



EDUCACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL, *y nueva normalidad*

AÑOS
15

Universidad
La Salle
Oaxaca

Educación nueva normalidad y diversidad cultural es una publicación de la Universidad La Salle Oaxaca. La edición del ejemplar digital fue realizada por la Editorial La Salle Oaxaca. La coordinación de la obra estuvo a cargo de Carlos Luis Maldonado Ramírez a través de la participación colectiva de investigadores de distintas universidades.

Primera edición electrónica en formato PDF:
septiembre 2022.

D. R. 2022. Universidad La Salle Oaxaca

© Universidad La Salle Oaxaca A.C.

Camino a San Agustín 407, Santa Cruz Xoxocotlán.

C.P. 71230, Oaxaca, México.

Tel. (951) 5029333

www.ulsaoaxaca.edu.mx

www.librosdigitales.ulsaoaxaca.edu.mx

Contacto: editorial@ulsaoaxaca.edu.mx

ISBN: 978-607-98392-4-6

Este libro fue dictaminado por un sistema de pares académicos como lo establece el procedimiento editorial de la Universidad La Salle Oaxaca.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico sin el consentimiento por escrito de los autores.

Hecho en México

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y NUEVA NORMALIDAD

Carlos Luis Maldonado Ramírez
(Coordinador)

Alberto Colin Huizar
Lev Moujahid Velázquez Barriga
Cesar José Valdovinos Reyes
Rosa Margarita Sánchez Pacheco
Alejandro Mira Tapia
Benjamín Maldonado Alvarado
Flor Marina Bermúdez Urbina
Lorena Carina Broca Domínguez
Layla Eliane Torres Caballero
David Ramón López Bautista
Juan Carlos Sánchez-Antonio
Mariana Alejandra-Solórzano-Cruz
Nancy Pérez Cruz
Sheila Villanueva Sánchez

Universidad La Salle Oaxaca 2022

Luis Ignacio Salgado Fernández
Rector

Sergio Estuardo García Herrera
Director General Académico

Lorena Carina Broca Domínguez
Directora de Posgrado, Investigación
y Extensión Universitaria

David Ramón López Bautista
Coordinador de Investigación

Enrique Tinoco Valle
Coordinador de Posgrado

Editorial La Salle Oaxaca

CONTENIDO

Prólogo	6
Hacer escuela para un mundo en pandemia. Estrategias y proyectos pedagógicos emergentes en Michoacán, México	8
Nunca fuimos tan dependientes de la escuela. Educación y escolarización en tiempos pandémicos	20
Pandemia, estrategias educativas y compromiso docente en la educación para el medio indígena en Querétaro	30
Normalismo intercultural hacia una nueva normalidad: aportes oaxaqueños	40
Desafíos de una educación inclusiva e intercultural ante la pandemia por Covid-19 en México	53
Reflexiones sustanciales para la enseñanza de la Arquitectura en un contexto pospandemia	63
De la presencialidad a la educación virtual: caso de una escuela preparatoria	77
Experiencias, vivencias y percepciones sobre la educación a distancia en la Universidad La Salle Oaxaca	90
Descolonizar la educación superior y defender los territorios: En medio de la Covid-19, los desastres naturales y la imposición del corredor transístmico en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca	105
Identificación de necesidades en entornos virtuales de aprendizaje de estudiantes de administración turística a partir de la pandemia por Covid-19	119
TIC y educación: una experiencia doblemente divertida	130

La presente obra colectiva nace del conversatorio virtual denominado “Educación, diversidad cultural y nueva normalidad” realizado a finales de agosto de 2020 por parte de los programas de maestrías en educación de la Universidad La Salle Oaxaca, el cual en su momento tuvo por objetivo reflexionar sobre la función social de la escuela ante la “nueva normalidad” en contextos caracterizados por la diversidad cultural.

Fruto de tal experiencia y a raíz del debate iniciado en ese conversatorio por los doctores Bruno Baronnet y Benjamín Maldonado, así como por la doctora Flor Marina Bermúdez, se buscó configurar un espacio en donde las ideas allí expuestas resonaran y se profundizaran con las experiencias de los participantes. Mediante la colaboración estrecha entre los Posgrados en Educación de la Universidad con la Coordinación de Investigación se generó la convocatoria para que desde una perspectiva multiactoral y multisituada no sólo se reflexionara el cruce entre la “nueva normalidad” y la diversidad cultural, sino que, conscientes del impacto de la contingencia planetaria por el SARS-COV-2 en el campo educativo, se amplió la mirada a otros escenarios, prácticas, experiencias y niveles educativos de nuestro país.

Mediante los once capítulos que configuran el libro el lector podrá encontrar reflexiones puntuales desde la arquitectura, sociología, pedagogía, antropología; algunas experiencias en Michoacán, Oaxaca, Querétaro abordando casos en los niveles de educación Básica, Media Superior y Superior, tanto en instituciones públicas como privadas. La perspectiva multiactoral se nutre al recuperar la visión, en primera línea, de docentes frente a grupo, tutores y militantes sindicales; mientras que los testimonios de docentes en formación, estudiantes y padres de familia permiten cimentar, comprender y triangular las experiencias.

Este crisol de experiencias permite vislumbrar el complejo panorama generado en el campo educativo a raíz del SARS-COV-2, con lo cual, al igual que otras iniciativas académicas generadas –desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) (Casanova, 2020), la colaboración entre la Universidad Iberoamericana-Universidad Anáhuac-Universidad Panamericana-FES Acatlán-Universidad Autónoma de Guerrero (Medina-Gual, et al, 2021), el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (Avendaño, et al, 2021)–, busca seguir aportando experiencias significativas que posibiliten reflexionar lo acontecido en materia educati-

va durante el confinamiento.

Las experiencias socializadas en esas tres obras comparten ejes en común con los trabajos que aquí se presentan, siendo la más evidente sin lugar a dudas la importancia por sistematizar las experiencias multiactorales, pero la muestra de cambios y continuidades en los discursos y prácticas es la más significativa.

Al respecto, un punto de partida dentro de esta obra que permite tejer el hilo argumentativo de manera explícita e implícita entre los capítulos radica en identificar la “vieja normalidad” para hablar de la “nueva normalidad”. En este sentido resulta evidente que la contingencia trastocó todos los campos del ámbito educativo, modificando espacios, tiempos, estrategias, formas de evaluar, de interacción o de vinculación. En síntesis, cambió la forma ¿pero también cambió el fondo?

La riqueza de las aproximaciones resolutivas planteadas en los capítulos permite identificar múltiples posturas, desde las que se centran en mostrar los cambios radicales y su afrontamiento por parte de los actores educativos, evidenciando la necesidad de adaptar y apropiarse la nueva normalidad como alternativa a la contingencia, encontrando en la asimilación de las tecnologías el recurso inmediato producto de un cambio de paradigma. Entre sus aportaciones, los autores perciben en mayor o menor medida las dificultades de la transición, externando los retos, miedos, recursos y áreas de oportunidad a desarrollar.

Desde otro enfoque analítico, hay experiencias para las que no es de extrañar que lejos de percibir una “nueva normalidad” en las experiencias-reflexiones que se comparten, se vislumbra una continuidad aún más trágica que lo planteado por la “vieja normalidad”, con lo cual se exponen problemáticas antiquísimas que han sido soslayadas dentro de nuestro sistema educativo, cuya deuda histórica remite principalmente a experiencias vinculadas con población indígena o subalternizada.

En la transición de posturas, el lector encontrará un abanico de posibilidades que lejos de ser ajenas a su realidad, harán que encuentre una extraña familiaridad desde su locus. La intención de ello es seguir contribuyendo al análisis de un tema común que lejos de dar un cierre nos invita a posicionarnos desde nuestros centros, espacios o colectivos para conocer y comprender nuestra realidad, la cual como lo ha evidenciado la pandemia, representa un fractal de la experiencia global.

Oaxaca de Juárez, Oaxaca, junio de 2022

¹Maestro en Antropología social por el CIESAS Pacífico Sur. Miembro de la Academia de Humanidades y Docente de los Posgrados en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca. Contacto: 000001352@ulsaoaxaca.ed.mx

REFERENCIAS

Avendaño, V. (Coord.) (2021). *La educación en tiempos de pandemia. Reflexiones sobre la enseñanza virtual en nivel básico durante la pandemia de Covid-19*. ILCE.

Casanova, H. (Coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.

Median-Gual, L. et. al. (2021). *Educación en contingencia durante la Covid-19 en México. Un análisis desde la dimensión pedagógica, tecnológica y socioambiental*. Fundación SM-Universidad Iberoamericana-Universidad Anáhuac-FES Acatlán-Universidad Panamericana-UAGro.

Hacer escuela para un mundo en pandemia.

Estrategias y proyectos pedagógicos emergentes en Michoacán, México

Alberto Colin Huizar²

Lev Moujahid Velázquez Barriga³

Cesar José Valdovinos Reyes⁴

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso que requiere, necesariamente, de la interacción y el diálogo entre distintos sujetos para construir conocimiento, lo que aporta elementos para comprender en mayor o menor medida la realidad social en su complejidad. Por su parte, la escuela presencial es una institución que aún goza de legitimidad como espacio idóneo para desarrollar la labor educativa; allí se despliegan una infinidad de experiencias de trabajo pedagógico entre educadores y educandos. Sin embargo, la crítica condición de la actualidad, marcada por la pandemia ocasionada por la propagación de la enfermedad COVID-19, obligó al gobierno mexicano a imponer una cuarentena desde marzo de 2020, que incluye, entre otras cosas, el confinamiento masivo de personas en el espacio privado, la cancelación de actividades no esenciales y el cierre masivo de escuelas. En este contexto, hemos sido testigos del endurecimiento de las medidas disciplinarias en lo social y de una acelerada adopción estatal del paradigma de vigilancia y control característico del Leviatán sanitario transitorio (Svampa, 2020).

Esta pandemia ha causado una serie de consecuencias que trastocan distintos aspectos de la vida cotidiana, pero, sobre todo, ha impactado de manera negativa en las clases populares, que conforman el grueso de la población en América Latina, región de enorme desigualdad socioeconómica (De Sousa Santos, 2020). Tal es el caso de México, donde, según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 78.1% de la población vive en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social. En este mayoritario sector social podemos observar afectaciones

concretas en tres dimensiones diferentes: la salud, la economía y la educación.

En primer lugar, enfrentar una enfermedad desconocida con un deficiente sistema de salud pública ha generado al menos tres problemas: saturación hospitalaria como síntoma de la débil infraestructura médica, mayor número de personas infectadas sin atención adecuada por carecer de seguridad social y lo más preocupante, una alta tasa de mortalidad. En segundo lugar, un gran número de personas de las clases populares “viven al día”, lo que hace que, para mantener un ingreso económico regular, sea necesario el trabajo diario en comercios a pequeña escala, la mayoría en el sector de la informalidad, donde se desenvuelven las actividades comerciales de al menos 45% de la población mexicana. Por esta razón no puede detenerse totalmente la movilidad de las personas (Trujillo, 2020). En tercer lugar, el campo educativo escolarizado también ha sido profundamente afectado con la suspensión de las actividades en los centros escolares. Más de 36 millones de niños, jóvenes, docentes y directivos se quedaron sin clases presenciales, pues las escuelas cerraron y transitaron hacia esquemas de trabajo virtual por medio del uso intensificado de plataformas digitales (Casanova, 2020). La respuesta estatal michoacana consistió en imponer un programa de educación a distancia que buscó mantener la regularidad de los trabajos académicos del ciclo escolar 2019-2020, a pesar del impedimento de acudir a las aulas de clase.

Hay que dejar claro que los resultados de la educación a distancia han sido muy diversos. Si se pretende realizar una evaluación de dicho programa educativo a

²Universidad Veracruzana. Maestro en Investigación Educativa. Correo: alberto.colinh@gmail.com

³Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Doctor en Pedagogía Crítica. Correo: levmx@yahoo.com.mx

⁴Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Correo: drcesarvaldovinosupn@gmail.com

distancia (que no es el caso de este trabajo), es necesario valorar en primera instancia, la diversidad cultural, política y económica de los territorios donde tiene presencia la escuela pública y tomar en consideración las desigualdades sociales⁵. Por ejemplo, la proporción de alumnos que poseen computadoras en sus casas es tres de cada cuatro en las escuelas privadas, tres de cada nueve en las públicas urbanas y sólo tres de cada 24 en las públicas rurales (Saraví, 2015). Esto evidencia que, en una gran cantidad de localidades en los márgenes del Estado, el acceso a los principales medios digitales de comunicación para una educación mediante la virtualidad es complicado. Según un informe de la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim), al menos 4.5 millones de estudiantes perdieron contacto con el sistema educativo nacional en 2020, una cifra que devela dichas asimetrías sociales. Contar con una conexión de internet estable, una computadora personal o un teléfono celular de gama media o alta se ha convertido en un privilegio que poseen sólo algunos sectores de la sociedad y es indicio de la enorme brecha de desigualdad digital contemporánea.

A pesar de estas condiciones adversas, en el mes de abril el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, anunció que el programa “Aprende en Casa” buscaría garantizar la continuidad del ciclo escolar por medio de clases virtuales, envío de evidencias de trabajo en casa y la transmisión de programas por radio y televisión. El fracaso de la estrategia federal era previsible. En primer lugar, por la escasa cobertura de internet a lo largo y ancho del país, como explicamos anteriormente; en segundo lugar, porque las autoridades en materia educativa de los gobiernos subnacionales se vieron rebasadas por la situación emergente, lo que generó poco impacto en la realidad de los educandos.

Al inicio del siguiente ciclo, se realizaron ajustes al calendario escolar, que acumuló un total de 190 días de trabajo en casa, y se insistió en el mismo tipo de educación a distancia mediante el programa “Aprende en Casa II”. La única novedad fue que el programa estaba basado fundamentalmente en programas de televisión abierta elaborados a marchas forzadas y reciclando cápsulas de información de canales culturales preexistentes. Aunque es relativamente cierto que con base en la televisión pública la SEP logró superar el problema de la cobertura y llegar a una mayor cantidad de

hogares para la transmisión de las clases (aproximadamente 90% de los hogares mexicanos cuentan con al menos un televisor), la realidad es que los contenidos eran repetitivos, tediosos, descontextualizados y prácticamente no abonaron nada a la comprensión de la pandemia y los problemas que enfrenta la sociedad en el presente. En resumen, lo que el gobierno federal anunció como un planteamiento educativo “ejemplar”, en realidad fue una simulación pedagógica.

Desde entonces, mucho se ha escrito, reflexionado y discutido en múltiples conferencias, foros, conversatorios, artículos y libros sobre el estado de la educación en la pandemia. Al respecto destacan dos interesantes compilaciones publicadas recientemente. La primera es el libro *Educación y pandemia*. Una visión académica (Casanova, 2020). Esta obra, compuesta por artículos de múltiples autores con trabajos empíricos y experiencia en el campo educativo, sintetiza elementos para el debate central de la escuela en la pandemia, la pedagogía y el rol de la escolarización, pero también sobre la educación superior, el papel de la tecnología y la conectividad, la desigualdad, el currículo, la cultura, el género y por supuesto, algunas miradas hacia el futuro de la escolarización.

Por su parte, el reciente libro, titulado *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (Dussel, et al., 2020), abona a una emergente reflexión latinoamericana sobre el fenómeno de la pandemia y sus efectos en los ritmos de la escuela. A través de miradas epocales, aproximaciones a los sistemas educativos, sus niveles y desigualdades, así como, de reflexiones situadas sobre el trabajo docente, las clases y las pedagogías pandémicas, el texto abre una ventana para abordar las contradicciones del modelo escolar en la pandemia. Ambas compilaciones constituyen relevantes aportes para la comprensión de los procesos socioeducativos en el capitalismo de la pandemia, sus efectos concretos en la relación enseñanza-aprendizaje y el incremento de paradigmas tecnológicos en el campo de la educación escolarizada.

La pedagogía crítica también ha hecho aportes significativos en este sentido, ya que la pandemia no puede entenderse de forma separada de la crisis de la política, del capitalismo y de la educación. Giroux, et al. (2020) nos permiten discutir una disyuntiva clave en función

⁵“Sistema educativo perdió contacto con 4.5 millones de niños por esquema a distancia: REDIM”. *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/0801/mexico/sistema-educativo-perdio-contacto-con-4-5-millones-de-ninos-por-esquema-a-distancia-redim-enterate/>

de las condiciones reales de las instituciones educativas en esta inédita coyuntura histórica: optar por una escuela para la reproducción funcional o por una educación antihegemónica. Los autores advierten que un principio pedagógico central del neoliberalismo educativo de la actualidad consiste en abordar los problemas sociales desde la responsabilidad individual. De acuerdo con esto, en la pandemia la escuela no tiene la necesidad de abordar cuestiones sistémicas que conduzcan al análisis del orden social y el poder, mucho menos a explorar nociones de responsabilidad colectiva. La finalidad que persigue la institución educativa es la reproducción de un modelo de alienación que legitima el statu quo.

Para consolidar este enfoque, los sistemas educativos tienden a adoptar una pedagogía pandémica, definida por aquellos “aparatos culturales y medios de comunicación que hacen eco de las teorías de conspiración, mienten descaradamente sobre pruebas o curas falsas para el virus, al tiempo que participan en una política de evasión que cubre tanto la incompetencia como la violencia, avaricia y exclusión terminal en el núcleo del capitalismo” (Giroux, et al., 2020, p. 3). No obstante, los sujetos educativos que se posicionan desde horizontes emancipadores para la construcción de otra educación, también enuncian sus discursos y prácticas dirigidos hacia una revalorización de la escuela. El carácter contrahegemónico que subyace a dichos procesos recupera el sentido de la solidaridad y busca fortalecer los lazos sociales para proyectar un espacio que funcione como apoyo y acompañamiento de la colectividad.

Es en este terreno de disputa que nuestro trabajo político y organizativo como maestras y maestros de Michoacán, pertenecientes a la Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), adquiere relevancia: por su capacidad de desplegar un conjunto de estrategias y proyectos pedagógicos orientados a adaptar la escuela a las condiciones actuales. A continuación, nos proponemos describir los fundamentos epistemológicos y las características principales del Programa Democrático de Educación para el Estado de Michoacán (PDECEM), que funge como el proyecto articulador de las nuevas prácticas a nivel escolar y comunitario. Posteriormente, nos centramos en las principales iniciativas que, como profesorado sindicalista, hemos impulsado a lo largo de la pandemia, con el objetivo de generar propuestas situadas para un horizonte educativo acorde a las distintas condiciones socio-culturales de las comunidades escolares michoacanas.

El reseteo mundial educativo y el movimiento magisterial en Michoacán

Partimos de comprender el capitalismo como un sistema de dominación, explotación y despojo que se mantiene vigente. En esta coyuntura inédita, todas las áreas de la actividad humana se han visto afectadas, pues el sistema ha encontrado su máxima expresión desde los principios de una agenda neomalthusiana que acelera el tejido transnacional de las nuevas dictaduras y tácticas paramilitares de exterminio en beneficio de la “seguridad sanitaria”. El posicionamiento de la industria farmacéutica y la agudización del conflicto bélico contra países y gobiernos no aliados del capital son ejemplos del crecimiento exponencial del poder hegemónico. Los discursos racistas y el fin de las ideologías que en los años noventa del siglo pasado eran retóricas académicas, ahora son parte de los planes de control global.

En este contexto, consideramos que la educación no puede verse como parte de un programa progresista o simplemente alternativo ajustado a los intereses de la clase dominante. Basta con dirigir la mirada hacia la disputa en el campo de la ciencia y la tecnología por parte de las corporaciones, ya que, se reconoce la agresión a la escuela pública en la nueva ruta privatizadora que supone colocar la institución educativa dentro de la sociedad virtual, en contubernio con los grandes magnates de Google®, entre otros. Estas acciones delatan la continuidad de la agenda previa: desaparecer la institución educativa como territorio político y formativo, pero también, desaparecer el ethos colectivo que le subyace; es decir, la articulación presencial con la otredad, así como el desarme completo del proyecto de humanización que posibilita una educación pública, crítica y emancipadora.

De esta forma, nuestro programa alternativo está inscrito en una coyuntura en la que solo hay dos caminos posibles: ser un campo experimental político y pedagógico para coexistir y refuncionalizar el sistema o, por el contrario, ser un verdadero programa contrahegemónico a la altura de las nuevas condiciones privatizadoras. Buscamos aportar una alternativa a esos estudiantes y familias excluidas del derecho a la educación pública por no estar dentro de los márgenes de consumo industrial y la agenda de exterminio, en los que la COVID-19 desempeña un papel fundamental.

El Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM). Identidad y construcción de conocimiento

Las rebeldías latinoamericanas protagonizadas por pensadoras y pensadores que enarbolan distintos procesos prácticos, cuestionan la educación de la objetividad fundada en la dicotomía sujeto/objeto. Destaca la crítica a la universalidad de corte racionalista-positivista, tanto en la mirada tradicional como en la mirada ortodoxa clásica de primer orden del llamado “materialismo científico”, el cual sigue mirando el futuro desde el retrovisor; es decir, explica la racionalidad del mundo con lentes de la segunda revolución industrial, cuando es evidente que transitamos hacia la era de la singularidad y la cuarta revolución industrial.

Esta transformación ha generado una nueva mirada con visión de futuro, la cual adoptamos desde el propio PDECEM. Recuperamos este enfoque para potenciar la pluralidad de epistemologías, esas otras miradas que fluyen desde las rebeldías y argumentan que la vida está siendo desde la pluriversidad, la naturaleza humana, la pauta que conecta y exige, también, una diversidad metodológica en la educación y la pedagogía, capaz de dar identidad a las particularidades en una dinámica que no insista en la monoculturalidad y permita el diálogo entre saberes.

A partir de este análisis, consideramos la urgencia de construir una propuesta que tenga incidencia en las escuelas y las prácticas pedagógicas, para transformar las condiciones de negación de lo humano, para visibilizar la diversidad a través de procesos de cambio en perspectiva intercultural, con base en el diálogo de saberes y dialécticamente abierta al presente potencial y al sueño posible como visión de futuro. En este sentido, las pedagogías críticas y las educaciones populares como enfoques epistemológicos son inspiración para la construcción del paradigma del pensamiento crítico, el cual está en permanente disputa con el neoliberalismo cognitivo. Estas tendencias educativas desde los bordes y las periferias están en la disputa del paradigma o, mejor dicho, están “rompiendo el cerco”.

La educación popular parte no solo de reconocernos como personas sujetas desde la opresión, sino de constituirnos en sujetos políticos con una visión revolucionaria, que busque la desnaturalización del capital-

ismo y del patriarcado, la descolonización de nuestro sentido común en otros horizontes, que cuestionen los modelos de pensamiento eurocentrado, que incorporen el feminismo y el enfoque de género como proyecto político, que trabajen realmente con y desde las disidencias para visibilizar la opresión desde todos los ángulos posibles, con la finalidad de generar un espacio donde quepan todas las posturas que confrontan el sistema dominante.

Para ello es necesario repensar la pedagogía crítica como proceso revolucionario, pues, desde nuestra perspectiva, constituye un enfoque que no puede orientarse desde las lógicas de lo establecido, de lo instituido en tensión con lo instituyente. El PDECEM es, justamente, un desplazamiento epistemológico, una forma de hacer ciencia desde el pensamiento crítico, ciencia desde el segundo orden para desplazar a la ciencia clásica. El PDECEM es mirar para mirarse desde otra mirada, es mirar la mirada de la otredad, para en ella desplazarse y aprender. Las educaciones populares y las pedagogías críticas son desplazamientos que se gestan desde la revolución paradigmática. Los desplazamientos son fundamentales en el ser humano, yendo desde la ciencia hasta la revolución, para llegar a la emancipación.

A lo largo de la historia de la humanidad surge la necesidad de mirarse desde otra posición, desde otra interpretación. Los desplazamientos son empíricos, pero también teóricos, articulan pensamiento y acción. El pensamiento crítico es un desplazamiento, la realidad se desplaza a modo de la dimensión en que ella subyace, la posibilidad del desplazamiento es lo que da vida al origen, al pensamiento y a la necesidad de construir alternativas. Esto quiere decir que el PDECEM es un desplazamiento epistemológico, porque implica conocer desde otra posición para construir conocimiento inédito.

El PDECEM se articula desde una racionalidad crítica que nos modifica. Esta modificación permite ver el mundo desde una posición distinta, tener apertura de pensamiento hacia lo nuevo e incierto, hacia lo que está siendo y lo que transita. Esto evita la división entre ciencias sociales y ciencias naturales, sin dejar fuera a las ciencias formales, fácticas o empíricas. La racionalidad crítica pasa de un plano reflexivo a un plano de segundo orden, a una reflexión de la reflexión; implica impulsar el pensamiento crítico reflexivo de manera categorial, desde las categorías inicialmente confusas, petrificadas y disciplinarias hacia la construcción de categorías articuladas con la direccionalidad del

recorte de realidad y la memoria histórica, donde los fenómenos particulares articulan la totalidad.

Nuestro proyecto supone, también, un desplazamiento desde la dialéctica. Recuperar el interés por la dialéctica es propio de la actual profundización de la opresión capitalista, pero la dialéctica como sinónimo de cambio se ha vulgarizado. La dialéctica es cambio incesante que desafía el presente sin abandonar el legado histórico de las luchas y asume la contingencia del futuro como una posibilidad de múltiples escenarios de liberación y emancipación, siendo esto último constitutivo de su conformación como campo del pensamiento educativo. En suma, todo análisis dialéctico implica la visibilización y el estudio en profundidad de aquello que se critica y una respuesta detallada a cada una de las contradicciones que se evidencian. La dialéctica entre lo global y lo local demanda una territorialización de las contradicciones que mantiene una conexión con la totalidad. La dialéctica es, también, expresión de la ideología ubicada en su tiempo histórico y por lo tanto, en permanente movilidad, lo que trasciende cualquier tipo de dogma.

La contradicción dialéctica del movimiento: el PDECEM y otras iniciativas

El PDECEM es el resultado de la evolución histórica de los proyectos pedagógicos de la Sección XVIII de la CNTE en Michoacán. Constituye la plataforma educativa de nuestro tiempo y emanó como una de las tareas centrales del Proyecto Político Sindical (PPS). Representa el patrimonio intangible del profesorado de base, cuyos principios y horizontes nos permitieron enfrentar las últimas reformas neoliberales y resistir sus efectos en los centros escolares.

La Sección XVIII de la CNTE se consolidó hacia finales de los años ochenta del siglo pasado. Desde sus orígenes, las y los profesores de la resistencia se plantearon trascender la naturaleza gremial del movimiento sindical y las demandas meramente económicas; es decir, se reconocieron como un movimiento político y popular, cuyos horizontes persisten en la actualidad a través de la vigencia del PPS. Históricamente, el PPS ha sido el instrumento de orientación que define las seis tareas vertebrales del movimiento magisterial para las transformaciones democráticas: 1) restituir el poder a las bases; 2) integrarse a los esfuerzos nacionales orientados a resolver los grandes problemas del país, junto al pueblo; 3) construir un proyecto alternativo de educación; 4) arrancar las reivindicaciones de las

bases; 5) realizar una gestoría democrática; y, 6) unificar a los trabajadores de la educación. Estas seis tareas integran la estrategia de largo aliento de la disidencia magisterial. Para llevarlas a cabo fue necesario transgredir el orden estatutario y burocrático del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), diseñado para practicar un sindicalismo de contención gremialista de la lucha de clases. En su lugar, se constituyó una estructura orgánica en tres dimensiones: Gestión Popular, Gestión Educativa, Gestión Sindical, que atenderían tres planos de intervención: la sociedad, la educación y el sindicato.

La ruptura con el estatuto institucional redimensionó, también, las estructuras del gobierno sindical; el Comité Ejecutivo Seccional dejó de ser la figura que suplantaba a las bases magisteriales. El Congreso de Bases, el Pleno Seccional, la Asamblea Estatal y la Asamblea Masiva Regional pasaron a tener un papel protagónico en la toma de decisiones del movimiento. La legalidad y el reconocimiento estatutario del SNTE estuvieron en segundo término; la legitimidad emanó de las bases magisteriales y la representación democrática se hizo valer por medio de la correlación de fuerzas.

Los tiempos para la lucha pedagógica de la Sección XVIII no se hicieron esperar. La primera reforma curricular del neoliberalismo, realizada en 1992, preparó al sistema educativo nacional para atender las necesidades del capital, con la implantación del Tratado de Libre Comercio. Esto aceleró la construcción de propuestas alternativas y contrahegemónicas desde la CNTE, por ejemplo, el Congreso Estatal Popular de Educación y Cultura (CEPEC) como espacio de discusión, diálogo y toma de decisiones del pueblo michoacano para influir en la política educativa estatal y orientar la vida del movimiento pedagógico magisterial.

En los albores del tercer milenio, la Sección XVIII pasó de la protesta en las calles a la propuesta en la escuela, de la ocupación de las plazas públicas a la ocupación pedagógica alternativa de los centros escolares y los espacios de formación de los docentes. Inspirados por la educación socialista, las pedagogías de los movimientos sociales latinoamericanos, las educaciones populares y las teorías críticas, impulsamos algunas iniciativas como: las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB), los Centros de Desarrollo para la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD), el programa de Alfabetización Popular, los programas de Desarrollo Neuronal y Desarrollo Lingüístico Integra (DLI), el Curso-Taller Estatal del Educador Popular, el Centro Sindi-

cal de Investigación e Innovación Educativa (CSIIE), los casi 30 Libros de Texto Alternativos y la Escuela Popular de Formación Política y Pedagógica “Francisco Javier Acuña”. En conjunto, dichos programas se proponen modelar una subjetividad librepensadora, propiciar el desarrollo de la integralidad humana, la formación crítica de los educadores, las ideas filosóficas de la racionalidad revolucionaria, la escuela para la emancipación social y la autonomía comunitaria, sin perder de vista el horizonte nacional y la necesidad urgente de modificar el rumbo del proyecto civilizatorio de la modernidad capitalista.

A su vez, la Gestión Educativa de la Sección XVIII tiene la responsabilidad de acompañar, organizar, difundir, investigar, formar y sistematizar de manera horizontal dichas iniciativas, sin suplantarlo, de ningún modo, la inteligencia colectiva del movimiento de los trabajadores de la educación. Por ello, nuestro proyecto sólo se entiende como un movimiento pedagógico que se construye y reconstruye de abajo hacia arriba, no al revés. El PDECEM no tiene propietarios, no es patrimonio de personas ni de grupos. Sus libros, materiales didácticos, trayectos formativos y programas son de todas y todos los militantes de la CNTE y de la comunidad educativa que en él participan. No es un proyecto de “iluminados”, es la expresión de la diversidad de miradas provenientes de las comunidades pedagógicas de base y de las múltiples manifestaciones de los colectivos que se han apropiado de él en cada contexto regional. Los colectivos pedagógicos populares son los que sostienen la consigna “inventamos o erramos”, como apuntaba el educador venezolano, Simón Rodríguez, al referirse a la tarea monumental de hacer lo propio desde la mirada latinoamericana. Ésa es la consigna de nuestro movimiento pedagógico “José María Morelos”.

El PDECEM: sueño posible, inédito y viable

Nuestro programa educativo alternativo, como desplazamiento del pensamiento dominante, tiene su origen en un andar colectivo que, en los últimos lustros, ha posibilitado la participación de comunidades enteras, de padres y madres de familia, comunidad estudiantil, organizaciones sociales, sindicatos y académicos. Se sitúa en la acción concreta de instituciones educativas del nivel básico, medio superior y superior, a lo que se suma el esfuerzo de artistas y activistas de colonias populares, así como de intelectuales orgánicos y movimientos anticapitalistas a nivel estatal, nacional e internacional. La tarea constante ha sido la búsqueda del qué, para qué, a

favor de qué, en contra de qué, cómo y con qué de una educación popular liberadora y una pedagogía crítica innovadora, científica, humanista, holística, transdisciplinar e integral, formadora de personas cultas, libres y transformadoras.

El PDECEM es resultado de una reconstrucción permanente. Desde sus inicios en la década de 1990, el entonces denominado Proyecto Integral de Educación Comunitaria (PIEC) planteaba un proyecto de escuela democrática y popular de nuevo tipo. Posteriormente se dividió en dos vertientes. Una de ellas, el Programa de Transformaciones Educativas Inmediatas (PTEI), iniciativa impulsada a finales de los años noventa, prevé un impacto en la comunidad y una forma distinta de “hacer escuela” desde la visión de un proyecto alternativo. Este proyecto tenía su cauce en el llamado Programa de Transformaciones Educativas Democráticas (PTED), en el que se proponía una serie de estrategias encaminadas a producir la transformación social, económica, política, cultural y ecológica del estado de Michoacán.

En la actualidad, el PDECEM plantea ciertos perfiles de formación: 1) ser humano físicamente sano; 2) ser humano laborioso, habituado al trabajo colectivo; 3) ser humano con un desarrollo lingüístico integral; 4) ser humano ético e inteligente; 5) ser humano afectivo y sensible. Asimismo, para orientar la praxis educativa se desarrollaron dimensiones y líneas estratégicas de transformación. La dimensión económica intenta que, desde la escuela, germine una ciudadanía que lucha por un desarrollo económico productivo sustentable; la dimensión política busca el ejercicio de una ciudadanía democrática; la dimensión social anhela el planteamiento de soluciones y promover la participación en la transformación de la realidad; la dimensión cultural apunta al reconocimiento de la identidad personal, comunitaria, nacional e internacional para recrearla en múltiples expresiones; la dimensión ecológica se propone contribuir al reconocimiento de una gran comunidad de seres vivos, de la naturaleza de la vida; por último, la dimensión cosmogónica se entiende como la vida en armonía con los demás seres vivos, con el planeta y con el universo. Esto se relaciona con el proyecto emancipatorio, con la utopía, la visión de futuro y el sueño posible.

En cada dimensión se trazaron líneas estratégicas de transformación. Por ejemplo, desde la dimensión social se trata de que la comunidad construya su soberanía alimentaria y una salud integral, como un sujeto que desarrolla una actitud crítica, que reconstruye su entorno natural y social, que conoce el papel de la utopía del sueño posible, del imaginario popular. En la dimensión política

se encuentra la línea estratégica de la comunidad organizada de manera democrática que construye gobierno popular, que implica el estudio desde lo dialéctico, para leer la realidad desde un ángulo crítico, buscando transitar del conocimiento hacia la conciencia.

La dimensión cultural abarca tres líneas estratégicas. La primera aborda la comunidad concedora de los adelantos científicos y tecnológicos, que trata de entender la diversidad del mundo desde la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. Para “romper el cerco” y disputar el paradigma hegemónico desde el pensamiento crítico, proponemos una segunda línea estratégica que considera a la comunidad que vive, baila, canta, juega y produce como parte de la creatividad, la recreación y la pauta que conecta con la naturaleza humana. La tercera línea, comunidad cultural y rescate de la identidad, se entiende como un proceso de reafirmación de nuestra concepción y construcción social de las categorías de articulación, proceso, transición y transformación, junto a la multidimensionalidad, diversidad, pluralismo y democracia participativa protagónica. La última línea en esta dimensión tiene que ver con la comunidad lectora y pensante, lo cual supone mirar para transformar lo que se mira a través de la mirada, desarrollar la lectura desde los bordes, cerrar brechas y crear puentes. Es una suerte de leer para leer el mundo.

Por su parte, la dimensión ecológica trata de desarrollar la línea de la comunidad protectora del medio ambiente, buscando cambiar la epistemología que parte de conocer desde lo androcéntrico, para entender la vida desde la propia naturaleza. Esto implica la articulación horizontal de todas las formas de vida, biológica, genética, identitaria, animal, vegetal y mineral como naturaleza de la vida. También, la recuperación de nuestras mentes y cuerpos, de nuestra subjetividad biológica, emocional y virtual; el sentido primero y último de la transformación social para orientarla hacia la liberación. En síntesis, tiene la finalidad de superar la enajenación, de construir el pensamiento crítico desde la vida a partir de los programas de desarrollo comunitario.

La dimensión económica contiene dos líneas estratégicas. En primer lugar, la comunidad promotora del trabajo como valor social y el desarrollo de múltiples capacidades. En segundo lugar, la comunidad constructora de nuevas redes productivas, para rescatar el trabajo como principio educativo formativo, de manera material e inmaterial, como un proceso histórico de realización humana.

Estas dimensiones tienen como referente su concreción en el ámbito de la escuela, pues la transformación social comienza en la relación escuela-trabajo, pasa por la relación teoría-práctica y va más allá, con la articulación entre pensamiento y acción. Todo esto sucede mediante la integración de la institución educativa a la comunidad. En suma, la acción político-educativa del PDECEM busca la transformación del propio educador desde las educaciones populares y las pedagogías críticas, con el objetivo de integrar las tareas de formación, capacitación, investigación e innovación, encaminándolas hacia la reeducación del profesorado, hacia la deconstrucción de su “ser docente” desde el reconocimiento de una nueva forma de ejercer la vocación, la pertenencia laboral y el “ser pueblo”.

La otra finalidad que se busca es la organización de la comunidad, que contempla elementos que rompen la separación de la escuela con la vida social. En este sentido, el PDECEM promueve procesos de cambio civilizatorio que colocan la vida en el centro. Por esa razón, está, necesariamente, encaminado a romper la hegemonía de un sistema que genera desigualdades sociales. En este sentido, impulsa un proyecto plurinacional de democracia de los pueblos; por eso no puede encerrarse en el ámbito áulico ni reducirse a la implementación de libros de texto ni encadenarse con la certificación oficial. Por muy alternativas que sean ambas cosas, su espacio inmediato de transformaciones es la comunidad, el barrio, la colonia o la localidad. Justo allí es posible propiciar cambios locales de impacto global, construir una nueva perspectiva histórica y cultural que fundamente las bases de una ciudadanía crítica y organizada, capaz de involucrarse en la construcción del gobierno popular. Los programas de Alfabetización Popular y los CDCCAD han buscado desarrollar, precisamente, el vínculo comunitario. Desde estos espacios se despliegan, a veces con éxito y otras con limitaciones, redes de economía solidaria, proyectos autosustentables, programas de recuperación de saberes comunitarios, círculos de estudio entre mujeres, el fomento de la lectura política de la realidad, núcleos de base para la autogestión de la democracia protagónica y el alcance de la justicia social. Sin esta relación, la institución educativa y el magisterio quedarían ensimismados en sus dinámicas institucionales y gremiales.

Otra de las tareas transversales al PDECEM se relaciona con el desmantelamiento de las bases ideológicas, científicas, filosóficas y teóricas del capitalismo. Para este propósito, su Escuela de Formación ha propiciado la conformación de un conjunto de espacios de apren-

dizaje cooperativo para educadoras y educadores populares en cada región y en cada delegación escolar. Este ejercicio muestra la disciplina de estudio sistemático de la teoría de la organización popular, de la realidad actual y de las pedagogías de la rebelión. En estos espacios, la investigación es fundamental, pero no aquella impulsada en los claustros ni la que sigue los principios de la ciencia dominante para enaltecer a ciertos personajes del pensamiento occidental. Por el contrario, se propone la investigación militante con un compromiso claro de empoderar a las y los oprimidos. La construcción de conocimientos y de propuestas por educadoras y educadores populares que se han involucrado estrechamente en las resistencias pedagógicas a partir de metodologías participativas como la sistematización de experiencias, las narrativas pedagógicas y la dialéctica constructiva, contribuyen a la producción de conocimientos situados para la liberación.

No obstante, estos proyectos regionales de la Sección XVIII de la CNTE enfrentan serias adversidades. Una de ellas proviene del discurso gubernamental, que busca disolver las alternativas del profesorado michoacano con el argumento de que todos sus planteamientos ya han sido incorporados a la llamada “Nueva Escuela Mexicana”, un discurso falso cuyo objetivo es desmovilizar. La narrativa de la reciente reforma educativa sostiene aún la huella neoliberal que beneficia a la clase empresarial, pues en su horizonte está la continuidad de la globalización económica.

