por parte de nuestras estudiantes mujeres y en general de la comunidad, que quedan fuera del registro estadístico y de las medidas decretadas por la Secretaría de Salud y las organizaciones internacionales que encabezan las acciones para mitigar la expansión del virus provocado por el SARS-CoV-2. Por lo tanto asumimos que estamos experimentando procesos locales sindémicos, que no se pueden medir solo con datos estadísticos; la sindemia muestra los efectos provocados por el abandono hacia las comunidades y muestra los afectos, el sentir y la cotidianidad de lo que se vive día a día, y es lo que experimentan tanto las madres jefas de familia/estudiantes, como nosotros los profesores que trabajamos en la UIEP-Sur, ya que estamos en una dinámica comunitaria, en la que el tiempo de COVID se ha vivido distinto a como se vive en las ciudades.
3. Se entiende a las estudiantes madres de familia, no como un “otro” que es observado por un etnógrafo convencional, sino como parte de una serie de relaciones emocionales en las que compartimos tanto el aula virtual impuesta durante el tiempo de pandemia, como las vivencias y las emociones que van a tomar forma en el texto.
4. Se retoma la concepción de expansión etnográfica propuesta por Olivos (2017, p. 27-28), en la que la labor del etnógrafo forma parte de un imaginario compartido y que opera en una narratividad, tal como lo propone este autor, “en una operación etnográfica y contemporánea” (p. 28).
5. Se considera necesario relacionar a esta etnografía de los afectos con el concepto de *sentipensar* (Fals Borda, 1970), ya que se acomoda con una descripción de las emociones que aparece en los relatos de las estudiantes mujeres nginguas.

La etnografía de los afectos aquí propuesta construye un discurso sobre las emociones vividas por las estudiantes madres de familia, a partir de la aplicación de una serie de encuentros virtuales, en plataformas electrónicas, que han sido parte del tiempo de educación durante la pandemia; estas son las siguientes: Google Forms, WhatsApp, Meet y Zoom. La interpretación de las emociones encontradas en dichos encuentros corresponde a un sentimiento de incertidumbre por no saber cuándo se volverá a las aulas presenciales.

La investigación es de corte cualitativo; desde la subjetividad reflexiva escuchada, se considera que es posible establecer relaciones susceptibles de estudiarse, por lo que la recolección de datos en historias de emociones tiene que ver con entrevistas y pláticas acompañadas de un referente histórico de imposición ideológica que ha existido hacia la cultura ngingua; con eso ponemos en contexto a la cultura popoloca de la región del Valle de Tehuacán. Hacemos este breve recuento histórico para que el lector tenga en cuenta que los nginguas han pasado por procesos temporales de imposiciones ideológicas que han provocado entre otras cosas que sus afectos sean minimizados, ya que su denominación como popolocas es despectiva y eso ha afectado su visión del mundo (Gámez, 2006).

En este tenor cabe mencionar que en este artículo se utilizará la palabra sindemia para analizar el tiempo de COVID-19, por el hecho de reconocer que existen problemas de salud sinérgicos, que afectan la salud de una población en sus contextos sociales, culturales e históricos, y que permiten reunir estos problemas en nuevas categorías de estudio que concilian lo biológico con lo social.

Coincidimos con la propuesta de una etnografía reflexiva planteada por Dietz y Álvarez (2014, p. 60) en la que proponen la investigación etnográfica a partir de situaciones encarnadas, las cuales están en un proceso de investigación, donde las personas tienen sus propias historias. Se retoma así un planteamiento etnometodológico reflexivo propuesto por Guber (2001, p. 58) para registrar las emociones.

En este orden de ideas, se asiste a una etnografía de los afectos desde una mirada sociocultural e histórica, que pretende registrar las

múltiples estrategias de lucha y articulación de alternativas de vida, por parte de estas estudiantes, a manera de estrategias situadas para afrontar las lógicas impuestas por el modelo económico dominante, como forma de expropiación de la capacidad de lucha colectiva, para urdir formas que cultivan la cercanía en el mundo y abren caminos donde las madres jefas de familia pueden ejercer su derecho a una educación intercultural, interseccional y crítica.

Cultura ngingua, su importancia histórica

Para desarrollar una etnografía de los afectos, se considera necesario presentar de manera muy general un panorama histórico de la cultura ngingua; en este caso se cree fundamental porque los herederos de esta civilización han vivido una serie de emociones que tienen que ver con el sometimiento, primero por los mexicas antes de la llegada de los españoles en los siglos XIV y XV (Cuamatzi, 2021), quienes los denominaron como popolocas —los tartamudos— por no entender su lengua, y después por la colonización europea (Semo, 2006). Cuatro siglos después la cultura ngingua, al igual que el resto de las civilizaciones

Tabla 1. Información sobre los actores comunitarios

Nombre	Edad	Ocupación	Estatus social	Formación	Lugar de origen
Estudiante-madre ngingua 1	20	Estudiante y trabajadora	Soltera	Estudiante de Lengua y Cultura	San Marcos Tlacoyalco
Estudiante-madre ngingua 2	22	Estudiante y trabajadora	Casada	Estudiante de Lengua y Cultura	San Marcos Tlacoyalco
Estudiante-madre ngingua 3	20	Estudiante y trabajadora	Soltera	Estudiante de Lengua y Cultura	San Marcos Tlacoyalco
Estudiante-madre ngingua 4	23	Estudiante y trabajadora	Casada	Estudiante de Lengua y Cultura	San Marcos Tlacoyalco

Fuente: Elaboración propia.

originarias, padecieron de las políticas castellanizadoras (Ramírez, 2006).

El largo pasado histórico ha impactado en los afectos de la población originaria; este es el caso de la civilización ngigua, que en la mayoría de las referencias que existen hacia ellos, aparecen como “indios popolocas”, palabra despectiva que significa “tartamudo”, “poco inteligente”, “apestado” (Gámez, 2006, p. 6). Sin embargo, como se ha corroborado entre los estudiantes de la unidad Sur de la UIEP en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, un importante sector no se considera o no le gusta que se le etiquete como indígena-popoloca, en cambio sí como pertenecientes al pueblo ngigua (Galán, López Varela, Juárez y Gámez, 2021).