Otra de las dificultades se relaciona con las condiciones de confinamiento social impuestas por la pandemia. A pesar de ello, durante este periodo la CNTE no detuvo sus protestas e incorporó las herramientas digitales y la virtualidad como un nuevo campo de disputa para la izquierda pedagógica, para cimbrar las bases de su propia lógica y de sus trayectorias educativas recorridas antes de la crisis sanitaria mundial. De este modo, la CNTE ha reinventado sus propuestas pedagógicas para elaborar materiales de acompañamiento a la formación en el hogar, con énfasis en los “aprendizajes inesperados”, en lo urgente. Lo importante es comprender la pandemia como un problema sociopolítico, reflexionar sobre el contexto en que se desarrolla y en torno a cómo enfrentar el aislamiento social, así como visibilizar las precariedades que se acentuaron en este tiempo e insistir en priorizar la atención de los sectores más vulnerables.

Estrategias para “romper el cerco”. El Plan Pedagógico Emergente como apuesta para enfrentar la pandemia

“Es urgente hacer un alto y repensar la escuela y hacernos cargo de lo que importa: la vida. La educación es más que trayectorias escolares y acontece caminando (así en gerundio). Las prescripciones quedan de lado, a menos que lo que deseemos transmitir al estudiantado es que los ciclos escolares son más importantes que la vida misma. ¿Es así?” (Gallegos, 2020). La reflexión anterior nos conduce, necesariamente, a una realidad paralela a la que hemos presenciado. En la distopía educativa de la SEP lo urgente era continuar con la normalidad, seguir con las trayectorias escolares y enseñar los mismos contenidos diseñados para un mundo sin confinamiento y sin pandemia. Para las autoridades educativas, lo más relevante era “salvar” el ciclo escolar, evaluar con el propósito de saber lo que se ha aprendido, o peor, lo que no se ha aprendido y así satisfacer el morbo ante el fracaso de la ciudadanía empresarial.

Por fortuna, no toda la sociedad lo comprendió así. Las maestras y los maestros de la CNTE cumplieron con su labor pese a todas las adversidades, riesgos, carencias y hostigamientos administrativos que no cesaron. Múltiples colectivos, cooperativas, grupos, organizaciones sociales, sindicatos y centros de investigación comenzamos a “romper el cerco” y a fortalecer las alternativas. El inicio implicó entender las bases estructurales de la crisis que provocó la pandemia y desnudar sus desafíos.

“Romper el cerco” significa trascender el silencio que conlleva la soledad del confinamiento, superar el distanciamiento social y generar el acercamiento virtual de las colectividades. Negar la “normalidad” es ir al encuentro de la nueva realidad para comprender las emergencias y situar la educación en el contexto de quienes tienen y quienes no tienen conectividad. También, supone diseñar otros dispositivos pedagógicos para los aprendizajes inesperados, aprender a resolver problemas y no exámenes en medio de la pandemia, saber que ahora importa más la salud emocional de la familia que el conocimiento escolar. Por ello, había que salvar la vida, no el ciclo escolar. Era necesario enfrentar lo inesperado, considerar la incertidumbre como principio de una realidad en constante cambio, sabiendo que los pronósticos basados en la estadística y la ciencia cuantitativa sobre el comportamiento del virus instalado en la sociedad no implican verdades inamovibles. Lo esperado, lo cotidiano, lo de siempre no cabe en las emergencias

y se convierte en un problema que impide superar las situaciones de crisis.

En este sentido, como trabajadores de la educación elaboramos un Plan Pedagógico Emergente que contiene algunos ejes elementales para esta fase de trabajo escolar. En un primer momento nos organizamos por medio de Colectivos Pedagógicos Populares conforme cada nivel educativo en cada centro escolar por zona y región, con el propósito de sostener reuniones semanales para discutir los aspectos que pudieran contribuir a comprender las diferentes aristas que dieron origen a la situación actual; es decir, comprender las problemáticas del presente.

16

En segundo momento diseñamos semanalmente un conjunto de Cartillas Pedagógicas Alternativas con contenidos mínimos, cuyo objetivo era situar temas y problemas que pudieran ser abordados de manera colectiva en las escuelas. Asimismo, editamos mensajes de audio y cápsulas de video de una duración máxima de un minuto o dos, que permitieran su mejor distribución a través de los sistemas digitales de mensajería instantánea (principalmente WhatsApp® y Telegram®) y las redes sociales, con el objetivo de disminuir lo más que fuera posible el uso de datos de internet.

En un tercer momento nos dedicamos a explorar formas estables de comunicación, por ejemplo, mediante la creación de grupos en redes sociales para compartir la información, la realización de llamadas telefónicas a los alumnos y sus familias para dar seguimiento al trabajo pedagógico. Asimismo, empleamos plataformas virtuales, libres y gratuitas para implementar asesorías con los estudiantes que las requerían. Incluso, en una buena cantidad de contextos en que las condiciones lo permitían, cada semana las y los profesores presentaron y entregaron físicamente estas propuestas de trabajo a las familias, respetando la sana distancia y todas las medidas sanitarias en espacios abiertos, por ejemplo, plazas públicas y patios cívicos escolares. Esto incluyó una serie de visitas domiciliarias en aquellas localidades e instituciones educativas unidocentes o multigrado, en las que no había condiciones para establecer una comunicación a distancia. Cada educador llevó consigo un “salón itinerante”, que incluye un pizarrón, juegos didácticos y recursos impresos, entre otros elementos con los cuales los profesores realizaron un sinnúmero de actividades pedagógicas con las y los estudiantes.

Posteriormente, solicitamos espacios en la programación de las distintas radios comunitarias y comerciales que

existen en la entidad para difundir e implementar el Plan Educativo Emergente. En algunas colonias y comunidades recurrimos a los equipos de perifoneo local, con el objetivo de orientar el trabajo educativo de los estudiantes de nivel primaria y secundaria. Buscando ampliar la difusión de nuestra propuesta, presentamos el Plan Pedagógico Emergente a las autoridades municipales y regionales, con la finalidad de que contribuyeran con los docentes al desplazamiento y distribución de los materiales impresos en las localidades. Así, proporcionamos los insumos necesarios para el seguimiento de las medidas sanitarias de prevención.

Uno de los aspectos que resulta relevante subrayar es el diseño de trayectos formativos para las y los educadores populares de la CNTE, a fin de atender las necesidades formativas inherentes a la emergencia sanitaria. Para esta tarea, elaboramos cartillas alternativas que nuclearon buena parte del trabajo. En estos documentos se materializaron los contenidos que era necesario aprender durante la emergencia. Los profesores de la Sección XVIII de la CNTE, consideraron más urgente reconocer, reflexionar y recuperar los aprendizajes inesperados; es decir, aquellos que resultaron de la inteligencia y la creatividad humana en contextos excepcionales, guiados, justamente, por el afán de comprender realidades disruptivas, para enfrentarlas sin quedarse pasmados ante el advenimiento de su complejidad abrumadora. Lo que en otro tiempo se había hecho como “educación alternativa” no servía para este momento histórico, en el que requeríamos la acción de colectividades emancipadoras, críticas y propositivas en constante transformación de sí y de sus contextos.

Los primeros aprendizajes inesperados abordados en las cartillas alternativas se situaron en comprender la naturaleza del virus: cómo surgió, cuáles son las razones por las que se expandió tan rápido, cuál es la forma de contagio, qué medidas debemos adoptar para evitar el contagio, cómo se han comportado otras pandemias en la historia de la humanidad, cuáles son sus mitos y realidades. Para abonar al trabajo concreto, se difundieron una serie de videos básicos sobre cómo confeccionar cubrebocas con materiales caseros y cuál es su uso correcto.

En otra cartilla se abordó el tema del agua y la relevancia de su uso como medida sanitaria para prevenir el contagio del virus. Partimos de comprender el agua como un derecho humano, pero subrayamos la importancia de entender la desigualdad para acceder a ella, las carencias en las escuelas, los procesos de apropiación y pri-

vatización que llevan a cabo las empresas cerveceras y embotelladoras de refrescos, así como la lucha de los pueblos originarios del desierto y la selva por la defensa del líquido como un bien común.

De esta manera, fue necesario entender que la crisis sanitaria es, también, resultado de la crisis ambiental, consecuencia directa de un sistema político y económico cuyo horizonte histórico ha sido producir mercancías para acumular la mayor cantidad de capital en el menor tiempo posible. Sin embargo, lo que se acumuló fue un cáncer para el planeta, que terminó reaccionando contra el modo de vida o, mejor dicho, de muerte promovido por el capitalismo depredador. En medio de esta crisis sistémica, mientras los centros de poder llamaron al distanciamiento social, a la sobrevivencia egoísta y casi darwiniana, nuestras cartillas alternativas promovieron una actitud solidaria con las personas más vulnerables, animaron la creación de redes sociodigitales para la ayuda mutua, el intercambio de víveres y la organización como única opción para lograr el bienestar colectivo.

Si el nuevo locus del aprendizaje no era la escuela, sino el hogar y la familia, ¿qué se podía aprender desde la casa? En esa búsqueda nos dimos cuenta de que era posible aprender ciencias, por ejemplo, al estudiar y explicar la implosión de un grano de maíz al hacer palomitas en una olla al calor del fogón, conocer las leyes de la física cuántica aplicables al funcionamiento de un control remoto, o bien, entender cómo las resonancias satelitales funcionan en los teléfonos celulares. En otra de las cartillas alternativas abordamos la viabilidad de una casa autosustentable: la instalación de huertos de traspatio, tanto verticales como en los techos, la captación de agua de lluvia, la elaboración de composta orgánica y de gas metano en botes desocupados de pintura o de mantequilla, así como los sistemas de calentamiento de agua con base en la reutilización de botellas de plástico.

A nivel comunitario también se presentaron acontecimientos que nos forzaron a ampliar nuestras estrategias de lucha. Las protestas populares por falta de alimentos en el puerto de Lázaro Cárdenas, una de las ciudades del país más golpeadas por la propagación del virus, marcaron la ruta de nuevos aprendizajes inesperados. Frente a la urgente necesidad de sobrevivir en este contexto, maestros y maestras, “además de organizar un seguimiento pedagógico con las cartillas, armaron brigadas para recolectar víveres y repartirlos. Repartieron la primera tanda de alimentos entre adultos mayores de distintas comunidades. La segunda fue más enfocada a las familias de los alumnos. La tercera consistió en

donar un día de salario por cada maestro y entregarlo a las familias de sus estudiantes” (Oropeza, 2020, p. 43). Esta vez, como en otros momentos críticos de la historia reciente del país, la solidaridad del magisterio fue uno de los aprendizajes más significativos, no como un asunto de letras, sino de acciones profundamente humanas de responsabilidad colectiva. De nueva cuenta, el imperativo era la vida. Por eso instalamos con urgencia distintos centros de acopio de alimentos no perecederos para llevar a las familias de nuestros alumnos y apoyar a los sectores que, por la interrupción de sus actividades comerciales en el sector de la economía informal —en parte—, se encontraban en condiciones más precarias.

Un periódico local reportó que en localidades periféricas del municipio de Apatzingán, al suroeste de la entidad, una región históricamente azotada por múltiples violencias, pobreza y narcotráfico, “maestros de la CNTE, conocidos por sus constantes bloqueos y protestas en Michoacán, ahora imparten la otra cátedra: acopian víveres para repartir entre la población más vulnerable ante la actual pandemia del Covid-19” (Velázquez, 2020). Dicho reportaje documentó una de las jornadas humanitarias que llevamos a cabo como parte de nuestro trabajo social y político desde la Sección XVIII. En estas jornadas tratamos de mostrar que la resistencia no sólo se ejerce desde los salones de clase, sino también junto a las familias excluidas del sistema educativo oficial (Oropeza, 2020).

En suma, estas propuestas iniciales, elaboradas por un equipo de acompañamiento y sistematización de la CNTE, dieron nueva vitalidad al trabajo de los Colectivos Pedagógicos Populares. Las iniciativas y proyectos emergentes fueron diseñados “desde abajo” por docentes de a pie, con el respaldo de la colectividad. Estos profesores, que habían sido atomizados por el confinamiento, recuperaron su capacidad pedagógica para generar algo propio. El virus de la reproducción instrumentalista del currículo nacional y de las trayectorias escolares lineales de la SEP no logró avanzar, pues las y los maestros establecieron su sana distancia de la educación bancaria del Estado.

CONCLUSIÓN

Durante este primer año que experimentamos los efectos de la pandemia de la Covid-19 en el campo de la educación escolarizada, los pensadores lineales de los centros de poder se obsesionaron con los cursos intensivos para remediar vacíos que no pudieron llenar los llamados “aprendizajes esperados”. Con base en el poder de sus medios de comunicación masiva, intentaron inculcar la idea de que era necesario medir e identificar lo que no aprendieron los alumnos para proyectar una visión educativa basada, principalmente, en la vigilancia, el control y el castigo a los responsables en materia escolar; es decir, los docentes. En suma, asumieron que el periodo de la pandemia era un tiempo muerto para la producción de conocimiento válido, un tiempo en el que estudiantes, familias y profesores perdieron sus capacidades cognitivas. No pudieron estar más equivocados. La realidad es que otros aprendizajes, que aquí hemos llamado inesperados, abrieron un interesante abanico de posibilidades más allá de la imaginación de la escuela convencional.

Los desafíos han sido múltiples, pero estamos dispuestos a profundizar nuestros procesos educativos desde y más allá del ámbito escolar. La experiencia del PDECEM tiene un enorme alcance y es inspiración para la lucha política y pedagógica junto al Proyecto Político Sindical, pues ambos constituyen los instrumentos de transformación enarbolados por la CNTE en Michoacán. En este escrito hemos planteado apenas algunas líneas generales para la identificación de nuevos retos; también hemos insistido en fomentar la organización y la autoformación crítica, tópicos que nuestro programa alternativo intenta potenciar como parte de la inercia del propio movimiento magisterial y popular. Queremos terminar señalando cinco temas específicos que pueden contribuir a la construcción de alternativas en diversos contextos socioculturales, inspirados siempre en nuestra praxis desde las pedagogías críticas y las educaciones populares.

En primer lugar, resulta fundamental recuperar el pensamiento crítico y la sensibilidad humana como referentes de nuestra praxis. Esto implica recobrar el sentido de comunidad y confrontar la individualidad que buscaron propagar las pedagogías pandémicas. La tarea prioritaria de los educadores que asuman esta tarea es, entonces, elaborar un plan comunitario que se desarrolle en asociación con el espacio escolar y tenga implicaciones directas en las labores áulicas. Esta for-

ma de trabajo posibilita la vinculación entre las instituciones educativas y los espacios comunitarios para el fortalecimiento del tejido social.

En segundo lugar, es importante nombrar nuestras praxis pedagógicas (feministas, ecológicas, liberadoras, de la ternura, entre otras) como un ejercicio de apropiación de la educación popular. En nuestro PDECEM, las pedagogías no son un cliché, mucho menos un dogma. Cada maestro o maestra aprende a nombrarlas en sus comunidades, de acuerdo a sus formas, en la compañía afectiva de los educandos y sus familias. La pedagogía de nuestro movimiento popular, como motor para enfrentar el capitalismo de la pandemia, debe reconocer en cada uno de los militantes a un pedagogo y un sujeto político, capaz de nombrar al mundo a través de su práctica y de transformar su ámbito local en la medida de lo posible. Nuestra orientación será la educación popular, comprometida con la revolución teórica de la dialéctica, la lucha de clases y la diversidad humanizante.

En tercer lugar, la ciencia y la tecnología también son proyectos de educación popular en la medida en que sean reconocidos desde su transdisciplinariedad. Esto implica reorientar el proyecto pedagógico hacia horizontes de utilidad comunitaria e incluirlo en currículos dialécticos, en los que tanto la ciencia como la tecnología no sean un mero accesorio, sino que signifiquen la movilización de saberes entre el conocimiento occidental y el conocimiento comunitario. Ambos sistemas de pensamiento pueden confluir en la escolarización, siempre y cuando los sujetos educativos se apropien de la institución.

En cuarto lugar es fundamental practicar la ternura y la revolución de nuestros sentimientos en cada acto educativo. Esto implica ser solidarios con la otredad, preocuparnos por la tragedia del otro y la otra, ser acompañantes, aprendices e individuos empáticos, de manera de construir vínculos que fortalezcan la alegría del “estar juntos”, de valorar de otra forma el interaprendizaje, el trabajo colectivo y el compromiso social. En este sentido, es menester la recuperación del cuerpo, el arte y el territorio como elementos indispensables para construir otra pedagogía, sustentada en nuestros objetivos políticos integrales.

En quinto lugar, nuestra experiencia de lucha nos ha mostrado la relevancia de vincular nuestro programa educativo con la lucha por la justicia social desde la participación militante de todas y todos los trabajadores de la educación. Los colectivos docentes que

participan activamente en el movimiento pedagógico e interpretan el mundo críticamente en el aula junto a los educandos tienen la intención de vincular la producción de conocimiento con la resolución de problemáticas concretas y con la transformación de las condiciones de desigualdad y opresión inherentes a las sociedades.

En conclusión, a 41 años del nacimiento de la CNTE, el movimiento pedagógico de la Sección XVIII de Michoacán se mantiene como uno de los ejemplos de resistencia que ha logrado proponer una serie de estrategias y proyectos emergentes para contrarrestar el vendaval neoliberal en la escuela pública, el cual se ha intensificado durante la pandemia. A partir de un sinfín de experiencias pedagógicas desde las condiciones de diversidad social, política y cultural de cada contexto, maestras y maestros han hecho frente a la crisis educativa actual, incluso cuando existía el riesgo de enfermarse y perder la vida. Por ello, estas reflexiones están dedicadas a los docentes que fallecieron por Covid-19 en su lucha por crear otra educación.

Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. En Svampa, M. et al. (Eds.). *La fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-38). Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Trujillo, J. (2020). La vida social del Covid-19: una etnografía del escepticismo y el negacionismo en poblaciones informales de Ciudad de México. *Periferia, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 141-153. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.773>

REFERENCIAS

Casanova, H. (Ed.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (Eds.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional / Editorial Universitaria.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7.

Oropeza, D. (2020). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. Brigada Para Leer en Libertad A. C.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso / CIESAS.

Nunca fuimos tan dependientes de la escuela. Educación y escolarización en tiempos pandémicos

Rosa Margarita Sánchez Pacheco⁶

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me gustaría presentar dos ideas a partir del diálogo con Iván Illich. La primera es que gran parte de los dramas que hemos presenciado en el campo educativo en estos tiempos pandémicos tiene que ver con el hecho de que nunca en la historia de la humanidad las sociedades habían sido tan dependientes de la escuela como lo son hoy. Como veremos, la centralidad que ocupa la escuela en las sociedades contemporáneas ha implicado el despojo a las comunidades de las condiciones comunitarias y colectivas (muchas veces más de orden simbólico que material) para generar sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda idea tiene que ver con reconocer que el llamado expresado en el “Quédate en casa”, y el consecuente cierre de las escuelas (edificios-espacios), lejos de implicar una eventual puesta en entredicho de la escolarización ha dado cuenta de la profunda hegemonía de la demanda de escolarización que, en estos meses, ha demostrado que puede prescindir, incluso, de la escuela como espacio, no así del discurso escolar. En la persistencia de la demanda escolarizante permanece la impronta de control de los sentidos de la educación y de los procesos que la legitiman; así, podría asegurar que, con el cierre de las escuelas-espacio, perdimos lo mejor, el encuentro, y nos quedó lo peor, la escolarización. Además, habría que reconocer cómo se ampliaron los tiempos y espacios de alcance de la demanda escolarizante.

Finalmente, trataré de proponer que, así como habría que rescatar las posibilidades de dar un sentido distinto a la educación desde las necesidades de las comunidades y los colectivos, también sería posible —y acaso urgente— recuperar la escuela-espacio fuera de la lógica escolarizante, para reconfigurarla y potenciarla como lugar de construcción de vínculos pedagógicos.

Nunca habíamos sido tan dependientes de la escuela

Desde sus primeros trabajos sobre educación, Iván Illich insistió en la necesidad de desmontar las certezas que sostienen las narrativas de la modernidad industrial capitalista. En lo que podríamos reconocer como la primera etapa de su pensamiento, Illich se aboca a desmontar aquello que permanece oculto, no develado, en los discursos hegemónicos que sostienen a las grandes instituciones contemporáneas, una de ellas, la escuela. Será en la segunda etapa de su trabajo que buscará develar, desde su génesis, los procesos a través de los cuales estas instituciones, con su atadito de certezas y mecanismos de sujeción, fueron tomando forma y densidad a lo largo de la historia. Invirtiendo el orden cronológico de su trayectoria intelectual, comenzaremos abordando algunos de los señalamientos del Illich maduro sobre la configuración de la institución-escuela.⁷

Entre 1978 y 1980 Iván Illich escribe El trabajo fantasma, un texto poco recuperado para pensar los temas educativos. En él, el autor plantea que, hasta la publicación de la Gramática de Nebrija, en 1492, no existía la idea de una lengua única para todos los habitantes de un territorio controlado, en su caso, bajo el orden de la reina. Será recién en ese momento, que coincide con la partida de las naves de Colón, que aparecerán los inicios de lo que sería una lengua nacional. Illich anota que:

[...] a partir de entonces la gente deberá entregarse a una lengua que recibirá de lo alto y ya no a desarrollar una lengua en común. Ese paso de lo vernáculo a la lengua materna enseñada oficialmente quizá sea el acontecimiento más importante —y sin embargo el menos estudiado— en el advenimiento de una sociedad hiper-

⁶Docente adscrita al Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Licenciada en Sociología y maestra en Estudios Latinoamericanos, candidata a doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Correo electrónico, margaritasapa.edu@gmail.com.

⁷En algunas ocasiones me veré en la necesidad de hacer distinciones entre la escuela como institución (escuela-institución) y la escuela como espacio físico arquitectónico (escuela-espacio).

dependiente de bienes mercantiles (Illich, 2008, p. 82). De esta manera, muestra que aparece un nuevo elemento en el horizonte de necesidades a partir de la creación de una lengua de Estado. En esta línea surge, también, una nueva necesidad de enseñanza, que posibilita la aparición de la dependencia de la institución. Para Illich, la emergencia de la lengua oficial se enlaza con la emergencia del ámbito de la enseñanza profesional, gracias a un antecedente que se dio en el seno de la Iglesia católica unos siglos después.

A partir del siglo VIII, el Sacerdote clásico, nacido de los modelos romanos y helenísticos, comenzó a metamorfosearse en el precursor del profesional de servicios: el enseñante, el trabajador social, el educador. Los eclesiásticos se pusieron a atender las necesidades personales de sus parroquianos dotándose de una teología sacramental y pastoral que fundó y definió esas necesidades como regularmente dependientes de suministro. Este asistencialismo institucionalmente definido hacia el individuo, la familia, la comunidad pueblerina, adquirió una preeminencia sin precedentes (Illich, 2008, p. 94).

Aparecen, así, dos elementos importantes para el análisis: por un lado, la lengua oficial de Estado, que se antepone a las lenguas vernáculas e inaugura un antagonismo entre la lengua del control institucional y las lenguas que habitan y habilitan lo común. En esta relación antagónica —lo sabemos y lo vivimos aún hoy— se ha impuesto con terrible violencia la lengua de Estado, de la nación y del control institucional.

El otro elemento tiene que ver con el germen de la necesidad de enseñanza, más aún, con la idea de la necesidad de los servicios de enseñanza. Toda vez que la Gramática de Nebrija urge a la corrección, la norma, el control y la estandarización de la lengua, ésta debe ser “enseñada” para que sea usada correctamente. Con el antecedente de lo que Illich reconoce como un proceso de metamorfosis que se opera en la propia insti-

tucionalización de los sacerdotes y su quehacer, emerge un tipo de “profesional de servicios”. No obstante, el enorme salto que propone la analogía atrapada en las diferencias de horizontes históricos tan lejanos como los de los siglos VII, XIV y el nuestro, la imagen de aquel que se encuentra investido y legitimado por la institución para oficiar, enseñar o realizar una tarea específica plantea puntos reconocibles. En esta línea, el cruce del devenir de “los profesionales” con la “necesidad de difundir la lengua oficial” producirá el antecedente de una enseñanza institucional, primero de la lengua y después de los demás elementos considerados imprescindibles para la formación de los ciudadanos⁸. Se configuran, entonces, los indicios de la dependencia de la escuela-institución. Un siglo y medio después Comenius dará forma a la visión moderna de la pedagogía y a la idea de que todo es susceptible de ser enseñado si se enseña adecuadamente.

Como todo proceso de control estatal, el control de las lenguas vernáculas a partir de la imposición de la lengua de la reina de Castilla (aquella de la Gramática de Nebrija), implicó la negación de las posibilidades autonómicas de pueblos y comunidades para hablar en sus propias y diversas lenguas. Ello dio lugar a un proceso de despojo de las lenguas de lo común para imponer la lengua castellana, lo que supone, simultáneamente, despojo y dependencia.

No me detendré demasiado en esto, pero quisiera poner de relieve la relación entre despojo, dependencia y desmantelamiento de los ámbitos autonómicos (lingüísticos, en este caso) de comunidades, pueblos y colectivos. Ello no sólo se presenta en el plano de las lenguas; como vimos, se trata de un proceso que avanza para establecer qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar. Estos diversos componentes, con sus rupturas y transformaciones a lo largo de 500 años, fueron colocando los cimientos sobre los que se erigió la forma escuela en su versión institucional contemporánea.

⁸Podría hacerse una lectura complementaria revisando los trabajos de Max Weber sobre el sistema de exámenes en la antigua China y el desarrollo de la dominación burocrática (Weber, 1986).

¿Cómo se relacionan el proyecto de la Gramática de Nebrija y el surgimiento de la lengua de Estado con los procesos de “escolarización remota de emergencia”?⁹

La consolidación de la institución escolar se ha dado durante un proceso largo, plagado de discontinuidades y rupturas. Incluso, habría que reconocer que la expansión de la escuela, tal y como hoy la concebimos, es un fenómeno que, en su aspiración universalista, se propagó hasta bien entrado el siglo XX. No obstante, seguir las huellas de su genealogía nos permite reconocer que el correlato de este proceso ha sido el paulatino —y a veces sutil, pero siempre sostenido— desmantelamiento de las posibilidades de pensar una noción de educación más allá de la escuela-institución, la cual hoy se nos presenta como el ámbito privilegiado y casi el único legítimo para la formación de subjetividades.

Antes de avanzar quisiera detenerme en al menos dos ideas para continuar la reflexión. 1) La escuela-institución es un fenómeno histórico, lo que significa que no ha existido siempre y que no siempre ha tenido la misma forma ni le hemos conferido los mismos valores que hoy. La dependencia de ella de las sociedades contemporáneas es, también, un fenómeno reciente, cuyo peor rostro tal vez no pudimos observar sino hasta el advenimiento de estos tiempos pandémicos, en los que prescindimos de la escuela-espacio. 2) La centralidad de la escuela-institución ha significado un control cada vez mayor sobre la diversidad de experiencias y procesos de configuración de subjetividades. De manera paralela, esto ha conllevado la deslegitimación de otras formas de educación que se producían (y producen) en diferentes ámbitos de la sociedad y las comunidades.

Illich explica cómo los procesos de consolidación de las instituciones modernas han entrañado el despojo de las posibilidades autonómicas de las comunidades para el despliegue de diferentes actividades de subsistencia materiales y simbólicas. En este sentido, al monopolizar los sentidos posibles y las prácticas que contienen las formas de la educación legítima y necesaria en las sociedades contemporáneas, la escuela-institución fue despojando, paulatinamente, a las comunidades de

las condiciones simbólicas y materiales para generar procesos de educación autonómicos anclados en sus propias necesidades, ritmos y posibilidades. Esto forma parte de lo que Illich identifica como un proceso de desplazamiento de los valores vernáculos ante la emergencia de la lógica de las mercancías y los servicios. Como se ha reiterado en múltiples ocasiones, el hecho de que las responsabilidades de escolarización hayan recaído hoy en las familias, se ha traducido en una visibilización y profundización de las desigualdades pre-existentes. Esto, por supuesto, está relacionado con las desigualdades de capitales económicos, culturales y sociales de las familias. Quizá, como nunca, las condiciones económicas y de infraestructura de los hogares se volvieron decisivas para dar continuidad a los procesos de escolarización. En ese mismo sentido, los capitales culturales familiares han desempeñado un papel aún más central y visible para facilitar o dificultar las experiencias de aproximación a esta escolarización de emergencia.

Esto adquiere una veta analítica particular cuando reconocemos que no sólo es que en la historia de la educación escolar contemporánea nunca las y los estudiantes habían dependido tan claramente de los soportes familiares materiales y simbólicos, sino que los grupos humanos nunca habían sido tan dependientes de la forma escuela-institución para configurar procesos educativos socialmente legitimados como lo son ahora.

Por otro lado, el desplazamiento de las actividades vernáculos o de subsistencia propias de las comunidades, que escapan a la lógica mercantil, para dar paso a aquellas que se encuentran dentro de los límites de lo institucional, no sólo genera dependencia de los servicios y mercancías, sino que supone la enajenación de los procesos de realización de las actividades simbólicas y materiales que posibilitan la vida. Es decir, y para volver al terreno de la educación, al tiempo que se desplazan las actividades educativas y los vínculos pedagógicos propios de las comunidades y colectivos para dar paso a la educación institucional de carácter escolar, ésta se nos presenta, cada vez más, como una serie de contenidos y prácticas ajenas, desvinculadas de los contextos propios. Hemos visto cómo los procesos de educación escolar parecen estar cada vez más desvinculados de las necesidades de las comunidades.

⁹Como explicaré más adelante, retomo el término “educación remota de emergencia” de una reciente reflexión de Manuel Gil Antón.

La descontextualización de los contenidos escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos en las aulas ha hecho que, efectivamente, la escuela aparezca como un territorio con pautas y reglas, contenidos y formas, completamente extrañas de las de aquello que se despliegan en las familias, los colectivos y las comunidades.

Esta educación escolar, que se nos aparece tan ajena a la vida cotidiana de familias, comunidades y colectivos, hace que las familias, como es de esperarse, vivan como un verdadero calvario el acompañamiento de procesos de escolarización en los que no se reconocen. A esto se suman las enormes dificultades para el acceso a los medios que permitan mantener las demandas escolares. Mientras tanto, las y los docentes hacen malabares para sostener vínculos pedagógicos y el progreso de contenidos que hoy más que nunca parecen completamente ajenos, en medio de las carencias, las distancias, la angustia, la desmotivación, la enfermedad y la pérdida de seres queridos.

Escuela, escolarización y educación

Una vez que hemos identificado algunas claves para reconocer cómo se sentaron las bases que posibilitaron que hoy seamos tan profundamente dependientes de la escuela- institución, intentaremos ubicar cómo este fenómeno histórico da forma a la manera particular de escolarización remota de emergencia que se nos ha impuesto en estos tiempos pandémicos.

El hecho de que nunca hubiéramos sido tan dependientes de la escuela-institución está profundamente relacionado con el grado de legitimidad de la forma escuela como el lugar privilegiado de la educación deseable en prácticamente toda sociedad contemporánea. Se podrá contraargumentar que, cada vez más, aparecen ejemplos de procesos de formación, capacitación, incluso de educación (así los nombran), que prescinden y hasta desprecian la forma escuela, como es el caso de las formaciones impartidas en Google y otras plataformas, las certificaciones a distancia, los cursos en línea, etc. (la mayoría de ellos anteriores al cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19). No obstante, es posible advertir que aún en estos casos se mantiene la lógica de escolarización; incluso puede ser que contribuyan a su adaptación y renovación. Así, quisiera recuperar una vieja discusión que parece obvia, pero tal vez no lo es tanto: la distinción entre escuela, escolarización y educación, y su articulación en las sociedades contemporáneas signadas por el ordenamiento capitalista.

En esta ruta me gustaría plantear una reflexión en torno a cómo lo que hemos visto este último año es, además, la prolongación de la escolarización hacia ámbitos o espacios en los que antes no podía tener la presencia que hoy se nos impone. Al mismo tiempo, me parece importante recuperar una perspectiva amplia de lo que implica la escuela-espacio en términos de sus posibilidades más allá de los imperativos de la escolarización.

Propongo que continuemos la conversación con el pensamiento sobre educación de Iván Illich. Esta conversación supone recuperar algunas de sus ideas y entablar un diálogo necesariamente crítico con ellas, para pensar y tratar de comprender qué se ha estado fraguando en estos meses en el campo educativo, particularmente el escolar. Ahora sí iremos a la búsqueda de los trabajos de la primera etapa de su pensamiento sobre educación.

Nos hemos acostumbrado a pensar la educación dentro de los límites del espacio escolar. Una de las advertencias de la primera etapa del pensamiento illichiano sobre educación que me parecen más importantes tiene que ver con la necesidad de distinguir la manera en que en las sociedades contemporáneas atravesadas por procesos de industrialización se ha restringido la noción de educación a los límites de las formas escolares, más allá de que éstos sean más o menos avanzados, más o menos dependientes de los centros de acumulación del capital. Al igual que la forma escuela, la noción de educación surge como un fenómeno histórico, cuyos sentidos y contenidos se han transformado, particularmente a lo largo de los últimos siglos.

La palabra educación parece haber sido acuñada hace relativamente poco tiempo en la larga historia, no digamos de la humanidad, sino de las sociedades occidentales. En un interesante artículo de 1972, Iván Illich señala: “A menudo olvidamos que la palabra educación es de reciente cuño. No se reconocía antes de la Reforma, la educación de los niños, como ya lo he referido, se menciona por primera vez en francés en un documento fechado en 1498” (Illich, 2006, p. 131), precisamente, en la época de la Gramática de Nebrija, siglo y medio antes de los trabajos de Comenius.

Reconocer la genealogía de la palabra educación nos invita a preguntarnos por las transformaciones semánticas que se han operado en ella a lo largo de los siglos y, al mismo tiempo, nos habilita para preguntarnos por los sentidos que hoy en día le atribuimos socialmente.

No es momento de detenernos a rastrear la manera en que la palabra educación ha ido transformándose históricamente como concepto, pero sí es importante subrayar que en nuestros días y en las sociedades atravesadas por la hegemonía occidental capitalista económica, política, cultural, lingüística y socialmente, la noción de educación está casi indisolublemente ligada a la forma escuela, escuela-institución.

De ahí se desprenden dos consideraciones. Por un lado, habrá que decir que, cuando pensamos con un poco de detenimiento, la noción contemporánea de educación, en realidad, nos lleva a considerar un puñado de ámbitos más amplios que el de escuela. Así, cuando coloquialmente se dice que a alguien le “falta educación”, no sólo se alude a la falta de grados escolares, aunque ello pueda aparecer inmediatamente en la relación. Por otro lado, habrá que reconocer que en la escuela también se educa, es decir, en ella se despliega una serie de disposiciones que habilitan la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje (intencionales o no) que posibilitan la configuración subjetiva de las personas en el encuentro cotidiano.

Por supuesto, ampliar así la noción de educación nos llevaría a reconocer que, casi en cualquier lugar en que se despliegan procesos de socialización y, por ende, de configuración subjetiva, hay educación. Esta derivación es, diría Illich, en realidad, una elaboración contemporánea que no le es inherente a la palabra misma de educación. En fin, esa discusión tendrá que esperar a otro trabajo y espacio; pero, siempre vale la pena hacer una pausa y preguntarnos, cuando hablamos de educación, qué queremos decir con la palabra educación, y reconocer, además, que los contenidos, y en general todo lo que depositamos ahí, se enmarca en un campo de disputa en torno a cómo debemos conformar subjetividades.

Volvamos a lo que estábamos y tratemos de indagar cómo se configuran contemporáneamente los sentidos de la educación y la escuela. Ya hemos dicho que en la escuela —nos pese a veces más, a veces menos— sí se educa y, es más, la escuela se ha consolidado como el espacio privilegiado para la educación de “las nuevas

generaciones”; aunque también, repitámoslo, no sólo se educa en la escuela.

Ahora bien, la idea, más bien nebulosa, pero generalizada, de que “en la escuela se educa” implica el reconocimiento, la aceptación y la validación social de un entramado particular de relaciones y ordenamientos específicos de ciertas disposiciones que posibilitan los procesos de configuración subjetiva. Así, podemos reconocer a la escuela en su dimensión como espacio físico, como edificio, establecimiento, lugar, arquitectura: escuela-espacio¹⁰; pero también, como las formas particulares de relación institucionalmente establecidas por el canon de “la forma escuela” que en ella se despliegan. Siguiendo el diálogo con Illich, propongo que esta segunda dimensión la identifiquemos como “escolarización”.

Antes de continuar quiero advertir que, como trataré de explicar más adelante, no todo lo que ocurre en la escuela es escolarización; es más, no todas las relaciones pedagógicas que se despliegan en la escuela están en consonancia con la escolarización. Muchas de estas experiencias, incluso, contravienen los imperativos escolarizantes y se presentan como una especie de consecuencias no deseadas del encuentro en la escuela; pero esperemos para llegar a ese punto.

La escolarización como categoría de análisis

Quizá por su carácter transgresor, la noción de desescolarización ha movido reflexiones y pasiones desde que el editor de *La sociedad desescolarizada* la propuso en el título del libro de Illich, en 1968. Casi inmediatamente, Iván se lamentará de arrojar ese “feo neologismo” a la jerga educacional, pero, lo cierto es que, a más de 50 años de su aparición, la noción de desescolarización sigue siendo objeto de debate. En estos tiempos pandémicos que han obligado al cierre de escuelas, pronto se escucharon voces que proponían que estábamos frente a un proceso de desescolarización¹¹.

No obstante, para mí, una de las categorías más sugerentes de la primera etapa del pensamiento sobre edu-

¹⁰En este sentido Foucault incorporaría la noción de dispositivo que involucra, asimismo, las disposiciones arquitectónicas de la escuela. No entraremos en esa discusión y no es el enfoque que quiero proponer en este trabajo, pero quien se interese sobre el particular puede consultar a Foucault (2008).

¹¹Aunque *La sociedad desescolarizada* es el texto clásico para recuperar las nociones de escolarización y desescolarización en Iván Illich, recomiendo leer uno que le antecede, “La vaca sagrada” y otro que le sucede “La alternativa a la escolarización”. Ambos pueden encontrarse en el libro *Alternativas*, incluido en el volumen I de las *Obras reunidas*.

cación de Iván Illich es la de escolarización, incluso más que la tan llevada y traída, odiada y amada, desescolarización. Mientras que la desescolarización está inscrita en la propuesta político-pedagógica de Illich en ese momento (el cierre de los años sesenta e inicios de los setenta), y por ello mismo ligada a su contexto inmediato, la noción de escolarización puede servirnos como categoría descriptiva y analítica, es decir, nos permite develar, describir y analizar algunas dimensiones de la conformación social de la educación contemporánea que pueden no resultar obvias a primera vista.

Como vimos, la noción de escolarización se desprende de la escuela y, sin embargo, la rebasa. La noción de escolarización enlaza con aquello que páginas atrás llamé escuela-institución. En tanto la escuela aparece como el espacio físico y lugar privilegiado en el que se despliegan las relaciones de enseñanza en su forma contemporánea (atravesadas por la idea moderna de la pedagogía como disciplina), la noción de escolarización (anclada en el orden institucional) puede permitirnos reconocer el entramado que configura las relaciones que se despliegan en el espacio escolar, desde él y hacia afuera, los discursos que articulan estas relaciones, los rituales y mitos que lo sostienen. Más aún, la noción de escolarización nos permite reconocer un entramado de relaciones escolarizadas que pautan nuestra vida cotidiana.

Así, y siguiendo a Illich, propongo que entendamos por escolarización un determinado formato de relaciones (prácticas y discursos) de subordinación, que se despliegan inicial e idealmente en un espacio físico (la escuela-espacio), por periodos de tiempo estandarizados (que inician en la infancia y se prolongan cada vez por más años), por medio de los cuales se inculcan valores acordes al ordenamiento general del mundo capitalista, pero particulares en función de momentos y contextos históricos específicos. Estos valores tienen su raíz en la lógica de la dependencia del orden mercantil e imponen un repliegue de las actividades de subsistencia (simbólicas y materiales) autónomas de comunidades y colectividades. La escolarización es la materialización contemporánea de la institucionalización de las narrativas y prácticas que tienden a capturar los sentidos de la concepción de educación. Ello entraña, desde su génesis, una tendencia al control estatal y el repliegue de los ámbitos autónomos en los procesos de configuración de subjetividades comunitarias.