Los herederos actuales de la civilización ngigua, que pertenecen a la familia otomangué (Gámez, 2006, p. 16), que se ubican en el sureste del actual estado de Puebla y en los límites con Oaxaca y Veracruz, cuyo pasado histórico se remonta a 8,000 años atrás (Gámez 2006, p. 21-22) y cuya población más numerosa hoy está en la localidad de San Marcos Tlacoyalco (INEGI, 2020), han heredado una serie de ideas y afectos de inferioridad, que se remontan principalmente a la época colonial, pero que se incrementaron durante los siguientes siglos, principalmente durante el XIX y XX, cuando en los años del indigenismo nacionalista, en que en todo el país se implementaron políticas castellanizadoras, las acciones educativas oficiales llegaron a prohibir y castigar en las escuelas (Ramírez, 2006) el habla cotidiana de las lenguas originarias, entre ellas el ngigua, catalogándolas como parte de un pasado que, si bien era digno de admirarse, debía dejarse atrás; las estudiantes comentaron que ellas mismas han padecido, en sus procesos educativos, prácticas de castigo hacia el habla de sus lenguas maternas, sobre todo en sus escuelas, al igual que sus madres y abuelas, y son muy pocas las que le quieren enseñar la lengua ngigua a sus hijos e hijas.

En la región sur de Puebla, los ngiguas han tenido larga presencia histórica; al momento de la colonización eran tributarios de los mexicas, pero su pasado es todavía más largo como lo indica Gámez

(2006, p. 21-22). Durante la colonia, es decir entre 1521 y 1821, la población ngingua fue colonizada por los europeos, que fueron llegando a la región a partir de 1520. Así, hay registros de que la colonización llegó a las comunidades de Tlacotepec (Cuamatzi 2021), en donde se fueron edificando importantes conventos y templos cristianos y fundaron pueblos como San Marcos, cuyo santo patrón representa el sincretismo religioso.

Durante los siglos XVI y XVII, muchos de los pueblos nginguas fueron invadidos, hubo actividades de despojo (Cuamatzi). Para el siglo XIX, el proyecto político contribuyó a promover una superioridad racial que colocó al europeo y sus descendientes en la parte más alta de la pirámide de control social, lo que logró generar en gran parte de la población de origen indio sentimientos de inferioridad, pues a pesar de que la mayor parte de los popolocas tenían vínculos históricos con el pasado mesoamericano, la estructura colonial impuso un sistema político-ideológico, en el que el sector de origen europeo ocupó el escalón más alto en la pirámide de la estructura política (Brice 1986; Ramírez, 2006).

Durante el siglo XX, hubo un proyecto castellanizador y modernizador a nivel nacional, que estuvo acorde al proyecto indigenista integrador (Ramírez, 2006); la región del sureste de Puebla fue impactada a lo largo de las décadas en que se aplicó el indigenismo; como dato tenemos la implementación de Centros Coordinadores Indigenistas en los siguientes municipios entre 1960 y 1990: Tehuacán, Tepexi de Rodríguez, Huehuetla, Huauchinango, Teziutlán, Tetela de Ocampo, Xiutetelco y Zacapoaxtla, al igual que el centro principal ubicado en la capital del estado (INPI, 2020). La región del sur fue atendida por los centros coordinadores de Tehuacán y Tepexi de Rodríguez, para los pueblos nginguas, mixtecos entre otros y, como en varias partes del país, a la par de que se colocaron escuelas primarias y secundarias, a partir de las décadas de 1970 y 1980, se crearon escuelas bilingües en varios municipios con población indígena, entre ellos Tlacotepec de Benito Juárez; así fue que llegaron escuelas primarias y secundarias hasta

San Marcos y se aplicaron programas desde los Centros Coordinadores que incluyeron, entre otros, albergues comunitarios, proyectos agropecuarios y de salud (Gobierno de México, 2020).

Para las décadas recientes, se crearon en la región programas de bachillerato, pero, hasta principios de la segunda década del nuevo siglo, no existían programas educativos de nivel superior ni en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, ni en alguno otro de los vecinos. La atención a nivel superior es inexistente en más de 30 municipios que incluyen a la amplia región ngigua del sureste de Puebla.

La educación universitaria es muy limitada para la población ngigua; las escasas ofertas se encuentran en el municipio de Tehuacán y en la capital del estado.

La creación de la unidad sur de la Universidad Intercultural del estado de Puebla viene a ser una demanda histórica para la población de la localidad de San Marcos Tlacoyalco y 30 municipios de la región sureste de Puebla con población ngigua. La clasificación lingüística cultural en el estado de Puebla indica que existen siete pueblos originarios según el IPPI (2021). Respecto a la población ngigua, este instituto la ubica en la región Tehuacán y Sierra Negra. El INALI (2010, p. 78) divide a la lengua y ubica a sus pobladores en municipios y localidades del sur del estado de Puebla, en el referente geoestadístico donde aparecen como popolocas.

Surgimiento de la UIEP-Sur en San Marcos Tlacoyalco y la migración virtual

San Marcos Tlacoyalco, municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, es la localidad de origen de las estudiantes jefas de familia objeto de estudio. Las principales actividades económicas que existen son: comercio formal e informal, la agricultura y la ganadería, así como la migración hacia Baja California Sur y Estados Unidos.

En la región existe la necesidad de contar con educación superior, por lo que en el año 2019 se inauguró una unidad académica de la UIEP

Tabla 2. Presencia regional de la lengua ngigua, ngiwa, ngiba

Autodenominación de la variante lingüística	Referencia geoestadística
Ngiwa (del norte) ngigua (del norte)	Tlacotepec de Benito Juárez:
Nngiba (del centro) ngigua del centro	Tepexi de Rodríguez
Nngiwa (de oriente) [iwa] ngigua (de oriente)	San Gabriel Chilac Tepanco de López Zapotitlán Salinas
Nngiba (del poniente)	Santa Inés Ahuatempan

Fuente: INALI, 2010, p. 177.