Las relaciones escolarizadas y escolarizantes poseen un carácter intrínsecamente vertical, que finca una bue-

na parte de su hegemonía discursiva en el supuesto de la legitimidad de cierto espectro de conocimientos y de las relaciones por medio de las cuales éstos deben circular. Más aún, Illich reconocerá (en su referido trabajo, *La sociedad desescolarizada*) que, en quienes participamos de sociedades escolarizadas, “[...] un mensaje se inscribe indeleble: sólo la escolaridad es capaz de preparar la entrada en la sociedad” (Illich, 2006, p. 300). Así como la lengua de la Gramática de Nebrija se impuso como aquella que legitima al súbdito del reino, ahora la escolarización se presenta como la carta de ingreso al Estado y a la civilización que lo sostiene.

Iván Illich reconoce algunos elementos que dan forma a la escolarización y contenido al discurso escolar: éstos aparecen como mitos que se constituyen como certezas y fraguan las relaciones que pautan a las sociedades escolarizadas. Los presentaré brevemente sin ánimo de agotarlos:

- 1) Los valores institucionalizados y el consumo sin fin. La escolarización continúa el mito de que a la producción le antecede la demanda, aun cuando es la producción de mercancías la que impone la necesidad de generar demanda. Así, en las sociedades escolarizadas se supone que la educación debe ser el resultado del consumo de una mercancía o servicio. Este consumo debe ser validado por una institución o empresa, que otorga un diploma, credencial o certificado que “legitima” a la persona que ha consumido la mercancía o servicio. Como vimos antes, el desmantelamiento de los ámbitos autónomos y la inauguración de un horizonte de necesidades de naturaleza mercantil, se encuentran en la producción de estos valores escolares.
- 2) Medición de valores. “Los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados. La escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo puede medirse, incluso la imaginación y hasta el hombre mismo” (Illich, 2006, p. 227). En el fondo da cuenta de una aspiración de control vertical que ya comienza a dibujarse en los afanes de la Gramática.
- 3) Valores envasados. Vinculado con lo anterior, “el resultado del proceso de producción de un currículum se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. [...] A los consumidores-alumnos se les enseña a ajustar sus deseos a valores comercializables” (Illich, 2006, p. 228).
- 4) La idea de progreso. La noción de progreso

promovida por la escolarización se desprende directamente de un posicionamiento que deviene colonialista hacia nuestras regiones del sur; evidentemente eurocéntrico y moderno, este ideal de progreso parece no caduco y pauta una idea de “evolución” social e individual lineal y ascendente, regida por la lógica de la acumulación de capital. En el marco del despliegue del capitalismo, esta noción de progreso supone el despojo sistemático de bienes y valores materiales, sociales, culturales, lingüísticos, políticos, económicos de las personas y las comunidades subalternizadas en todos los niveles; ello redundará en una reducción de sus posibilidades de autonomía y en el aumento de sus condiciones de dependencia de las instituciones hegemónicas.

Así, nuestro autor anotará: “Al alumno se le ‘escolariza’ de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la ‘escolariza’ para que acepte servicio en vez de valor” (Illich, 2006, p. 191).

Estos elementos configuran el discurso escolar hegemónico y pautan el ordenamiento de las relaciones que, aunque tienen su lugar de arranque en la escuela-espacio, terminan por constituirse en imperativos que atraviesan buena parte de las relaciones sociales cotidianas de las que hacemos parte. Para decirlo de otra forma, la escolarización nos configura subjetivamente y dirige buena parte del ordenamiento social de nuestras sociedades contemporáneas. Cuando se llamó al cierre de las escuelas, lo que nos quedó fue la versión más restringida de la educación contemporánea. Con la clausura del espacio físico que posibilitaba el encuentro, sólo nos quedó el imperativo de la escolarización.

Educación y escolarización en tiempos pandémicos

Ha pasado más de un año desde aquel lejano marzo de 2020 en que en todo México se cerraron las escuelas de todos los niveles. Como en muchos países de América Latina, en México se implementó un programa escolar emergente llamado “Aprende en casa”, basado en la transmisión de contenidos escolares por televisión. El programa, en su primera versión, arrancó apenas un mes después del cierre de los planteles escolares.

Ante la urgencia y la falta de una reflexión en torno a

las necesidades y condiciones reales de estudiantes y docentes que se abrían en el contexto de emergencia sanitaria, cuando se cerraron todas las escuelas y se nos mandó “continuar” desde nuestras casas, perdimos la escuela y nos quedó la demanda de escolarización.

Se ha recurrido a muchas referencias para tratar de nombrar el tipo de esfuerzos escolares implementado en estos tiempos pandémicos. En muchas ocasiones se han recuperado categorías preexistentes: educación a distancia, educación virtual, educación en línea... Se habla de modelos sincrónicos, diacrónicos e híbridos. Una vez más, me parece que los motes se han asignado con demasiada premura, encubriendo, finalmente, aquello que Illich reconocía como el currículum oculto.

Encuentro la manera en que Gil Antón (2021) nombra estos esfuerzos como la más adecuada: los llama escolarización remota de emergencia. A riesgo de hacer una interpretación propia que acaso se aleje de la que el investigador nos propone, comparto que los procesos escolares que estamos observando se encuentran en los límites estrechos de la demanda escolar.

Los procesos que se han echado a andar en los últimos meses responden a la urgencia por mantener la demanda de consumo de servicios escolares; acaso, incluso, ésta se haya ampliado. Mientras que, por un lado, se mantuvo el imperativo de satisfacer la demanda de estos servicios en los diferentes niveles del sistema escolar, fueran públicos o privados, por el otro se abrió una amplia variedad de nuevos servicios que adoptaron elementos fundamentales de la escolarización. Es posible que estemos frente a una nueva ampliación del horizonte de necesidades que avanza en la ruta de la escolarización, siempre creadora de nuevas dependencias de servicios y mercancías.

En los últimos meses hemos sido testigos del aceleramiento en la aparición y mercantilización de nuevos paquetes de contenidos (de la más diversa índole) que pueden adquirirse para su consumo. Por supuesto, en tanto se trata de servicios escolares, su consumo es vigilado, calificado y certificado, todo ello prescindiendo del espacio escolar. Si bien esto ocurría ya antes de la pandemia, no deja de ser interesante la manera en que este proceso de escolarización remota se ha acelerado.

En este contexto, la demanda de evidencias que validen los supuestos contenidos consumidos, o conocimientos adquiridos como se suelen llamar, en otro sentido da cuenta de la impronta de vigilancia, validación

del consumo y calificación de las personas. El mito de la medición de valores se mantiene y se prolonga. Además, genera mayor violencia toda vez que en el contexto de los hogares se condensan y manifiestan con mayor transparencia las desigualdades e injusticias sociales que atraviesan las diversas experiencias escolares de las y los estudiantes. Por otra parte, las condiciones de las y los docentes tampoco han sido las mejores. De todas partes nos han llegado testimonios de maestras y maestros que tienen que trabajar en condiciones igualmente adversas. A las de por sí precarias condiciones salariales y de inseguridad laboral a las que muchas y muchos de ellos se enfrentan cotidianamente, se han sumado las actividades de cuidado que demanda el hogar. A la par, es cierto que el ajuste de las actividades escolares y pedagógicas a la escolarización remota implicó un aumento de las horas de trabajo, especialmente durante los primeros meses de esta escolarización remota. Por otro lado, el trabajo extraordinario y los recursos tecnológicos e infraestructura que ha demandado la emergencia de salud, han implicado un traslado de los costos de algunos rubros de los servicios escolares hacia las y los docentes.

Ahora bien, aludir a una escolarización “remota” parece más adecuado que dar por hecho el acceso al encuentro en línea que supone, necesariamente, el acceso a una red de internet. Las estrategias empleadas por docentes, estudiantes y familias para mantener, en lo posible, los imperativos de la escolarización han sido diversas y no necesariamente se insertan en ninguna de las fórmulas preexistentes de escolarización a distancia, en línea, etc. Por lo demás —y abusando del juego de la palabra—, realmente parece remota la posibilidad de sostener, ya no digamos el proyecto educativo de las escuelas en esta modalidad remota, sino al menos las exigencias de escolarización.

En suma, recuperando la noción de escolarización remota de emergencia, es posible reconocer que, en las diferentes formas y exigencias que ha impuesto para cada nivel escolar, ha reconfigurado las experiencias escolares sobre la base de una ampliación doble: por un lado, del horizonte de necesidades de servicios y mercancías que se cuelan en el campo semántico de la escuela, y por otro, de los espacios y ámbitos de la vida cotidiana en los que se cuele la escolarización misma. Al tiempo que tuvimos que abandonar las escuelas, la impronta de la escolarización entró en nuestras casas con su consumo de horas recibiendo contenido, su presentación de evidencias, su meritocracia, sus calificaciones y certificaciones. La exigencia de escolarizar, de

sumar años, grados, certificados y diplomas, se instaló en los comedores, en las cocinas, las habitaciones, suplantó el tiempo de cuidado, de encuentro, de convivencia.

Los peligros de extender la escolarización remota de emergencia

Con el correr de los meses de esta escolarización remota de emergencia, hemos ido sufriendo en carne viva las expresiones de las múltiples desigualdades que atraviesan a nuestras y nuestros estudiantes, y a nosotras (nosotros) como docentes. Lo primero en lo que es necesario insistir es que el traslado de las actividades escolares a los hogares, por un lado, ha dejado ver y profundizado múltiples dimensiones de las desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas de estudiantes y docentes, pero, al mismo tiempo, ha ampliado los ámbitos en que estas desigualdades se expresan, ampliando las brechas entre las trayectorias escolares. Esto sólo es posible por el grado inédito de dependencia escolar que experimentan nuestras sociedades y por el continuo y violento desplazamiento de la agencia de comunidades y colectivos. Asimismo, y esto creo que habría que explorarlo con algo más de distancia, será necesario analizar esta ampliación de los ámbitos de la escolarización y del horizonte de necesidades que parece estar reconfigurándose.

Aunque mucho se ha dicho al respecto, a más de un año de haberse implementado este formato de escolarización remota de emergencia me parece importante seguir enunciando las dificultades e imposibilidades concretas a las que estudiantes y familias se enfrentan en el terreno escolar. Creo que es sumamente preocupante que normalicemos esta forma de escolarización, como si todas y todos estuvieran en igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la ruta escolar. Esto no es así y, conforme avanzan los meses, parece que pierden fuerza las voces que denuncian la cascada de problemas vinculados a las posibilidades de acceso a procesos de escolarización absolutamente desiguales, no sólo a razón de clase social, sino también de género y racialización. Los estudios interseccionales tienen mucho que aportar en este aspecto. En estos meses hemos sido testigos no sólo del abandono escolar, sino, incluso, de la expulsión escolar. Mientras esto sucede, paradójicamente, la impronta escolarizante se mantiene, actualiza y amplía.

En contraste, en los casos en que las y los estudiantes han podido mantenerse más o menos vincu-

lados al proceso de educación escolar, la manera en que lo consiguen está profundamente marcada por las desigualdades de capitales económicos, sociales, culturales, lingüísticos que poseen las familias. Como advierte Rogero-García (2020, p. 179): “Nunca las familias habían activado de esta forma su capital cultural y social para incidir en la educación formal de sus hijos, y nunca las familias habían influido más en su desempeño educativo”.

Como vimos en las primeras páginas de este trabajo, esto es así sólo en el marco de un proceso avanzado de penetración de la dependencia de la escuela-institución en las sociedades contemporáneas. Pero, precisamente porque en las sociedades contemporáneas el discurso escolar ha penetrado tan profundamente en el ordenamiento social, es que resulta particularmente preocupante la manera en que las experiencias escolares estarán marcadas por las condiciones económicas, culturales, sociales y lingüísticas de las familias.

¿Escuela sin escolarización?

A la par de que se amplió y profundizó la impronta escolarizante, perdimos mucho de lo que sí se construyó en la escuela a pesar de la escolarización. La escuela es un espacio en el que se despliega una multiplicidad de relaciones y de discursos, muchos de ellos contradictorios entre sí. Sería importante analizar las especificidades de cada espacio escolar, pero no es el caso en este trabajo. Una primera advertencia que vale la pena señalar es que, a diferencia de lo que algunas lecturas de Illich han sugerido, éste no plantea la destrucción de las escuelas, aunque sí el desmantelamiento de los discursos y prácticas escolarizantes.

La distinción que antes planteé entre escuela-institución (ahí donde habita la escolarización) y escuela-espacio me permite, llegados a este punto, proponer la posibilidad de pensar la escuela-espacio como lugar viable para el despliegue de vínculos pedagógicos que nos habiliten para trabajar hacia la ampliación de los ámbitos autonómicos de las actividades simbólicas y materiales de subsistencia desde lo comunitario colectivo o lo común, según sea el caso. Se podrá objetar que, entonces, ya no sería posible hablar de escuela y puede ser que así sea. No sé qué tan relevante sea discutirlo en este momento; intuyo que en algunos casos puede ser necesario y estratégico disputar los sentidos de la escuela. Pero, lo importante para mí en este momento, lo que quisiera rescatar, es la posibilidad

de pensar lugares de encuentro para la producción de vínculos desde las necesidades comunes que contravengan la impronta mercantil y de servicios escolares. ¿Esos lugares podrían ser las escuelas no escolarizadas? ¿Podemos desescolarizar las escuelas y nuestras prácticas pedagógicas? ¿Podemos remontar los más de 500 años de imposición de la lengua del Estado?

Para ir cerrando

En medio de la emergencia de salud, del desconcierto y la premura con la que había que actuar, nuevamente quedó relegada una reflexión que, me parece, debía ser fundamental en los primeros días de la pandemia y el confinamiento: educar en el marco del formato escolar ¿para qué y cómo en este contexto? Paulo Freire siempre nos devuelve a esa pregunta que parece ser omitida por regla general, pero que en este caso parecería acaso más urgente.

En un contexto de incertidumbre, pobreza, desigualdad e injusticia social; pero además de enfermedad, muerte y violencia, ¿cuál debía ser el papel de las escuelas, de las y los docentes ante la ausencia del espacio físico que posibilita el encuentro? ¿Para qué y cómo? Es algo que las y los docentes hemos tenido que ir descubriendo en el camino, casi a ciegas, tratando de reconocer las necesidades de las y los estudiantes y las propias. Preguntarnos: ¿educar para qué? siempre nos devuelve a la comunidad, a nuestras comunidades. Siguiendo lo que se planteó arriba, ¿qué sentido le conferimos a la educación hoy?

La recuperación del pensamiento de Iván Illich, tanto en su veta más genealógica de la segunda etapa como en la más incendiaria —en la primera etapa, sobre la escolarización— nos habilita para historizar las concepciones de escuela y educación, y recoger algunas pistas que permitan comprender su devenir histórico como instituciones enlazadas en el proceso de consolidación de los Estados nación en la modernidad industrial capitalista. En ese camino es posible reconocer, además, que en tanto no siempre hemos dependido de instituciones que regulan los servicios y las mercancías escolares —que, por lo demás, antes eran literalmente impensables—, es posible y necesario pensar nuestros horizontes desde otras coordenadas.

Podemos tejer algunas pautas para andar este camino que apuesta por horizontes distintos a los de la lógica mercantil a partir del diálogo con otras miradas que nos permitan dar nuevos contenidos y disputar los sentidos de la educación. La recuperación de los valores

vernáculos y las actividades de subsistencia puede darnos cierta luz para desplegar procesos pedagógicos desde las experiencias autónomas de comunidades y colectivos. En este camino es posible que la escuela aparezca como un lugar susceptible de ser disputado, para reconstruirla como espacio que haga posible el despliegue de vínculos que fortalezcan lo común. Lo que sí queda claro es que en estos tiempos de emergencia resulta indispensable desmontar la impronta escolarizante que violenta, para construir desde otras posibilidades.

Tan sólo en las últimas dos semanas, mientras me abro espacio para pensar y poner estas letras, he recibido al menos tres comunicaciones de estudiantes que me avisan que se han contagiado de la Covid-19 o se encuentran cuidando a un familiar que se ha contagiado. Se trata de estudiantes de licenciatura de una universidad pública, la más grande del país; en la mayoría de los casos, han sido regulares en sus conexiones a nuestros encuentros virtuales y han compartido ejercicios y reflexiones de manera sostenida por Zoom y correo electrónico; pero algunos no lo han logrado a pesar de sus esfuerzos. No tengo más palabras para esto. Sólo pienso que hay que trabajar desde el encuentro, fortalecer los vínculos, buscarnos, cuidarnos colectivamente, pensar juntas, juntos qué sentidos podemos dar a la educación... una educación que no cabe en las pantallas, que apunta hacia el encuentro y la solidaridad.

Si nunca habíamos sido tan dependientes de la escuela, tal vez sea un buen momento para transformarla.

REFERENCIAS

Foucault, M. (2008). Los medios del buen encauzamiento. *En Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.

Gil Antón, M. (2021, enero 10). La “carga” docente en las universidades. *El siglo de Torreón*, <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1811064.la-carga-docente-en-las-universidades.html?fbclid=IwAR3EDbS1Cbl-5vbD6quTJt0yOKvwxS1CtRHCTM67ivRzNVJw2tXjbrWxlwMA>

Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. *En Obras Reunidas*. Vol. I. FCE.

Illich, I. (2008). El trabajo fantasma. *En Obras Reunidas*, Vol. II. FCE.

Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Weber, M. (1986). Burocracia. *En Ensayos de sociología contemporánea*, Vol. I, Planeta.

Pandemia, estrategias educativas y compromiso docente en la educación para el medio indígena en Querétaro

Alejandro Mira Tapia¹²

INTRODUCCIÓN

El momento actual de crisis generalizada y multidimensional asociada a la pandemia ofrece la oportunidad coyuntural de mirar más nítidamente cuáles son algunas consecuencias que el racismo de Estado provoca en el campo educativo mexicano (Baronnet, 2013), especialmente en el subsistema de educación indígena. Al quedar en evidencia la composición fuertemente centralizada, vertical y de tradición etnocentrista del aparato educativo estatal, así como su incapacidad para ofrecer garantías mínimas a fin de “aprender en casa” en amplias regiones geográficamente relegadas del país, las desigualdades en el acceso a servicios de comunicación digital para muchas familias indígenas en México, preexistentes al cierre masivo de escuelas ocasionado por la propagación del virus SARS-CoV-2, se han traducido inmediatamente en la reconfiguración y emergencia racializada de desigualdades educativas (Wade, 2011), en la medida en que la carencia de los medios necesarios para recibir educación virtual se concentra en regiones rurales, pobres e indígenas.

En tales circunstancias, han surgido respuestas educativas emergentes provenientes de sectores organizados del magisterio indígena, que en función del reforzamiento de proyectos propios de educación alternativa ya existentes —como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) o el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), por citar dos ejemplos— buscan mitigar la interrupción del derecho a recibir educación gratuita y de calidad para amplios sectores de la niñez indígena.

Asimismo, desde otros escenarios no caracterizados por el activismo etnopedagógico de los trabajadores del Estado, surgen otras iniciativas de maestros y maestras que en la práctica también están construyendo alternativas educativas emergentes, aunque probablemente menos visibles porque no forman parte de programas

regionales y porque, al mismo tiempo, buscan pasar desapercibidas frente a los riesgos políticos que supone que se las identifique como prácticas “disidentes” desde la óptica de las normas y los valores promovidos por el magisterio oficialista y conservador. Ante ello, se plantea la necesidad de preguntarse quiénes son estos agentes sociales que están sosteniendo los servicios educativos públicos que provee el Estado mexicano — frente a su actual retracción— en regiones multiétnicas y rurales, frecuentemente marginadas y hoy golpeadas económicamente por la pandemia.

Bajo este panorama, en el presente escrito se visibilizan algunas estrategias colectivas desarrolladas por docentes de una escuela primaria bilingüe ubicada en el corazón de la región ñaño u otomí del estado de Querétaro durante el inicio del ciclo escolar 2020-2021. A través de un diagnóstico etnográfico, se resalta el papel que desempeñan las relaciones escuela-comunidad (Jiménez, 2009) en la construcción del compromiso docente, así como el sentido de pertenencia comunitaria (Montero, 2004) y la conciencia étnica de estos agentes educativos. Asimismo, se muestran algunas dificultades experimentadas por maestros, directivos, padres y madres de familia, niños y niñas de este centro educativo que provee servicios a poco más de 50 familias, quienes han intentado adaptar sus recursos, infraestructura y capacidades a las políticas públicas coyunturales emitidas desde la administración central del sistema educativo público mexicano y a la utilización de servicios digitales y plataformas de aprendizaje privadas. Además de recuperar los puntos de vista de maestros y maestras sobre la pertinencia de las nuevas disposiciones, se considera necesario describir algunos de los efectos psicosociales que acarrea la modificación radical de sus condiciones de trabajo y de vida, en un marco de colapso de la forma escolar sin precedentes.

¹²Estudiante de Doctorado en Ciencias con Especialidad Educativa por el Departamento de Investigaciones en Educación del Cinvestav-IPN. Correo: alejandro.mira@cinvestav.mx

Educación indígena en la región ñaño de Querétaro

La escuela primaria a la que nos referimos se localiza en una subregión indígena en el sur del estado de Querétaro, en el municipio de Amealco de Bonfil, colindante con el noroeste del Estado de México. Allí reside una cantidad significativa de la población ñaño del centro del país y una tercera parte de la población indígena de esta entidad (INEGI, 2020)¹³. Corresponde a una de las 74 primarias indígenas registradas por la Dirección General de Educación Indígena para el año 2018¹⁴ en esta entidad (DGEI, 2018).

Las localidades que comprende este territorio —distribuidas en torno a una sextina de barrios— son clasificadas como de “alta marginación” y “muy alta marginación” de acuerdo con los criterios del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Mayoritariamente, pertenecen al 60% de los hogares del país que no cuentan con equipo de cómputo y acceso a internet, y que viven en situación de pobreza, al igual que otros 51 millones de mexicanos (Coneval, 2018).

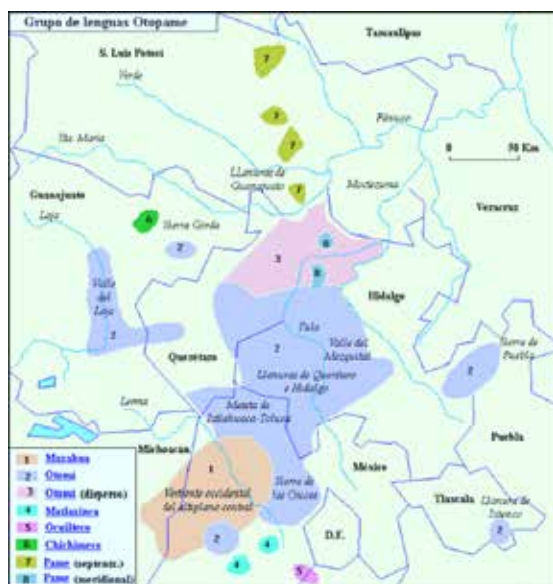


Ilustración 1. Distribución de población otomí en el centro de México. Fuente: PROEL 2018. Tomado de: <http://www.proel.org/index.php?page=mundo/amerindia/otomangue/otomi>

En el último lustro, los conflictos intracomunitarios se han incrementado significativamente debido a la oposición de un sector de la población a la introducción de proyectos de desarrollo económico y reordenamiento territorial por parte de la administración municipal, principalmente proyectos asociados al nombramiento de “Pueblo Mágico” de la cabecera municipal de Amealco de Bonfil en 2018, en el marco del extinto programa federal —de nombre homónimo— impulsado por la Secretaría de Turismo federal.

Frente a las posibles consecuencias de desarrollo social asimétrico de la población, y a la potencial “enajenación de los recursos culturales” de la localidad (Bonfil, 1988), los conflictos ocurren en una arena de reconfiguración de las relaciones de poder político asociadas a las nuevas formas de acumulación capitalista que toman lugar en esta región (Flores, 2020). Asimismo, esto ha acarreado un progresivo debilitamiento de los vínculos sociales intercomunitarios, de las formas sociales de convivencia, además de la alteración de las estructuras religiosas y organizativas tradicionales (Flores, 2020).

La cobertura educativa pública en la zona está compuesta por 12 preescolares indígenas federales, ocho primarias indígenas federales y un bachillerato general. A pesar de que los conflictos comunitarios e interbarriales no comprometen las actividades de los centros educativos ni sus dinámicas laborales internas, la escuela primaria indígena sobre la que se trata mantiene un nivel de tensión latente debido a la toma de postura de algunos docentes y padres de familia sobre el conflicto. Entre otros centros educativos a nivel estatal, también ha sido foco de observación por parte de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), debido a la oposición de un sector del magisterio a las reestructuras en materia de derechos laborales establecidas en la reforma educativa propuesta por el priista Enrique Peña Nieto.

La escuela “Ricardo Flores Magón”¹⁵ brinda atención a aproximadamente 50 familias ñaño y trabajan en ella siete docentes provenientes de diferentes localidades de esta región indígena, quienes en su mayoría han completado su formación pedagógica en la Escuela Normal de Querétaro (ENSQ), en la Centenaria y Ben-

¹³De los 31,383 hablantes de lengua indígena (HLI) registrados en el estado de Querétaro en el censo poblacional de 2020, 11,712 se encuentran en el municipio de Amealco. Tomado de INEGI (2021). Censo de población y vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

¹⁴Tomado de: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2017-2018/qt_2017_2018.pdf

¹⁵Por lo mencionado anteriormente, el nombre de la escuela ha sido modificado por petición explícita del director de la escuela.

emérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera” y en educación para el medio indígena en las subse-des de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Querétaro. Como ocurre en buena parte de las escuelas del medio indígena en México, los conflictos lingüísticos, la situación de diglosia frente al español y la ausencia de políticas comunitarias que neutralicen los efectos ideológicos y culturales de la escuela en el desprestigio de las lenguas habladas por maestros y familias indígenas (Maldonado, 2002), coaccionan a los docentes a utilizar el español como lengua de enseñanza y de prestigio, y a la lengua nativa como herramienta secundaria en la comunicación intraétnica (Vargas, 1994) con los padres de familia o con los niños y las niñas ñaño.

Por otra parte, esta región del país se caracteriza por la ausencia de una tradición normalista indígena (Baronet, 2010; Medina, 2006; Martínez, 2011) y por procesos de movilización etnopolítica magisterial. En realidad, se trata de un espacio social marcado por una cultura magisterial de tradición vertical y clientelar aglutinada alrededor de la Sección 24 de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para efectos de los resultados que se comparten a continuación, nos parece sumamente significativo resaltar estas características del contexto ideológico e histórico en el que se construyen las prácticas educativas del magisterio indígena bilingüe ñaño de Querétaro (pese al riesgo que implica la generalización), debido a la influencia directa que ello trae en la formación de una ideología étnica que asuma política y pedagógicamente la importancia de las estrategias colectivas de reproducción cultural y lingüística situadas en la escuela, así como otros proyectos étnicos que se instalan estratégicamente en esta institución social vista como un espacio de poder.

Metodología

Recurriendo a presupuestos de etnografía educativa (Bertely, 2000; Rockwell, 2009), durante los meses de julio y agosto de 2020 se recopilieron diversos datos empíricos a partir de una serie de visitas al centro escolar “Ricardo Flores Magón”. Empleando diversas técnicas etnográficas, se buscó conocer de forma general los retos que las escuelas del subsistema de educación indígena en Querétaro han enfrentado en relación con el uso de las plataformas “Aprende en casa I y II”, así como las alternativas que se construyen frente a la imposibilidad de sostener actividades escolares

presenciales. Con previa autorización de la directora, y en acuerdo con el grupo de docentes, se realizaron un total de cinco entrevistas con este grupo de educadores, además de una variedad de registros de observaciones y conversaciones informales con madres de familia, niños y niñas adscritos a esta escuela.

Tanto los guiones de las entrevistas como las guías de observación fueron diseñadas para buscar saturar los siguientes tópicos de información: a) modificación de relaciones en la comunidad debido a la interrupción de las actividades educativas; b) principales problemáticas que han enfrentado niños y niñas para adaptarse a las plataformas de educación a distancia; c) principales problemáticas que han enfrentado padres y madres de familia para adaptarse a las plataformas de educación a distancia; d) pertinencia política y pedagógica de las medidas educativas implementadas por la SEP y la USE-BEQ; e) estrategias educativas implementadas para evitar posibles rezagos en el aprendizaje de niños y niñas; f) sensaciones sobre la actual situación sanitaria.

La información resultante de la transcripción de las entrevistas, así como de los registros de las conversaciones informales y las observaciones, fueron organizadas en torno a categorías que estructuran la presentación de los siguientes resultados.

1. Descontextualización de la educación digital y producción de rezago educativo

El centro de los obstáculos enfrentados por niños, niñas, padres y madres de familia, docentes y directivos de este centro educativo en esta localidad ñaño, luego de meses de adaptación al modelo emergente de educación distancia, se relaciona con la interrupción de la presencialidad de la práctica educativa (Freire, 1996) y el impedimento de los maestros para brindar acompañamiento pedagógico —contextualizado— a niños y niñas de la comunidad.

Una madre joven con posibilidades de dar seguimiento escolar desde casa a su hijo, inscrito en cuarto año de primaria, comenta que, a pesar de que éste busca prestar atención a los contenidos escolares y ejercicios que se transmiten por televisión desde la plataforma “Aprende en casa II”, es frecuente que se distraiga. Esta mujer bilingüe en español y ñaño considera que tal situación se debe a que los contenidos educativos emitidos son “más avanzados” y no corresponden al grado escolar que cursa su hijo, por lo que resulta complejo mantener el ritmo de las actividades propuestas.

Igualmente, señala que “la velocidad” es distinta, pues “la tele no te explica, va muy rápido, no es como el maestro”. Las dificultades de atención que han enfrentado los niños y las niñas para atender sus nuevas responsabilidades escolares desde el ámbito doméstico plantean un escenario poco propicio para diferenciar los momentos de aprendizaje escolar de otros momentos no educativos en sus propios hogares. Esto ha implicado el desdibujamiento de los tiempos, ritmos y espacios de aprendizaje entre la niñez, pero también de los tiempos comunitarios que, conjuntamente, son fundamentales en su socialización primaria (Bermúdez y Núñez, 2009). A juicio de esta madre, la copresencia de la figura docente es fundamental, pues percibe que los maestros conocen las necesidades y ritmos de aprendizaje que requiere su hijo para la realización de sus actividades escolares.

De forma unánime, directivos, docentes y padres de familia han señalado que tanto a nivel colectivo como a nivel familiar e individual no existe la infraestructura ni los conocimientos necesarios en la comunidad para integrarse a la modalidad de aprendizaje virtual. A la falta de cobertura de telefonía celular en la localidad, la precariedad de servicios públicos y privados de internet, la ausencia de recursos económicos para acceder a estos servicios y la baja posesión de equipos digitales en las familias (la mayoría sólo cuenta con televisión, prácticamente ninguno con computadoras y sólo algunos con teléfonos inteligentes, de acuerdo con el diagnóstico realizado por la propia directora de la escuela), se suman la poca familiaridad y el desconocimiento de lenguajes digitales, sobre todo entre los padres de familia, quienes no necesariamente tienen comprensión del lenguaje escrito en español.

En este sentido, en el grupo de maestros y la directora prevalece la idea de que la petición de la SEP y la USE-BEQ de mantener clases a distancia a través del uso de plataformas digitales supone una medida de discriminación institucional, debido a la situación precaria de muchas localidades rurales en México y al preexistente abandono en el que se encuentran las escuelas indígenas en el estado de Querétaro: “siempre somos los últimos en recibir recursos”, sostiene la directora. También se visualiza como una medida educativa ficticia, pues no ha sido acompañada de la debida habilitación de infraestructura y capacitación para los docentes del medio indígena:

La mera verdad, yo como maestro sí lo veo muy complicado, o lo veo muy complicado ahora por

el medio en el que estamos, es donde yo veo que nuestras autoridades educativas no visualizan esa situación, los contextos, como que piensan que todos tenemos todos los medios para tomar esas clases virtuales que ellos manejan [...] Ahora con el Aprende en casa, aquí en la comunidad pues no tienen internet, televisión algunos, a algunos les llega la señal. Por ejemplo, en el ciclo pasado se transmitían las clases por el Canal Once y el Catorce creo, y esos canales no llegan aquí, sólo te agarra dos canales. Entonces era imposible, ¿cómo le íbamos a pedir nosotros a los niños que vean la tele si no tienen acceso? Ahora el internet, tampoco tienen acceso. El celular, algunos tienen celular, pero la señal es muy deficiente. Entonces es muy complicado, muy complejo, es donde nosotros decimos que no se puede trabajar así. [...] No han tomado en cuenta los contextos y los recursos, como que nos dicen “hagan esto y a ver cómo le haces” (E-docente-4).

Otra madre de familia, con dos hijos inscritos en la escuela primaria y una hija en la secundaria, ha tenido que invertir con dificultad sus recursos económicos para pagar la renta de equipo de cómputo con conexión a internet para la realización de las actividades escolares de su hija. También para comprar datos móviles con el propósito de estar en comunicación con los docentes, enviarles fotografías de las actividades realizadas en casa y realizar impresiones.

En un contexto de crisis económica en curso, para aquellas familias que cuentan con más de un hijo o hija en otros grados académicos, la exigencia de entregar trabajos escolares vía mensajería digital, asistir a clases virtuales (como han solicitado algunos docentes de otras escuelas ubicadas en la región), puede implicar la posibilidad de desatender actividades económicas fundamentales en la unidad doméstica, lo que ha representado, en ciertas circunstancias, la no aceptación total de la transferencia de las funciones pedagógicas de la escuela a los hogares, y en otras, la desincorporación paulatina o la suspensión temporal del proceso educativo de sus hijos e hijas. Este hecho ha instalado rápidamente la percepción comunitaria de que es una expresión de la baja consideración que hay con las localidades más marginadas por parte de “las autoridades”.

Por otra parte, tanto la directora de la primaria como el grueso de los docentes expresaron una fuerte preocupación por el rezago educativo generalizado en todos

los grados y en todos los niños y las niñas de la primaria. La interrupción de una cuarta parte del ciclo escolar anterior ha implicado dar inicio al nuevo ciclo sobre la base de un rezago en los aprendizajes esperados:

Ahorita hice un diagnóstico con el grupo que tengo, sí veo la afectación que ellos tuvieron con este tiempo que no asistieron, entonces veíamos que si sigue [la interrupción de clases] esa parte va a haber mucho rezago en cuestión de aprendizaje (E-docente-2).

La petición de la USEBEQ de realizar un diagnóstico, y simultáneamente la de la SEP, de ocupar las primeras tres semanas del ciclo escolar entrante para evaluar los aprendizajes obtenidos en el ciclo escolar pasado, son consideradas medidas necesarias por los docentes, pero, según plantean, es probable que los resultados sean maquillados por las supervisiones de la zona. Comenta un maestro que, en su opinión (con el instrumento en mano) “y siendo sincero”, los resultados que arrojaría el diagnóstico, si se hace de verdad, es que todos estarían reprobados. Esto se puede apreciar “en los cuadernillos que estamos entregando, no se ve el avance de los niños”.

Por otra parte, existe un grupo de niños que preocupa en sobremanera a la directora y los maestros. Si bien hay madres de familia que supervisan la entrega de las tareas escolares de sus hijos, otros tantos niños carecen de cualquier tipo de acompañamiento adulto. El maestro de primero y segundo grado considera que, por lo general, se trata de niños y niñas que ya contaban con algún tipo de rezago escolar y que, además, bajo estas circunstancias, no pueden comprender mensajes de texto u oraciones contenidas en los cuadernillos o en los diagnósticos. A ello podrían sumarse otras condiciones adversas, entre ellas, el hecho de provenir de hogares violentos y en condiciones de pobreza, con poco o nulo interés de los padres respecto a la escolarización de los menores, hecho asociado, frecuentemente, a los mínimos grados de escolarización (o analfabetismo en español) de los adultos, según comenta el propio docente. Con relación a este sector de niños y niñas, otro docente expresa que “cómo le puede exigir a estos niños que entreguen sus trabajos, no los puedo reprobar, sería algo muy injusto”.

Bajo estas circunstancias, es posible afirmar que son niños y niñas que se encuentran en una situación de completo abandono pedagógico y de interrupción total de sus derechos de acceso a la educación. En una virtual jerarquía sobre quiénes son los más afectados por el

“apagón educativo” podríamos decir que estarían representados por este sector de la niñez mexicana. Con respecto a la deserción escolar, la directora comenta que aproximadamente el 25% de la matrícula de estudiantes no ha tenido ningún tipo de contacto con sus maestros, por lo que es probable que se presenten hasta el año entrante o que simplemente no regresen a la escuela. Para ella, la reanudación de clases presenciales es vital, aunque es consciente de las pérdidas.

2. Compromiso docente y estrategias escolares emergentes

Frente a la profundización de las condiciones de desigualdad que afectan a la mayoría de las escuelas indígenas del sistema público mexicano, reforzadas por las emergentes políticas educativas oficiales de la SEP —altamente descontextualizadas e inviables para miles de familias indígenas, campesinas y de clases trabajadoras del país—, la directora y los docentes de esta escuela primaria bilingüe han alternado el cumplimiento de las actividades administrativas y de seguimiento escolar solicitadas por la supervisión académica regional, con actividades clandestinas que atienden de forma directa a niños, niñas y madres de familia de su centro de trabajo. La construcción de espacios de comunicación permanente entre estos agentes educativos y comunitarios, que provienen de los vínculos escuela-comunidad (Jiménez, 2009), ha motivado en gran medida la construcción de estrategias docentes colegiadas que utilizan los recursos administrativos y materiales disponibles de la escuela para intentar frenar el avance del rezago educativo entre los niños y las niñas ñãño. En el conjunto de estrategias emergentes que pretenden acompañar en la distancia a los seis grados atendidos en esta escuela, destacan las siguientes acciones:

- Elaboración de planes de trabajo alternativo. Una de las primeras acciones que impulsó la directora de la escuela en función de las pocas posibilidades de integrarse a una modalidad de enseñanza virtual, fue pedir a los docentes la elaboración de un plan alternativo de trabajo, en el que establecieran mecanismos de seguimiento de las actividades de aprendizaje de los y las estudiantes. Al respecto, la maestra comenta que esta decisión ha sido bien vista por las y los maestros, aunque inicialmente se generaron algunas discrepancias, pues algunos docentes estaban más en la línea de aceptar las indicaciones provenientes de la supervisión regional.

- Cuadernillo de trabajo. Una herramienta común en todos los planes de trabajo diseñados por los maestros (con excepción de educación física) fue la elaboración de tareas y ejercicios de aprendizaje destinados a los alumnos, las cuales fueron agrupadas en torno a un cuadernillo. La entrega y evaluación de dicho cuadernillo es el centro de las acciones educativas que construyen los maestros frente a las condiciones de distanciamiento social. Algunos maestros expresan que existen ciertas dificultades para diseñar actividades que puedan ser comprensibles para los estudiantes y sus padres de familia, especialmente en el nivel de las instrucciones escritas en español.
- Seguimiento vía telefónica. Varios maestros han optado por dar seguimiento a algunos de sus alumnos vía telefónica, aunque este recurso puede ser muy limitado dada la poca recepción de telefonía celular que existe en la comunidad (sólo en algunas áreas); también, porque no todos los padres de familia cuentan con equipos telefónicos. Fundamentalmente, éste ha sido un mecanismo de seguimiento para tener noticias de aquellos alumnos que no han participado en la modalidad a distancia.
- Visitas domiciliarias. A criterio abierto, es decir cada docente según sus medios y sus recursos, se han realizado visitas domiciliarias a ciertos alumnos. Las medidas sanitarias de distanciamiento social han sido impedimentos centrales para que los maestros tengan algún tipo de interacción pedagógica presencial con los alumnos. No obstante, debido a la baja incidencia de casos de contagio en la comunidad y recurriendo a protocolos de cuidado para evitar contagios (similares a los utilizados en una buena cantidad de establecimientos urbanos), algunos maestros han optado por ir a las casas de los estudiantes para seguir de cerca su desempeño. Las visitas varían en tiempo y en relación con el tipo de actividades realizadas. También buscan producir en niños y niñas la sensación de estar acompañados por sus maestros, tal como lo expresa uno de los docentes.
- Retroalimentación colectiva. Los Consejos Técnicos, sostenidos de forma colectiva por los docentes y la directora, funcionan como espacios en los que se comparten las acciones que está emprendiendo cada uno de los maestros. Ocasionalmente, también han servido para compartir cómo se han sentido en relación con la

situación sanitaria comunitaria y nacional, y en relación con el cierre de su centro de trabajo. La centralidad de este espacio colegiado radica en que las demandas de los padres de familia, representados por el Comité de Padres, tienen eco en las decisiones docentes y es desde este espacio que se deliberan las acciones a llevar a cabo para dar seguimiento a los estudiantes.

- Realización de evaluaciones y diagnósticos parciales. De la mano de la solicitud de la SEP y la USEBEQ, los maestros recurren a determinadas actividades para emitir consideraciones sobre el avance de los alumnos. Como se comentó anteriormente, todos los maestros han detectado rezagos en diferentes niveles en los aprendizajes que tenían previstos para sus grupos hacia el cierre del pasado ciclo escolar.

- Asesorías a padres de familia y a estudiantes un día a la semana. Sumadas a las visitas domiciliarias, desde meses atrás los maestros acuden colectivamente a su centro escolar para brindar asesoría a sus alumnos y a los padres de familia. En un horario que va de las 8:00 a las 11:00 am, los docentes reciben a las familias en sus respectivos salones de clases para dar continuidad a las actividades establecidas. La asistencia de los padres de familia es sugerida y se mantiene en un promedio del 25% aproximadamente.

- Regreso escalonado a clases. Desde el Comité de Padres de familia se ha hecho la solicitud de reabrir la escuela un día a la semana, para que cada docente asista con su respectivo grupo, por ejemplo, el lunes para primer año, el martes para segundo grado y así sucesivamente.

Más que el manejo adecuado de las plataformas digitales que se han dispuesto como eje central de la emergente política educativa a nivel federal, quizá el factor de mayor peso, que ha permitido sostener este tipo de acompañamiento pedagógico con los niños y las niñas, tiene que ver con el compromiso docente y el compromiso comunitario en este contexto políticamente delimitado:

Pero yo, siendo de esta comunidad y viendo las limitaciones de nosotros, yo digo que de alguna manera tenemos que hacer algo por la comunidad, tampoco lo vamos a dejar así. Si las autoridades no responden, nosotros por lo menos sí, de lo que está a nuestro alcance (E-docente-1).

Si bien el vínculo subjetivo que construyen estos educadores con las familias que reciben atención escolar —en el que convergen, a su vez, su sentido de pertenencia comunitaria (Montero, 2004), su conciencia étnica

y su identidad profesional (Mira, 2017)— puede variar o estar ausente en algún integrante de la escuela, aquellos profesores o profesoras integrantes de la propia localidad tienen una responsabilidad con los padres y madres de familia que corresponde a ejes fundamentales de su actividad profesional, pues asumen el rol comunitario depositado en ellos desde la estructura local de responsabilidades colectivas:

Yo le decía a los compañeros: hay que tratar de cuidar a los padres de familia, a los niños, qué bueno que no hay casos [de COVID] en la comunidad, pero hay que tratar de que no existan esos casos, hay que tratar de apoyarlos en todo lo que podamos como docentes, tratar de que ellos eviten viajar al municipio, que estén aquí en su comunidad, que trabajen aquí los niños, que no por imprimir un cuadernillo tengan que viajar al municipio [...] yo lo que pienso es que en esta escuela sí tratamos de proteger a los niños y a los padres de familia (E-docente-3).

Desde el punto de vista de la directora, la relación con padres y madres de familia es angular para esta escuela. La atención en lengua ñãñho a las madres de familia, la resolución de trámites administrativos, la impresión de boletas, la entrega de materiales escolares, le gestión de becas, la organización de eventos culturales que respeten la cultura comunitaria, entre otras actividades, corresponden a la carga habitual de trabajo que asumen los maestros y, en buena medida, la directora de este centro escolar. Así, frente a un posible escenario de conflicto o reprimenda de la supervisión regional hacia la escuela (por el mantenimiento de actividades presenciales), el respaldo de estas decisiones escuela-comunidad por padres y madres de familia hace posible el trabajo clandestino en condiciones de relativa tranquilidad. Lo anterior expresa la fuerte aceptación que existe a nivel comunitario hacia el personal escolar, aunque permanentemente sean objeto de la valoración colectiva. El poder comunitario en la administración escolar local reside fuertemente en este hecho.

En esta dirección, un maestro comenta que, a pesar de que el escenario actual es de fuerte complejidad, su papel de “ser maestros” frente a la comunidad plantea continuar prestando atención a las necesidades de las madres de familia y abonar en la mayor medida posible a la interacción, aunque sea remota, de niños y niñas con su proceso de aprendizaje escolar. Lo anterior, por ejemplo, amerita contribuir con sus propios medios para la impresión y entrega de material de trabajo, a pesar de que esta responsabilidad corresponde al sistema escolar:

Estamos imprimiendo cuadernillos, ahora sí que lo que está en nuestro alcance, lo que económicamente tenemos, cada lunes estamos imprimiendo cuadernillos, los estamos elaborando, con recursos de nosotros, estamos yendo a imprimir, no podemos dejar a los alumnos así, ésa es una responsabilidad que nosotros tenemos (E-docente-4).

Lejos de idealizar el papel de los docentes en las condiciones de asimetría estructural en que se realizan acciones educativas desde el subsistema de educación indígena en el contexto actual de crisis, visualizar las funciones sociales y las funciones étnicas que cumplen algunos maestros y maestras en el campo de la desigualdad escolar y el adelgazamiento del Estado emerge como una de las aristas que ponen en un lugar de reconocimiento a los profesionales de la educación en contextos de discriminación institucionalizada (Baronnet, 2013). Así, cumplen con dos funciones simultáneas: por una parte, garantizar los servicios educativos de educación pública, gratuita y de calidad, y por otra, traducir dichos servicios culturalmente a las necesidades educativas específicas de la niñez indígena, en este caso, la niñez ñãñho.

Efectos psicosociales de la pandemia en los maestros

Detrás de los impactos ocasionados por la interrupción de la vida escolar en la salud mental de las infancias, de la fractura de los lazos sociales que construyen con sus pares generacionales, de la presión que supone rendir escolarmente, el encierro, el aumento de la violencia doméstica durante la pandemia, entre otros factores, también se encuentran los impactos en la salud mental de los trabajadores de la educación. La alteración radical de sus condiciones de trabajo —a las que se adicionan nuevas exigencias administrativas provenientes del aparato estatal vertical, centralizado e indiferente en términos de diversidad cultural— supone un conjunto de circunstancias excepcionales que implica efectos en el colectivo del magisterio indígena bilingüe; éstos se expresan en el nivel psicosocial, cuya disposición es racializada.

Afirmamos su carácter es psicosocial, pues a pesar de que en el magisterio la vivencia frente a la complejidad de las circunstancias es afrontada de forma diferencial y a nivel individual, la repercusión en la salud mental es producida social y sistémicamente —por la incapacidad del aparato educativo de ofrecer respuestas pertinentes—; es decir, las raíces de esta particular

problemática “no se encuentra en el individuo, sino en la sociedad” (Martin-Baró, 1988, p.136). En este caso, el conjunto de coerciones coyunturales que oprimen las condiciones laborales y el bienestar profesional de maestros y maestras, además de las dificultades que puedan experimentar a nivel familiar y personal, plantea un panorama que incide en su estado psicológico.

Se sostiene que estas circunstancias obedecen, también, a una lógica racializante, en función de que las desigualdades socioeducativas preexistentes, que priman en contextos multiétnicos y pobres, así como en la disparidad instituida en el subsistema de educación indígena, se profundizan y dan lugar a nuevas lógicas de desigualdad socioeducativa entre las infancias, las familias y los docentes de comunidades indígenas.

Entre los principales impactos psicosociales identificados en los maestros de este centro escolar destacan sentimientos de ansiedad desencadenados por la alteración abrupta de la dinámica laboral, la interrupción de los vínculos sociales que establecen con sus estudiantes y, adicionalmente, la afectación generalizada que trae la pandemia a la población:

Me siento frustrado, con ansiedad, psicológicamente estamos muy golpeados; no sólo a los niños sino a nosotros como docentes nos ha afectado mucho esta situación. La preocupación por la enfermedad, la preocupación por nuestros niños, por nuestros alumnos, la situación de que ya queremos regresar a clases, porque no es lo mismo, en el medio en el que nosotros estamos no es lo mismo. Nosotros ya extrañamos regresar a las aulas, extrañamos regresar con nuestros alumnos, extraño convivir con ellos, convivir con los niños (E-docente-1).

La ruptura del ritmo laboral, la restricción de la movilidad, la incertidumbre del regreso a clases, el cambio a una modalidad educativa con el uso de tecnologías a las que no están acostumbrados los docentes, son fuentes de presiones simultáneas que inciden en la estabilidad anímica de los maestros. Uno de ellos comenta que no ha sido sencillo experimentar la exigencia de las autoridades educativas regionales de transitar a un tipo de enseñanza virtual de la que no tienen algún tipo de antecedente:

Que de repente te digan: ¿sabes qué? no vamos a tener clase, va a ser a través de en línea y va a ser desde casa. Ahí entra la parte de: chin, cómo le voy a hacer. No estamos acostumbrados a eso, estamos acostumbrados a venir a preparar nuestras clases, que mañana voy a hacer esto, voy a pasar lista, después de pasar lista voy a trabajar

esto, voy a hacer esto, voy a retomar un tema que no concluí. Entonces pues en esa situación hacemos nuestro plan de trabajo y lo llevamos a cabo con los alumnos. En esta modalidad eso no se puede... Cambiar de un momento a otro nuestra forma de trabajo como docentes es muy complicado... No tenemos un antecedente de cómo actuar (E-docente-5).

Por otra parte, en los últimos meses ha aparecido la sensación de no estar haciendo “el suficiente esfuerzo”, aunada a la responsabilidad que asumen sobre el aprendizaje de los niños y las niñas de la comunidad frente a los padres de familia; estas sensaciones están ancladas en las exigencias hacia la figura docente que existen de forma constante por parte de la sociedad, en especial en el entorno regional, donde las escuelas son consideradas como con “mayor retraso”:

Al final del ciclo escolar, qué resultados voy a mostrar a los padres de familia, a veces trato de hacer todo, pero siento que me hacen falta muchas cosas por hacer y a veces no está en mis manos, no está en mis manos. También tengo que preocuparme por mi salud, por mi familia. Sí nos preocupa como maestros, verdaderamente nos frustra no saber qué hacer con los niños, al no contar con los medios que los otros sí cuentan, tratamos de buscarle por todos los medios para trabajar con los niños (E-docente-2).

Adicionalmente, los requerimientos provenientes de la administración educativa federal y estatal de mantener comunicaciones y atender otras demandas de índole administrativa —que se han incrementado en el contexto actual—, genera coerción sobre los docentes, quienes se ven en la necesidad de negociar con las supervisiones locales el cumplimiento de sus actividades en casa. No obstante, el miedo a perder su empleo, a contraer el virus por cumplir con “su obligación” o la preocupación por absorber gastos económicos no contemplados, acompaña sus condiciones actuales de trabajo:

Hace poco tuvimos nuestros Consejos Técnicos, nos piden que nos subamos a una plataforma, que sea de manera virtual; entonces, en la comunidad, por ejemplo, en la que yo estoy, pues no hay internet, no tengo internet, entonces cómo le hago. Comentaba el otro día con los compañeros: nos dicen, por un lado, que nos cuidemos, que no salgamos de casa, que estemos en casa, pero, por otro lado, me obligan a tener que viajar al municipio para poder llegar a un ciber y poder hacerlo de manera virtual, entonces ¿cómo?, ¿me están cuidando o me están mandando a que me

enferme? [...] El supervisor nos decía que teníamos que conectarnos a fuerza, incluso nos dio una contraseña [de un correo electrónico] de la supervisión que está en el municipio. Yo le dije que no podía arriesgar mi salud para ir a la cabecera, pero ya no me dio una respuesta (E-docente-5).

Al conjunto global de retos técnicos, pedagógicos, organizacionales, incluso financieros, y a la flexibilización de los derechos laborales de los docentes, habría que adicionar el sentimiento relativamente general y permanente del magisterio bilingüe de participar en un segmento excluido, subalterno y dotado significativamente de menos recursos administrativos y financieros que el resto del sistema educativo mexicano (Jiménez y Mendoza, 2018, p. 113). Bajo estas circunstancias, para uno de los maestros ñaño, la potencial atención psicológica que pudieran recibir del sector del sistema escolar global al que pertenecen representa una de las acciones prioritarias en este momento:

Preocupación por todos lados, como que vamos a explotar, como que somos una bomba. Ya teníamos muchos problemas ya acumulados y ahora hay más, y como que vamos a explotar. Le decía a la directora que sí necesitamos mucha ayuda psicológica (E-docente-2).

Si bien el panorama adverso y de supervivencia educativa (Pollard, 1985) al que se están enfrentando maestros, niños y madres/padres de familia ha abonado al hecho de que se tome mucho más en cuenta el rol fundamental que desempeñan los trabajadores de la educación en la sociedad, tal como lo considera un maestro, llama la atención que el acompañamiento psicológico a los y las docentes emerja como una de las grandes necesidades para continuar sosteniendo acciones educativas a distancia que otorguen mínimamente el nivel de legitimidad requerido por el Estado mexicano para mantenerse vigente en el imaginario social durante la presente crisis educativa.

CONCLUSIONES

En poco menos de un año el sistema educativo mexicano ha experimentado una momentánea, pero acelerada, transición de su naturaleza esencialmente áulica, en buena medida análoga y basada en la interacción copresencial de docentes y estudiantes, a un tipo de educación remota, soportada por recursos digitales que virtualizan y reproducen la enseñanza y los contenidos escolares, además de transferir los procesos

de aprendizaje al nivel individual y las responsabilidades del acompañamiento pedagógico a las unidades domésticas —frecuentemente pobres—.

La realidad de muchas escuelas del país, como la que sido retratada someramente en este texto, revelan que los recursos y las condiciones materiales y de infraestructura de las que parten escuelas, docentes y familias están siendo determinantes en el grado de inclusión o exclusión de algunos sectores sociales que representa el emergente modelo de educación a distancia. La nueva escena educativa que ha surgido es, al mismo tiempo, producto y productora de nuevas desigualdades socioeducativas que se estructuran bajo lógicas racializadas; éstas se expresan en la experiencia más inmediata de padres y madres de familia, de niños y niñas, de maestros y directivos frente a la escuela, ya que se enfrentan a una situación que, de forma preocupante, vulnera el derecho de ciertos sectores de la niñez indígena a recibir educación pública, gratuita, de calidad y culturalmente pertinente, tal como lo establece el artículo tercero de la Constitución mexicana. El racismo de Estado se profundiza en tiempos de pandemia y de crisis educativa.

Ante este escenario, se invita a considerar la importancia del vínculo subjetivo y el sentido de pertenencia comunitario (Montero, 2004) de los maestros ñaño con sus comunidades. En estos momentos, en los que el compromiso docente contrarresta los huecos dejados por la ineficacia de las políticas educativas oficiales del Estado, dicho vínculo está supliendo el tipo de formación normalista que en otras regiones del país supone la construcción de conciencia de clase de la mano de aprendizajes pedagógicos y socializaciones políticas (Leite, 2010), que, efectivamente, inspira acciones colectivas de innovación educativa. También se considera relevante ampliar la discusión en torno a cuáles son los márgenes de autonomía de maestros y directivos del medio indígena respecto a las normas pedagógicas y administrativas de sus centros escolares, y a la gestión comunitaria de los recursos humanos, técnicos y financieros disponibles (Baronnet, 2013; Freire, 1996), pues son ellos quienes en la práctica —a pesar de los impactos psicosociales asociados a asimetrías y discriminaciones institucionales—, articulados con padres y madres de familia, están construyendo las alternativas que actualmente están mitigando algunos efectos sociales y educativos de la pandemia a la niñez indígena.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Asencio Franco, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 66-79). UNAM.
- Bermúdez, F., y Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho' l de Chiapas*. UNICACH.
- Bertely, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bonfil, G. 1988. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Flores, A. (2020). Transformaciones del tejido social y mecanismos de acumulación capitalista en una comunidad Nãñho. *Academus*, 22(12), 7-15.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI editores.
- Jiménez, Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural. CGEIB.
- Jiménez, Y., y Mendoza, G. (2018). *Políticas para la educación indígena; una evaluación cualitativa con sus actores*. UABJO/Juan Pablos Editor.
- Leite, K. (2010). Apontamentos sobre a relação da economia solidária com a educação. *Revista de Ciências da Educação*, 2(23), 143-168.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH.
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 28(7), 123-141.
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, Vol. 33, 250-261. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea21.pdf>
- Medina, P. (2006). ¿Normales indígenas o indígenas em las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales em la escuela. En M. Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 131-197). CIESAS.
- Mira, A. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nãñho. *Anthropologica*, 35(39), 25-56. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/18906>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Pollard, A. (1998). Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula. En: E. Rockwell (Coord.). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 131-138). SEP.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Vargas, M. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros tarascos bilingües (1964-1982)*. CIESAS.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105021311002.pdf>

Normalismo intercultural hacia una nueva normalidad: aportes oaxaqueños

Benjamín Maldonado Alvarado¹⁶

INTRODUCCIÓN

Aunque no se sabe mucho de ellas, desde hace dos décadas existen en México escuelas normales con orientación intercultural. A la fecha, 27 normales cuentan con licenciaturas en educación intercultural básica. Las dos primeras normales interculturales que abrieron son la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, en Zinacantán, Chiapas, y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, en Tlacoahuaya, Oaxaca; ambas iniciaron actividades en el año 2000. Sin embargo, las 27 representan una minoría en el total de 263 normales públicas existentes en el país. Su carácter minoritario y la precariedad de lo intercultural como política de Estado, las ha invisibilizado, como también a sus esfuerzos, que no son pocos.

En ellas se forman los jóvenes que serán los docentes de educación indígena básica que contratará el sistema educativo para trabajar en escuelas de educación bilingüe. El problema es que no todos los egresados son contratados y quienes sí lo son generalmente son enviados durante varios años a escuelas en las que no se habla su lengua y, peor aún, deben trabajar planes de estudio en los que lo bilingüe e intercultural no es la base pedagógica, por lo que su especialización pierde posibilidades de impacto (Pacheco, 2019).

Las 27 normales de educación intercultural, que permanentemente deben sortear situaciones difíciles en las gestiones ante las autoridades educativas estatales, vieron agravar su condición a causa de la reforma impuesta por el presidente Peña. La agresión laboral obligó al magisterio a desatender lo educativo para defenderse y esto provocó que los trabajos innovadores perdieran impulso mientras que, en general, la educación viviera varios ciclos en medio de una crisis. Ante ello, en los últimos dos años se dio un proceso de acercamiento entre docentes y directivos de algunas de las normales interculturales que derivó en la conformación del Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües (CNNIB), una instancia autónoma de acercamiento y coordinación, que ha sido reconocida y apoyada por la autoridad federal en la materia, la ac-

tual Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) de la SEP.

El normalismo intercultural, más allá de su misión, ha tomado en sus manos el discurso pluralista de visibilización y valoración de la diversidad cultural, generando propuestas que buscan la pertinencia en la formación de estudiantes y docentes indígenas en sus escuelas, por lo que se inserta en la historia centenaria de la educación y de la disputa entre el gobierno mexicano, los profesores y los pueblos indígenas por lograr un tipo de formación pertinente de la población objetivo (CNNIB, 2021). Para valorar la importancia de su propuesta es necesario revisar a grandes rasgos el contexto históricamente construido por la dinámica hegemónica y contrahegemónica en torno a las aulas.

Algunos datos para contextualizar las relaciones entre diversidad cultural, educación y normalismo en Oaxaca

La diversidad cultural no es un valor para el Estado nacional mexicano. Por el contrario, ha sido considerada un obstáculo y combatida siguiendo la lógica que plantea Guillermo Bonfil al referirse a los grupos en el poder: La posición dominante de estos grupos, originada en el orden estamentario de la sociedad colonial, se ha expresado en una ideología que sólo concibe el futuro (el desarrollo, el progreso, el avance, la Revolución misma) dentro del cauce de la civilización occidental. La diversidad cultural y de manera específica, la presencia múltiple de la civilización mesoamericana, ha sido entendida siempre, necesariamente dentro de ese esquema, como un obstáculo que impide caminar por el único sendero cierto hacia la única meta válida. La mentalidad heredada del colonizador no permite ver o inventar cualquier otro camino: la civilización mesoamericana, o se da por muerta, o debe morir cuanto antes, porque su condición, según la mirada del colonizador, es de indiscutible inferioridad y no admite futuro propio (Bonfil, 1990, pp. 75-76).

Esta tendencia del Estado mexicano se convierte —so-

¹⁶Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Profesor-investigador del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón, UNAM. Correo: posgradobenjaminmaldonado@aragon.unam.mx

bre todo en el periodo posrevolucionario— en vocación, en una voluntad de negarse al diálogo (Maldonado, 2016), o peor aún, de borrar las diferencias para “dialogar” con iguales, es decir, con uniformizados. Para lograrlo, hace un siglo recurriría a la escuela y la educación, con la creación, en 1921, de la SEP, orientada poderosamente por Manuel Gamio y su propuesta para forjar patria, que fundamentaba de diversas maneras. Ésta es una de ellas, que muestra el menosprecio por la diversidad:

[...] el alto grado evolutivo que han alcanzado en Francia y en Alemania las manifestaciones culturales, se debe especialmente al sistema educativo integral impuesto en esos países a principios del siglo XIX por ilustres pensadores como Napoleón y Von Humboldt. Si nuestra población fuera racialmente homogénea, poseyese un idioma común e iguales tendencias y aspiraciones, sería fácil adoptar y adaptar un plan educativo análogo al que tan buen éxito alcanzó en aquellas naciones.

Desgraciadamente la heterogeneidad de nuestra población, la multiplicidad de idiomas y la divergencia en modalidades de pensamiento hacen impracticable e imposible su implantación. ¿Debe implantarse o no la educación integral en México?, se preguntará al notar la aparente contradicción en líneas anteriores. Sí, debe implantarse, pero con un previo y sólido conocimiento de la población en la cual se va a implantar (Gamio, 1960, pp. 159-160).

Así, Gamio, llamado el padre de la antropología mexicana, ponía el conocimiento al servicio de la desaparición de las culturas indígenas, previa investigación. Contra ese proceso de subordinación de la antropología a la política de Estado se rebelarían Bonfil y otros antropólogos medio siglo después. Pero el Estado había declarado la guerra a la lengua y la cultura de los pueblos mesoamericanos —una declaración que sigue vigente—, y había logrado que su visión racista sobre los indígenas fuera compartida como mentalidad colectiva por el pueblo mexicano —lo cual también sigue vigente—, al grado de que durante décadas la gran mayoría de los maestros se desempeñarían fervorosamente como apóstoles del etnocidio, sin necesidad de haber recibido un adoctrinamiento para hacerlo, pues compartían la imagen negativa del indio y la convicción de que a través de la escuela podrían convertirla en positiva; no percibían el carácter letal de su labor y, por el contrario, estaban convencidos de que hacían un bien. Así, como expone Clastres (1996), el humanismo funcionaba como la ética del etnocidio y, por tanto, se ponía al servicio de la política de Estado. Ir flotando con la corriente sería un esfuerzo nacional por elevar

a los indígenas de su estado primitivizado a una altura civilizada, por lo que ir contra la corriente sería solamente resultado de un proceso de reformulación que tuvo su origen en el pensamiento crítico circulante en el mundo.

En México, la lucha por un currículum apropiado y en general por un modelo educativo pertinente a las condiciones, intereses y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas tiene una historia de apenas medio siglo. Sus primeras formulaciones fueron elaboradas por intelectuales indígenas en colaboración con diversos académicos como resultado de la apropiación del pensamiento crítico que circuló en torno al movimiento mundial de 1968 (Maldonado, 2018). La conciencia étnica que desarrollaron les permitió reconocer su mundo colonizado, su visión ideologizada y enajenada y a partir de ello razonar formas de descolonización. Éstas derivaron en las organizaciones que darían origen al movimiento indígena contemporáneo, especialmente en la década de 1980. En educación, las propuestas de educación bilingüe bicultural se generarían y socializarían a finales de los setenta del siglo pasado y fueron adoptadas (y corrompidas) por el sistema educativo oficial.

En ese contexto, en 1980 iniciaba en Oaxaca el movimiento indígena, paralelamente al MDTEO. Desde entonces, una de las líneas de lucha fundamentales del magisterio indígena ha sido generar un modelo educativo indígena, que favorezca la continuidad etnopolítica de las comunidades y culturas originarias.

La formación específica de docentes indígenas vendría después de décadas de resistencia al racismo y de la guerra etnocida contra la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, así como de la formulación de propuestas de educación apropiada y de forzar al Estado a atender la formación específica de docentes de educación indígena, pero también de que los propios maestros se autoformaran con distintos grados de éxito.

Desde hace una década, Bruno Baronnet miraba una realidad que era urgente intervenir:

En la actualidad, a diferencia de los municipios autónomos rebeldes zapatistas en Chiapas, las escuelas normales indígenas no desafían el federalismo en el campo educativo, ya que la imposición del currículo nacional tiende a inhibir el surgimiento y la consolidación de propuestas curriculares regionales, como las elaboradas a partir de las demandas indígenas y bajo el control de sus autoridades políticas.

Sin embargo, la demanda de romper con el currículo nacional al plantear proyectos pedagógicos elaborados con y desde los pueblos indígenas sigue presente en la agenda política de estos mismos, así como en su lucha por el reconocimiento de sus derechos como sujetos que actúan con imaginación y creatividad en el diseño regional de estrategias educativas para la diversidad cultural (Baronnet, 2010, pp. 270-271).

Conviene leer desde esta mirada algunos momentos de la historia nacional y oaxaqueña de la educación y la formación docente, para ubicar las características del momento y poder valorar los esfuerzos y formas contrahegemónicas impulsadas por maestros y otros intelectuales indígenas.

1922 El Departamento de Educación y Cultura Indígena de la SEP contrata maestros ambulantes, llamados misioneros, quienes recorren las escuelas del país para fomentar la atención a indígenas; para 1923 había 101 maestros misioneros y 904 maestros rurales atendiendo a una población escolar de 49,640 alumnos (Carlón, 2017, pp. 11-12).

1925 En Oaxaca se crea la Normal Rural de San Antonio de la Cal. El editorial de la revista de los alumnos, *El Indito*, de febrero de 1927, da cuenta de la percepción hegemónica sobre la educación de los indígenas: “El Indito saluda, humilde y sencillo, a sus genitores los alumnos de la Escuela Normal Rural de Oaxaca, a sus maestros, a los estudiantes de las Normales similares de la República, a las autoridades escolares federales y a todas aquellas personas que se interesan por la civilización de los indígenas que existen en nuestra patria. Sale desnudo y desaliñado, mas con un muy firme propósito, como todo indio, de lucha constante, enérgica y lealmente, por su mejoramiento en todos sentidos. El Indito es el portavoz del Cuerpo Estudiantil de esta escuela y de todos aquellos alumnos que estudian, trabajan y luchan por realizar uno de los postulados de la Revolución: la redención del indio. Ayudádle a conseguirlo” (en Sigüenza, 2007, p. 112).

1926 La Escuela Normal de Orizaba se transforma en la Escuela Nacional de Maestros. Y las Casas del Pueblo se transforman en Escuelas Rurales.

1935 Inicia la educación bilingüe en el país, con la llegada del Instituto Lingüístico de Verano (Nolasco, 1997, pp. 205-206). Es una educación religiosa y lingüística impartida por misioneros norteamericanos que utilizan personas de la comunidad como informantes y que se forman como traductores. En Oaxaca, el ILV se estableció en Mitla. “Al inicio de la década de los sesenta, el ILV tenía en México 248 misioneros lingüistas; diez

años después, para 1972, tenía 368 asentados en 93 centros regionales” (Nolasco, 1997, p. 206).

1936 Se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, que tendría a su cargo las escuelas, promotorías e internados indígenas en Oaxaca, con el fin de llevar la educación primaria a las comunidades. Las escuelas eran atendidas por profesores hispano-hablantes y las promotorías por personal indígena bilingüe. Los promotores bilingües eran capacitados por el ILV y coordinados por el DAAC (Nolasco, 1997, p. 206).

1940 En Oaxaca, “a principios de los años cuarenta, maestras y maestros contaban para su formación con la escuela normal urbana de la ciudad de Oaxaca, así como con las normales rurales de San Antonio de la Cal en Valles Centrales y Comitancillo en el Istmo. Existía también una escuela normal rural en Putla. Para la actualización del magisterio se crearon los centros pedagógicos y las ‘escuelas demostración’ en las zonas rurales” (Martínez Vásquez, 2012, p. 158).

1944 La Normal de San Antonio de la Cal se convierte en la Escuela Normal Rural Vanguardia, con sede en Tamazulapan.

1945 Se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). En su Boletín señalaba que “un tema muy presente en todos los números a través de artículos de fondo y los discursos de los funcionarios que se reproducen, es el tipo de profesor deseable para el estado. Un profesional de la docencia que dominara los conocimientos científicos básicos de la escuela primaria, las habilidades docentes congruentes con las ‘técnicas de la enseñanza’ propuestas en los programas oficiales y un compromiso social coincidente con el discurso revolucionario de esos años” (Moreno, 1997, p. 81).

1948 Se crea el Instituto Nacional Indigenista y las escuelas y promotorías dependerían de la SEP, pero estarían coordinadas por el INI.

1954-1960 Se abren en Oaxaca los primeros cuatro Centros Coordinadores Indigenistas. “En 1961 el INI coordinaba en Oaxaca 98 escuelas atendidas por 126 maestros federales y promotores bilingües... que enseñaban a 6,433 niños indígenas, de los casi 140 mil, de entre 6 y 12 años, existentes en el estado” (Nolasco, 1997, p. 208).

1963 Surge el Sistema Nacional de Maestros y Promotores Bilingües, que es el primer programa nacional de formación de profesionales de la educación indígena. En 1964 éste fue sustituido por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con resultados desastrosos: “La capacitación a los promotores bilingües se hacía sin tomar en cuenta las lenguas vernáculas y sólo buscaba instruirlos en conocimientos generales y en la

enseñanza del castellano... En poco tiempo, los promotores bilingües titulados de maestros se convirtieron por propia voluntad en castellanizadores y muchos de ellos se reincorporaron al sistema nacional de educación” (Rebolledo, 2014, p. 29).

1969 Se crea en Oaxaca el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), para impulsar la formación de castellanizadores. “De 1969 a 1974 el IIISEO preparó a más de 500 indígenas: 400 promotores, 50 técnicos bilingües, 40 maestros especializados en educación bilingüe y 30 licenciados en administración de programas de desarrollo” (Nolasco, 1997, p. 209).

1970-1976 El presidente Echeverría crea una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que promueve una Ley Federal de Educación (entra en vigor en 1973), que sustituye a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, estableciendo como una de las finalidades de la educación que imparta el Estado “alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas” (Art. 5, fracción III). También en 1973 pone en marcha el Plan Nacional de Castellanización. La reforma incluyó la reestructuración de la enseñanza encaminada a la formación de trabajadores especializados en la industria agropecuaria, estrategia que iba de acuerdo con los requerimientos de la política en boga: la atención particular de la educación básica en las zonas rurales del país; incorporando a la vida nacional a los indígenas a partir de la enseñanza del español de manera simultánea a la enseñanza de la lengua indígena regional. El plan de la SEP para la modernización de la educación primaria, que incluye su obligatoriedad, estableció una serie de reformas a los planes de estudios de las escuelas normales. Fue una reforma sexenal amplia (Latapí, 1975).

1971 El IFCM se convierte en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; ésta se hizo cargo de la capacitación de los promotores que coordinaba el INI.

1971 Se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena de la SEP, que se encargaría de las escuelas indígenas en coordinación con el INI. Impulsó la carrera de técnico bilingüe en educación indígena, la cual no tuvo continuidad. Según cifras del INI, en 1972 la composición del magisterio que había en esas escuelas de Oaxaca era 65% promotores bilingües y 35% profesores normalistas bilingües (Nolasco, 1997, p. 208).

1974 Tiene lugar la creación de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca por egresados del IIISEO, en oposición a la política integracionista

y castellanizadora del gobierno mexicano. Los integrantes de la CMPIO constituyen, además, la Jefatura 21 de zonas de supervisión de educación indígena y la delegación sindical D-I-211.

1976 El gobierno federal y el INI crean el Consejo Supremo de Pueblos Indígenas, que se convertiría en el cuarto sector del PRI (Dietz, 2005, pp. 69-75), aunque en algunas regiones desempeñaría un papel importante en el movimiento indígena.

1977 Se creó la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) que en 1979 formularía e impulsaría el modelo de educación bilingüe-bicultural (Garduño, 1983).

1978 Se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que sustituye a la DGEEMI. Su creación constituye el inicio del subsistema de educación indígena en México, operado de forma centralizada en Oaxaca por la DGEI hasta 1992, año en que el presidente Salinas impuso la descentralización educativa. “Los procesos de formación docente indígena impulsados por la DGEI desde 1978 estuvieron orientados hacia la profesionalización docente, cuyo punto de partida eran los ‘cursos de inducción a la docencia’... Aprobado el taller, los aspirantes se incorporaban a los servicios de educación inicial, preescolar o primaria indígenas y desarrollaban actividades de promoción educativa. Posteriormente se esperaba que concluyan el bachillerato si lo habían interrumpido y que se inscribieran a una licenciatura” (Coronado, 2016, pp. 21-22).

1978 Se crea la Delegación de la SEP en Oaxaca. “El sistema educativo estuvo bajo control federal desde 1937. Cuando se instaló la Delegación General de la SEP en el estado, en 1978, su primer delegado fue un funcionario del Programa Federal de Construcción de Escuelas, dada la carencia de cuadros técnicos en la entidad. Su nombramiento fue cuestionado por la Sección 22 del SNTE y, con apoyo del CEN de la organización se logró su destitución. A partir de ese momento la Sección sindical peleó por colocar en los puestos directivos a maestros y no a gente ajena al sector” (Fierro y otros, 2009, p. 14).

1978 El presidente López Portillo crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados de la SEP, para coordinar el programa Educación para Todos; éste comprende varios subprogramas, entre ellos, el de castellanización. El director general de Educación a Grupos Marginados sería el secretario técnico de ese Consejo. A los ocho meses es disuelta esa dirección por el titular de la SEP, quien anuncia que transfiere a la DGEI “con todos sus recursos humanos, materiales y financieros, los siguientes servicios: Centros de Integración Social, Albergues Escolares, Brigadas de Mejoramiento

Indígena, Procuradurías Indígenas, Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, Centros de Castellización y Radio Bilingüe” (SEP, Acuerdo núm. 27, del 18 de diciembre de 1978).

1978-1982 Se incrementa a 21,000 la planta de docentes integrantes del subsistema de educación indígena (integrado por la DGEI y el INI). “Para ese entonces, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio era la única institución encargada de formar y actualizar a este numeroso grupo de profesores reclutados por el INI y por la naciente DGEI... La capacitación que ofrecía la DGCMM no se distinguía de la formación normalista, más aún, los materiales de lectura eran los mismos, los métodos pedagógicos para la alfabetización eran similares a los de las normales” (Rebolledo, 2014, p. 37).

1979 La SEP inicia el programa de educación indígena bilingüe bicultural. En el Segundo Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas de ese año, “las organizaciones indígenas exigieron a la SEP un esfuerzo serio de descolonización de la educación, así como también demandaron el reconocimiento jurídico de las lenguas indígenas y la expulsión del ILV. Ante la exigencia de descolonización de la educación, la SEP ordenó la creación de un sistema diferenciado de educación bilingüe bicultural, con la participación de los profesionistas indígenas” (Rebolledo, 2014, pp. 39-40).

1979 Inicia el Programa de Etnolingüística para la formación profesional de los indígenas, coordinado por el CIESAS con el INI y la DGEI. La primera generación estudió en Pátzcuaro, Michoacán, de 1979 a 1982 y, la segunda, en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, de 1983 a 1987. “De las dos generaciones, egresaron 95 etnolingüistas de 19 pueblos originarios: maya, nahua, zapoteco, mixteco, otomí, purépecha, totonaco, mazateco, chinanteco, mixe, huasteco, mayo, chontal de Tabasco, tzeltal, tzotzil, zoque, chol, popoluca y tlapaneco” (Julián, 2015).

1982 Se crea el programa de licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, por acuerdo con la DGEI. En 1990 abren los programas de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, modalidad semiescolarizada para docentes con bachillerato. “Una parte importante de los estudiantes que ingresaron a la UPN eran docentes en servicio con plaza base que carecían de estudios de licenciatura. Otra parte importante eran bachilleres que ingresaban al servicio docente en el sistema de educación indígena, contratados como interinos por tiempo determinado y sin seguridad social. La DGEI condicionaba la recontratación de los bachilleres —y su posterior basificación— a que estudiaran la licen-

ciatura y la concluyeran” (Coronado, 2016, p. 23).

1982-1993 Funcionó la licenciatura en Antropología Social, sistema abierto de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca, por acuerdo de la CMPIO y la ENAH, con apoyo de la UAM-Iztapalapa. De sus cinco generaciones, las primeras eran de acceso exclusivo para profesores indígenas de la CMPIO.

1987-1992 Se realizan los Encuentros de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, en los que se socializan y discuten trabajos de innovación docente de todo el estado.

1989 Se inicia el movimiento indígena contemporáneo en México, en torno a la campaña de los 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, que se extiende hasta 1992.

1992 Se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que “promueve cambios sustanciales en el Sistema Educativo Nacional, se rediseña la currícula de la educación primaria y como consecuencia se producen nuevos materiales educativos en apoyo al docente, se implementan programas compensatorios, se descentraliza el Sistema Educativo Nacional, se crea el Programa de Evaluación, la educación secundaria se convierte en obligatoria y se amplía a 200 días el calendario escolar. A pesar de los cambios estructurales promovidos, las políticas educativas para los pueblos originarios seguían siendo de incorporación y de desplazamiento de las lenguas originarias” (DEI, 2014, p. 18).

1992 Se crea el Instituto Estatal para la Educación Pública de Oaxaca y dentro de él un Departamento de Educación Indígena (DEI), que fue elevado a Dirección en 1999. Por acuerdo con el gobierno, las coordinaciones de los niveles educativos del IEEPO quedaron a cargo de maestros elegidos por la Sección 22.

1992 Se crea el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (Cedes-22).

1994 El levantamiento del EZLN activa el movimiento indígena en el país y visibiliza lo indígena.

1995 La Asamblea General de la Sección 22 acuerda impulsar el Movimiento Pedagógico en todo su ámbito de intervención, no sólo en educación indígena. Sus seis principios orientadores son: 1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas y aprovechar su diversidad, 2. Comunalizar la educación, 3. Hacer presente la ciencia en las escuelas, 4. Humanizar la educación, 5. Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales, 6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.

1995 El Congreso local aprueba la Ley Estatal de Educación, que tuvo como base un anteproyecto elaborado por el Cedes 22, consultado ampliamente a las

bases y propuesto por la Sección 22. Buena parte de sus artículos quedaron incluidos en la ley. Entre ellos destaca el Artículo 46, fracción II, que ordena: “Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural”. También establece lo siguiente: Art. 14, fracción V.- “Establecer el sistema estatal para la formación, actualización y capacitación de los docentes. Para la educación bilingüe e intercultural se formarán docentes especializados con miembros de los pueblos indígenas”.

1998 Se aprueba la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca, cuyo artículo 24 establece que: “El Estado, por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y los niños indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, así como las madres y padres de familia indígenas, en los términos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente”.