Tabla 3. Población indígena del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez donde se encuentra San Marcos Tlacoyalco

Población total	54,775
Población afrodescendiente	1.4%
Población indígena (2015)	58.39%
Población de 5 años y más hablante de lengua indígena (2020)	11,255
Porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena	22.74%
Porcentaje de población de 3 años que no habla español	1.65%
Porcentaje de hombres	47 %
Porcentaje de mujeres	53 %

Fuente: Elaboración con base en censo 2020 del INEGI.

que se abrió con una matrícula de 127 estudiantes —38 hombres y 89 mujeres—, de los cuales hay hablantes de las lenguas ngigua, náhuatl, mixe, zapoteco y ch’ol, con mayor número de hablantes de las lenguas ngiguas y náhuatl (Galán, López Varela, Martínez y Gámez, 2020).

Para el año 2020, se tuvo una matrícula de 49 estudiantes mayores de 20 años y hasta los 38 años, de los cuales 36 son mujeres y 13 hombres. Sorteando la difícil etapa de la pandemia/sindemia por COVID-19, se logró una matrícula de 92 alumnos, de los cuales 23 son hombres y 69 mujeres, 15 de ellas madres de familia.

La licenciatura que se echó a andar en la nueva unidad académica es Lengua y Cultura, que tiene entre sus objetivos la reivindicación y el rescate a favor de las lenguas originarias de la región sur de Puebla (UIEP, 2020).

La Pandemia/Sindemia de COVID-19 en San Marcos Tlacoyalco

El inicio de la pandemia en las comunidades indígenas fue un acontecimiento de cierta manera diferente al que se da en las ciudades. El concepto de aislamiento y cuarentena se empezó a manejar en las comunidades durante los primeros dos meses; sin embargo, parecía algo que no sucedería y por lo tanto se tomó con bastante calma. Cuando empezaron a escucharse las noticias sobre el virus COVID-19, los estudiantes y personal docente de la UIEP-Sur, pensaron que estaría muy complicado que llegara a las comunidades del sur de Puebla, pero llegó.

A las autoridades de la unidad académica les preocuparon los posibles altos niveles de deserción de las y los estudiantes. Nadie estaba preparado para algo como esta contingencia; los planes de estudios no se podían modificar tan drásticamente pues no estaban diseñados para atender a los estudiantes mediante la virtualidad. Las acciones concretas que se aplicaron desde la dirección académica de la unidad Sur fueron las siguientes:

Tabla 4. Generación 2019-2023 de estudiantes de Lengua y Cultura (primera generación)

Total de estudiantes	127
Hombres	38
Mujeres	89
Lengua materna (hablan y entienden)	117
Le molesta se le llame indígena popoloca	60%
Se identifica como parte de la cultura ngigua	80%

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos de nuestra unidad académica.

Tabla 5. Matrícula de la UIEP-Tlacotepec por género

Matrícula	2019	2020	Total por Género
Hombres	38	23	61
Mujeres	89	69	158
Total	127	92	219

Fuente: Elaboración propia con información de la matrícula escolar obtenida por nosotros.

Tabla 6. Matrícula de hablantes por lenguas originarias de la matrícula 2019 y 2020

Matrícula 2019	127					
Español	Ngigua	Mazateco	Náhuatl	Mixe	Zapoteco	Ch'ol
46	78	1	2	0	0	0
Matrícula 2020	97					
Español	Ngigua	Mazateco	Náhuatl	Mixe	Zapoteco	Ch'ol
49	39	0	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia con información de la matrícula escolar.

1. Buscar una plataforma gratuita en la que todos los profesores crearan sus cursos; se eligió Edmodo.
2. Capacitar a los estudiantes en el uso de Edmodo y Zoom; la primera para arrojar los cursos de los meses de marzo-abril de 2020 y la segunda para trabajar con sesiones en vivo. Más adelante se agregaron las plataformas Meet, Google Classroom y Teams.
3. Debido a que en un primer momento se pensó que podría regresar a las aulas en un mes, únicamente se diseñaron actividades para cuatro semanas; sin embargo, el semestre febrero-junio 2020 se terminó en la modalidad virtual.
4. Se crearon foros virtuales por WhatsApp.
5. En el mes de junio de 2020, junto a un Cuerpo Académico de la BUAP, se realizó un foro virtual con el objetivo de hacer un primer balance de lo vivido en lo que ahora denominamos como primera ola pandémica y de la que se obtuvo un libro arbitrado: *El caminar de los nngiguas durante la pandemia COVID-19*.

Las experiencias fueron variadas. En términos generales se logró el objetivo de terminar sin tener tantas bajas de estudiantes; se intensificaron las actividades virtuales y para los estudiantes que en su inmensa mayoría estaban ajenos del uso de plataformas virtuales las experiencias fueron diversas. Sin embargo, y como se constató en las entrevistas a las mujeres estudiantes nngiguas, aunque en un principio el trabajo en línea representó un enorme reto de dificultades, con el paso de los meses la virtualidad se ha convertido en una opción que les permite estudiar, atender a sus hijos, a los adultos mayores a los que cuidan, así como los trabajos necesarios para mantener la economía familiar que, en varios casos, depende de ellas.

La Mujer Ngigua en la Interculturalidad Emergente, los Registros desde la Etnografía de los Afectos

Como resultado de la aplicación de la etnografía de los afectos a partir de las observaciones realizadas, se presenta la siguiente descripción:

La llegada de la UIEP a San Marcos Tlacoyalco provocó esperanzas para los pobladores locales, ya que representó la oportunidad de desarrollo económico, social, educativo y de retomar aquel proceso de preparación profesional que se truncó por muchos años ya que, involucraba repensar, por un lado, las ventajas o beneficios que esta decisión traería a sus vidas y, por otro los cambios que esta decisión provocaría a sus hijos y familias, en donde la mayoría se desempeñaba como amas de casa, esposas, agricultoras y proveedoras del sustento en casa. (apuntes de campo)

Las estudiantes han tenido que enfrentar el regreso a las aulas y el ingreso a la universidad, pero con enfoque intercultural. Para ellas, en los primeros días los tiempos se hacían eternos; la dificultad de leer, entender conceptos y tratar de estar al nivel de los compañeros recién egresados de los bachilleratos las ponían en desventaja. Los usos y costumbres en San Marcos Tlacoyalco, juegan un papel muy importante, ya que dentro de la cultura ngigua, la mujer debe dedicarse al hogar, al cuidado de los hijos, del esposo, al trabajo del campo, a “echar tortillas”, en lo que el hombre sale a trabajar para proveer a la familia. Esto ha cambiado de manera drástica, sin embargo, la toma de este tipo de iniciativas sigue afectando de manera directa a las mujeres que deciden retomar sus estudios, ya que se enfrentan a esos prejuicios de sus parejas, de su familia y de su comunidad; ellas luchan contra esas voces que de alguna manera juzgan la decisión de continuar con los estudios a cierta edad. Cabe destacar que todo el proceso simbólico que rodea la elaboración de tortillas es central en San Marcos y es una actividad exclusiva de las mujeres; toda mujer en este lugar lo debe asumir, lo que es un reto para las estudiantes

que se atreven a asistir a la universidad y que son castigadas por la comunidad por aparentemente descuidar al hogar para formarse como profesionistas en Lengua y Cultura.

Las estudiantes, que se han integrado a la universidad junto con sus parejas, han estado sorteando, de manera conjunta, los retos que implica el regresar a las aulas. Sin embargo, algunas tuvieron que convencer a sus parejas para que pudieran continuar con sus estudios, y esa es una gran dificultad.

Uno de los principales retos, y que tiene que ver con el afecto, es el de los pocos apoyos a los que acceden para poder seguir con la preparación profesional. Así, ellas salen adelante a través de la búsqueda de incentivos o becas para pagar sus gastos de estudios y con algunas actividades económicas como el comercio informal o la cría y venta de animales de traspatio. Las becas a las que han accedido durante el sexenio actual (2018-2024) son las otorgadas por el Gobierno Federal a través del programa “Jóvenes Escribiendo el Futuro” y del programa “Apoyo a Madres Mexicanas Jefas de Familia para Fortalecer su Desarrollo Profesional” de Conacyt. Actualmente la totalidad de los estudiantes inscritos en la Universidad cuenta con la beca del programa “Jóvenes Escribiendo el Futuro” y el 60% de las estudiantes jefas de familia reciben el apoyo del Conacyt.

La adaptación de los espacios educativos en el hogar a un entorno virtual forzado y la convivencia con los niños, los adultos mayores y las actividades cotidianas, fueron algunos de los retos que tuvieron que vivir las mujeres, y que han sido el principal riesgo que han tenido para continuar con sus estudios.

Uno de los afectos que han impactado en las estudiantes madres ha sido el de romper con el paradigma de que la educación es solo para los jóvenes; “las mujeres adultas ya no están para estudiar”, les dicen con frecuencia, ya que convivir con personas menores y recién egresadas del bachillerato, adaptarse a los ritmos, los espacios educativos, el lenguaje técnico de los docentes, y todo lo que implica volver a la escuela después de varios años de haber dejado los estudios, representa retos y afecta la percepción como mujer, que a la vez es castigada por

descuidar el hogar. El reto de la pandemia con el “Quédate en casa” a partir del mes de marzo de 2020, y la virtualidad, representaron la mayor dificultad para ellas, frente a los jóvenes recién egresados del bachillerato. La estudiante ngigua 1 comentó lo siguiente respecto a lo que les dicen con frecuencia: “Somos las que debemos hacernos cargo del hogar y de los hijos”.

Con el inicio de la vida universitaria, para las estudiantes ngiguas, se intenta romper con esta idea, pero no del todo, ya que, aunque ahora se dedican a la vida académica, no descuidan estas actividades, más bien se suman a las ocupaciones que ellas ya tienen. Estas estudiantes encarnan la reflexión de que es su esfuerzo lo que sostiene el tejido del cuidado de la vida de sus hijos y de adultos mayores y deben demostrar que es posible, a pesar de la sanción comunal, consolidar un proyecto académico personal. Entre las actividades que han sido modificadas están los horarios; reacomodar los tiempos con los hijos, llevarlos a la escuela, lavar la ropa, preparar comida o ayudarlos en las tareas académicas. Para algunas también tocó programar las actividades del campo, para el riego o la siembra que se realizan en el proceso productivo de la agricultura y la ganadería.

Los afectos en las mujeres estudiantes y madres ngiguas

Existe una diversidad de actividades emocionales y simbólicas que se realizan y despliegan en los ámbitos de vida de las estudiantes ngiguas. Caminos que encarnan críticas a la producción de subjetividades regidas por el patriarcado.

Si bien cuando están en clases presenciales dejan a sus niños o familiares que cuidan a resguardo de alguien más, ahora tienen que hacerse cargo no solo de llevar sus clases, sino de garantizar que sus hijos también tomen las suyas, preparar los alimentos, ordenar y limpiar su espacio doméstico y garantizar la reproducción de la vida en sus hogares o realizando la faena comunitaria incluso cuando deben migrar a Estados Unidos o Baja California Sur.

Hay que destacar que en la comunidad ngigua comenzaba exactamente el ciclo agrícola anual cuando inició la pandemia, por lo que fue muy difícil para las familias que dependen del trabajo de siembra y cosecha en terrenos de riego no acudir a hacer las faenas del campo correspondientes y quedarse en casa como lo propuso la Secretaría de Salud.