1998 Se creó el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio) dentro del IEEPO.

1998 El entonces DEI del IEEPO inicia en las escuelas de educación indígena la Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural, que consistía, básicamente, en recoger conocimientos comunitarios y tratar de convertirlos en contenidos escolares. Luego de varios años de intenso trabajo el proyecto no continuó, pero la DEI siguió impulsando esas actividades en los Congresos Étnicos, en los Consejos Técnicos Estatales y en los documentos normativos de la educación indígena, hasta que en 2015 la reforma del IEEPO la neutralizó.

1999 Se crea la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e inicia actividades en febrero de 2000.

2001 Se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP con el fin principal de promover la interculturalidad y el bilingüismo en escuelas indígenas más allá de la educación básica, en los niveles medio superior y superior, incluso en secundaria. Pretendía ser cabeza de sector para impulsar en el país la interculturalidad, pero no lo logró y desapareció.

2003 Se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que en su artículo 14 ordena la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas “cuyo objeto es promover el fortalecimiento,

preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia”.

2004 Tras dos años de elaboración de la propuesta y de integrar un equipo de trabajo con el IEEPO, la CM-PIO logró que se creara el subsistema de secundarias comunitarias indígenas, con un modelo innovador en el que no se trabaja por materias sino por proyectos de investigación del conocimiento local, para articularlo con el conocimiento predominante, es decir, con el currículum nacional.

2006 Los egresados de la ENBIO ocupan las plazas disponibles en el subsistema de educación indígena.

2006 A raíz del movimiento de la APPO, el gobierno promueve y aprueba la creación de la Sección 59 en Oaxaca dentro del SNTE.

2008 El presidente Calderón y el SNTE firman en mayo la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), a la cual se opone la Sección 22, logrando que el gobierno federal acepte una propuesta alternativa para Oaxaca, que sería el PTEO, elaborado en conjunto por el magisterio y el gobierno del estado desde 2009.

2012 Se hizo público el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y se inició su difusión, que incluyó su puesta en práctica en escuelas del estado como una prueba piloto. Fue elaborado por un equipo que integró personal de la Sección 22 y del IEEPO, y su función era tener una propuesta alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). La Sección 22 continúa impulsándolo entre el magisterio y frente al Estado como su modelo educativo.

2012 La Dirección de Educación Indígena del IEEPO elaboró y distribuyó una propuesta llamada “Documento base de la educación de los pueblos originarios” para orientar el trabajo en todas las escuelas indígenas de Oaxaca. Su aplicación continúa a pesar de la reforma del IEEPO.

2014 Para fortalecer al Documento base, varios docentes se agruparon en la Unidad de Proyectos Educativos del IEEPO, con el propósito de formular una propuesta curricular alternativa al plan de estudios vigente. No pudo ser concluida y en 2015 ya no hubo condiciones para continuar.

2015 El gobierno estatal rompe, sin advertencia, todo acuerdo con la Sección 22, al aceptar la imposición federal de crear un nuevo IEEPO en julio.

2015 En los últimos meses, para imponer la reforma educativa, el gobierno ordena y organiza la evaluación docente, una guerra administrativa y laboral contra el magisterio.

2016 El Congreso local aprobó la nueva Ley de Educación para el Estado de Oaxaca que tiene a la educación comunitaria y a los conocimientos locales como la base para la construcción del modelo pertinente para Oaxaca, en abierta contradicción con la reforma educativa. Tuvo como base una iniciativa presentada por la Sección 22 y el gobierno, y sustituyó a la ley de 1995.

2019 El gobierno de AMLO suspende la reforma educativa, lo que permite al magisterio recuperar la dinámica constructiva en las aulas; ello se refleja, entre otros ejemplos, en los avances hacia nuevas formas de educación indígena.

Algunos aspectos que destacar en la lectura de esta relación de acontecimientos y procesos son los siguientes:

- La tendencia política gubernamental a la incorporación indígena al desarrollo nacional mediante la castellanización.
- El manejo de la lengua originaria y los conocimientos comunitarios para contrarrestar en el aula la política hegemónica etnocida.
- La desatención y atención tardía, parcial y poco pertinente de las necesidades de formación inicial de docentes indígenas.
- Las contradicciones y limitaciones en las instituciones gubernamentales y sus políticas de acción.
- La ampliación de la gama de derechos culturales de los pueblos indígenas protegidos legalmente, como resultado de la presión y gestión de organizaciones indígenas y del magisterio, sobre todo después del levantamiento zapatista y de la conformación del movimiento indígena contemporáneo.
- La constante atención a las necesidades de profesionalización docente pertinente mediante iniciativas de maestros, sin esperar a que las provea o promueva el Estado, como la ENAH Sistema Abierto.
- La actualización, también independiente, de maestros, mediante cursos, talleres e intercambios de experiencias.
- La creación de instituciones para desarrollar el modelo de educación comunitaria generado en Oaxaca dentro del sistema educativo mexicano, no solamente en educación básica.
- La constancia de maestros indígenas durante las últimas décadas en la lucha contra la educación colonialista y por la construcción de experiencias descolonizadoras.
- La construcción de una propuesta pedagógica (contenida en el PTEO y en otros instrumentos como el Documento base) que recoge décadas de aprendizajes, para enfrentar la reforma educativa y orientar los trabajos en el aula con base en un modelo pertinente a la realidad de las diversas comunidades y escuelas oax-

aqueñas no solamente en términos políticos.

En 100 años de historia de la educación pública en México —la SEP fue creada en 1921—, la diversidad agredida humanitariamente con el fin de hacerla desaparecer resistió y su resistencia contemporánea está fundamentada en la creciente aparición de intelectuales indígenas. Prácticamente todos ellos han logrado tener formación universitaria y mediante ella se apropiaron de formas diversas de pensamiento crítico; por ello es claro que la lucha por la educación superior indígena es fundamental y uno de sus aspectos principales es, precisamente, el normalismo.

En lo referente a la educación indígena, podemos agrupar los acontecimientos ocurridos en un siglo de educación pública en México en tres grandes momentos, resultantes de movimientos sociales relevantes.

El primer momento es el inicial y hegemónico, cuando como resultado de la llamada Revolución mexicana y de la necesidad de los gobiernos subsecuentes de consolidar su proyecto político conformando una nación, se crea la SEP e inicia un sistema educativo nacional centralista y al servicio de los intereses del Estado mexicano; en ese primer momento, lo indígena era el objetivo para exterminar mediante la instrucción con un modelo castellanizador y rudimentario.

El segundo momento es contrahegemónico y resulta de la revolución cultural del 68 y la circulación amplia de pensamiento crítico. Ésta permite que jóvenes indígenas universitarios releen su realidad, cuestionen el etnocidio de Estado y formulen la primera propuesta educativa indígena, que es el modelo de educación bilingüe-bicultural presentado a finales de la década de 1970 y llevado a las aulas en la década de 1980; este modelo no lograría convertirse en el tipo de educación indígena pertinente, por lo que se realizaría una nueva propuesta.

El tercer momento también es contrahegemónico y es resultante del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994. Con la fuerza del movimiento indígena que generó la visibilización de lo indio y la denuncia de su abandono y sometimiento, las organizaciones con propuesta lograron prosperar. En el ámbito educativo se avanza fuertemente en un modelo que recoge tanto los aportes de la propuesta bilingüe-bicultural y su puesta en práctica como los de comunidades indígenas, que en diversos niveles educativos habían impulsado por décadas sus propuestas de educación pertinente. Este modelo tendió a llamarse comunitario, porque su centro de interés era la comu-

nidad asediada por el capitalismo y su eje epistémico los conocimientos comunitarios, considerando como su contexto de identidad la comunalidad o modo de vida comunal.

En esta lectura podemos ubicar que la formación de docentes para educación indígena a través de educación normal no existió sino hasta este siglo XXI y solamente como resultado de la presión magisterial e indígena al Estado, es decir, como parte del tercer momento. Por estos orígenes, la formación intercultural de docentes ha sido una concesión del Estado y no una determinación o voluntad de ofrecerla; consecuentemente, ha sido aprobada y aislada: las normales interculturales no forman parte de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, creada en 2001, y en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) no había una línea de atención importante para las normales bilingües ni, en general, para la oferta educativa intercultural. Los planes de estudio para sus licenciaturas en educación preescolar y primaria tenían serias deficiencias (CN-NIB, 2021) y era prácticamente nulo el proceso de formación continua para sus docentes.

Sumado a esto, en la realidad del normalismo mexicano en general se destacan dos aspectos que agravaban la situación de las normales interculturales:

- 1) las normales no son consideradas universidades (aunque ofrecen licenciaturas) sino escuelas formadoras de docentes, por lo que no tienen características de IES (Institución de Estudios Superiores), es decir, no tienen centros de investigación ni ofrecen estudios de posgrado ni tienen una política de difusión;
- 2) su objetivo es formar jóvenes bachilleres para ser docentes, por lo que no atienden profesores en servicio. Esta realidad ha sido entendida como normalidad y ello le ha permitido al Estado operarla sin cuestionamientos importantes.

Frente a esta realidad normalizada por el sistema educativo, se constituyó el CNNIB, para avanzar con solidez hacia el aprovechamiento de la experiencia acumulada y del compromiso magisterial por una educación indígena que extienda a otros niveles su carácter interculturalizador.

La lucha del normalismo intercultural por una nueva normalidad en la educación indígena

El Colectivo Nacional de Normales Interculturales y Bilingües (CNNIB) está formado por algunos docentes y directivos de 27 escuelas normales localizadas en 17 estados:

Estado	
Baja California	Benemérita Escuela Normal “Prof. Jesús Prado Luna”, Extensión Sn Quintín
BCS	Esc. Normal Superior de BCS, Extensión San José del Cabo
Campeche	Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
Chihuahua	Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo
Chiapas	Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”
	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”
	Escuela Normal Rural “Mactumactza”
Estado de México	Escuela Normal de San Felipe del Progreso
	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Profesores del Estado de México
	Escuela Normal de Ixtlahuaca
Guerrero	Escuela Normal Regional de la Montaña “José Vasconcelos”
	Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”
Hidalgo	Escuela Normal Experimental de Las Huastecas
	Escuela Normal “Valle del Mezquital”
Michoacán	Escuela Normal Indígena de Michoacán
Oaxaca	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
Puebla	Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”
	Escuela Normal Primaria Oficial “Profr. Jesús Merino Nieto”
	Escuela Normal “Profr. Fidel Meza y Sánchez”
Q. Roo	Centro Regional de Educación Normal de Felipe Carrillo Puerto
	Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez”
SLP	Escuela Normal de la Huasteca Potosina
Sinaloa	Esc. Normal Exp. de El Fuerte “Profr. Miguel Castillo Cruz”
Sonora	CREN “Rafael Ramírez Castañeda” (Navojoa)
Tabasco	Instituto de Educación Superior del Magisterio
Yucatán	Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”
	Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida

Fuente: CNNIB, 2021.

Desde el principio, este colectivo ha sido acompañado por académicos de instituciones como la UNAM, especialmente de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, y la UPN Ajusco.

La primera reunión del Colectivo tuvo lugar en la EN-

BIO, en marzo de 2019. Desde el principio su objetivo fue la socialización del conocimiento generado durante años con base en la experiencia docente en estas escuelas, a fin de analizar los planes de estudio vigentes (2004, 2012 y 2018) y elaborar una propuesta alternativa, que fuera conceptual y pedagógicamente apropi-

ada para el tipo de formación requerida. Se trataba de un proceso de autoformación cuyos debates dieran por resultado un plan de estudios por primera vez cercano a la diversidad y lo intercultural.

Desde entonces han habido frecuentes reuniones nacionales del CNNIB; las 10 primeras fueron presenciales y duraron varios días cada una (la décima fue en Zacatlán, Puebla, del 16 al 19 de marzo de 2020); a causa de la pandemia, se interrumpieron las reuniones y no hubo condiciones para concluir el plan de estudios a tiempo, para que entrara en vigor con el ciclo escolar 2020-2021, como era el planteamiento original; las subsecuentes reuniones nacionales y de grupos de trabajo han sido virtuales, en promedio una por mes a partir de septiembre, y se intensificaron en la segunda mitad de 2021.

Es importante destacar que el titular de la DGEUM, que fungía en el cargo en el sexenio anterior y siguió en él con AMLO, ha apoyado los trabajos del Colectivo y se comprometió desde el principio a impulsar la aprobación del plan para su puesta en práctica oficial. El plan de estudios debe estar listo para entrar en operación en el ciclo 2021-2022.

En el proceso se fue definiendo de manera paralela el conjunto de principios y condiciones necesarias para que el plan funcionara correctamente y no fuera sólo un cambio para operar en las mismas condiciones inapropiadas. En todo esto ha sido muy importante el papel desempeñado por la ENBIO, la cual había iniciado su proceso años antes, en 2016, y lo socializó con el CNNIB.

Desde su creación hace dos décadas, la ENBIO se ha distinguido por su afán de trabajar de manera adecuada en la formación de docentes indígenas. Para ello se ha basado en la filosofía comunal; en la valoración, estudio y manejo de conocimientos comunitarios; en la insistencia en el bilingüismo, al grado que las tesis se presentan en español y en la lengua originaria del estudiante; en el carácter decolonial de la educación y en el apego a los lineamientos del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, MDTEO (Martínez, M., 2019).

En Oaxaca, la lucha contra la reforma educativa con la que la administración del presidente Peña quiso acabar con la disidencia magisterial, especialmente con la Sección 22, tuvo varios frentes en las calles y en las aulas. Defenderse de las agresiones laborales y administrativas era la prioridad para los trabajadores de la

educación, pero no era su único frente de lucha. Desde los inicios del MDTEO y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se acordó luchar por una educación alternativa, lo que implicaba un trabajo en el aula con un sentido distinto al de la educación hegemónica, marcando diferencias también en los temas prioritarios, como el uso de la lengua originaria, los conocimientos comunitarios, la vinculación con padres de familia y la autoactualización docente, temas atendidos con serias deficiencias por la educación hegemónica.

Así, para enfrentar la reforma educativa en el terreno pedagógico, además del político, a finales de 2016 inició un proceso de revisión curricular que tiempo después alimentaría al CNNIB:

A dieciséis años de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), consideramos que a partir de la experiencia acumulada y de la producción de saberes y conocimientos propios que hemos construido a lo largo de nuestra trayectoria académica como docentes o como estudiantes, es momento de discutir y analizar la posibilidad de reconstruir un modelo de formación docente bilingüe intercultural que se desarrolla, en la que todos estamos en una misma perspectiva, considerando el tipo de educación y de sociedad que queremos formar y transformar a través del acto educativo, el enfoque, los elementos curriculares, teóricos, metodológicos, políticos, lingüísticos y culturales; lo anterior, acorde a las necesidades, características y perspectivas de nuestros pueblos actualmente (Cruz y otros, 2016, p. 1).

Por principio, las consideraciones con las que se partió en la ENBIO fueron:

1. El objetivo final de la educación normal a estudiantes indígenas no es su formación normalista sino la formación de los niños con los que trabajarán al egresar.
2. Entonces, lo que importa más es el impacto que tendrá su formación como docentes en la formación de los niños con que trabajen al egresar y por tanto lo que debe orientarnos es el interés de los pueblos y comunidades indígenas. Es a esos intereses a los que debe responder la formación normalista, por lo que conocerlos es indispensable.
3. Los docentes indígenas tienen una triple pertenencia, que define sus identidades y por tanto los intereses que deben guiar su trabajo: como docentes, como trabajadores y como miembros de un pueblo originario. Sobre esta base, la nueva educación normal intercultural debería buscar incidir directamente en la educación básica a través de sus egresados, por lo que debía estar preparada para acompañarlos después de su egreso y

también para extender su oferta a docentes en servicio y otros profesionistas interesados en la educación.

Esto podría lograrse mediante un plan de estudios apropiado (que se estuvo definiendo) y con una reorganización del servicio. No bastaba un plan de estudios coherente, sino que se consideró imprescindible tener una plataforma sólida para cimentarlo. Esa plataforma es la escuela normal fortalecida con una visión acorde a los intereses de los pueblos y comunidades indígenas, con un plan de estudios pertinente y una estructura ampliada y reconocida. La ENBIO avanzó en ese sentido y, además de las discusiones y reformulaciones del plan de estudios, logró la creación de un Centro de Investigación apoyado por tres instancias de la UNAM: la FES Aragón, el Instituto de Investigaciones Antropológicas y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. El convenio de creación del Centro de Investigación y Formación Multidisciplinaria sobre Educación, Diversidad Cultural y Lingüística UNAM-ENBIO se firmó con el IEEPO el 16 de noviembre de 2018, con la presencia como testigo del maestro Francisco Toledo. El Centro desarrollaría y promovería investigaciones, estudios de posgrado, formación continua para docentes en servicio, acompañamiento a egresados, difusión y movilidad para estudiantes y docentes.

Poco después, fusionaría su proceso con el del CNNIB, aportando estas experiencias que permitirían definir los componentes necesarios para que las normales interculturales pudieran impulsar y vivir un nuevo normalismo.

Con las mismas tres consideraciones básicas con que trabajó la ENBIO, en el CNNIB se establecieron como metas para impulsar el nuevo normalismo intercultural las siguientes:

- La discusión y formulación de un plan y programas de estudio, quedando finalmente en la redacción de una Propuesta Curricular Base con la cual se elaborarán los planes específicos en cada escuela normal.
- La apertura de la función de las normales hacia la atención de docentes en servicio, impartiendo estudios de posgrado y formación continua especializada, y hacia los egresados, para acompañarlos en su labor frente a grupo.
- La creación de un Centro de Investigación y Difusión en cada normal, destinado a fortalecer el trabajo académico de los estudiantes normalistas y a contar con un espacio de estudio y discusión de los temas fundamentales para la ori-

entación de la educación para la diversidad y la interculturalidad.

- La formalización de una Coordinación Nacional de Escuelas Normales Interculturales que tuviera por función básica mantener contactos con los Centros de Investigación de cada normal, a fin de revisar permanentemente el currículum intercultural, conformar un Centro Especializado de Documentación, promover el intercambio de estudiantes y docentes, y dar seguimiento a los acuerdos y orientaciones del colectivo (CNENI, 2020).

La propuesta de la CNNIB, influenciada positivamente por la experiencia de la ENBIO y de otras normales, entró en su etapa de definición final en 2021 y no derivó en un plan de estudios sino en una propuesta curricular para su elaboración. Esto implicó que no se tuviera un documento final para gestionarlo ante la SEP, que pudiera ser puesto en marcha en el ciclo escolar 2021-2022, sino que se tuviera un documento intermedio, que sirviera de base y orientación para que en cada normal se discutiera y diseñara el plan de estudios adecuado a su contexto. Es una idea innovadora e interesante, que introdujo al CNNIB en un intenso proceso para gestionar ante la DGE SUM las formas de concretar los planes de estudio de cada normal, con apoyo de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI Red), teniendo como meta concluir el proceso oportunamente para que los nuevos planes y programas de estudio de las licenciaturas de formación docente para preescolar y primaria de educación indígena en el país entren en operación en el ciclo 2022-2023.

Todo este proceso de base, que ha contado con el interés de la DGE SUM, se ve fortalecido por la nueva Ley General de Educación Superior, publicada en abril de 2021. Allí se establece en su Artículo 3º que la educación superior es un derecho cuya obligatoriedad corresponde al Estado, y que incluye al normalismo: “El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente”.

Así, el Sistema Nacional de Educación Superior “se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales y formación docente, en sus diferentes modalidades” (Artículo 28).

Y en su Sección Tercera, titulada “Del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Do-

cente”, incluye las definiciones y normas principales del tema, en los artículos 31 a 35.

En suma, si se logra consolidar el CNNIB (que a veces aparece como CNENI) y sobrevivir a los cambios de gobierno, el normalismo intercultural mexicano tendrá una orientación de base con una estructura nacional que podrá definir el tipo de formación docente necesario para incidir positiva y decididamente en la educación de niños y jóvenes originarios de comunidades mesoamericanas, aprovechando la experiencia y el compromiso de docentes de las escuelas normales.

REFERENCIAS

Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco y A. Jablonska (Coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). UPN.

Bonfil, G. (1990). *México profundo, una civilización negada*. Grijalbo/CNCA.

CNENI (2020, agosto). Educación comunitaria y nuevo normalismo. Modelo educativo 2020 para las escuelas normales interculturales, indígenas, bilingües y/o con licenciaturas afines. Documento de trabajo. Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales.

CNNIB (2021, enero). Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria. Documento de trabajo. Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües.

Carlón, V. (2017). Historia del normalismo en México. Voces normalistas. <https://vocesnnormalistas.org/2017/10/05/historia-del-normalismo-en-mexico/>

Clastres, P. (1996). Sobre el etnocidio. En *Investigaciones en antropología política* (pp. 55-64). Gedisa.

Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. UPN-Unidad 201/Mundilibros.

Cruz, C., y otros (2016). Orientaciones para la reconstrucción de un modelo de formación de docentes indígenas bilingües interculturales en la ENBIO. Documento de trabajo. ENBIO.

DEI (2014). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios. Dirección de Educación Indígena del IEEPO Oaxaca.

Dietz, G. (2005). Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En: N. Grey y L. Zamosc (Eds.). *La lucha por los derechos indígenas en América Latina* (pp. 53-128). Abya-Yala.

Fierro, C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México: un recuento analítico*. OCDE.

Gamio, M. (1960). *Forjando patria*. Porrúa.

Garduño, J. (1983). *El final del silencio. Documentos indígenas de México*. Premiá.

Julián, J. (2015). Propuesta de continuidad del Programa de Etnolingüística. <https://divulgacionciesas.wordpress.com/2015/06/09/propuesta-de-continuidad-del-programa-de-etnolingüística/>

Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior* 25(12), 1323-1333.

Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47-59.

Maldonado, B. (2018). Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca. En PISoR Grupo de Investigación (Ed.). *Movimientos sociales, resistencias y universidad*. Sobre la incidencia social del conocimiento (pp. 247-280). Gedisa.

Martínez Marroquín, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*. Tesis de maestría en pedagogía. FES Aragón-UNAM.

Martínez Vásquez, V. R. (2012). *La educación en Oaxaca, 1825-2010*. Fondo Editorial del IEEPO.

Moreno, M. (1997). Boletín IFCM, una fuente para la recuperación de la historia de la educación en México. *Educar* (3), 77-82. www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_282/a_3654/3654.htm

Nolasco, M. (1997). La educación bilingüe en Oaxaca: su impacto en la participación política de los pueblos in-

dios. En B. Garza (Coord.). *Políticas lingüísticas en México* (pp. 205-215). La Jornada / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM,

Pacheco, H. (2019). *Actitudes, lenguas originarias y trabajo docente en escuelas primarias bilingües de Oaxaca, en el contexto de desubicación lingüística y cultural de egresados de la ENBIO*. FES Aragón-UNAM, manuscrito.

Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indígena y la profesionalización como descolonización. En N. Rebolledo (Coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena* (pp. 25-63). UPN.

Sigüenza, S. (2007). *Héroes y escuelas: la educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. IEEPO/INAH.

Desafíos de una educación inclusiva e intercultural ante la pandemia por Covid-19 en México

Flor Marina Bermúdez Urbina¹⁷

INTRODUCCIÓN

El SARS-CoV-2 es un virus de la familia de los coronavirus que registró sus primeros casos en Wuhan, provincia de Hubei, en China y que en los primeros meses de 2020 se extendió por todo el mundo, provocando una pandemia de alcances globales que ha producido una crisis de salud mundial. En México, la pandemia por Covid-19 ha puesto en evidencia las profundas dificultades que enfrenta un sistema de salud precarizado y desigual (Kahan, 2020).

No menos importante han sido los efectos en el funcionamiento de las instituciones educativas y en el desarrollo de las actividades académicas convencionales que se han trasladado a plataformas en línea y a actividades de educación a distancia a través de la televisión.

Si bien en los niveles educativos básicos y superiores se han generado diversas estrategias para asegurar la continuidad académica, éstas han sido insuficientes o parciales, debido a la innegable desigualdad económica y tecnológica que prima en el país. Este ensayo busca reflexionar sobre los desafíos de inclusión e interculturalidad que presenta la pandemia por Covid-19 a las instituciones educativas de México, proponiendo algunas líneas críticas para su abordaje.

Alteridad y diversidades en la pandemia por Covid-19

Por su tamaño y alcances, el referente más cercano a la pandemia por Covid-19 ha sido la gripe española, enfermedad que entre 1918 y 1920 contagió a más de 500 millones de personas (entre 2.5 y 5% de la población mundial) y causó cerca de 50 millones de muertes en todo mundo. La gripe española es considerada la mayor de las epidemias sufridas desde la peste negra (Spinney, 2018). El mayor brote ocurrió en 1919, por una segunda ola, tras la relajación de las medidas de distanciamiento social. Spinney afirma que la gripe española fue

un fenómeno tanto social como biológico que no puede ser aislado de su contexto histórico, geográfico y cultural, esta pandemia cambió el precio del pan, las ideas sobre los gérmenes, los hombres blancos y el tiempo. También marcó el comienzo de la sanidad universal y la medicina alternativa, el aumento en el deporte, el aire puro, la necesidad en entender el cuerpo humano y su funcionamiento (Spinney, 2018, p. 17).

En el siglo pasado se presentaron brotes de virus que pusieron a prueba los sistemas de salud de los países con mayor desarrollo y los avances científicos han permitido caracterizar a los agentes causantes de la mayoría de las epidemias y pandemias ocurridas en el último siglo, como han sido el virus VIH1, responsable del Síndrome de Inmunodeficiencia Humana VIH/sida, que ha causado la muerte de entre 25 y 35 millones de personas en los últimos 40 años desde su aparición en África Central y Occidental, o el virus del Ébola, uno de los más peligrosos por su tasa de letalidad del 90%. A pesar de todos los conocimientos acumulados sobre enfermedades virales y pandemias, el coronavirus SARS-CoV-2 ha rebasado las capacidades de prevención y atención entre la población que habita en el mundo.

Si bien países de Asia como China han implementado medidas coercitivas y de cibervigilancia para mantener el control de los contagios (Byung-Chul, 2020), no todos los países han tenido la misma capacidad de contención y atención de sus poblaciones. El primer brote masivo registrado en Europa y Estados Unidos mostró lo poco preparadas que estaban las potencias mundiales para enfrentar una crisis de salud con las dimensiones de la Covid-19.

A través de los medios de comunicación masiva y las redes sociales hemos sido testigos de las muertes masivas, la saturación de hospitales y la carencia de vacunas. Hemos sentido, también, los efectos económicos de una crisis de salud sin precedentes y las consecuencias sociales, psicológicas y humanas que ha producido

¹⁷Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach). Correo: flor.bermudez@unicach.mx

el aislamiento social sostenido por casi dos años desde la aparición de los primeros casos en diciembre de 2019 (Pagani, 2020).

En su avance sostenido, la pandemia por Covid-19 ha mostrado la fragilidad de los sistemas de salud aun en los países europeos con mayor desarrollo económico y tecnológico; ha revelado, también, que los recursos económicos y humanos nunca serán suficientes para atender a los contagiados, sobre todo en los picos u olas de mayor contagio. El principal desafío que enfrentan los gobiernos ha sido diseñar una política de prevención unificada, así como proveer una vacunación efectiva a la población. En las primeras semanas de marzo de 2021, los países que lideraban la vacunación eran Israel —que había alcanzado la vacunación del 100% de sus pobladores—, Gibraltar —una pequeña ciudad británica que había suministrado vacunas a cerca del 40% de su población—, mientras que Estados Unidos habían inmunizado a más de 25 millones de personas,¹⁸ acaparando la mayor cantidad de vacunas existentes (300 millones en los próximos dos años).

Los países de ingresos altos, que congregan a no más del 16% de la población mundial, contaban con el 60% de las dosis de vacunas vendidas. En marzo de 2021, a tres meses de arrancada la vacunación, nueve de cada 10 vacunas habían sido suministradas a países con recursos altos o medios altos y a casi la mitad (45%) de los países pertenecientes al G7.¹⁹ La estrategia COVAX (coalición de 172 países para garantizar la vacuna a los países más pobres) ha sido insuficiente para frenar el monopolio de las principales potencias del mundo (Lisman, 2021), que siguiendo las leyes de la oferta y la demanda han dejado a los países más pobres sin opciones de vacunas.

Este acceso diferenciado a la vacunación se traduce en formas de exclusión, ya que los expertos opinan que la vacunación diferenciada entre países generará el avance de nuevas cepas y la obsolescencia de las vacunas actuales en el mediano plazo.

Adicionalmente, la pandemia por Covid-19 ha mostrado también la intolerancia y el rechazo a las poblaciones migrantes o asiáticas, a las que se atribuye ser respons-

ables del contagio. Basta ver las expresiones utilizadas por el ex presidente estadounidense, Donald Trump, quien, en reiteradas ocasiones, ante medios de comunicación, llamó a la Covid-19 como gripe china, virus chino o Kung Flu²⁰, o los comentarios formulados por el secretario de Estado de la nación norteamericana, Mike Pompeo, quien usó el término virus de Wuhan; estas declaraciones dieron pie a que en Estados Unidos se multiplicaran los delitos de odio y los ataques a personas de origen asiático.

Aunado al uso de una retórica “antiChina”, la Covid-19 también permitió que líderes mundiales y de partidos políticos impulsaran teorías conspiratorias contra inmigrantes a favor de las supremacías blancas, ultranacionalistas, antisemitas y xenófobas que estigmatizan a los extranjeros (Human Rights Watch, 2020). En la región italiana del Véneto el gobernador declaró a inicios de la pandemia que los ciudadanos italianos la superarían por ser más aseados que los chinos, quienes comen ratas vivas, mientras que el ministro de Brasil ridiculizó a los chinos sugiriendo que la pandemia era parte del plan de dominación mundial del gobierno chino (Human Rights Watch, 2020).

Human Rights Watch (2020) ha registrado ataques hacia población china en países como Italia, Francia, Australia, Rusia, Reino Unido, India, Brasil, entre otros. Las fronteras y la condición de migración han sido un punto de quiebre ante las alarmas por contagios de inmigrantes. En casi todo el mundo existe una retórica racista en contra de los trabajadores extranjeros, sobre todo en áreas segregadas, donde se han registrado brotes, se han documentado actos de discriminación, incluso en China, hacia trabajadores africanos, como lo ocurrido en la ciudad de Guangzhou, que alberga a la mayor comunidad africana en China.

La discriminación también se ha hecho presente contra el personal de salud, por miedo al contagio: en los primeros meses de la pandemia por COVID en México se registraron más de 100 ataques y agresiones contra personal de salud, principalmente enfermeras y personal de limpieza. Estas expresiones de violencia reafirman lo dicho por la filósofa feminista Judith Butler al inicio de la pandemia: “el virus por sí solo no dis-

¹⁸Covid-19 en datos: Disponible en: <https://github.com/owid/covid-19-data/blob/master/public/data/vaccinations/vaccinations.csv>

¹⁹DW. Vacunación contra Covid-19 es desigual entre países pobres y ricos. Disponible en: <https://www.dw.com/es/vacunaci%C3%B3n-contracovid-19-es-desigual-en-pa%C3%ADses-pobres-y-ricos/a-56638883>

²⁰La Vanguardia. “Trump fomenta el racismo hacia los asiáticos llamado al coronavirus Kung Flu”. Disponible en <https://www.lavanguardia.com/cribeo/fast-news/20200319/474258176502/trump-fomenta-racismo-asiaticos-llamando-coronavirus-kung-flu-gripe-china-covid-19-pandemia.html>

crimina, somos los humanos quienes lo hacemos, modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el capitalismo” (Butler, 2020, p. 62).

La frontera sur de México también ha sido objeto de importantes transformaciones a causa de la Covid-19. Zarco (2020) ha documentado que, en Tapachula, Chiapas, con el decreto de cierre de comercios, la cancelación de clases y el tránsito de personas por el centro de la ciudad, los migrantes no han contado con espacios para un confinamiento seguro. Asimismo, se ha intensificado la vigilancia del Estado en la frontera, a lo que se suma el endurecimiento de las medidas para mantenerse en casa. La negativa de los migrantes a permanecer en aislamiento los convierte en “delinquentes de la salud”, lo que reproduce la estigmatización y el rechazo entre la población local, al considerarlos un foco de infección.

Esto no es fortuito; las desigualdades históricas en el acceso a los servicios de salud terminan traducéndose en costos directos para las poblaciones migrantes históricamente marginadas, que ahora no sólo enfrentan la estigmatización por ser migrantes sino también por la idea de que son portadores potenciales del virus de la Covid-19. Existe una total ambigüedad respecto a los mecanismos que los países implementarán para establecer estrategias de vacunación con población migrante o en las comunidades indígenas más alejadas geográficamente, sobre todo por lo que implica el traslado de las vacunas a zonas en donde no existen sistemas de generación de luz o de refrigeración efectivos.

Si bien la Covid-19 ha mostrado la necesidad e importancia de fomentar una transformación en los hábitos alimenticios y de autocuidado del cuerpo, la pandemia ha generado mayor pobreza y desigualdad en nuestra región. No será posible mejorar la alimentación y los ingresos de las familias ante un desplome de las economías en el mundo. En el segundo trimestre de 2020, la caída del Producto Interno Bruto (PIB) en México fue histórica y superó el 17 por ciento.

Es claro que la crisis económica se traducirá en afectaciones directas a las economías locales y regionales; el Banco de México estimó que se registraría más de un millón de desempleados (en empleo formal) durante el primer año de la pandemia (Flores, 2020). En la economía informal las cifras son desconocidas, aunque se sabe que la accidentada recuperación económica de México se observa en el empleo informal.

De igual forma, de marzo de 2020 a enero de 2021 la Población Económicamente Activa (PEA) de México disminuyó de manera significativa, principalmente en el segmento femenino, que registró la mayor reducción de empleos formales, descensos en el salario y la probabilidad de perder el empleo (Morales y León, 2021).

Futuras investigaciones mostrarán todos los efectos que la pandemia ha tenido sobre las mujeres en su relación con el trabajo asalariado y de cuidado, la violencia en los hogares y al interior de las familias. Será importante conocer y documentar el acceso diferenciado de las mujeres a tratamientos médicos, hospitales y vacunación.

En este contexto de desigualdades estructurales, la OMS (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD) estima que la perspectiva de vacunación para los países más pobres podría extenderse hasta 2024; considerando este panorama me pregunto: ¿qué escenarios educativos se construirán ante una pandemia por Covid-19 prolongada?

Las instituciones educativas frente a la Covid-19

La pandemia ha mostrado como áreas de atención prioritaria dos aspectos relacionados con la educación en zonas rurales e indígenas; me refiero a la forma en que las instituciones gubernamentales atenderán la brecha digital y de acceso a la tecnología y las condiciones sanitarias de las escuelas ubicadas en zonas rurales, indígenas o conurbadas. En las siguientes líneas desarrollaré ambos aspectos.

Brecha digital y Covid-19

La brecha digital hace referencia a la distancia social que separa a quienes tienen acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de quienes no la tienen; ésta incluye todo lo relacionado con el acceso y uso de las TIC destinadas a la educación. En la encuesta ENDUHIT (Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares), aplicada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) en 2019, se presenta información relacionada con el acceso a tecnología digital en zonas rurales y urbanas de México, encontrándose que siete de cada 10 personas de zonas urbanas utilizan el internet, mientras que en zonas rurales el indicador desciende a menos de cuatro personas. Los estados que registraron los valores más bajos de acceso a internet

en áreas rurales fueron Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Puebla.

Esta encuesta también muestra que, con el paso de los años, los teléfonos celulares conocidos como smartphone o teléfonos inteligentes son los principales dispositivos para acceder a internet, mientras que el uso de computadoras (de escritorio o laptop) ha disminuido significativamente en los últimos años. En este sentido, la ENDUHIT reporta que el número total de usuarios que disponen de celular inteligente en México supera los 75 millones de personas, lo que representa un incremento promedio de cinco millones por año. Otro dato muy interesante es que nueve de cada 10 usuarios de teléfono celular disponen de un smartphone, lo que les ofrece la posibilidad de conectarse a internet. Llama la atención que el uso que se hace del internet casi nunca es para fines educativos; más del 90% de sus usuarios lo utiliza en consumos relacionados con el entretenimiento o las redes sociales (ENDUHIT, 2019). Es importante señalar que las brechas de acceso a dispositivos entre regiones del país es significativa: mientras que en estados como Sonora, Baja California y Nuevo León entre 85 y 90% de la población es usuaria de un teléfono celular inteligente, en entidades como Oaxaca, Guerrero y Chiapas menos de 60% de la población cuenta con un teléfono celular de estas características, por lo que hablamos de una diferencia cercana a los 30 puntos porcentuales; las brechas de acceso a la tecnología entre las entidades federativas son aún mayores (ENDUHIT, 2019).

Es posible observar que el acceso a las computadoras es limitado; esta misma encuesta mostró que sólo 45% del total de la población tiene acceso a una computadora y los usuarios se encuentran principalmente en zonas urbanas. En comparación con otros países de América Latina, nuestro acceso a las TIC y la conectividad es inferior al de países como Brasil, Chile o Argentina.

Si bien la reforma a las telecomunicaciones aprobada en 2013 establece el acceso a internet y a la tecnología como un derecho humano, es clara la brecha de acceso tecnológico en las zonas rurales e indígenas.

Las políticas y programas operados por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) no han favorecido del todo el desarrollo de ecosistemas digitales integrales que aseguren, en primer término, el acceso a la energía eléctrica en las zonas más alejadas, la infraestructura fija móvil y satelital y los servicios de telecomunicaciones con contenidos y aplicaciones.

Si bien existe un avance en la penetración de la televisión satelital en zonas rurales, el acceso a internet a través de dispositivos móviles no ha avanzado al mismo ritmo en las regiones indígenas. Es también notable el lento avance en el diseño de contenidos educativos digitales para dispositivos móviles y aún más evidente el escaso desarrollo de contenidos digitales educativos en lenguas indígenas.²¹

Un aspecto escasamente abordado por las autoridades educativas ha sido la formación de los docentes en temas relacionados con las competencias digitales, aún menos en los contextos de educación rural e indígena. Hasta antes de la pandemia la formación del magisterio en el ámbito de la educación a distancia era casi inexistente. La pandemia ha acelerado los procesos de capacitación en materia de educación a distancia; sin embargo, el acceso a las capacitaciones ha sido desigual, producto de las mismas dificultades que el magisterio presenta para poseer un equipo de cómputo individual y para el acceso a internet que, a su vez, le permitiría acceder a cursos ofertados por la SEP y otros consorcios educativos.

En este sentido, la estrategia implementada por la SEP a través de la primera etapa del programa “Aprende en casa”, que abarcó los meses de marzo a julio de 2020, arrancó con el uso del sitio web educacionbasica.sep.gob.mx, dirigido a los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. En este sitio fue posible encontrar diversos archivos electrónicos y páginas temáticas, así como materiales educativos en versión digital, entre ellos: videos, audios, documentos, guías de estudio, infografías, GIFS EDUCATIVOS, calendario escolar, folletos, consejos para leer mejor y trabajar en equipo, podcast, entre otros.

²¹En los últimos años se han implementado algunas iniciativas relacionadas con el uso de la tecnología en la enseñanza de las lenguas indígenas. Destaca el proyecto “Vamos a aprender náhuatl, mixteco, purépecha” impulsado por el Laboratorio de Ciudadanía Digital, una iniciativa del Centro Cultural de España en México, Fundación Telefónica México y el Ateneo Español <<http://ccemx.org/evento/laboratorioapps/>> Otro proyecto igualmente significativo, impulsado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ha sido el proyecto “Mosaicos educativos y Mar de letras”; se trata de un software que promueve el uso de las lenguas. Destaca también el proyecto de Víctor Palacios, con el libro interactivo y videojuego “Viaje a Mictlán”, por mencionar tan sólo algunos ejemplos. Para más información sobre otras iniciativas de activismo digital consultar el sitio: <https://rising.globalvoices.org/lenguas/investigacion/activismo-digital-de-lenguas-indigenas/informe/descripcion-de-casos/>

Adicionalmente, la autoridad federal en materia educativa se apoyó en los canales de televisión educativa y Canal Once para la transmisión de contenidos educativos. Debido al decreto de confinamiento en todo el país, se utilizaron recursos educativos digitales previamente diseñados en México y otros países. En la gran mayoría de las escuelas particulares se recurrió al uso de las plataformas digitales para la enseñanza Learning Management System (LMS), como Google Classroom, Canvas o Moodle. Se han utilizado también las salas de videollamadas, por ejemplo, Zoom, Meet y Teams, para el desarrollo de actividades sincrónicas, que fueron adoptadas como la opción más efectiva para asegurar la continuidad académica. Es importante mencionar que, a la fecha, la SEP no ha presentado ningún reporte que dé cuenta de los logros o dificultades de la primera etapa del programa Aprende en Casa en zonas rurales y urbanas, por lo que aún no contamos con información sobre su implementación y resultados.