Las estudiantes ngiguas durante el tiempo de pandemia acudieron a sus terrenos de cultivo; para ellas las medidas de distanciamiento representaron un privilegio, ya que no pudieron quedarse en casa y eso provocó que hubiera un crecimiento de casos de la COVID-19.

De los efectos provocados que afectaron a las estudiantes, 33% de ellas refieren tener dificultad para cubrir los gastos domésticos relacionados con la canasta básica. Otro 16.7% afirma haber perdido los ahorros que había acumulado en meses previos a la pandemia y otro 16.7% tendrá dificultades para poder pagar las cuentas corrientes del hogar habitado. En el ámbito de las relaciones afectivas, nuestras estudiantes refieren que, el 38.9% ha percibido mayor tensión en sus relaciones intrafamiliares y el 44.4% subraya que se enoja con más frecuencia y desarrolla sentimientos de ansiedad y depresión.

A este tenor, la vida de las jóvenes madres jefas de familia que han decidido ejercer su derecho a la educación universitaria intercultural está determinada por un sentimiento de culpa, alimentado por relaciones sociales que les hacen sentir que su decisión de continuar con sus estudios universitarios ya no corresponde con los roles que tendría que cumplir una mujer que materna en su comunidad como se puede ver en el siguiente relato ofrecido por la estudiante madre ngigua 1:

Durante la mañana me dedico a la familia, a preparar el almuerzo y el quehacer, claro con el teléfono en la mano, además de atender los asuntos de la salud y del hogar como pagos o trámites e incluso trabajo del campo; durante el día en ocasiones estoy un poco libre y presto más atención a las clases ya que en ese momento es cuando mis hijos juegan y durante la tarde de nuevo a atender a la familia y por la noche a trabajar, a hacer repasos de temas que no haya en-

tendido y tareas que tenga por entregar. Aunque a veces solo hago la tarea por cumplir, por la saturación de labores y trabajos que tenga. Mis prioridades son mi familia porque ellos están pequeños y necesitan de mí; aún no son autónomos para ver por ellos mismos; cuando ellos estén grandes ya no dependerán de mí y yo ya no podré atenderlos como hubiera querido cuando eran pequeños, ellos crecen muy rápido y tengo que disfrutar cada una de sus etapas ya que no solo yo hago un sacrificio sino también ellos al adaptarse a las circunstancias que se nos presenten. Y después está mi estudio (Estudiante madre ngygua 1).

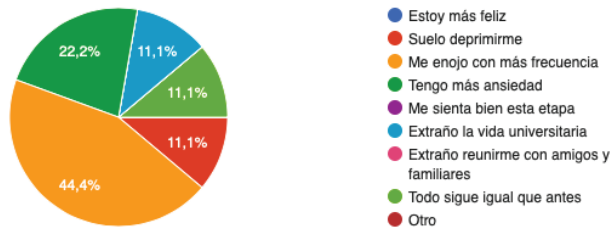
Las estudiantes emprenden el camino a la Universidad llevando en su corazón el sentimiento de que “los hijos ya no te ven como madre” pues, para cumplir con el rol de estudiante se apela a la red de apoyos familiares que cuidan, sostienen y cobijan a los hijos e hijas, mientras las estudiantes interculturales acuden a clases.

En ese camino de ida y vuelta a la universidad, las estudiantes interculturales tienen que lidiar con las imágenes de “fracasadas”, “viejas” o “payasas”, que muchas veces la comunidad alimenta para ellas. Pues las mujeres se deben a sus hijos y si no son capaces de cuidarlos y criarlos están descuidándolos y siempre serán ellos y ellas quienes lo “resentirán”; esto evidenciando una doble dimensión, pues nunca se exigirá de los hombres la misma responsabilidad y producción de tramas de cuidado. Repitiéndose la trama añeja del “yo salgo a trabajar” y lo menos que pediría es “que no descuides de mis hijos”. Aunada a esa percepción familiar evocada, las estudiantes confrontan formas de violencia explícitas que apelan a una supuesta irresponsabilidad al hacerse cargo de sus hijos y de las actividades en casa, sufriendo formas de violencia por parte de sus parejas que constantemente reprochan: “no cuidas de tu hijo”, “te vas y no me dejas comida”, “tú te vas de payasa”, “no haces nada, solo te vas a hacer otras cosas, o te ves con alguien más” (Madre estudiante ngygua 2), pues las mujeres tendrían que vivir ocultas pues solo saben “provocar a otros hombres”.

Tabla 7. Implicaciones en el aspecto socioemocional

Desde que estamos en pandemia y en confinamiento ¿cómo has visto afectadas tus emociones? Elige todas las que apliquen

18 respuestas



Fuente: Elaboración propia con información de la matrícula escolar.

Desde esa producción de subjetividades también se abren grietas. Las estudiantes madres ngiguas saben que su caminar abrirá brechas que otras han de remontar. En los relatos mencionan que escuchan en palabras de sus hijas frases que les hacen suponer que otro mundo se avizora para sus comunidades. “Ella en su mundo ve que todas las mamás van a la escuela”, refiriéndose a su hija, es como imaginar un mundo en que las niñas vieron a sus madres asumir un rol diferente al que disputaron quienes las precedieron, así lo relata la estudiante ngigua 2:

En el día escucho mis clases y a la vez atiendo las labores del hogar, pero mi mente esta distraída y no me enfoco como debería a la clase, porque mi hija de 3 años requiere compañía y atención. Mi prioridad han sido mis hijas; después de ello busco algún momento para mis actividades académicas, incluso me la llevaba a la universidad. Pero si el tiempo no me alcanza no queda otra opción que cuando se duerma yo realizo mis actividades por la noche (Estudiante ngigua 2).