Con el inicio del nuevo ciclo escolar 2020-2021, la SEP anunció el arranque de “Aprende en casa II”; para ello firmó un acuerdo con las cuatro televisoras más importantes del país: Televisa, TV Azteca, Imagen Televisión y Multimedios, a fin de asegurar la transmisión de contenidos educativos de manera simultánea a 30 millones de estudiantes de 16 grados escolares. En un esfuerzo sin precedentes por virtualizar a través de la TV los contenidos de libros escolares la SEP conformó un equipo de 300 personas, que incluía docentes y especialistas, quienes durante los meses de agosto a diciembre de 2020 desarrollaron un plan de clase para cada día. Cada semana fueron elaborados 155 guiones que permitieron desarrollar los contenidos de los planes y programas de estudios diseñados originalmente para la educación presencial. A finales de diciembre de 2020 se habían transmitido 2,621 programas, según datos aportados por la SEP (SEP, 2020b).

Si bien nueve de cada 10 hogares en el país cuentan con televisor en casa, según las cifras oficiales, es claro que las clases a través de la televisión favorecen el acceso, pero no garantizan la equidad ni la inclusión, ya que la igualdad educativa se alcanza solamente cuando estudiantes de diferentes condiciones sociales y económicas logran tener aprendizajes semejantes. Esto no está ocurriendo: mientras los menores de escuelas privadas o en zonas urbanas están recibiendo clases a través de internet con el uso de plataformas y recursos digitales para la enseñanza a distancia, las grandes mayorías de niños en desventaja social, pertenecientes a comunidades indígenas o a zonas rurales o margina-

les, se conforman con un par de horas de clases de TV al día, sin retroalimentación pedagógica y sin el acceso a recursos digitales adicionales que fortalezcan su aprendizaje. Si bien la SEP ha realizado un esfuerzo por desarrollar más de 100 programas en lenguas indígenas, las variantes lingüísticas y el limitado acceso a los servicios eléctricos y televisores en los hogares reducen el impacto que pudiesen tener estos recursos educativos digitales diseñados para los grupos indígenas.

Es claro que las brechas en el acceso digital dejarán secuelas en las generaciones de infantes que al mes de marzo de 2021 cumplen un año sin asistir de manera presencial a la escuela. Por otra parte, la crisis económica producto de la pandemia por Covid-19 ha reducido la capacidad económica de las familias para acceder a internet; para muchos hogares es imposible cubrir el costo de una renta de internet que oscila entre los \$ 290 y \$ 470 al mes o bien cubrir los costos de servicios de renta por hora. Es importante señalar que, aun en los casos en los que se cuenta con el servicio de internet, la señal es deficiente y, adicionalmente, en la mayoría de los hogares mexicanos la disponibilidad de equipos es limitada.

Al contexto se suma la brecha digital intergeneracional, dada por el desconocimiento de profesores, padres y madres de familia sobre el uso de plataformas digitales para el aprendizaje y la planeación de clases con estas metodologías. A más de un año de iniciada la pandemia, es claro el poco avance logrado en el tema de las competencias digitales y en las habilidades institucionales para hacer una reconversión pedagógica ante una situación de contingencia.

Un área de oportunidad para impulsar la reducción de brechas educativas es incentivar el estudio y las propuestas para la enseñanza en contextos de diversidad cultural desde las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). Se requiere desarrollar proyectos que exploren diversas formas de aprendizaje, desde las tecnológicas en contextos indígenas, así como materiales educativos en las lenguas; es necesario identificar las principales dificultades que se enfrentan para desarrollar materiales con pertinencia cultural y lingüística y, consecuentemente, destinar los presupuestos necesarios para contar con autores, diseñadores, correctores de estilo y equipos tecnológicos especializados para incorporarnos al mundo digital con la infraestructura adecuada, que permita ampliar la gama de recursos formativos en las comunidades indígenas. Por varias

investigaciones realizadas sabemos que en cientos de comunidades indígenas los jóvenes recurren a las redes sociales para establecer mecanismos de comunicación, amistad y relaciones afectivas (De León-Pasquel, 2017); lo que requerimos ahora es aprovechar ese contacto con el mundo digital para fortalecer procesos de formación escolar intercultural incluyente.

En este sentido, la Agenda Digital Educativa (ADE) propone un eje fundamental, que está relacionado con la conectividad, la modernización y la ampliación de la infraestructura en TICCAD y busca asegurar la cobertura y la mejora de la calidad educativa en las zonas más vulnerables del país. Esto incluye la propuesta de conectividad a través de la banda Ku para ampliar la cobertura educativa en la zona sur sureste del país y en zonas de alta y muy alta marginación (SEP, 2020a).

Si bien la ADE no refiere a los ámbitos de la educación intercultural o a contextos indígenas, es indispensable que dicha iniciativa se articule con el eje de inclusión y desarrollo tecnológico para los 62 grupos indígenas del país; la inclusión no sólo debe ser digital, sino también intercultural. Éste es un eje estratégico que requiere atención y desarrollo prioritarios, dadas las condiciones de aislamiento prolongado que se prevén por la pandemia.

Paralelamente, otro ejercicio necesario consiste en recuperar las mejores prácticas de enseñanza a distancia o remota que ha dejado la pandemia entre el profesorado. En los estados de Oaxaca y Michoacán, a iniciativa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se han dado ejercicios muy interesantes de educación a distancia mediante el diseño de cuadernillos que son entregados semanalmente a los niños y jóvenes; las radios comunitarias también han sido de gran utilidad para dar continuidad a algunas actividades formativas escolares. La construcción de redes comunitarias a través de internet podría ser otro ejercicio alternativo; sin embargo, estas experiencias aún no han sido adecuadamente recuperadas y sistematizadas por las autoridades educativas. Me parece que ésta tendría que ser una línea de acción emergente, pues permitiría atender la diversidad cultural, lingüística y educativa del país.

CONCLUSIONES

Como sociedad no estábamos preparados para afrontar las situaciones y cambios en las formas de convivencia y socialización que se impusieron para prevenir el contagio por Covid-19. En las grandes ciudades, e incluso en las comunidades, no ha sido fácil implementar las medidas de sana distancia, aislamiento y limpieza de áreas comunes. La pandemia por Covid-19 ha tenido efectos claros en la vida de las personas.

Estados emocionales como la depresión, la ansiedad, la soledad, la ideación suicida y el incremento de la violencia doméstica e intrafamiliar han aumentado en todo el país. Asimismo, son claros los efectos de la crisis económica a consecuencia del desempleo por el cierre prolongado de actividades no esenciales. Como se ha expuesto previamente, la pandemia por Covid-19 ha acentuado procesos de discriminación vinculados a la pertenencia a un grupo cultural, a la condición de migración, la pobreza o la etnicidad. Además, ha mostrado las enormes deficiencias y desigualdades que existen al interior del país y, particularmente, en las comunidades indígenas en lo relacionado con el acceso a servicios médicos, medicamentos, vacunas y agua potable. Los desafíos a la salud pública son enormes, ya que nos encontramos frente a una enfermedad que nos exige limpieza de manos y superficies y uso de cubrebocas como acciones clave para su prevención.

Varias ONG han señalado la problemática de acceso al agua en las escuelas. De acuerdo con la Comisión Nacional del Agua (Conagua), el 48% de las escuelas públicas carecen de drenaje, tres de cada 10 no cuenta con agua potable y cerca de 13% carece de sanitarios (Vázquez, 2020). En las escuelas en que se cuenta con agua entubada ésta no siempre es apta para su consumo. Estas condiciones de acceso al agua limitarán en el corto plazo el cumplimiento de las condiciones de salubridad para la prevención que demanda la Covid-19. La vacunación del profesorado no debe ser la única condición para el regreso seguro a clases; también es necesario establecer un programa de alcance nacional, que asegure el acceso al agua a las poblaciones más vulnerables al contagio por Covid-19.

Por otra parte, la pandemia ha detonado el malestar que prevalece en varias sociedades: ha habido expresiones de protesta masiva que resultan emblemáticas, como la ocurrida en Estados Unidos por el ase-

sinato de George Floyd a manos de las fuerzas policiales; este crimen de odio en el contexto de la pandemia fue particularmente indignante, considerando que, además, las tasas más altas de desempleo, violencia, muerte por Covid-19 y menor cobertura en vacunación se han registrado entre la población afroamericana. Por ello, como menciona Mato (2020), “las inequidades frecuentemente resultan imperceptibles para otros sectores sociales, que en algunos casos minimizan su importancia pensando que otros grupos sociales también sufren discriminación”.

También en nuestro país se registraron protestas, como la ocurrida tras el asesinato de Giovanni López, trabajador de la construcción, quien fue detenido por policías municipales de Ixtlahuacán de los Membrillos en Jalisco por no usar cubrebocas en la vía pública; esta muerte, producto de la violencia policiaca y la discriminación por clase, generó una oleada de protestas contra el gobierno del estado de Jalisco, en clara respuesta a las medidas represivas y discriminatorias implementadas por algunos gobiernos en el contexto de la pandemia por Covid-19.

Asimismo, en varios países han tenido lugar protestas masivas ante el cierre de ciudades y la imposición del confinamiento. Existen movimientos de ciudadanos que se niegan a acatar las medidas de encierro: habitantes de países de Europa Central y América han manifestado su inconformidad frente a las políticas de encierro, la falta de acceso a servicios médicos y tratamientos y el desempleo. Por otra parte, ciudadanos de diferentes países se han manifestado en las calles para expresar su desacuerdo con el ocultamiento de cifras relacionadas con el número de casos y muertes en sus países, lo que ha determinado la existencia de una cifra negra de casos de Covid-19 por la negativa de los países a transparentar los números. Muchas de estas protestas han sido reprimidas y algunos países han implementado toques de queda o medidas represivas, por ejemplo, el encarcelamiento de ciudadanos (EFE, 2020).

Lo cierto es que la pandemia de la Covid-19 ha dado paso a reflexiones que prestan atención al proyecto civilizatorio en la era de una sociedad digitalizada. Diversos colectivos han producido reflexiones que apuntan hacia la construcción de proyectos societales colectivos y apuestan por otras formas de espiritualidad, solidaridad y formas de convivencia común, derivando consideraciones que relacionan la actual pandemia con otras problemáticas del orden global, como el cambio climático y el consumo.

Los pueblos indígenas también han asumido un posicionamiento frente a la Covid-19 y han exigido a las autoridades la adopción de un enfoque diferenciado en su atención dirigida a pueblos y comunidades indígenas. Por el momento no se han implementado políticas públicas que atiendan adecuadamente a la población indígena migrante o desplazada ni a aquellos que trabajan como jornaleros agrícolas, empleadas domésticas, trabajadores de la construcción o servicios.

Las condiciones de pobreza y desnutrición crónica operan como agravantes en esta enfermedad, como también lo hace la ausencia de clínicas especializadas para atender la Covid-19. En un monitoreo realizado por 16 organizaciones en el país se encontró que la mayoría de las clínicas de salud se localizan a más de dos horas de sus comunidades y 76.74% de las poblaciones encuestadas refería que en sus localidades no existen médicos que atiendan la Covid-19 ni tratamientos para atender los casos que se han registrado.

Por otra parte, a lo largo del primer año de la pandemia, no se ha atendido adecuadamente la situación de la educación en las comunidades y pueblos indígenas del país. La educación a distancia a través de la televisión abierta nacional ha dejado sin acceso a la educación a cerca de dos millones de personas que habitan en localidades rurales e indígenas y que no cuentan con luz eléctrica (Gutiérrez, 2020).

Si bien la experiencia de TV educativa en México tiene por lo menos 40 años, con la Creación del Instituto Latinoamericano de Televisión Educativa (ILSE) y la experiencia del sistema de Telesecundarias orientado a dar cobertura a las localidades marginadas del país, por nuestra experiencia como docentes de este sistema sabemos que en las localidades indígenas el sistema no opera conforme los diseños centrales. En muchas de las localidades en que se ofrece el servicio las condiciones geográficas y climáticas existentes dificultan la recepción de la señal de la televisión educativa, a lo que se suma la ausencia total o la inestabilidad del servicio eléctrico y la ausencia de televisores. Ello hace inoperante el servicio. En este sentido, la televisión, como instrumento de apoyo a la actividad académica, no puede suplir la experiencia de aprendizaje que los profesores desarrollan en las aulas; tampoco la interacción y el aprendizaje entre pares que tiene lugar en la educación presencial.

Una de las dificultades ha sido adaptar los contenidos escolares a la modalidad a distancia, pero también ha sido complejo desarrollar instrumentos de evaluación

de aprendizajes adecuados y estrategias de seguimiento académico que permitan a los profesores hacer un seguimiento pertinente de las actividades formativas desarrolladas a través de la televisión.

Otro tema que lleva a la reflexión es el papel que desempeñan los padres de familia en el seguimiento de las actividades académicas que supone la educación a distancia. Es complejo contextualizar cómo las familias con altos niveles de analfabetismo pueden asistir y acompañar la formación a distancia de los menores o cómo los padres hablantes de lenguas indígenas auxilian a sus hijos en las clases en idioma español.

Diversos especialistas han indicado que los contenidos producidos por la SEP son de alta valía y los consideran adecuados; sin embargo, esta calidad de producción se registra en los contenidos producidos en español. Será una tarea para el futuro evaluar si los contenidos digitales producidos en lenguas indígenas poseen la pertinencia cultural y lingüística esperada y si permiten desarrollar el interés y producir aprendizajes significativos entre los y las estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas de todo el país.

Lo cierto es que la estrategia de continuidad académica mediante la televisión ha convertido al español en el medio universal de instrucción. Si bien el 22 de agosto de 2020 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) señaló que la SEP transmitiría más de 100 programas en lenguas indígenas y aseguró que repartiría cuatro millones de libros plurilingües y 300,000 en lenguas indígenas, se requiere el desarrollo de una estrategia más ambiciosa, que garantice el acceso de los pueblos indígenas a la luz eléctrica y las tecnologías digitales. Las comunidades, sus profesores y estudiantes pueden convertirse en productores masivos de contenido digital en lenguas indígenas; la pandemia debería abrir una coyuntura favorable a los pueblos indígenas en este sentido.

El magisterio nacional ha expresado sus preocupaciones. Durante los primeros meses de la pandemia existía mucha incertidumbre respecto a su rol en la educación a distancia y los alcances de los aprendizajes que pueden generarse mediante los contenidos impartidos por televisión. Si bien las orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas y niños definen algunas directrices sobre la enseñanza a distancia, la ausencia de formación del magisterio en esta materia hace que el proceso sea más complejo e incierto.

A casi dos años de iniciada la pandemia, la experiencia nos lleva a considerar que era necesario realizar un diagnóstico nacional que diera cuenta de las diversas condiciones de tecnología educativa prevalecientes en el país. Este diagnóstico habría permitido diversificar estrategias y no descartar completamente el uso de LMS, que pudieron ser implementadas para la continuidad académica en zonas con buena conectividad y disponibilidad de equipos. Hubiese sido altamente pertinente el desarrollo de una metodología de continuidad académica que incluyera cuadernillos impresos diseñados pedagógicamente para que pudieran ser resueltos de manera autónoma por los estudiantes, es decir, materiales impresos, distintos a los libros de texto gratuito diseñados para la educación presencial, pues se trata de métodos implementados desde los años cincuenta para localidades en las que, por el número de estudiantes o el acceso a profesores, ha sido imposible implementar la educación presencial.

Un medio que igualmente podría haber sido aprovechado en toda su potencialidad son las radios comunitarias, que en muchos momentos de la historia han sido un instrumento efectivo para desarrollar propuestas formativas. Su uso amplio y masivo requiere que éstas sean fortalecidas con equipo de producción y transmisión, a fin de ampliar sus rangos de cobertura. Asimismo, es necesario conformar equipos de especialistas que produzcan materiales educativos para radio en lenguas indígenas.

Amén de incrementar la red de cobertura de internet para las localidades más alejadas, el Estado mexicano tiene el compromiso ineludible de acercar las tecnologías a las comunidades indígenas a través de equipos y dispositivos, haciéndolos accesibles. En la medida en que el Estado asuma una responsabilidad en el cierre de brechas digitales y fortalezca la equidad digital, se incrementará el acceso a la educación y la democratización del conocimiento.

También es necesario que el magisterio nacional tenga acceso a dispositivos digitales, pues ello le permitirá acceder masivamente a los programas de formación ofrecidos por la SEP y, con la capacitación adecuada, podrán convertirse en productores de contenido y proponer el desarrollo de contenidos de formación y conocimiento plural y masivo para las comunidades indígenas. Para desarrollar competencias digitales es necesario impulsar la lectura como el recurso principal para acceder al conocimiento. Sin lectores no es posible un uso crítico de la tecnología.

La pandemia por Covid-19 es una enorme oportunidad para fortalecer la autonomía educativa. Existen experiencias en las que las comunidades indígenas han desplegado sus propias formas de organización relacionadas con la distribución de alimentos, control y cuidado interno, evitando los contagios. También han practicado formas propias para garantizar la seguridad alimentaria, el desarrollo de desinfectantes biodegradables y la medicina tradicional, que han permitido atender infecciones leves de Covid-19.

El reconocimiento de la diversidad cultural del país deberá, necesariamente, incidir en el desarrollo de un proyecto educativo diferenciado para las comunidades indígenas de todo el país (Santana, 2020). La pandemia hace necesario fortalecer a las comunidades académicas y el profesorado que participa en los sistemas de educación intercultural bilingüe; éstos no pueden estar al margen del proceso de atención, porque se requiere desarrollar un intenso y comprometido programa que detone sus competencias digitales.

REFERENCIAS

- Aura AC., et. al. (2020). Los pueblos y comunidades indígenas frente al COVID 19 en México. https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/SP/COVID/NGOs/Centro_de_Derechos_Humanos_de_la_Monta%C3%B1a_Tlachinollan.pdf
- Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En G. Agamben et. al. (Eds.), *Sopa de Wuhan, pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 59-66) *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)*. <https://puedjs.unam.mx/portfolio-item/sopa-de-wuhan/>
- Byung-Chul, H. (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. En G. Agamben et. al. (Eds.), *Sopa de Wuhan, pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 97-111), *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)* <https://puedjs.unam.mx/portfolio-item/sopa-de-wuhan/>
- De León, L. (2018). Entre el mensaje romántico y el etnorock en You Tube: repertorios identitarios en los paisajes virtuales de jóvenes mayas tsotsiles. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 40-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v16n1/2007-8900-lim-16-01-40.pdf>
- Gutiérrez, J. (2020, agosto 26). Con nuevo modelo de clases, millones están sin electricidad. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/economia/2020/08/26/con-nuevo-modelo-de-clases-casi-2-millones-estan-sin-electricidad-341.html>
- Human Rights Watch (2020). El COVID 19 aumenta la xenofobia y el racismo contra los asiáticos en todo el mundo. <https://www.hrw.org/es/news/2020/05/12/el-covid-19-aumenta-la-xenofobia-y-el-racismo-contralos-asiaticos-en-todo-el-mundo>
- INEGI (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUHIT) <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- INPI (2020). Guía para la Atención de pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas ante la Emergencia Sanitaria Generada por el Virus SARS-CoV2 (Covid-19). <https://www.gob.mx/inpi/articulos/guia-para-la-atencion-de-pueblos-indigenas-y-afromexicano-ante-el-covid-19-en-lenguas-indigenas?idiom=es>.
- Kahan, E. (2020). Después de la epidemia. Comparando la COVID-19 con la peste negra y la gripa española. En J. Calvo, C. Kindelán y M. Calvo (Eds.), *La gran pausa, gramática de una pandemia*. Malpaso Hondings, S. L. U.
- Lioman, L. (2021, febrero 4). Coronavirus “la distribución desigual de vacunas entre países ricos y pobres significará que el virus continuará propagándose y mutando”. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55911364>
- Mato, D. (2020). El caso de George Floyd y el racismo en los sistemas de educación superior, IESALC-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/24/el-caso-george-floyd-y-el-racismo-en-los-sistemas-e-instituciones-de-educacion-superior/>
- Morales, A. y León, A. (2021, marzo 7). Crece hasta en 56% agresión a mujeres. *Reforma*. https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?_rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/crece-hasta-en-56-agresion-a-mujeres/ar2138646?utm_source=bcm_nl_noticias_reforma&utm_medium=email&utm_campaign=nl_noticias_reforma_20210307

Pagani, R. (2020). Enfermedades epidémicas y pandémicas: causas, cronología e implicaciones socioculturales, *An Real Acad Farm* (86), 189-214.

Redacción Internacional (2020, abril 17). Saqueos, protestas y choques políticos, radiografía del COVID 19 en América. Redacción Internacional, Agencia EFE <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/saqueos-protestas-y-choques-politicos-radiografia-del-covid-19-en-america/20000013-4223519>

Santana Z. (2020). La educación, un factor determinante después de la crisis. En J. Calvo, C. Kindelán y M. Calvo (Eds.), *La gran pausa, gramática de una pandemia*. Malpaso Hondings, S. L. U.

Secretaría de Educación Pública (2020a). Agenda Digital Educativa (ADE), SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública (2020b). Expone SEP estrategia educativa de Aprendizaje en casa a representantes de Japón. Boletín SEP (332). <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-332-expone-sep-estrategia-educativa-de-aprende-en-casa-a-representantes-de-japon?idiom=es>

Spinney, L. (2018). El jinete pálido. 1918: La epidemia que cambió al mundo. Editorial digital: Titivillus ePub base e2.0. Disponible en: www.lectulandia.com

Vázquez, E. (2020, mayo 14). Agua en escuelas: Condición indispensable para el regreso seguro a clases. Forbes. <https://www.forbes.com.mx/agua-en-escuelas-condicion-indispensable-para-el-regreso-seguro-a-clases/#:~:text=El%20acceso%20al%20agua%20y,ciclo%20escolar%20en%20pr%C3%B3ximass%20fechas>.

Zarco, E. (2020, mayo 13). Espacios, fronteras y cuerpos migrantes durante la pandemia de COVID-19, en Tapachula, Chiapas, Nexos. <https://migracion.nexos.com.mx/2020/05/espacios-fronteras-y-cuerpos-migrantes-durante-la-pandemia-de-covid-19-en-tapachula-chiapas/>

Reflexiones sustanciales para la enseñanza de la Arquitectura en un contexto pospandemia

Lorena Carina Broca Domínguez²²

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la crisis global provocada por la pandemia de Covid-19, se ha puesto bajo el lente un incesante cuestionamiento sobre las acciones vitales y cotidianas como el habitar. Así, resulta pertinente que la enseñanza de la arquitectura de un giro hacia la concientización y revaloración de los aspectos humanizantes del fenómeno arquitectónico. La enseñanza y el quehacer de la arquitectura han sido entendidas, estudiadas y transmitidas desde tiempo atrás a partir de la estética de los sentidos y las sensaciones; “siendo la arquitectura uno de los modos en los que hacemos artificial el mundo, y siendo el mundo el lugar donde actúan nuestros sentidos, resulta inevitable una estrecha vinculación entre los sentidos y el producto arquitectónico” (Masiero, 2004, pp. 11-12).

La arquitectura como fenómeno se relaciona no sólo con la parte física que la configura, sino también con una parte intangible, como la percepción y el conocimiento, es decir, con la estética como teoría que “trata de explicar [...] la relación que existe entre la expresión del hombre en sus obras y el hombre mismo, es decir, que trata de explicar las experiencias de los hombres...” (García, 1996, p. 12). Sin embargo, la falta de comprensión, el desuso no intencionado o el retiro generalizado de asignaturas teórico-arquitectónicas de los planes curriculares de los programas de arquitectura lleva a la retransmisión de métodos de enseñanza y análisis de la arquitectura basados expresamente en la forma como formalismo, y no desde la teoría. Como la teoría del arte, la teoría de la arquitectura o la teoría de la forma han sido exploradas en la línea de tiempo de la historia de la arquitectura: esta fragmentación teórica lleva a que, de manera gradual, la arquitectura se vaya desvinculando de su función y valor social. Como fenómeno cíclico surgen arquitectos exponentes o grupos que se han impuesto en contra del formalismo de la arquitectura, inclinándose hacia una arquitectura

funcional.

La pandemia resulta ser un punto de inflexión en la enseñanza y en el fenómeno mismo de la arquitectura. Es ineludible pensar desde el aula virtual nuevos diseños arquitectónicos a partir de una nueva mirada para comprender la historia de la arquitectura por medio de la crítica arquitectónica, pues, de manera insoslayable, la crisis sanitaria exige condiciones vitales para llevar a cabo las actividades básicas diarias, que provean seguridad física y mental. Así, surge una interrogante principal: ¿qué reflexiones y discusiones deben sostenerse hoy en las aulas para la enseñanza de una nueva arquitectura que responda al inesperado orden mundial en términos de función social, seguridad física y mental?

Dicho cuestionamiento surge a raíz de la migración forzada de la impartición de clases hacia la virtualidad, en la que una premisa fundamental ha sido virar hacia un método de enseñanza de la arquitectura que surja desde la realidad punzante que supone este nuevo modo de vivir; este pone en evidencia los indignantes resultados actuales de los espacios arquitectónicos, denotando las condiciones de desigualdad e injusticia social en que se encuentran los sectores más vulnerables de la población y la falta de acceso a un espacio habitable digno que propicie el bienestar de las personas. La asignatura “Crítica de la materialización arquitectónica”, que dio inicio en agosto de 2020 para el grupo de V semestre de la licenciatura en Arquitectura de la Universidad La Salle Oaxaca, se ha convertido en el espacio idóneo para interpelar a 37 estudiantes, a su docente y para debatir sobre teorías arquitectónicas, momentos históricos y edificios arquitectónicos icónicos de una temporalidad específica con condiciones particulares que, como ahora, son el resultado del trabajo de arquitectos formados en la línea histórica, conforme una corriente de pensamiento, en su mayoría, capitalista neoliberal.

²²Docente de las asignaturas de Crítica de la Arquitectura en la licenciatura en Arquitectura de la Universidad La Salle Oaxaca, A.C. Formación en licenciatura en Arquitectura por la Universidad Veracruzana, maestría en Diseño Arquitectónico por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Doctorado en Arquitectura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: caridgz79@gmail.com

La investigación propone generar una reflexión que sea útil a docentes y estudiantes, quienes en el proceso de formación en el campo de la arquitectura, podrían tomarla en cuenta como estrategia proyectual que considera la historia, la teoría y la crítica arquitectónica para recuperar el sentido natural de la función y el valor social de la profesión, tan necesarios para el futuro de la arquitectura.

La investigación abordará el tema desde la perspectiva de Bruno Latour y su teoría del actor-red, que relaciona aspectos humanos y objetos no humanos dentro de un mismo contexto, lo que hace posible reconocer las relaciones existentes entre los seres humanos y los objetos arquitectónicos. Asimismo, se hace énfasis en las teorías de la forma y de la percepción para el campo de la arquitectura.

Análisis de la problemática

¿Cómo debe ser la enseñanza de la arquitectura y qué se debe enseñar? Evidentemente, aunque este cuestionamiento ha estado en el tintero de los críticos y teóricos desde siglos atrás, a través de las discusiones académicas, en este momento histórico de la pandemia vuelve a surgir la misma pregunta. Ya en los años sesenta, el arquitecto y escritor londinense, James M. Richards, señalaba en su libro, *Introducción a la arquitectura moderna*, que “los arquitectos del siglo pasado habían perdido el contacto con la vida” (Richards, 1959, p. 32), es decir, desde el siglo XIX esta inquietud ha estado presente y ha formado parte de los diálogos de conformación de la arquitectura mexicana. El teórico mexicano José Villagrán (1989), en su obra *Teoría de la arquitectura*, a manera de relato de su experiencia como profesor del curso del mismo nombre, hacía mención a una práctica que tiene lugar en las escuelas de arquitectura y trató de evitar en su enseñanza, afirmando lo siguiente:

En Europa y en Estados Unidos al iniciarse los años setenta, se ha registrado una reacción contra lo practicado y proclamado en los años sesenta; en Hamburgo se reunió el Consejo de Europa y estableció como recomendación importante a todas las escuelas europeas, regresar al estudio de la teoría de la arquitectura como una imprescindible necesidad para preparar al nuevo arquitecto a enfrentarse a los aún indefinibles sistemas de convivencia humana, a las técnicas edificatorias y a las economías por venir.

Entre nosotros, como es usual, estas actitudes

nos llegan tarde y sobre todo vivimos con retraso. En esta escuela se intenta promover una renovación que se espera sea comprendida, primero, y puesta en práctica de inmediato, rumbo a una mejor preparación del alumno que le permita servir a la colectividad mexicana con un auténtico conocimiento de sus problemas, alejándolo cada vez más del tan arraigado vicio de copiar lo que se hace en otros países, particularmente en el del Norte, cuya idiosincrasia y condiciones económicas distan tanto de las nuestras; como la raza y nuestras condiciones climáticas. (Villagrán, 1989, pp. 55-56)

¿Qué problemas son los de este tiempo? ¿A qué sistemas de convivencia o economías se refería José Villagrán? Evidentemente, hoy se vive una problemática colectiva relacionada con la convivencia y, además, de gran impacto económico. José Villagrán recurrió a Ortega y Gasset para dar validez a sus inquietudes como problemas generacionales que tienen vigencia hasta nuestros días:

La realidad de la vida consiste, pues, no en lo que es para quien, desde fuera la ve, sino en lo que es para quien desde dentro de ella le es, para el que se la va viviendo mientras y en tanto que la vive. De aquí que conocer otra vida que no es la nuestra obliga a intentar verla no desde nosotros, sino desde ella misma, desde el sujeto que la vive. (Ortega y Gasset, 1967, p. 30)

En este fragmento se señalan dos ideas principales: la vida se entiende desde el sujeto que la vive, dando importancia a este último, no como una cuestión desarticulada y fragmentada; es necesario entender la línea histórica relacionada con la línea generacional desde una perspectiva no reduccionista de la realidad, considerando las múltiples realidades como contexto inseparable del hecho arquitectónico.

Es decir, si una definición general de arquitectura refiere al arte y la técnica de proyectar y construir edificaciones para la vida del hombre como colectividad —más adelante se discutirán algunas posturas en este sentido—, es evidente que, si en la línea histórica de la arquitectura se secciona el quehacer cotidiano, se encontrarán diversas realidades que corresponden a un momento con características, particularidades, formas de vida y esquemas de pensamiento distintos:

Es importante recordar que las corrientes artísticas y arquitectónicas que hoy consideramos de valor histórico están siempre vinculadas a movimientos sociales que de una u otra manera iden-

tificaban a una sociedad en una temporalidad delimitada, evidenciando sus intereses sociales, su economía, los avances arquitectónicos o urbanísticos, e inclusive el sentimiento de afinidad o rechazo religioso o político a una tendencia o movimiento social determinado. (Broca, 2015, p. 104)

Partir de esta comprensión, otorga la posibilidad de valorar la importancia de la historia como herramienta metodológica. Es decir, la teoría de la arquitectura y la historia se conjugan para comprender el fenómeno arquitectónico, “He aquí señores, por qué hay historia, por qué hay variaciones continuas de las vidas humanas” (Ortega y Gasset, 1967).

Sobre las crisis históricas, Ortega y Gasset (1967) opinó que:

Cuando el cambio del mundo que se produce consiste en que al mundo o sistema de convicciones de la generación anterior sucede un estado vital en que el hombre se queda sin aquellas convicciones, por tanto, sin mundo. El hombre vuelve a no saber qué hacer, porque vuelve de verdad a no saber qué pensar sobre el mundo. Por eso el cambio se superlativiza en crisis [...] No sabemos lo que nos pasa, y esto es precisamente lo que nos pasa, no saber lo que nos pasa: el hombre de hoy empieza a estar desorientado con respecto a sí mismo, depayasé, está fuera de su país, arrojado a una circunstancia nueva que es como una tierra incógnita. Tal es siempre la sensación vital que se apodera del hombre en las crisis históricas. (Ortega y Gasset, 1967, pp. 137-138)

Sirva lo anterior como prelude de la problemática que aborda esta contribución: un escenario de crisis, en el que existe urgencia por reflexionar sobre los nuevos caminos para la enseñanza de la arquitectura en un contexto pospandemia.

El objeto de la arquitectura

“La vida es una operación que se hace hacia adelante.”
(Ortega y Gasset, 2008)

Con la intención de develar el objeto de la arquitectura, se parte de la idea de que pretende dar protección y cobijo al ser humano, convirtiéndose en una acción esencial de la vida al conformar parte del hábitat. El estudio y la comprensión de lo esencial, que hace

de la construcción espacial auténtica arquitectura, de nueva cuenta ha entrado una penumbra en todo semejante a como ocurrió al principiar el siglo XX. El estudio de la teoría del arte ha vuelto a desestimarse como en tiempos del academismo formalista. (Villagrán, 1989, p. 63)

Este formalismo, que ha quedado trastocado y atascado en una concepción errónea de la estética, ha conducido a entender y crear una arquitectura que “consiste en construir edificios con destino utilitario determinado, pero a condición de agregar algo inútil, con lo que habrá arquitectura” (Villagrán, 1989, p. 342).

A razón de lo anterior, se abordarán varias definiciones para encontrar puntos en común, que permitan ir colocando el diálogo en el sentido correcto de esta discusión.

Una revisión teórica del concepto de arquitectura en el ámbito internacional de quienes han escrito sobre el tema desde siglos atrás, da cuenta de que Viollet Le Duc, arquitecto, restaurador y escritor francés, en su *Dictionnaire raisonné de l'architecture française, du XI^e au XVI^e siècle* define a la arquitectura como el arte de edificar compuesto por dos elementos, la teoría y la práctica. Por su parte, Heinrich Wölfflin define la arquitectura como:

Oposición entre materia y potencialidad formal (formkraft), oposición que mueve el mundo inorgánico que es el tema fundamental de la arquitectura [...] Parecería que sigue este notable investigador de la psicología de nuestro arte y de la estructura formal del estilo de las artes de la vista, los lineamientos de la doctrina de Schopenhauer, que atribuye a la arquitectura sólo un papel mecánico. (Villagrán, 1989, p. 167)

Se trata de posturas contradictorias, con la necesidad urgente de identificar el sentido y la esencia de la arquitectura desde la teoría y la estética, recuperando principios de la verdad y la belleza, traspasando la materialidad que supera la técnica constructiva resumida en el arte de edificar; sin embargo, persiste el problema de la estética.

Pero ¿qué hay de la función y valor social? En ocasiones pareciera descubrirse, por primera vez, que la arquitectura tiene una función social; no obstante, el estudio de la teoría ha tenido sus propuestas al respecto. En 1952, André Gutton afirmaba que la arquitectura es ciencia, es arte y tiene una función social. En 1937, Walter Gropius opinó que la arquitectura es una proyección de la vida misma en sus dimensiones biológica, social, técnica y artística, con la posibilidad de ofrecer a la sociedad vivir una vida natural y sensata.

Tabla 1.

Cuadro sinóptico de los contenidos fundamentales observados en los escritos estudiados

AUTORES	CIENCIA	ARTE	CONSTRUIR	EDIFICAR	HABITAR	BELLEZA	SOCIAL	OTROS
1. Vitrubio	X	X	X	O	O	X	X	
2. Ledoux		X	X	X	X	X	X	X
3. Durand		X	X	X	O	O	O	X
4. Reynaud		X	X	O	X	X		
5. Labrouste		X		X	O	O		
6. Ruskin		X		X	O	O	X	
7. Viollet-Le-Duc		X		X	O	O		
8. Wölfflin		X		X	O	O	O	O
9. Schelling		X		O	O	X		
10. Guadet		X	X	X	O	O	O	X
11. Belcher	X	X		O	O	O		X
12. Schmarsow		X		O	O	X		
13. Behrens		X		O	X	O		O
14. Lethaby		X		X	X	O		
15. Perret		X		O	O	X		X
16. Gromot		X	X	O	O	X		
17. Corbusier		X	X	O	O	X		
18. Hamlin	X	O		X	O	O	O	
19. Gutton		X		X	O	O		
20. Costa		X	X	X	X	X	X	
21. Gropius	X	X		X	O	X	X	
22. VanDerRohe		X		O		X		X
23. Wright		X		O		O	X	X

Nota: Con una cruz se indican los temas tratados explícitamente por los autores; y con una o, los temas a los que simplemente aluden. Fuente: Villagrán (1989).

La recuperación del análisis de la historia de la arquitectura desde un sentido crítico hace posible reflexionar sobre la importancia, por supuesto, de su función artística, estética y constructiva; pero también sobre su función y valor social, pues la enseñanza de la arquitectura debe enfocarse en que “nuestros estudiantes sean buenos críticos, que expresen sus ideas de la arquitectura mediante la propuesta de diseños pertinentes susceptibles de ser realizados en base a tecnologías viables y accesibles a las condiciones socioeconómicas de los usuarios para los que han sido destinados” (Bureau, 2012, p. 14).

La enseñanza de la arquitectura actual, su nuevo significado

“¿Qué valor da usted a la arquitectura como servicio frente a la arquitectura como creación artística? ambos elementos siempre están presentes, no los puedes disociar. Separarlos sería un error: la arquitectura sirve para vivir. Es muy difícil definir la arquitectura, sus definiciones son kilométricas o poéticas, como la de Le Corbusier, que es un poema. Yo no pude definir la arquitectura, es un concepto muy extraño: hago lugares para vivir, para transitar, para recordar” (Canales, 2016).

Entrevista a Teodoro González de León.

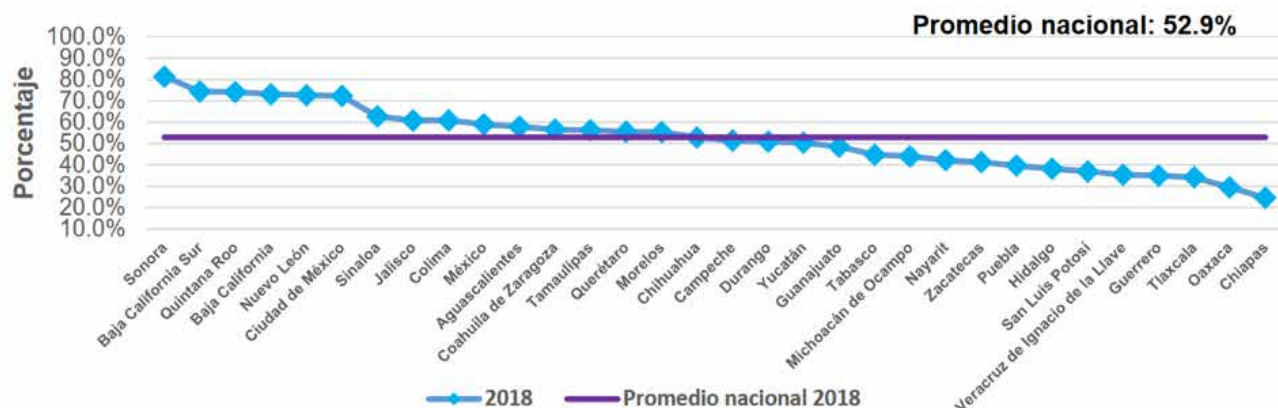
A través de los tiempos se ha visto que concebir la enseñanza hace referencia, necesariamente, a “espacios definidos para lo escolar [...] una habitación de una catedral o un cuarto en la casa del maestro: la escuela con sus aulas, separadas de otros usos, con sus tecnologías, su arquitectura...” (Dussel, 2020, p. 339). Ahora, en un escenario no planeado, el proceso educativo se ve afectado por una cuestión espacial provocada por el distanciamiento prescrito y obligatorio, llevándose a cabo en los hogares de los estudiantes. Ello fortalece una dinámica tecnológica que, de por sí, ya venía modificando la enseñanza de la arquitectura desde tiempo atrás. Nuevas vanguardias tecnológicas, materiales constructivos de alta gama, así como software especializado, toman posesión de los contenidos y herramientas propios de las clases de arquitectura.