Aunque las estudiantes interculturales son recriminadas por sus parejas y a veces hasta por sus padres, no cesan en su esfuerzo por abrirse camino. Están despiertas mientras sus familias duermen. Exprimen las horas del día que les permitan desarrollar sus actividades cuando han ayudado a los demás con las suyas, pues “los niños se dan cuenta que estás, pero no estás”, nos dice la estudiante ngingua 3:

En las mañanas las dedico a mi familia. Regresando de clases a atender la casa. Y casi siempre en las tardes-noches, y a veces parte de la madrugada, las dedico a hacer mis actividades académicas. Mi prioridad es la escuela, aunque hay días que no puedo dedicar el tiempo necesario porque tengo a dos hijos que cuidar y atender (Estudiante ngingua 3).

Añadiéndose a los deberes domésticos referidos en la última fase de nuestro proceso investigativo, pudimos detectar una profunda paradoja. En palabras de las estudiantes, en el ámbito de los dones comunales que sostienen la vida en localidades agrícolas, hemos podido detectar una profunda ambivalencia que tiene que ver con que “a nadie le gusta quedar mal”, pero pareciera como si se le “cargara la mano a las que somos mamás”.

En situaciones descritas por estudiante ngingua 4, sale a relucir que la sociedad no es empática con las mujeres que estudian porque, aunque ya tengan varias actividades académicas, aún les cargan actividades como los comités de participación comunitaria, como comité de agua potable, comité de iglesia y súmame el comité de padres de familia en las escuelas de sus hijos. Es entonces cuando, al no cumplir con las actividades asignadas, viene el castigo de la sociedad a través de las multas y otras sanciones intracomunitarias.

Las estudiantes, quienes han dejado muchas veces sus estudios formales curriculares por algunos años, intentarán adaptarse a la brecha digital, la sanción social, la culpa familiar, las violencias patriarcales y las dimensiones excepcionales de la pandemia, para participar en

este tipo de actividades comunales y en muchas ocasiones les toca hacerlo principalmente a ellas pues los hombres salen a trabajar a otros estados o a Estados Unidos como migrantes y les dejan la responsabilidad de ese deber que compromete y del que no se puede deslindar tan fácilmente. En adición subrayan las estudiantes que cuando los propios comités son articulados por otras mujeres, el apoyo entre mujeres parece no existir pues se le carga la mano a la que, de cualquier forma, es considerada como una egoísta, irresponsable e inmadura por soñar un sueño que ya no le corresponde.

Es un momento muy complicado en todos los sentidos; me he deprimido, llorado, porque a veces ya no tengo fuerza para continuar, pero ver una sonrisa y sentir sus abrazos de mi pequeños me ha motivado a continuar y no rendirme, además este confinamiento afectó mucho a mi familia y para todo he tenido que administrar de la mejor manera ya que familiares como mis padres, abuelos, tíos y primos se han enfermado, algunos de COVID-19, otros de otras enfermedades, y todo ha sido un gasto más de lo que se tenía. Y rendirme no es la mejor solución ni la salida, solo sé que esta pandemia tiene sus ventajas y sus desventajas; al final con algo bueno terminaré (Estudiante ngigua 4).

Conclusiones

Se considera que las formas de experiencia ngigua, relatadas por las estudiantes madres jefas de familia, provienen de la necesidad cada vez más consciente de que en las comunidades, la forma de producir conocimientos, cómo los atesoramos y cómo los compartimos, tienen que ver con la historia de la cultura local; sin embargo existe una contradicción con el modelo de modernidad, que sigue invisibilizando a los pueblos originarios y a las mujeres, a las que en especial concibe como residuales y a quienes anticipa como cadáveres; esto ha tenido el fuerte impacto de una pandemia de COVID-19, pero una sindemia

en la que los sentires comunales siguen siendo negados por parte de las instituciones oficiales, que siguen englobando la totalidad de la experiencia comunitaria en la añeja categoría de “usos y costumbres”, donde entra todo aquello que cuestiona los cimientos capitales, patriarcales y coloniales del Estado nación, haciendo que se vuelva incómoda la forma en que los neindigenismos capturan la experiencia histórica situada de pueblos como el ngingua.

En este capítulo, se muestra lo registrado desde un enfoque etnográfico como voces de las estudiantes con quienes se conversó; es el anhelo de construir alternativas socioculturales ante un mundo para el que no existen ni importa sus ganas por estudiar, donde sus sueños despiertos puedan agrietar el modo en que sus vidas son asimiladas por las instituciones. Desde una etnografía de los afectos, se considera que se puedan implicar tomas de conciencia por parte de los sectores subalternos, organizándose en tramas de subsistencia, para criticar las formas sociales que acosan, violentan e impiden la reproducción de la vida propia y la de las familias comprometidas por lógicas de extractivismo epistémico y de las condicionantes de vida por ser mujeres en una localidad indígena, que históricamente ha sido olvidada y negada.

Como se ha podido ver, el cuidado de los afectos traza una pedagogía a contracorriente de la historia hegemónica, que produce relaciones sociales no totalmente mediadas por el capitalismo global y neoliberal, lo que implica construir la meta más alta de un proyecto colectivo en el que se teje al interior de los hogares de las estudiantes; esto se ha agudizado en tiempo de pandemia/sindemia, ya que la casa se ha convertido además en el espacio donde las estudiantes, por medios electrónicos, dan continuidad a su vida académica e intercultural.

Los relatos de estas estudiantes nos hicieron reflexionar lo siguiente: más que intentar seguir un programa curricular, para vivir los tiempos de pandemia, hay un sentipensar comunal, en el que las necesidades humanas, vitales y emocionales son la esencia de la vida en tiempo de sindemia.

De igual forma, las estudiantes al interactuar con nosotros, nos han hecho conscientes de la urgencia de un programa universitario

de guarderías, para los infantes de las jóvenes estudiantes madres de familia, que potencie los procesos de la trama de cuidados para ser coherentes con un modelo intercultural, y que reconozca los diversos modos interseccionalmente de acceder a una educación pertinente. Se aprecia también un llamado para implementar y desarrollar programas de promoción de educación intercultural intracomunitarias, pues ha quedado claro que, solo una mujer que ha vivido las circunstancias y determinantes de maternar en contextos socioculturales como los relatados en este capítulo, puede convencer con claridad a otra estudiante de asumir el mismo camino.

Finalmente, se hace cada vez más urgente un programa institucional que problematice, estudie, reflexione y pueda divulgar los materiales para la construcción de enfoques de salud mental intracomunitarios, que puedan gestar los procesos de acompañamiento, bajo un enfoque socioemocional situado de las múltiples formas en que se despliega la responsabilidad de maternar, ser mujer y lidiar con horizontes que afrontan la posibilidad de estudiar y tejer el cuidado de la vida.

A través de esta etnografía de los afectos, se pueden atestiguar las emociones que expresan las estudiantes y que son polivalentes, contradictorias y antagónicas. Los afectos decantados por ellas nos permiten hacer una labor arqueológica de la lengua, que potencia la capacidad de intervenir en el revelamiento de los procesos de vida y sus valores de uso. Importante rescatar los sentires, emociones, sueños e ilusiones que a una sola voz levantan estas estudiantes, esa esperanza de un mejor futuro que no solo las represente a ellas, sino más bien que las represente a todas y a las futuras generaciones, rompiendo paradigmas bajo una sola viva voz, como afirma la estudiante ngingua 1: “Todo lo que se quiere es difícil de conseguir, pero se siente muy bonito cuando uno cumple con sus sueños”.

Bajo esta premisa de investigación, se pudo revelar cómo en la región ngingua poblana se expresan formas vulnerables de la economía política, que contextualizan los desafíos y determinantes, incluso, de la existencia misma de la cultura y lengua ngingua, en el horizonte

de su propia devastación, ante la pandemia de COVID-19, que parece se extenderá por muchos años hacia adelante. En particular, se reflexionó sobre la forma en que jóvenes estudiantes, madres jefas de familia, han hecho frente a la actual coyuntura, para dar cuenta de que, paradójicamente, puede el contexto actual de clases a distancia ayudar a que las estudiantes jóvenes madres de familia de esta universidad puedan seguir con sus cursos en la modalidad virtual y presencial —lo que empieza a llamarse modelo híbrido—, por lo que no se podrá abandonar, en el horizonte post-COVID, la necesidad de seguir acompañando a los estudiantes en plataformas virtuales que nos ayuden a partir de mandatos horizontales que rijan las reglas de las relaciones educativas, en una futura vuelta a lo presencial, ante lo que se hacen urgentes grandes acuerdos asamblearios, honrando la tradición comunal de la cultura ngingua, a través de los cuales lleguemos a responder, colectivamente, a los desafíos que presentarán escenarios desafiantes, complejos y diversos.

Bibliografía

Brice Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación*. Instituto Nacional Indigenista.

Cuamatzi, G. (2021). *Narrativa de la conquista y surgimiento de los pueblos de indios en el proceso de colonización del norte del valle de Tehuacán*. En G. López Varela y M.A. Melgarejo Pérez (Eds.), *A más de 500 años de la invasión de Mesoamérica: Memorias y resistencias de esperanza ngingua, antropología e historia* (pp. 213-240). UIEP-BUAP.

Dietz y Álvarez, V. (2014). *Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía. Un ejemplo desde la antropología de la educación*. En C. Oehmichen (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-90). México: UNAM, IIA.

Fals Borda, O. (1979). *Cómo investigar la realidad para transformarla*. En *Introducción al libro El problema de cómo investigar la realidad para*

transformarla (pp. 11-57). Bogotá: Tercer Mundo. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/09como.pdf>

Galán, F., López, G., Martínez, S., y Gámez, A. (2020). El caminar de los ngriguis durante la pandemia COVID-19, aproximaciones históricas, etnográficas, educativas y discursivas. México: Universidad Intercultural del estado de Puebla-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gámez, A. (2006). Popolocas. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Geertz, C. (2005). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Guber, R. (2001). Etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Norma.

INALI (2010). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, variantes lingüísticas de México con sus auto denominaciones y referencias geo estadísticas (p. 78). México: Secretaría de Educación Pública.

INEGI (2020) Tlacotepec de Benito Juárez. <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=Tlacotepec+de+Benito+Juarez#tabMCCollapse-Indicadores>

IPPI (2021). Lenguas indígenas de Puebla. <http://ippi.puebla.gob.mx/es/>

Gobierno de México (2020). Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena, Sistema de Información Cultural. https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=centro_desarrollo_indigena&estado_id=21&municipio_id=-1

Olivos, N. (2017). La expansión etnográfica. Su condición y posibilidad en el mundo contemporáneo. En V. A. Payá, y J. J. Rivera (Coords.), Sociología etnográfica sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación (pp. 27-54). México: FES Acatlán-UNAM.

Ramírez, E. (2006). La educación indígena en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Semo, E. (2006). Los orígenes. De los cazadores y recolectoras a las sociedades tributarias, 22000 a.C.-1519 d.C. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sobre las autoras y autores

Amaranta Cornejo Hernández

Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

amaranta.coher@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0001-9481-1194>

Anna María Fernández Poncela

Doctora en antropología social por la Universidad de Barcelona; Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma de México-Xochimilco.