En el caso al que refiere esta investigación, la arquitectura se convierte en parte del objeto de estudio y en el medio de la experiencia en la que se lleva a cabo el trabajo de campo, pues evidentemente algunas de las revelaciones de esta crisis han sido, contrariamente a lo que se dijo antes, la inaccesibilidad tecnológica y la

falta de un espacio apto al interior del hogar para llevar a cabo las actividades escolares. De esta manera se evidencian dos cuestiones importantes. La primera es que el espacio arquitectónico per se es un conformador de relaciones sociales; en este sentido, la escuela, como espacio para la enseñanza, tiene una función y valor social que el aislamiento impide fortalecer.

El espacio escolar refuerza funciones sociales que acompañan al propio acto social educativo, como la convivencia y la interacción. Si bien esto podría ser tema de otra investigación sobre cómo emergen y se fortalecen las relaciones sociales a partir del espacio virtual, brinda una pista respecto a la importancia del fenómeno arquitectónico como parte de la vida del ser humano. El segundo aspecto es que la dinámica global, que considera la tecnología y la conectividad como indicadores de desarrollo, ha hecho que la enseñanza dependa de este último y el contexto geográfico oaxaqueño, al que refiere esta investigación, dista de contar con estos recursos. Su menor disponibilidad de estos, lo coloca en el penúltimo lugar en relación con el promedio nacional.

Tabla 2.
Hogares con internet por entidad federativa, 2018.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018).

68

Entre la enseñanza bajo un modelo emergente y la baja disponibilidad de conexión a internet, hay un tercer factor que aún está pendiente de atención, incluso desde antes de la crisis pandémica: el desorden en el crecimiento de las ciudades en términos urbanos y la falta de acceso o la baja calidad de la vivienda en términos del espacio arquitectónico, que entre otros aspectos tienen injerencia sobre los problemas ambientales y de salud. Mientras tanto, el orden mundial cambió, provocando la búsqueda de un espacio seguro donde resguardarse y cobijarse, reapareciendo como necesidad básica del principio de las civilizaciones. Por supuesto, la propuesta no es habitar nuevamente en una cueva, pero sí recordar a través del estudio de la historia de la arquitectura las principales motivaciones del ser humano para construir sus propios hogares, desarrollando un conocimiento y sabiduría constructiva. Se trata de “encontrar un nuevo y necesario equilibrio en nuestras vidas entre lo que se puede hacer a mano y

lo que todavía se debe hacer con la máquina [finding a new and necessary balance in our lives between can be done by hand and what still must be done by machine]” (Kahn, 2000, p. 3).

El conocimiento de las soluciones, aunado a la gestión de los recursos naturales con base en el respeto, operadas por el hombre a través del tiempo para construir sus espacios en búsqueda de resguardo, promovió la autosuficiencia, la libertad y una profunda sabiduría sobre el cuidado del entorno natural. Después llegó la modernidad y se perdieron estos avances tecnológicos en materia constructiva y ambiental, produciéndose una vorágine constructiva que hace que los edificios sean los grandes consumidores de materias primas. Brian Edwards (2008) publicó, en su libro Guía básica de la sostenibilidad, las siguientes cifras haciendo referencia al consumo del capital medioambiental:

Capital medioambiental	Porcentaje de uso
Materiales	El 50% de todos los recursos mundiales se destinan a la construcción.
Energía	El 45% de la energía generada se utiliza para calentar, iluminar y ventilar edificios y el 5% para construirlos.
Agua	El 40% del agua utilizada en el mundo se destina a abastecer las instalaciones sanitarias y otros usos en los edificios.
Tierra	El 60% de la mejor tierra cultivable que deja de utilizarse para la agricultura se utiliza para la construcción.
Madera	El 70% de los productos madereros mundiales se dedican a la construcción de edificios.

Nota: Edwards (2008).

En esta discusión discurren varios elementos que dan cuenta de la complejidad del problema: un fenómeno arquitectónico con aristas tecnológicas, ambientales, económicas y sociales. La pandemia ha sacudido las concepciones neoliberales instauradas hoy y cuestiona estas dimensiones del fenómeno arquitectónico. ¿Cómo debe ser la arquitectura hoy? ¿No sería un buen momento para replantear qué arquitectura es la que debe crearse desde las aulas? Por un lado, se tiene el gran impacto ambiental que ha dañado el planeta debido a la explotación de sus recursos, que han sido utilizados para la construcción; por otro lado, existe una pandemia mundial que exige mirar las consecuencias de las decisiones tecnológicas, ambientales, económicas y sociales, y ver cómo la arquitectura se vuelve protagonista en el día a día mientras la vida pasa, porque la vida sucede, en gran medida, en el espacio arquitectónico y urbano.

Es en este último aspecto en el que hay que poner la mira y prestar atención a lo que se está enseñando en las aulas en que se prepara el profesional de arquitectura; éste es quien velará porque el diseño que le corresponda realizar asegure los aspectos básicos y necesarios que coadyuven a la creación de un ambiente de seguridad física, espiritual, emocional, que perpetúe la función y valor social de la arquitectura.

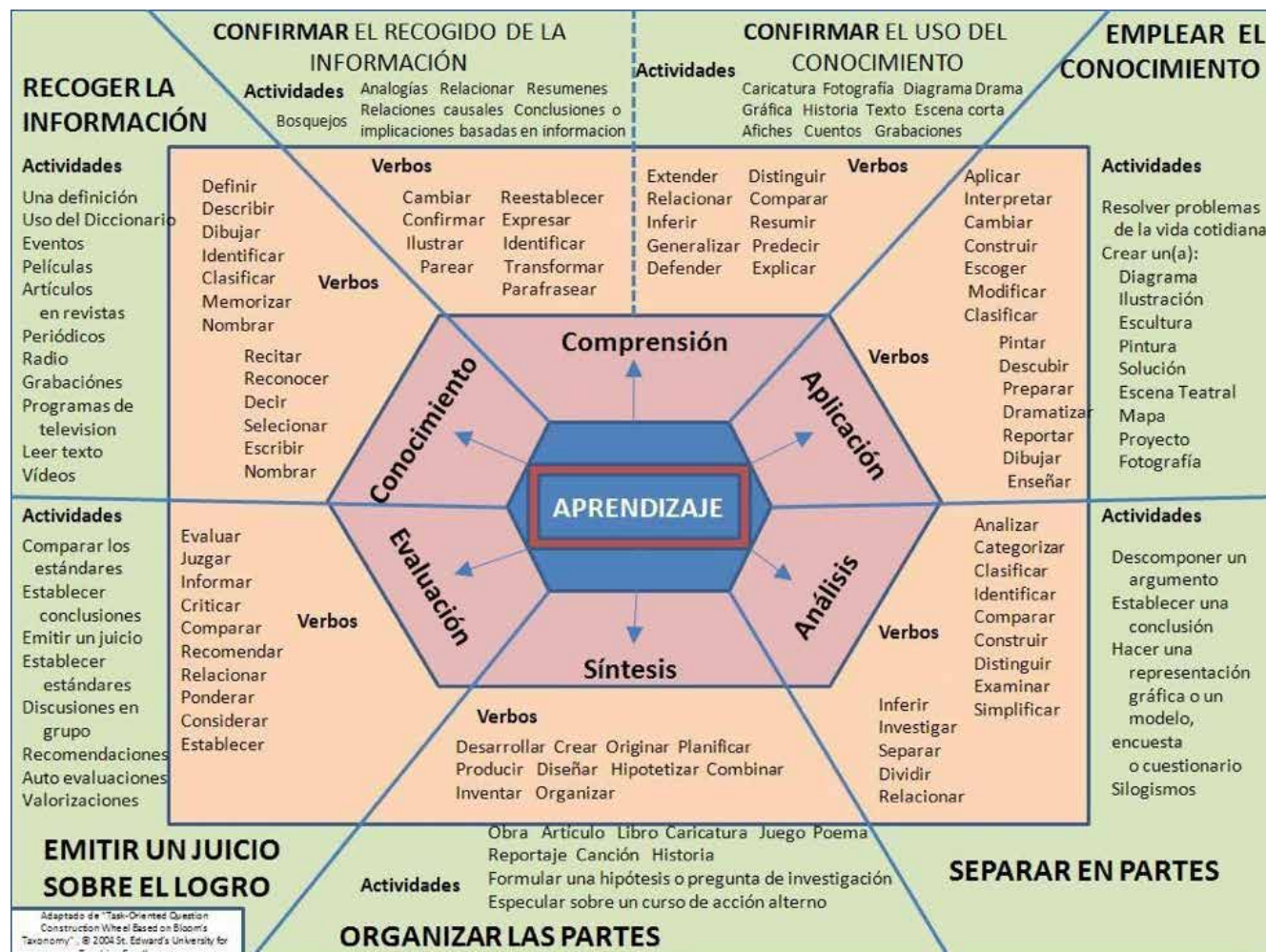
La naturaleza de la asignatura

En el periodo de agosto a diciembre de 2020 se impartió la asignatura “Crítica de la materialización arquitectónica” para el V cuatrimestre de la licenciatura en arquitectura de la Universidad La Salle Oaxaca. Actualmente, el plan de estudios considera una asignatura subsiguiente para el semestre enero-julio de 2021, llamada “Crítica de la forma arquitectónica”. El caso que motiva esta contribución se refiere exclusivamente a la asignatura del primer periodo, derivado de que el semestre del periodo 2020 inició oficialmente bajo el esquema emergente de modalidad a distancia debido a la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, se plantearon una serie de reflexiones en torno al fenómeno arquitectónico.

La asignatura “Crítica de la materialización arquitectónica” tiene como objetivo “Reconocer las soluciones para la materialización de la arquitectura en distintos tiempos y lugares, a partir de las posibilidades de los materiales y su estructura para su aplicación en el desarrollo de proyectos arquitectónicos”. (Plan curricular de la licenciatura en arquitectura, 2020)

Al analizar el objetivo general de la asignatura, vemos que este inicia con el verbo “reconocer” del nivel taxonómico más general de adquisición de conocimiento sobre el tema, que transita por el nivel de la comprensión y, posteriormente, se traslada a un nivel taxonómico más específico del dominio cognitivo que es la “aplicación”; el objetivo concluye con que dicho conocimiento servirá para aplicarlo en el desarrollo de proyectos arquitectónicos.

Tabla 4.
Taxonomía de Bloom

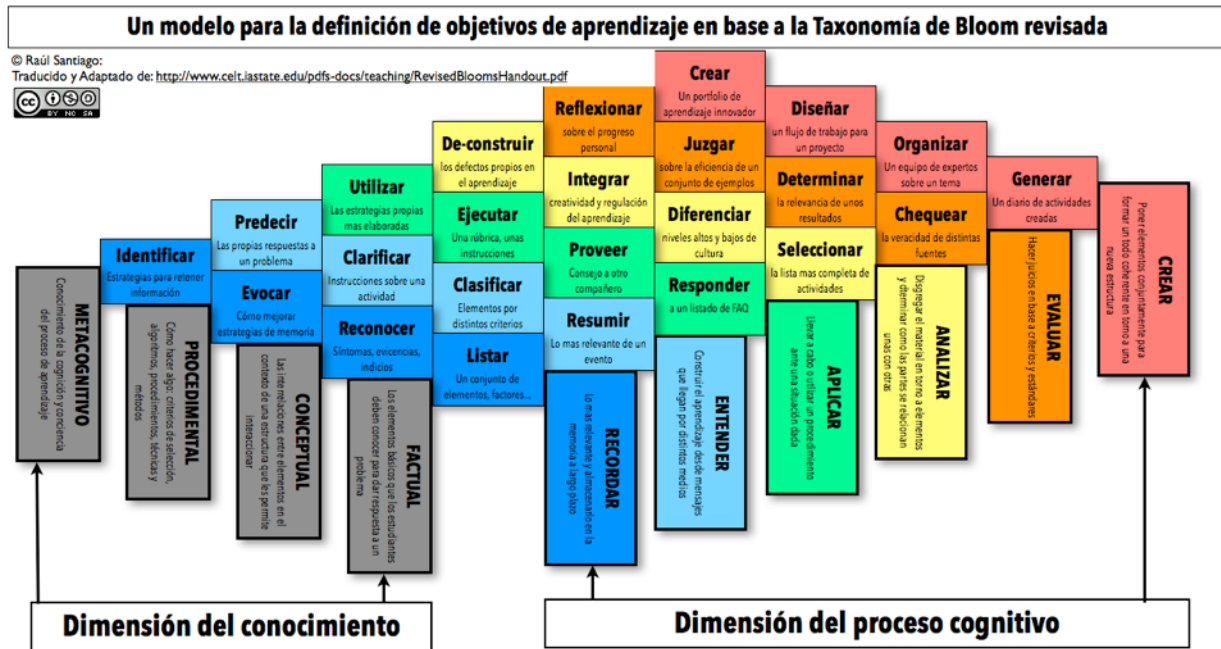


Nota: Adaptado de "Task-oriented question construction wheel based on Bloom's Taxonomy" 2004. St. Edward's for teaching excellence (Orientación Psicopedagógica, 2020).

En la revisión del objetivo se encuentran dos cuestiones fundamentales que saltan a la vista. Una de ellas es que se sugiere un nivel taxonómico más elevado pues se menciona que la aplicación es para el desarrollo de proyectos arquitectónicos, siendo el desarrollo una dimensión de síntesis y, por naturaleza, los proyectos arquitectónicos se diseñan; por ello, se estaría hablando de una fase creativa. Con relación a lo anterior, en la arquitectura como síntesis y resultante de un proceso creativo en el que confluyen las realidades tecnológicas, ambientales, económicas y sociales, la asignatura insinúa una metodología que, incluso, es sugerida en su propio título: la crítica.

De inmediato, la crítica alude a un juicio, por lo que, siguiendo la pista de lo que el objetivo general de la asignatura pretende, éste apunta hacia la dimensión de la evaluación, como se visualiza a continuación:

Tabla 5.
Verbos que construyen los objetivos de aprendizaje.



Fuente: Lamotte (2015).

Sin embargo, se puede caer en el desliz ya mencionado en el análisis de la problemática en torno a esta aportación, de pensar que las asignaturas teóricas, como historia de la arquitectura, teoría de la arquitectura o crítica arquitectónica, no contribuyen o lo hacen de manera parcial, a la formación de los arquitectos. Esto es un error, pues tales asignaturas conforman un método de diseño disponible para ser llevado a cabo como estrategia proyectual en las asignaturas impartidas en los talleres de diseño.

La asignatura “Crítica de la materialización arquitectónica” abordó los siguientes contenidos. Inició con un recordatorio de la geometría como ciencia que posibilita la comprensión y el manejo del espacio. Dotó de las nociones esenciales para concebir la relación espacial entre los objetos y el hombre, que explica no solo la relación material sino también la abstracción espacial que se genera a través de las envolventes en la arquitectura.

Vale la pena mencionar que, en las escuelas de arquitectura, las asignaturas relacionadas con la geometría, poco a poco, han sido desprovistas de interés de manera generalizada, debido a que equivocadamente son remplazadas por software digitales. Iniciar con este contenido fue un gran preámbulo para entender la materialización arquitectónica.

Posteriormente se realizó el análisis de distintos materiales de construcción; al respecto, la metodología de la crítica propuesta por Josep María Montaner (2013) hizo posible estudiar el adobe, la piedra, las fibras naturales, el concreto, el acero, el vidrio y los materiales compuestos. Estos materiales no se analizaron desde sus definiciones y fichas técnicas o especificación del material, sino desde su significado, temporalidad, práctica, costumbres del sitio donde se originaron o crearon los ejemplos arquitectónicos que los usaron, relacionando su aparición en una línea del tiempo que permitiera identificar los aspectos sociales y políticos que propiciaron esas innovaciones.

Metodología

En este apartado resulta conveniente mencionar que se hablará de dos metodologías, la concerniente a la impartición de la asignatura, esto es, la metodología de enseñanza, la cual se convierte en parte del objeto de estudio de esta investigación y consta de un método y recursos para el cumplimiento del objetivo de la asignatura, a fin de que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo.

Por otro lado, la metodología para esta investigación requiere un enfoque cualitativo, pues supone un proceso inductivo referido a la exploración y descripción de las realidades ya mencionadas, a fin de obtener la

perspectiva y los puntos de vista de los 37 estudiantes participantes, expresados a través del lenguaje escrito, para conocer “sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 9).

Álvarez-Gayou (2003), en su publicación *Cómo hacer investigación cualitativa*, resume brevemente en 10 puntos las características señaladas por Steve Taylor y Robert Bogdan, quienes observan una investigación flexible porque se inicia con interrogantes formulados vagamente, se observa el escenario de manera integral, no fragmentada y totalmente vinculado a una realidad que no es simulada y toma en cuenta todas las perspectivas de los estudiantes desde un enfoque humanista.

La arquitectura es estudiada como objeto que se relaciona con las personas de las cuales se obtiene información, pues son las que perciben y asignan un significado a su entorno, que incluye a los edificios. El edificio u obra arquitectónica per se no brinda información o valor si no es a través de la lente y el significado que le otorga el grupo social, la colectividad o los usuarios. Ahí radica su valor y su función social.

Es por lo anterior que, como marco referencial interpretativo de la investigación cualitativa, se considera el interaccionismo simbólico en función de las siguientes premisas:

Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos. Puede tratarse de cualquier ente que la persona note en su mundo: objetos físicos, como una silla o árboles [...] Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos. Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 65)

Durante el semestre se realizaron actividades aplicando métodos cualitativos para la obtención de información, entre ellos, técnicas de observación, historia de vida y discusiones grupales utilizando el instrumento de preguntas abiertas. La finalidad de estos ejercicios fue promover un acto reflexivo en los estudiantes, para que se permitieran mirar desde otra perspectiva su historia inmediata, la que los ha acompañado a través de los espacios arquitectónicos donde han crecido, en el lugar del que provienen, debido a que el grupo de clase está conformado por estudiantes de comunidades cercanas a la capital oaxaqueña. De esta manera se promueve la revaloración en conjunto de las particularidades de los

pueblos, de sus costumbres, de sus prácticas constructivas como saberes populares, es decir, de su identidad.

Metodología de la enseñanza La crítica como método

La asignatura “Crítica de la materialización arquitectónica” sugiere, como su nombre lo indica, el uso de la crítica como método. Si bien, el ejercicio de la crítica pudiera ser complejo o percibirse lejano al ejercicio de la arquitectura, pues la mayoría de los debates se realizan en círculos especializados de críticos en arquitectura, la realidad es que pueden retomarse las principales directrices para generar esfuerzos desde la formación del arquitecto. De esta manera, en el estudiante en proceso de convertirse en profesional de la arquitectura, se fortalecería una mirada y actitudes críticas dirigidas a reflexionar sobre su realidad para transformarla. Según Josep María Montaner (2013), la crítica consiste en:

Una valoración individual de la obra arquitectónica que el crítico realiza a partir de la complejidad del bagaje de conocimientos que dispone, de la metodología que usa, de su capacidad analítica y sintética y también de la sensibilidad, intuición y gusto. Al mismo tiempo parte de un compromiso ético: la mejora de la sociedad, el enriquecimiento del gusto artístico, la defensa de la adecuación de la arquitectura a sus fines [...] se sitúa en el amplio horizonte que se extiende entre dos extremos ilusorios y falsos: el exceso racionalista y metodológico que cree que pueden establecer interpretaciones totalmente fiables y demostrables, únicas y estables [...] lejos de ambos límites absurdos se sitúa el campo de la interpretación. (Montaner, 2013, p. 7)

Esta definición habla de una actividad integral que reúne desde habilidades en investigación empleadas para incrementar el conocimiento sobre la arquitectura, hasta habilidades más complejas, como la síntesis, en un marco axiológico y ético cuyo fin principal es la mejora de la sociedad. Es decir, la crítica arquitectónica refuerza los fines de la arquitectura de tener una función social colectiva.

El ensayo como técnica de la crítica

Se propuso usar el ensayo como reflexión abierta que no pretende agotar el tema, de acuerdo con Montaner (2013), este se realiza a la luz de la teoría, la estética y la historia; de hecho requiere de ellas. En arquitectura, el ejercicio de la crítica tiene un cometido cultural,

pues hace posible contextualizar e interpretar, es decir, ejercer la hermenéutica que explica, interpreta y relaciona arte, técnica, función y valor social, lugar, espacio, tiempo, pensamientos y significados.

La historia se convierte en parte del método, ya que hace referencia al continuo proceso del devenir.

Alcances de la crítica

Antonio Toca Fernández (2017) indica que, en México, la crítica arquitectónica comenzó a realizar sus esfuerzos a partir del siglo XX, lo que provocó una mejoría en la calidad de las obras. Esto llevó a que las reflexiones en torno a ellas se publicaran en revistas de arquitectura y a que, incluso, de manera simultánea, surgieran publicaciones que promovían el uso de materiales constructivos en función de la nueva modernidad de los años treinta. Durante este tiempo y hasta los años sesenta, se realizaron en estos números las mayores contribuciones para documentar la historia y la crítica arquitectónica de México y debido a “la crisis de la práctica y de la enseñanza de la arquitectura, ejemplificada en el conflicto de la Facultad de Arquitectura de la UNAM [... se] reveló la necesidad de lograr cambios importantes [...] no se tenía por costumbre reflexionar...” (Toca, 2017, p. 11).

Toca (2011) menciona que suele confundirse la crítica arquitectónica con el acto escueto de una simple descripción sobre el objeto arquitectónico como un ente aislado de su cultura y su contexto. Es decir, no profundiza ni va más allá de lo que es superficialmente adquirido con el sentido de la vista. Esto no es un análisis y no aporta nada a la práctica de la arquitectura en las etapas de formación del arquitecto, de hecho, confunde y provee una imagen distorsionada, incompleta, inacabada y equivocada de la realidad. Esta escasez tiene las siguientes características:

- 1) privilegia los aspectos formales de los edificios, ignorando su proceso constructivo, su impacto en la ciudad, en los usuarios y en el ambiente;
- 2) presenta a la arquitectura como una obra de arte personal y la describe con un lenguaje confuso y pedante;
- 3) da la mayor importancia a estilos y formas que se recambian cada vez con mayor rapidez;
- 4) no ayuda a que la gente entienda el valor y la importancia de los edificios o su relación con la ciudad, y
- 5) en general no permite mejorar la práctica de la arquitectura. (Toca, 2011, párr. 4)

Los resultados de un semestre a distancia usando el método de la crítica arquitectónica

Después de analizar los contenidos de la asignatura empleando el método de la crítica, se cerró el semestre con la pregunta abierta y libre que al final del curso sirvió como detonador de una reflexión más. La pregunta fue: ¿consideras que la arquitectura, como proceso de materialización del diseño arquitectónico debe modificar sus objetivos, métodos de generación y producción en un mundo después de la Covid-19? Algunas de las respuestas obtenidas se retoman a continuación:

En mi opinión, el Covid-19 es un virus que viene a darnos una bofetada de realidad a la humanidad y recalcar nos todo aquello que hemos hecho mal desde hace muchos años.

La arquitectura es una profesión que conlleva una gran responsabilidad para con los demás, las personas depositan la confianza en cada uno de nosotros y es por eso por lo que los espacios que nosotros diseñemos influirán en la vida de todos ellos.

Se ha sido consciente, de igual forma, de la importancia de la arquitectura sostenible, de materiales y elementos naturales, los cuales se traducen como salud para el usuario. De este modo, considero la importancia de normativas que se enfoquen en la salud física y mental dentro de la vivienda, proponiendo elementos y características que se adapten al entorno y economía de cualquier tipo de obra.

Es importante el rumbo que tomará la arquitectura después de la pandemia. Pues se deben reconsiderar los esquemas de diseño de estos espacios habitables que hoy en día no funcionan y la importancia de modificar los objetivos y métodos de la producción de vivienda en México. Estos nuevos espacios se deberán adaptar a las diferentes necesidades y problemáticas surgidas, optando por el diseño de espacios generadores de bienestar y confort dentro de la vivienda.

Redefiniendo desde un sentido de lo local y la proximidad, debemos crear una infraestructura de cuidado con espacios que ofrezcan una mejor salud pública y un bienestar, ser conscientes de la vulnerabilidad en la que viven las personas en las urbes hoy en día y repensar una relación más ética entre los cuerpos más sensibles al estar expuestos al Covid-19.

La arquitectura se nos ha dado como un medio

para alcanzar el confort en los espacios, éste es su fin, que el usuario pueda disfrutar plenamente el lugar que habita. Un claro ejemplo lo podemos ver en las comunidades rurales, en donde los habitantes están viviendo con un poco menos de estrés esta pandemia, ya que gracias a las buenas edificaciones de antes se cuenta con espacios bien ventilados e iluminados naturalmente, ofreciéndole al usuario un confort dentro de su vivienda. Mientras que, en las ciudades, son espacios muy reducidos y muchas veces carentes de una buena iluminación y ventilación natural. Cuando se habla de un futuro también se habla de medio ambiente y creo que esta pandemia también nos ha hecho reflexionar acerca del mundo en que nos desarrollamos y cómo cada día hay más contaminación, la arquitectura es una disciplina que está íntimamente relacionada con el medio ambiente, pues no sólo consume recursos, sino que también ocupa su espacio. Los arquitectos debemos aprender a salir de nuestra zona de confort a experimentar con materiales amigables, materiales de arquitectura vernácula, materiales que se encuentran en el lugar y no continuar con estereotipos.

CONCLUSIONES

En esta investigación confluyen diversas categorías de análisis que abordan el fenómeno arquitectónico de manera holística e integradora de la realidad actual y de épocas anteriores. El estudio, conocimiento y análisis del momento pasado y el momento presente son esenciales para la creación del futuro de la arquitectura. La realidad es cada vez más compleja, pues las dimensiones se funden a tal grado que hablar de tecnología, sociedad, ambiente y economía, supone identificar aristas compartidas que impactan en la enseñanza de la arquitectura. Visualizar la realidad desde la historia y el presente posibilita una reflexión, si no total, al menos con una visión totalizadora no fragmentada. El virus SARS-CoV-2 y sus impactos, han generado resultados complejos que afectaron absolutamente todas las esferas de la vida del hombre; está obligando a la sociedad a responsabilizarse de manera integral de sus decisiones y esto incluye a la arquitectura.

El distanciamiento forzado ha disuelto la materialidad del espacio educativo físico y ahora brinda “la libertad de repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre profesores y favorecer las

prácticas colaborativas, la co-docencia, el proyecto a nivel de las instituciones escolares, etc.” (Tenti Fanfani, 2020, p. 76), se está ante un verdadero parteaguas que puede traer grandes beneficios.

Los estudiantes han compartido sus opiniones y percepciones sobre tres aspectos esenciales: qué les exige la realidad hoy durante su formación como futuros arquitectos, qué modificaciones han percibido que se requieren para la concepción espacial y qué retos les presenta el futuro profesional desde ya. Esto da cuenta de que impera una forma diferente de aprender la arquitectura para dar respuesta a lo que la realidad demanda. En ese sentido, la reflexión también debe darse entre los docentes y en las instituciones en que se imparta la disciplina, lo que supone que en trabajo colegiado, los cuerpos académicos y grupos de investigación se den el tiempo para producir estas reflexiones. El espacio de la crítica arquitectónica cuestiona y detona la reflexión y la autorreflexión. La pregunta que surge es ¿cómo formar arquitectos con visión crítica de sí mismos y de su realidad?, sobre todo cuando el problema persiste en una espiral de repetición y reproducción de los arquetipos, mientras la crisis mundial ahora por el virus SARS-CoV-2, exige un cambio en los modos de hacer arquitectura. Hablar de crítica trae al escenario conceptos como análisis, intenciones e identidad. Es necesario revisar y proponer una nueva arquitectura que, a través de la experimentación y el análisis concienzudo, la haga evolucionar.

Es interesante leer que, en ocasiones, los intentos de la crítica en México han obedecido a acciones individualistas, faltas de análisis, que llevaron a confirmar la ausencia de reflexión. Ejemplo de ello es la crisis de la práctica y de la enseñanza de la arquitectura. Pareciera que, ante la urgencia del crecimiento de la infraestructura edilicia en tendencia, el arquitecto obtiene mayores éxitos al repetir o imitar estilos en lugar de generar reflexiones que le permitan una adecuada toma de decisiones desde una estrategia proyectual sensata. O quizá, se trata de un patrón repetitivo enseñado en los salones de clase, desde aquellos libros de arquitectura que no contienen argumentos sino sólo fotografías de las obras arquitectónicas de vanguardia.

Miguel Ángel Vidal Valladolid propone hacer una crítica de la crítica arquitectónica en los talleres de diseño, haciendo hincapié en que los talleres son un espacio de crítica y, a la vez, un “instrumento formativo académico en el ámbito de la didáctica universitaria” (Vidal, 2006, párr. 1).

Por esta razón es pertinente implementar la práctica de la crítica en la enseñanza de la arquitectura, para evitar la repetición y reproducción de estilos internacionales que conllevan al anquilosamiento de los procesos creativos del arquitecto.

Por lo tanto, se recomienda el estudio de la teoría y de la historia de la arquitectura, pues son los fundamentos para entender no sólo los momentos históricos, sino también el método para analizar y reflexionar sobre las posturas filosóficas, ideológicas y sociales que dieron origen a los fenómenos arquitectónicos. Esto permite forjar una actitud que se verá plasmada en el quehacer arquitectónico. Estos tiempos invitan a la homogeneización, en contraste con lo que muestra la historia de la arquitectura, que es ejemplo de la búsqueda incansable de la identidad. A través de revivals, la homogeneización ha conducido a la estandarización y a la incongruencia ideológica que, de tiempo en tiempo, ha querido superarse mediante un nacionalismo que ha perdido sustento.

Persiste una profunda crisis de la profesión; sin embargo, es aún más grave la existencia de una crisis de pensamiento, es decir, una crisis ideológica. La crítica supone la existencia de un problema filosófico; debe promover el estudio de los valores, el significado y la ética, pues la arquitectura debe entenderse en términos axiológicos.

En conclusión, hablar de crítica de la arquitectura requiere un profundo acto de reflexión que se ejerce desde las etapas de formación profesional, siendo un compromiso de todos para todos. No hay cabida para el protagonismo; se invita a entender la cultura desde todas las aristas ideológicas para poseer una postura crítica en todo momento. La crítica no se hace y no se entiende por la mera descripción cronológica de los estilos arquitectónicos. El mundo postcovid requiere una re-visión a partir de la complejidad del acontecimiento mismo, para replantear el significado de la arquitectura. Aún es tiempo de rescatar, revalorizar y reconducir el quehacer arquitectónico a través de una minuciosa y crítica reflexión de la realidad social concreta e identitaria, que permita devolver a la arquitectura su función y valor social característicos.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

Broca, A. (2015). Art nouveau, Art decó, arquitectura posrevolucionaria y funcionalista. *Xallapam. Los Estilos Artísticos Del Centro Histórico*. Ayuntamiento de Xalapa.

Bureau, G. (2012). El método de integración de la historia y el diseño como fundamento constructivista de la enseñanza de la arquitectura. *RUA Arquitectura y Pedagogía*, (7) 11-14.

Canales, F. (2016). Entrevista a Teodoro González de León. *Letras Libres*. <https://www.letraslibres.com/mexico/revista/entrevista-teodoro-gonzalez-leon>

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE.

Edwards, B. (2008). *Guía básica de sostenibilidad*. Gustavo Gili.

García, F. (1996). *Reflexiones sobre el diseño*. UAM-Azcapotzalco.

Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed). Mc Graw Hill.

INEGI (2018). Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo) datos nacionales. <https://www.inegi.org.mx/app/ageeml/>

Kahn, L. (2000). SHELTER. Shelter Publications.

Lamotte, A. (2015). *Una introducción a la taxonomía de Bloom para diseñadores Instruccionales*. Instructional Designers En Línea. <https://diarioinstruccionaledu.blogspot.com/2015/06/una-introduccion-la-taxonomia-de-bloom.html>

Masiero, R. (2004). *Estética de la arquitectura*. Ed. Antonio Machado.

Montaner, J. M. (2013). *Arquitectura y crítica*. Gustavo Gili.

Ortega y Gasset, J. (1967). En torno a Galileo. *Obras Completas Tomo V*. Revista de Occidente.

Ortega y Gasset, J. (2008). *Pidiendo un Goethe desde dentro*. Biblioteca Nueva.

Richards, J. M. (1959). *Introducción a la arquitectura moderna*. Ediciones infinito.

Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE.

Toca, A. (2011). Más crítica y menos crónica. *Expansión*. <https://expansion.mx/obras/2011/05/03/critica-arquitectura-medios-comunicacion>

Toca, A. (2017). Crítica de la arquitectura en México. *Revista Casa Del Tiempo*, (38), 1-16. http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/38_mar_2017/Tiempoenlacasa-No38_mar_2017.pdf

Vidal, M. Á. (2006). *Crítica a la crítica arquitectónica en los talleres de diseño*. http://www.bibliotecacentral.uni.edu.pe/pdfs/INGENIERIA/3,2006/art_006.pdf

Villagrán, J. (1989). *Teoría de la arquitectura*. UNAM

De la presencialidad a la educación virtual: caso de una escuela preparatoria

Layla Eliane Torres Caballero²³

INTRODUCCIÓN

La Escuela Preparatoria N.º 7, dependiente de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, tiene actualmente 40 años de estar brindando servicio educativo. Ubicada en la capital oaxaqueña, atiende a 1,355 jóvenes de entre 14 y 20 años, distribuidos en 30 grupos divididos en dos turnos: matutino y vespertino.

Este estudio descriptivo, en el que se aplicó el método cualitativo derivado de la práctica cotidiana, plantea la reconstrucción formativa en la Preparatoria N.º 7, la cual deriva del momento en que el subsecretario de Salud confirmaba el primer caso de coronavirus en México. Este hecho permeó la educación y ha requerido hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje modificando prácticas y transformando los roles de los actores educativos, así como de la comunidad que la conforma.

La planta docente de la preparatoria está constituida por 75 catedráticos por asignatura, de los cuales seis, además de estar frente a grupo, ocupan puestos administrativos; a ellos se suma, un docente de tiempo completo y cinco por honorarios, esto es, un total de 81 docentes, todos protagonistas de este cambio circunstancial que llevó a sus aulas de la presencialidad a la educación a distancia, cambio para el cual no estaban preparados. Cada uno de ellos, desde sus edades, trayectorias y procesos, sigue el camino de la adaptación mediante el aprendizaje colectivo e individual, esforzándose para entender este reto que obliga a la familiarización con y la utilización de las TIC como únicos medios de comunicación y trabajo con los estudiantes.

Este escrito tiene por objetivo dar cuenta del quehacer actoral desde tres perspectivas básicas dentro de la institución educativa señalada: la administración, los docentes y los estudiantes, vistos desde los cambios que trajo consigo la realidad compleja que se vive por

la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2.

Es importante recuperar en este trabajo las circunstancias y hechos vividos tras casi 10 meses de educación a distancia, sustentando este análisis en la observación participante, el trabajo colaborativo y la aplicación de encuestas, así como en los estudios a partir de la educación a distancia —obligatoria— que ha impuesto el contexto actual.

Entre los docentes, con grupos que atender desde sus habilidades e inhabilidades tecnológicas, surgieron tantas dudas como necesidades; en algunos casos aumentaron las cuentas —gastos de internet, aumento del costo de la luz o adquisición de equipos tecnológicos— y también las inquietudes, dudas o miedos, lo cual modificó las formas de trabajo. No obstante, de manera simultánea, descubrieron que la empatía, la creatividad y el deseo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se cumpla, es primordial.

A su vez, los estudiantes se esforzaron por aprender en medio del estrés ocasionado por el virus, el confinamiento y la economía del hogar, que influye directamente en sus formas y tiempos de conexión para la virtualidad. Aun así, continúan tras la meta de concluir su Educación Media Superior para trascender las estadísticas de deserción escolar en este nivel educativo.

Parte de lo que el lector encontrará en este estudio de caso es una administración ocupada en atender las problemáticas reales que esta nueva forma de abordar la educación en tiempos de pandemia conlleva, una administración que trabaja investigando las áreas de oportunidad y necesidades de la comunidad preparatoria, preocupada por la formación y actualización de los docentes.

²³Estudiante de la Maestría en Educación y Docencia, Universidad La Salle Oaxaca. Contacto: 014426474@ulsaoaxaca.edu.mx

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, realizada en septiembre de 2020 mediante la aplicación de encuestas a estudiantes de la Escuela Preparatoria N° 7 y enmarcada en el inicio del segundo semestre que cursaron su Educación Media Superior de manera virtual, como consecuencia obligatoria derivada de la pandemia mundial ocasionada por el virus SARS-CoV-2 y la enfermedad Covid-19.

Al estudio se agregan otras dos encuestas realizadas en enero de 2021, que evalúan y califican —según se verá— la situación socioeconómica y de desempeño de docentes y estudiantes respecto al semestre comprendido entre agosto 2020-enero 2021.

Muestra

La primera encuesta elaborada por la autora y su compañero de trabajo, el ingeniero Omar Toledo Hernández, fue diseñada en la herramienta Google Forms y distribuida mediante un grupo de la plataforma WhatsApp denominado “jefes de grupo”. El mismo estuvo conformado por los 30 jefes de grupo de la escuela, quienes redistribuyeron el instrumento a sus compañeros para alcanzar a la población total de 1,355 estudiantes inscritos en primero, tercero y quinto semestre del ciclo escolar semestral 2020-2020, mismo que fue respondido por el 100% de la matrícula escolar.

La segunda y tercera encuestas, dirigida a jóvenes de la institución y al personal docente, fue diseñada por la autora en Google Forms y distribuida por el mismo medio a los estudiantes, obteniéndose las respuestas de 1,017 de ellos; en el caso de los docentes, la encuesta se dio a conocer en una reunión de trabajo e, igualmente, se envió por la plataforma WhatsApp, obteniéndose la respuesta de 70% de los mismos.

Identificación de variables

La primera encuesta, denominada Encuesta para estudiantes de primero, tercero y quinto semestre Escuela Preparatoria No. 7, fue aplicada en el mes de septiembre de 2020 y obtuvo la participación del 100% de la comunidad estudiantil de la preparatoria; la misma incluyó 18 preguntas centradas en la investigación, de las cuales 16 fueron de opción múltiple y dos abiertas.

Éstas se enfocaron en abordar aspectos derivados del

sentir y el estar del estudiante durante la pandemia, con base en lo vivido en el semestre anterior, y, en el caso de los estudiantes de primer semestre, en las breves experiencias que tuvieron en la preparatoria. También se les solicitó que realizaran sugerencias a la administración escolar y sus docentes.

La segunda encuesta, Experiencia estudiantil durante el semestre 2020-2021, aplicada a inicios de enero del presente año, fue respondida por 73% de la población estudiantil; mientras que la tercera encuesta, Experiencia docente durante el semestre 2020-2021, aplicada a docentes, fue respondida por 70% de los adscritos a la unidad académica.

Básicamente, las encuestas se centran en tres aspectos a responder por los participantes: a) contexto (edad, sexo, ubicación), b) acceso a red de internet y herramientas tecnológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y c) el área socioemocional.

Caracterización de la problemática

De acuerdo con el calendario escolar semestral vigente, que aplica para las Unidades Académicas dependientes de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, la Escuela Preparatoria N° 7 debió iniciar sus actividades semestrales en febrero, pero, debido a problemas con uno de los sindicatos de trabajadores, al igual que todas las escuelas comenzó sus actividades en marzo de 2020.

Administrativamente, la preparatoria tenía preparado el retorno, con horarios de clases y cargas académicas impresas; sin embargo, la situación mencionada anteriormente llevó a que los estudiantes no se encontraran debidamente inscritos, es decir, su documentación de reinscripción a segundo, cuarto y sexto semestre no había sido recibida.