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Claudia Islas Torres

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Departamento de Ingenierías. Universidad de Guadalajara, México.

cislas@cualtos.udg.mx | <http://orcid.org/0000-0001-9929-4990>

Denisse Roca-Servat

PhD en Estudios de Justicia. Profesora titular e investigadora del Grupo Territorio de la Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia | Co-coordinadora del Grupo de Trabajo Ecología(s) Política(s) desde Sur/Abya Yala del Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO e investigadora de la Alianza Justicia Hídrica.

denisse.roca@upb.edu.co | <https://orcid.org/0000-0003-2872-6471>

Dora Elia Ramos Muñoz

Doctora en Ecología y Desarrollo Sustentable | El Colegio de la Frontera Sur, México.

dramos@ecosur.mx | <http://orcid.org/0000-0002-8752-8865>

Evangelina Cervantes Holguín

Doctora en Educación. Departamento de Humanidades. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

evangelina.cervantes@uacj.mx | <http://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

Fanny Escobar Melo

Doctora en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

fanny.escobar@uacm.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-0294-7658>

Felipe Javier Galán López

Doctor en Historia y Estudios Regionales, Universidad Intercultural del estado de Puebla-Tlaxtepec.

felipe.galan@uiep.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0001-9715-2593>

Guillermo López Varela

Doctor en Sociología. Universidad Intercultural del estado de Puebla-Tlaxtepec.

guillermo.lopez@uiep.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-7001-9271>

Gunther Dietz

Doctor en Antropología. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, México.

gdietz@uv.mx | <https://orcid.org/0000-0002-1487-2673>

José Antonio Agis Rosas

Maestro en Desarrollo Educativo. Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos”, México.

antonioagis@gmail.com

Karla Yasmín Ruiz Santos

Doctora en Administración y Desarrollo empresarial. Universidad Veracruzana, México.

kruiz@uv.mx | <https://orcid.org/0000-0002-5288-1618>

Laura Regil Vargas

Doctora en Comunicación. Universidad Pedagógica Nacional, México.

lregil@upn.com

Laura Selene Mateos Cortés

Doctora en Humanidades. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, México.

lmateos@uv.mx | <http://orcid.org/0000-0002-1093-4654>

Lilia Irlanda Villegas Salas

Doctora en Letras. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, México.

ivillegas@uv.mx | <http://orcid.org/0000-0003-1929-4881>

Luis Gabriel Arango Pinto

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y Universidad Pedagógica Nacional.

arangolou@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-9640-9200>

María Gisela Velázquez Silvestre

Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa. Universidad Veracruzana, México.

givelazquez@uv.mx | <https://orcid.org/0000-0003-3636-5768>

Margarita López Ramos

Ingeniera. Jefe de departamento en Información y Servicios Escolares, Universidad Intercultural del estado de Puebla-Tlacotepec.

escolares.uatbj@uiep.edu.mx

María del Rocío Carranza Alcántar

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Departamento de Estudios Jurídicos y de la Cultura. Universidad de Guadalajara, México.

mcarranza@cualtos.udg.mx | <http://orcid.org/0000-0003-1410-9130>

Marina Martínez Martínez

Doctora en Educación. Universidad Veracruzana, México.

marimartinez@uv.mx | <https://orcid.org/0000-0003-3414-1592>

Mercedes Gómez González

Alumna de la carrera de Ingeniería en Computación. Universidad de Guadalajara, México.

mercedes.gomez@alumnos.udg.mx

Miguel Figueroa Saavedra

Doctor en Antropología Social. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, México.

migfigueroa@uv.mx | <http://orcid.org/0000-0001-5990-1258>

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Doctor en Educación. Departamento de Humanidades. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México | pavel.gutiérrez@uacj.mx |

<http://orcid.org/0000-0003-0437-1549>

Ramón Abraham Mena Farrera

Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades | El Colegio de la Frontera Sur, México.

rmena@ecosur.mx | <https://orcid.org/0000-0002-2242-3210>

Rosa Ynés Alacio-García

Doctora en Estudios Sociales con línea en Procesos Políticos, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México | rosa.ynes.alacio@uacm.edu.mx | <http://orcid.org/0000-0002-6487-8897>

Sergio Iván Navarro Martínez

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, México | senavarro@uv.mx | <https://orcid.org/0000-0001-5157-0394>

Antonio Saldívar Moreno

Doctor en Comunicación, cultura y educación. Departamento de Sociedad y Cultura en El Colegio de la Frontera Sur, México | asaldivar@ecosur.mx | <http://orcid.org/0000-0003-2330-0770>

Enseñanza superior en tiempos de pandemia
se terminó de editar en noviembre de 2022
en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Enseñanza superior en tiempos de pandemia

El libro *Enseñanza superior en tiempos de pandemia* presenta las experiencias de acción y cambio en los procesos de formación en la educación superior y de posgrado durante la pandemia producto del contagio por el coronavirus SARS-CoV-2. La obra registra el testimonio del compromiso de la comunidad académica y estudiantil, que no detuvo su labor de enseñanza e investigación en los tiempos más aciagos de la crisis sanitaria.

Los trece capítulos y el seminario académico titulado “Transformación de los procesos de educación superior y de posgrado Innovación en tiempos de pandemia” dan cuenta de los efectos provocados por la COVID-19 en el modelo de Educación Superior en México, el cual se vio obligado a transformarse desde lo más profundo de las comunidades originarias hasta las masificadas universidades en México. Los autores presentan, analizan y ofrecen su opinión acerca de los retos enfrentados para transformar la estructura y organización educativa y de investigación con el fin de reaccionar ante la contingencia sanitaria y las políticas de confinamiento social en donde se improvisaron, fortalecieron e innovaron procesos de educación y comunicación basados en el uso de Internet para continuar las clases, cursos y seminarios.

Este proyecto editorial inaugura la **Colección en Humanidades Digitales y Género de ECOSUR**, la cual presenta estudios que analizan de manera crítica los efectos de distintos fenómenos sociales y culturales en la incierta diversidad de espacios sociotécnicos abordados desde distintos debates teóricos y metodológicos que la sociedad y la academia sostienen en la arena de lo digital desde México y Latinoamérica.



ECOSUR



CLACSO

Colección en Humanidades Digitales y Género de ECOSUR

La colección presenta diversos análisis, estudios y disertaciones académicas sobre fenómenos sociales y culturales que son afectados y ordenados por los clásicos sistemas de opresión capitalista, racial, neoliberal, colonial, heterocentrista, capacitista y adultocentrista con énfasis en aquellos expresados en diversos espacios sociotécnicos. Cada libro sostiene variados debates teóricos, metodológicos y propuestas que, partiendo de las ciencias sociales y humanidades, sustentamos la sociedad y la academia desde México y Latinoamérica para cambiar y mejorar la realidad de nuestros pueblos.