Para el 14 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) adelantó el periodo de vacaciones de semana santa en las instituciones educativas de todo el país, extendiéndolo a un mes, del 23 de marzo al 20 de abril. Sin embargo, antes de finalizar este periodo, el gobierno federal decretó, el 24 de marzo del mismo año, el inicio de la fase 2 de la pandemia por Covid-19 en México, suspendiendo principalmente ciertas actividades económicas, restringiendo las congregaciones masivas y recomendando a la población en general que permaneciera en su domicilio. Así, desde ese momento, el regreso a las aulas ha sido imposible.

El ciclo escolar semestral inició formalmente el 23 de marzo de 2020, después de que la administración escolar realizara reuniones de planeación con estudiantes, docentes y trabajadores de la unidad académica para acordar que se utilizarían grupos de WhatsApp como medio de comunicación. Cada docente debería resolver qué plataforma y/o herramienta utilizaría para trabajar con sus estudiantes.

En agosto de 2020, la Rectoría de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca publica un acuerdo que a la letra dice: “la Secretaría de Educación Pública ha fijado el regreso de actividades en el ámbito educativo básico el día 24 de agosto de 2020 y ha determinado las medidas básicas e indispensables para el retorno” (UABJO, 2020). Para contextualizar la enfermedad Covid-19 y generar las áreas de trabajo:

...señala el día siete de septiembre de 2020, como fecha de inicio del ciclo escolar 2020-2021 en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, fecha en que se reanudarán las actividades académicas de manera parcial, gradual y ordenada a distancia por medios remotos, a través de las tecnologías de la información y la comunicación (UABJO, 2020a).

Como respuesta a dicho acuerdo, fue tarea de las escuelas e institutos dependientes de la UABJO tener un plan de trabajo firmado y autorizado por el H. Consejo Técnico, de modo que el 17 de agosto de 2020 la autoridad escolar de la Escuela Preparatoria N° 7 dio a conocer las características del retorno a las actividades, presentando su propio Plan Estratégico: “los quehaceres de cada uno de los actores inmersos y las actividades requeridas durante el semestre que está por iniciar (2020-2021) y hasta que las medidas emitidas por los gobiernos estatal y federal lo indiquen” (UABJO, 2020b).

A la fecha está por comenzar el tercer semestre que la comunidad educativa llevará en línea, una situación que nadie anticipó y que coloca a los estudiantes de la institución en el grueso de los 1,500 millones de estudiantes en 165 países que, según la UNESCO (2020), se encuentran estudiando desde sus hogares, situación que la SEP retoma con el conteo de 36 millones de estudiantes en México, conforme la estadística 2020.

Pero ¿cómo llevar a cabo la educación a distancia cuando los estudiantes no tienen igualdad de oportunidades aun en el contexto geográfico urbano de la Preparatoria N° 7? ¿Cómo se involucran los docentes mayores que no están familiarizados con el uso de las TIC? ¿Qué me-

didias debe tomar la administración escolar para que la escuela no colapse ante los cambios necesarios y generales que se están dando? ¿Cómo pasar de una educación 100% presencial a la educación virtual?

Los cuestionamientos se hicieron presentes y, a pesar de que ya ha pasado el tiempo, el problema sigue siendo el mismo: una situación de readaptación en todos los sentidos, desde la parte económica que permea en el país, la familiarización de los involucrados con la tecnología, sin dejar de lado la nostalgia con la que se anhela la presencialidad en las aulas, hasta los enfoques administrativo, docente y estudiantil. Tal y como afirmaba Aristóteles (384-322 a.C.), “El ser humano es un ser social por naturaleza”, hoy vemos que la aseveración es independiente del contexto en el que se desenvuelva.

Discusión

Según datos oficiales del Sistema Integral de Control Escolar (SICE, 2020-2021), que soporta la información académica de la preparatoria 7, entre el semestre que enmarcó el inicio de la pandemia en la capital oaxaqueña (febrero-julio de 2020) y el ciclo posterior (agosto de 2020-enero de 2021), el índice de deserción fue de apenas 3% para estudiantes que pasaron de cuarto a quinto semestre y de 8% para los que promovieron de segundo a tercero. Quienes cursaban sexto semestre fueron promovidos en su totalidad, registrándose un egreso de 365 jóvenes en julio de 2020. Cabe señalar que a nivel administrativo se llegó al acuerdo con los docentes de que se apoyaría al estudiantado ante el súbito cambio de la presencialidad a la educación virtual. Estas cifras coadyuvan a contrarrestar el problema del abandono escolar.

También en 2020, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) afirmó que en México, antes de la pandemia, dos de cada 10 adolescentes de entre 12 y 17 años se encontraban fuera de la escuela, mientras que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) pronosticaba que más de 15% de los jóvenes en el nivel medio superior no regresarían a clases para el siguiente ciclo escolar; la preparatoria analizada en el presente estudio quedó por debajo de esa media, llegando al 11 por ciento.

Para finales de 2020, la SEP estimaba que 36 millones de niños y jóvenes mexicanos tomaban clases desde sus hogares debido a la pandemia, de los cuales 31 millones estaban matriculados en escuelas públicas. La escuela preparatoria N° 7 contribuyó a esa matrícula con 1,355

jóvenes inscritos en el semestre 2020-2021; sin embargo, según las encuestas aplicadas, que se desglosarán en el siguiente apartado de resultados, del total estudiantil, apenas poco más del 50% cuenta con servicio de internet en casa.

En un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) se observa que, en México, en promedio, sólo 50% de los estudiantes tiene internet y computadora en casa, lo que lo posiciona como el país en el último lugar en este rubro. A nivel nacional, según la “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información”, Oaxaca se posiciona entre los 10 estados con menor porcentaje de población (45%) con acceso a la conectividad (Martínez, 2020).

No obstante, para los preparatorianos la problemática no se reduce únicamente al acceso a la red, a un equipo de cómputo y al uso de las TIC; también tiene que ver con otros factores. El Informe PISA ya evidenciaba que, “la mayoría de los sistemas educativos que participaron en la aplicación más reciente del PISA en 2018, no están preparados para ofrecer a la mayoría de los estudiantes oportunidades para aprender en línea” (Arévalo, 2020).

Por otra parte, la falta de preparación y de recursos de los docentes que atienden a los 30 grupos de la escuela se suma a lo que menciona la UNESCO (2020) respecto a que muchas madres y padres no saben cómo apoyar a sus hijas e hijos con la educación remota. Todo lo anterior recae, también, en la afectación del desarrollo de la vida como se conocía antes de la pandemia, hablando de lo social, político y económico.

Tal y como apuntan Reimers y Schleicher (2020), es probable que una pandemia prolongada y sus múltiples efectos en la salud, los ingresos y el bienestar de las personas y las comunidades agoten las reservas psicológicas de todos, incluidos los estudiantes y los maestros. A casi un año de iniciado el confinamiento en el país, y específicamente en la capital oaxaqueña, hay estudiantes, autoridades y docentes que, según las encuestas aplicadas, anhelan el regreso a la presencialidad.

Pasando al tema del número de estudiantes por grupo, en la preparatoria los grupos suelen estar conformados por 30 a 45 estudiantes. La literatura de Taft sobre educación a distancia sugiere que la cantidad óptima de estudiantes por aula debe ser de 20 jóvenes. Esta situación afecta considerablemente a los docentes, pues,

de acuerdo con Tomei (citado en Sánchez y Martínez et al., 2020), la educación tradicional requiere 14% más de carga de trabajo. No obstante, en el escenario actual la realidad es completamente distinta.

Por otro lado, no es un secreto la situación económica de Oaxaca. Según Forbes (2019), el estado se ubica en el segundo lugar de los estados más pobres, con 66.8% de su población en situación de pobreza. Como respuesta a la crisis provocada por la pandemia, el gobierno federal dio a conocer en su boletín número 167 que “se entregó la beca (para el Bienestar “Benito Juárez” de forma adelantada a 2 millones 665 mil becarias y becarios, quienes cada bimestre recibe mil 600 pesos”, pero en la preparatoria únicamente la ha recibido el 76% de la población estudiantil.

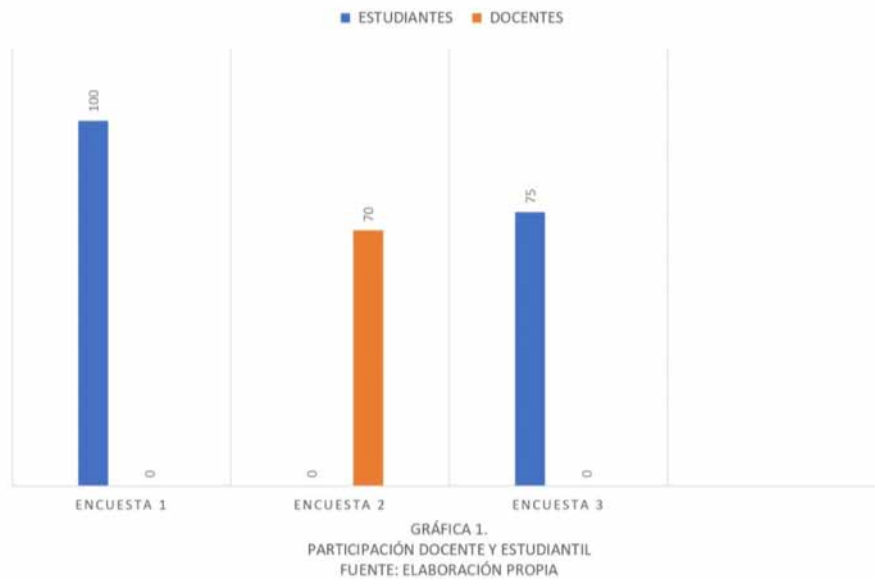
Esto ha provocado que, a pesar de la contingencia y el llamado al confinamiento, un 29% de los estudiantes haya tenido que buscar un trabajo para apoyar a sus familias, ya que, según resultados de la encuesta (enero de 2021), el 12% de los tutores perdió su trabajo durante los meses pasados y, en el caso de 26% de los estudiantes que viven con su madre y padre, uno de ellos perdió su fuente de ingresos.

Para Cabrales (2020), la situación mundial actual “está trayendo el nacimiento de un nuevo concepto en educación: enseñanza de emergencia a distancia”, también conocida como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Hoy, ésta es practicada por cada uno de los actores inmersos en la comunidad preparatoria, quienes la adoptan desde sus posibilidades y quehaceres, quedando lejano aún el derecho humano proclamado por la ONU (ORGANIZACIÓN DE LA NACIONES UNIDAS) a finales del año pasado: acceso a internet y conocimiento universales.

Resultados

A continuación, se analizan los resultados de las tres encuestas realizadas a los estudiantes y docentes de la Escuela Preparatoria N° 7. Es importante mencionar que no toda la información aquí vertida fue graficada, pero las encuestas pueden consultarse en línea. Únicamente se recuperaron las gráficas que sirven para visualizar los datos considerados de mayor importancia en el sentido de dar a conocer los ejes correspondientes del estudio.

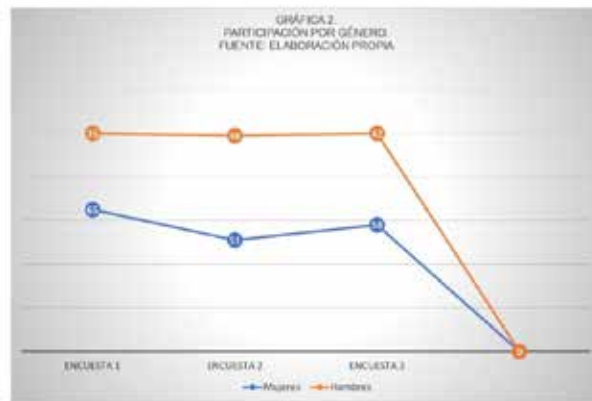
De los participantes



De acuerdo con la gráfica 1, el 100% de la población estudiantil respondió la primera encuesta, mientras que la encuesta para docentes, que a partir de este momento se mencionará como “encuesta 2”, fue contestada por el 70% del total de docentes. La encuesta 3, referente al alumnado y respondida en el mes de enero del presente año, tuvo una participación correspondiente al 75% de la matrícula.

Cabe mencionar que los datos utilizados en las gráficas presentadas a partir de ahora provienen de los resultados arrojados por cada una de las encuestas realizadas con la herramienta Google Forms; éstos dan cuenta de las vivencias y percepciones de docentes (directivos) y alumnado de la Escuela Preparatoria N° 7.

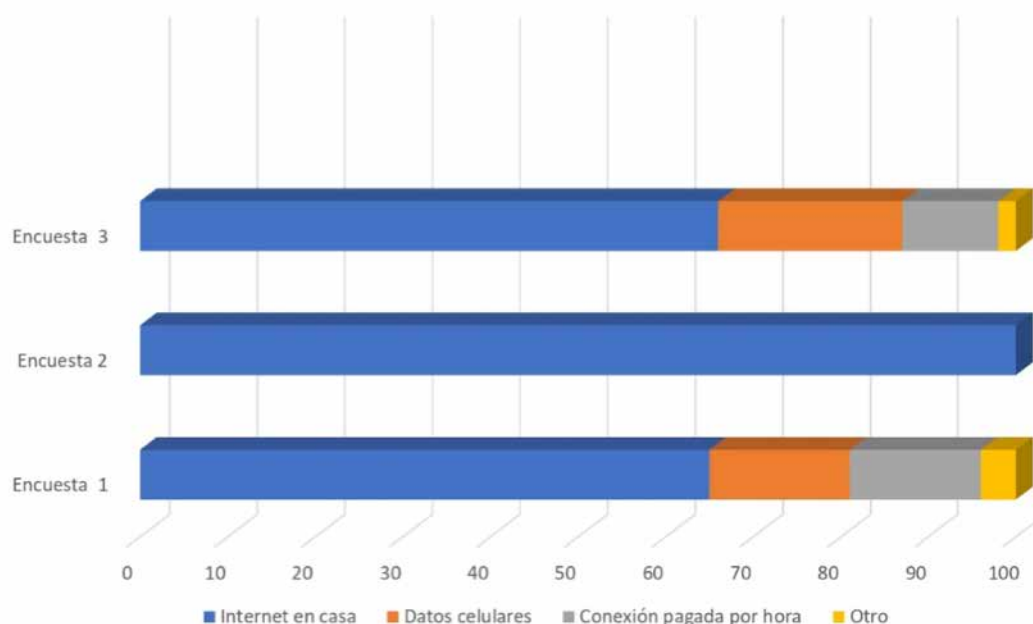
En la siguiente gráfica se puede observar la participación por género en las tres encuestas. En los tres casos las mujeres fueron quienes participaron en mayor medida, representando 65% en la primera encuesta, 51% en la segunda y 58% en la tercera de los registros totales de participación en cada una de ellas. Estos resultados tienen concordancia con el ejercicio estadístico realizado por el INEGI (2015), el cual revela que la población total del Estado de Oaxaca es de 3,967,889 habitantes, de los cuales 52.4% son mujeres y 47.6% son hombres.



De las redes y las TIC

A propósito del Día Mundial del Internet (17 de mayo), el 15 de mayo de 2019 el INEGI publicó las estadísticas correspondientes a este servicio en el país, entre las que destacan: “en 2018 el 65.8% de la población de seis años o más en México es usuaria de Internet, 18.3 millones de hogares (52.9% del total nacional) disponen de conexión a Internet” (INEGI, 2019). A nivel estatal la situación es distinta, pues junto a Chiapas, el estado registra la menor disponibilidad del servicio, con 29.5% de usuarios.

GRÁFICA 3.
ACCESO A INTERNET.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



En tanto la escuela está ubicada en la capital del estado, podría darse por hecho que todos los estudiantes cuentan con servicio de internet en casa, pero no es así. Según muestra la gráfica 3, el 100% de los docentes (encuesta 2) posee servicio de internet por contrato en casa, solventado con recursos propios, lo que forma parte de las modificaciones necesarias que debieron realizar en su hogar, de la mano de la asignación de un espacio exclusivo para impartir sus clases en línea y planear sus asignaturas.

Es necesario resaltar que en la encuesta 2 sólo participó el 70% de los docentes. ¿Qué pasa, entonces, con el otro 30%? La mayoría de quienes respondieron se ubica en un rango de edad que va de 30 a 45 años, tienen 8 a 15 años de antigüedad y son docentes de ambos turnos, atendiendo en promedio de 1 a 7 grupos. Del resto se sabe por información brindada por los jóvenes que imparten sus clases mediante correos electrónicos

y/o mensajes de texto, dejando tareas y trabajos al estudiantado.

Por su parte, los estudiantes reportaron que 65% contaba con conexión de internet en casa en el segundo semestre de 2020; esta cifra aumentó a 66% en el primer trimestre del año 2021. Según el portal Expansion.mx (2020), el negocio de la internet tuvo su mayor crecimiento debido a la necesidad de conectividad y entretenimiento de los mexicanos, captando 72,000 nuevos suscriptores para Sky entre abril y junio, mientras que Telmex adicionó 450,000 nuevos usuarios de banda ancha para el segundo trimestre del año y Megacable registró en el mismo periodo 206,000 adiciones a su servicio.

Aproximadamente, el 12% de la comunidad estudiantil utiliza su celular para conectarse a sus clases y llevar a cabo sus tareas, pagando un total mensual aproxi-

mado de entre \$100.00 y \$200.00 pesos. La encuesta 3 da cuenta de que alrededor de 10% de los jóvenes continúa utilizando los servicios de cibercafés cercanos a sus hogares, gastando entre \$30.00 y \$50.00 pesos semanales.

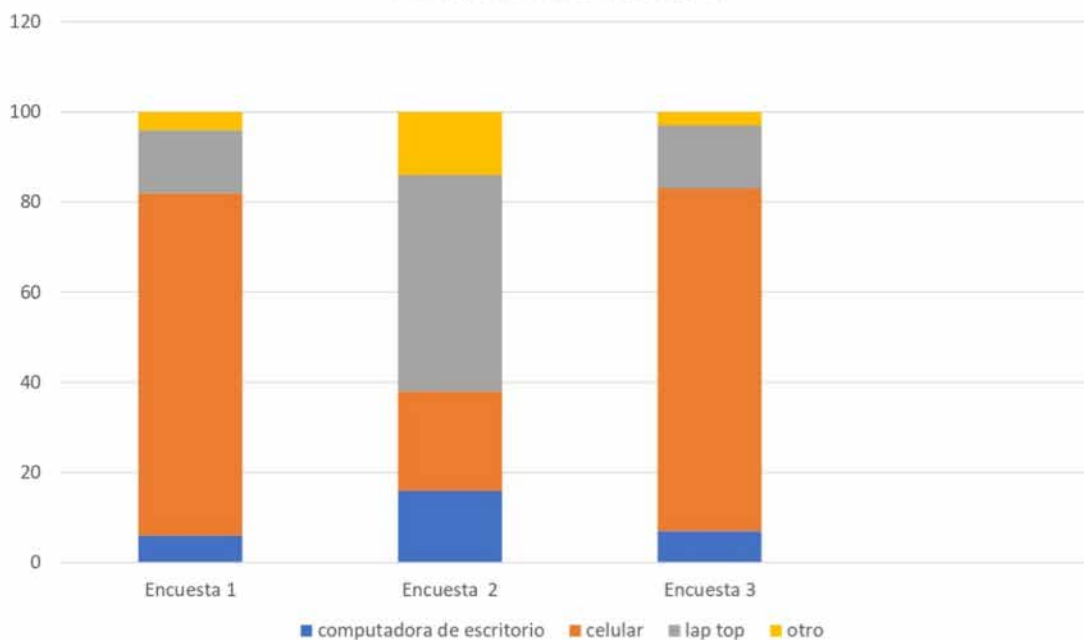
Sin duda, el uso de la red de conexión, que se ha vuelto casi obligatorio no sólo para los estudiantes de la preparatoria sino también, abruptamente, para la población mundial, ha significado un cambio en la economía del hogar, repercutiendo en el bolsillo de los tutores. Si bien la mayoría de éstos ha conservado su trabajo, 12% de los alumnos reportan que sus tutores perdieron su empleo, siendo parte de la cifra, publicada en junio de 2020, de 12.5 millones de mexicanos que se quedaron sin trabajo a causa de la crisis derivada de la pandemia (INEGI, 2020).

Respecto a los recursos tecnológicos tangibles utilizados por los participantes en las tres encuestas, en la

gráfica 4 se puede observar que los estudiantes prefieren y/o cuentan con un celular para realizar las conexiones necesarias, ya sea para tomar sus clases o realizar sus tareas, mientras que la mayoría de los docentes utilizan una laptop para llevar a cabo sus actividades académicas.

Con base en los datos del Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (Modutih) y de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares (ENDUTIH) que retoma Espinoza (2020), antes de la pandemia el 66.8% de hogares mexicanos no tenía computadora por falta de recursos económicos, pero para la segunda mitad del año 2020, aun persistiendo los problemas económicos, la cifra bajó a 53.3%. Esto quiere decir que los recursos tecnológicos tangibles se han vuelto una necesidad si los padres desean que sus hijos continúen con su educación desde casa.

GRÁFICA 4.
RECURSOS TECNOLÓGICOS TANGIBLES.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



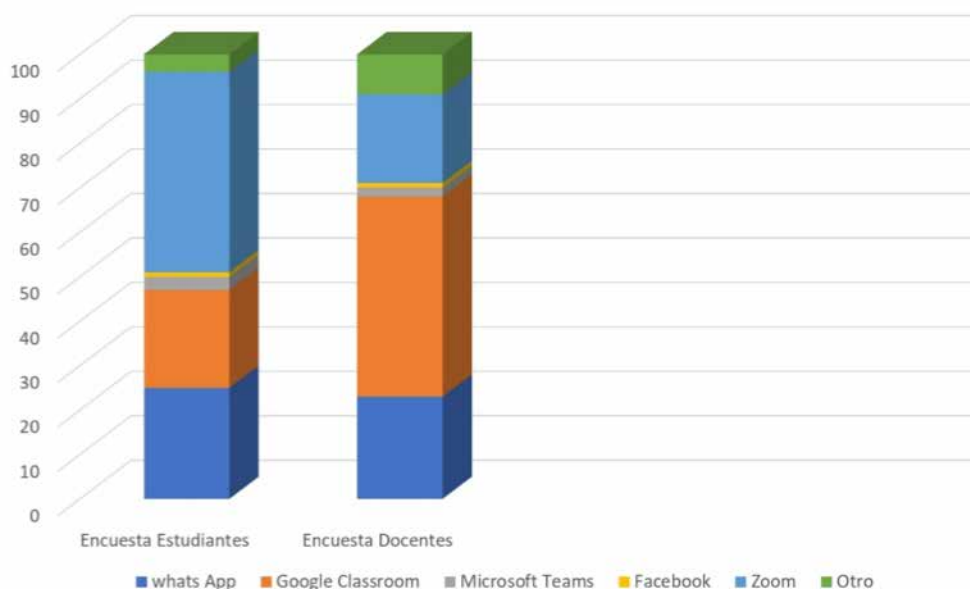
Otro tema que debía estar sobre la mesa al momento de indagar en las preferencias de estudiantes y docentes fue el relacionado con la aplicación y/o herramientas que utilizan para la comunicación sincrónica y asincrónica entre ellos, así como las preferencias que tienen por los mismos. En este sentido, ambos comparten la preferencia por la aplicación WhatsApp como medio de comunicación.

Asimismo, la encuesta mostró que la plataforma más utilizada para tomar clases virtuales es Zoom. Cabe destacar que la administración escolar proporcionó apoyo a los docentes que así lo requirieron para el acceso a esta plataforma, a fin de evitar que la versión gratuita

los limitara respecto al tiempo y número de personas conectadas. Acciones como ésta arrojan una calificación que oscila entre el “bueno” y “muy bueno” respecto al acompañamiento que los profesores dijeron recibir de sus autoridades.

Mientras que para los docentes es cómoda y útil la plataforma Google Classroom, los estudiantes no la prefieren, mencionando en algunas respuestas abiertas que han tenido complicaciones al momento de subir tareas, por lo que prefieren que se les envíen por correo y/o WhatsApp. Microsoft Teams, Facebook, Moodle y el correo electrónico fueron mencionados en menor medida en las encuestas, según se corrobora en la gráfica 5.

GRÁFICA 5.
APPS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS INTANGIBLES (SINCRÓNICOS Y ASINCRÓNICOS).
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



Del quehacer administrativo y docente

Durante los 10 meses que han transcurrido desde que se dejaron las aulas para trasladar la escuela al hogar, pocas han sido las ocasiones en que ha existido actividad presencial en las instalaciones de la preparatoria. En una entrevista con el director de la institución, éste menciona que únicamente han acudido a la misma coordinadores administrativos y académicos, y, en algunas ocasiones especiales, personal manual (secretarías) y auxiliares de servicio, estos últimos para realizar guardias, teniendo un total de 12 personas de manera esporádica y con rotación de horarios.

Las actividades cubiertas de manera presencial corre-

sponden a la entrega de documentación a los 365 egresados de la generación 2017-2020 en agosto de 2020 y la entrega de documentación de estudiantes de nuevo ingreso y reingreso entre julio y agosto del mismo año. Durante las semanas transcurridas de enero de 2021, únicamente han acudido a la institución para la entrega de constancias y el mantenimiento de las instalaciones, siguiendo los protocolos correspondientes que se mencionan en el Plan Estratégico de Retorno a las Actividades Universitarias de la Escuela Preparatoria N° 7.

En cuanto a estas ocasiones en que los estudiantes acudieron de manera física, se les preguntó cómo califican los protocolos y las medidas sanitarias puestas en marcha en su escuela, a lo que 55% respondió que buena, 38% muy buena y 7% regular. Cabe mencionar que también se les dio la opción de responder mal uso en la implementación de protocolos.

Por otra parte, respecto a la fluidez de la comunicación entre directivos escolares, estudiantes y docentes, es necesario mencionar que la comunicación ha fluido a través de grupos de WhatsApp, reuniones en Zoom y, en el caso de trámites más formales, mediante correos electrónicos (entrega de cargas académicas, por ejemplo). Para realizar las solicitudes se apoyan en la herra-

mienta Google Forms y para no perder identidad escolar —según los mismos— utilizan la página de Facebook “Prepa Siete Uabjo”.

En dicha página, además de que se publica información de interés para la comunidad escolar, se presentan diversos proyectos de la escuela, como las actividades paraescolares (talleres que los estudiantes de primer semestre llevan a la par de sus asignaturas como parte de su educación integral y que comprenden: baile, danza folclórica, kung fu y acondicionamiento físico). El aniversario número 40 de la institución se celebró a distancia con una serie de pláticas y actividades de concurso mediante ese enlace.



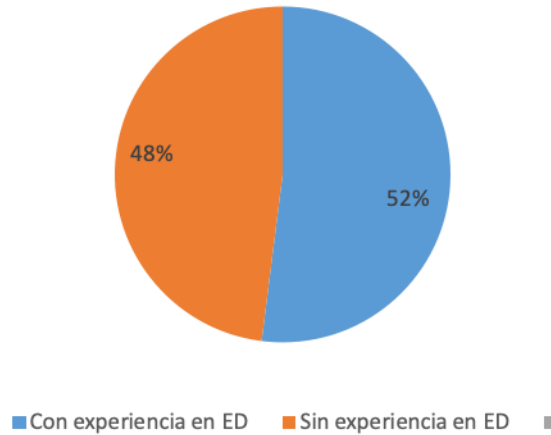
De igual manera, los docentes tuvieron la opción de calificar las acciones llevadas a cabo por la administración escolar. En un primer momento se les preguntó si percibieron que hubo acompañamiento de las autoridades de la institución, a lo que 90% respondió positivamente, mientras que 10% afirmó que no. Posteriormente se les pidió que calificaran el acompañamiento de las instancias administrativas, registrándose los siguientes porcentajes: 58% bueno, 20% muy bueno, 19% regular y 3% deficiente. Asimismo, se les preguntó si antes de iniciar el semestre 2020-2021 obtuvieron alguna capacitación por parte de la dirección de la escuela, a lo que 93% respondió que sí y el 7% restante que no.

Para Martínez (2020)

Transitar de una educación presencial a otra que plantea la implementación del uso de internet y de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso educativo no es nada sencillo, sobre todo si consideramos que ese tránsito se dio de forma súbita y sin la capacitación adecuada (p.1).

Estas palabras cobran relevancia para los docentes de la preparatoria, 48% de los cuales admitió en la encuesta no haber tenido alguna experiencia previa en educación a distancia antes de la pandemia. Esto significa que el 52% restante, que sí ha tenido experiencia en educación a distancia, apenas rebasaba en 4% a los primeros, como puede observarse en la gráfica 7.

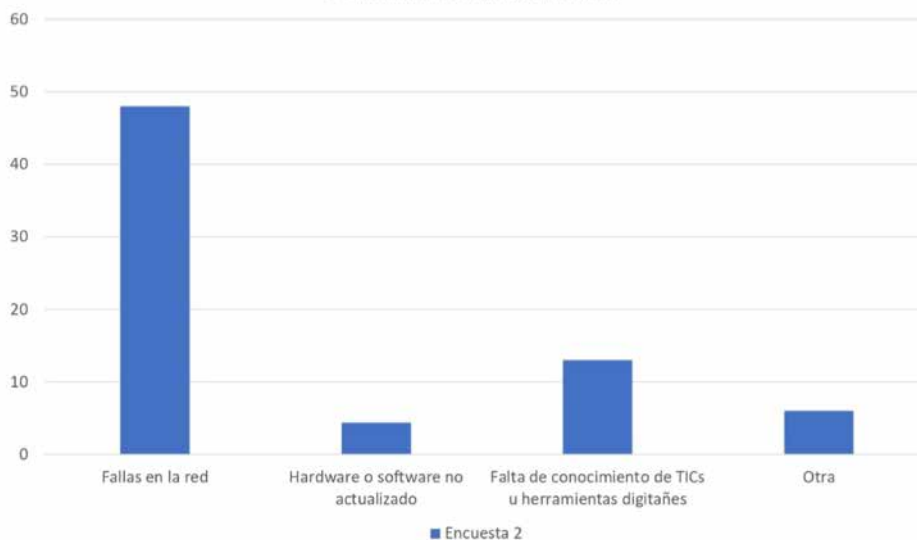
GRÁFICA 7
EXPERIENCIA PREVIA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



Entre las problemáticas mencionadas de manera más reiterada en las preguntas abiertas realizadas a docentes, éstos destacaron que en “el intento de educación a distancia” que se pretende llevar a cabo durante el confinamiento, es casi imposible limitar los horarios de comunicación con los estudiantes. Puesto que el celular es el medio de uso continuo para estar en comunicación con ellos, hay quienes no respetan horarios y escriben sin importar si es de noche o apenas amanece.

Respecto a los problemas propios de las clases a distancia, y tomando como eje central la utilización de una o varias plataformas, se indagó mediante preguntas cerradas cuáles eran las mayores dificultades percibidas en este campo. La respuesta más recurrente aludió a fallas en la red, respuesta que coincidió con las principales preocupaciones de los estudiantes al momento de tomar sus clases. Según datos de la consultora The CIU, en los meses de confinamiento el tráfico de internet aumentó entre 35% y 45% debido al trabajo en casa (Expansión.mx, 2020).

GRÁFICA 8.
MAYOR PROBLEMÁTICA EN CLASES A DISTANCIA.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



Tras varios meses de confinamiento obligado por el contexto mundial de pandemia, las redes sociales, los servicios de mensajería instantánea, las plataformas educativas y las apps de comunicación se han vuelto fundamentales para los docentes, cuyas respuestas evidencian las competencias que han tenido que desarrol-

lar para su manejo. Actualmente, 65% tiene un manejo de nivel medio de las TIC y herramientas digitales, 28% se considera con un grado alto y el 7% restante con un grado bajo (véase gráfica 9).



Conclusiones

Según lo mencionado en la introducción, se cumple el objetivo del presente trabajo, al mostrar los resultados de la investigación sobre el quehacer y la experiencia vistos desde las tres perspectivas básicas de la Escuela Preparatoria N° 7: la administración, los docentes y los estudiantes. Durante casi un año de confinamiento por la pandemia de la enfermedad Covid-19, éstos han tenido que experimentar los cambios que trajo aparejados de manera repentina, incorporándose a la educación a distancia como la única opción para continuar sus estudios de nivel medio superior en la institución ubicada en la capital oaxaqueña.

Cabe destacar que, dentro de los hallazgos, en este estudio de caso resalta el hecho de que la deserción escolar se encuentra por debajo de la media nacional esperada en el contexto vivido en la actualidad; además, que la escuela ha continuado su funcionamiento ininterrumpido a distancia y, en ocasiones, para actividades muy puntuales, de manera presencial.

La educación a distancia que actualmente se promueve en la preparatoria ha tenido que adaptarse a los actores que en ella intervienen, pues con base en las encuestas, es claro que los estudiantes son afectados por brechas económicas y psicosociales que influyen en su desempeño. Asimismo, los docentes han tenido que tomar decisiones sobre su formación académica para continuar su labor en aulas virtuales o a través de distintos medios sincrónicos y asíncronos que les permiten dar seguimiento a sus planes y programas de estudio.

A pesar de la pandemia y del alejamiento físico de la comunidad estudiantil, permea el sentido de pertenencia a la escuela. En este sentido, a través de la página de Facebook puede comprobarse que los eventos que anteriormente se llevaban a cabo de manera presencial, han continuado desarrollándose de manera virtual.

El estudio da a conocer también que, a pesar de las carencias de tipo económico y tecnológico, administra-

tivos, docentes y estudiantes han respondido al proceso de enseñanza- aprendizaje de manera organizada, abriendo sus hogares a la Escuela Preparatoria N° 7, que en sus 40 años de historia nunca se había enfrentado a una situación similar.

La unidad académica es parte de la estadística de instituciones públicas del país que no estaban preparadas ni en infraestructura ni en planes emergentes para afrontar una situación como la que se vive. Sin embargo, quienes participaron en las encuestas demuestran que han sido capaces de llevar a cabo sus funciones y obligaciones desde su trinchera para continuar brindando Educación Media Superior a los 1,355 estudiantes inscritos.

Ahora mismo existe incertidumbre respecto a si en algún momento de este o el próximo año se podrá regresar a las aulas. Pero, si de algo estamos seguros es de que, aunque es cierto que se extraña la presencialidad, la educación virtual ha llegado para no irse, sobre todo con la experiencia que ha brindado a cada sector de la población a nivel mundial. En el futuro, ello permitirá aprovechar las ventajas que supone el uso de la tecnología en una muy posible educación híbrida, que antes de la pandemia se veía lejana, por lo menos en Oaxaca, México.

La pandemia se llevó la vida que estábamos acostumbrados a vivir, pero ha dejado aprendizajes y nuevas oportunidades para la educación; nos hemos reeducado en relación con las maneras de transmitir los conocimientos.

Referencias:

AMLO (2020, marzo 24). Anuncia gobierno federal inicio de Fase 2 de la epidemia de COVID-19. <https://lopezobrador.org.mx/2020/03/24/anuncia-gobierno-federal-inicio-de-fase-2-de-la-epidemia-de-covid-19/>

Arévalo, J. (2020, noviembre 13). Blog Cuadernos de Educación: Pandemia e inequidad. <https://juanjoarevalo.es/preparacion-inspeccion-educacion-pandemia-e-inequidad/>

Delgado, A. (2020, marzo 14). La SEP adelanta y amplía las vacaciones de Semana Santa por coronavirus. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/3/14/la-sep-adelanta-amplia-las-vacaciones-de-semana-santa-por-coronavirus-239870.html>

Escuela Preparatoria N° 7 (2020, agosto 17). *Plan Estratégico de Retorno a las Actividades Universitarias*. Escuela Preparatoria N° 7.

Espinoza, A. (2020, junio 6). Computadoras y celulares en México. Detrás de lo que vemos. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/alejandra-espinoza-yanez/computadoras-y-celulares-en-mexico-detras-de-lo-que-vemos>

INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

INEGI (2019). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo) datos nacionales*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf

López, I. (2019, agosto 9). Seis mapas para ver cómo se distribuye la pobreza en México. <https://www.forbes.com.mx/asi-se-distribuye-la-pobreza-en-mexico-segun-coneval/>

López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 digital PublisherCEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>

López, Z. (2020, agosto 17). La pandemia le deja un buen sabor de boca a las cableras. ¿Por cuánto tiempo? *Expansión*. <https://expansion.mx/empresas/2020/08/17/el-covid-19-le-deja-un-buen-sabor-de-boca-a-las-cableras-por-cuanto-tiempo>

Martínez, C. (2020, agosto 19). Distancia por tiempos. Blog de educación: Oaxaca: educación a distancia y desigualdad. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2449>

Martínez, G. (2020, mayo 26). Blog: Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19. ¿La emergencia como principio de innovación docente? <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>

Miranda, F. (2020, marzo 14). Por coronavirus, más de 36 millones de alumnos se quedarán sin clases. <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-mexico-36-millones-alumnos-clases>

OECD (2018). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

ONU México (2020, agosto 5). En México 1.4 millones de estudiantes no regresarán a clases este año por la pandemia. <https://coronavirus.onu.org.mx/en-mexico-14-millones-de-estudiantes-no-regesaran-a-clases-este-ano-por-la-pandemia>

Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf

Sánchez, M., y Martínez, A. et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia COVID 19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria* <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

Téllez, C. (2020, junio 1). COVID-19 deja sin trabajo a 12.5 millones de personas en México. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/12-millones-de-mexicanos-perdieron-su-salario-en-abril-por-suspension-laboral>

Toledo, O. Torres, L. (2020). Datos de la encuesta realizada a estudiantes de 1º, 3º y 5º semestre de P7. Infografía. Escuela Preparatoria N° 7.

UABJO (2020a, agosto 14). Acuerdo rectoral para la organización de la continuidad y reanudación de actividades académicas y administrativas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. <http://www.uabjo.mx/acuerdo-para-la-continuidad-y-reanudacion-de-actividades>

UABJO (2020b, agosto 17). *Plan estratégico de retorno a las actividades universitarias*. Escuela Preparatoria número 7. Manuscrito.

UNESCO (2020, julio 9). ¿Cómo vivir y estudiar durante la pandemia de Covid-19? Consejos para padres, madres, docentes y estudiantes. <https://es.unesco.org/news/covid-19-consejos-padres-madres-docentes-estudiantes>

UNESCO (2020, marzo 26). La UNESCO agrupa a las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado en una amplia coalición para asegurar que #LaEducaciónContinúa. <https://es.unesco.org/news/>

unesco-agrupa-organizaciones-internacionales-sociedad-civil-y-sector-privado-amplia-coalicion

UNICEF (2020, noviembre). ¿Por qué trabajar por y con las adolescencias en México? Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19. <https://www.unicef.org/mexico/informes/%C2%B-Fpor-qu%C3%A9-trabajar-por-y-con-las-adolescencias-en-m%C3%A9xico>

Experiencias, vivencias y percepciones sobre la educación a distancia en la Universidad La Salle Oaxaca

David Ramón López Bautista ²⁴

PREÁMBULO

A partir de la última semana del mes de marzo de 2020, siguiendo las recomendaciones gubernamentales en relación con la recién declarada pandemia por el SARS-CoV-2, en su variante conocida como Covid-19, todas las instituciones educativas cerraron sus instalaciones, trasladando sus actividades académicas y administrativas a una modalidad a distancia.

90

Sin lugar a duda, éste es un hecho histórico, dada la rápida decisión por parte de las autoridades gubernamentales, así como por la celeridad con que las instituciones de todos los niveles adoptaron las medidas; sin embargo, también debe considerarse que esta decisión abrupta tomó por sorpresa a estudiantes, docentes y personal administrativo, quienes tuvieron que pasar por un proceso de adaptación a las nuevas condiciones.

Los procesos de adaptación a esta nueva modalidad han derivado en diversas experiencias, en momentos con altibajos, vivencias y percepciones que han motivado a las instituciones a generar estrategias para propiciar las condiciones de un aprendizaje a distancia mediante capacitaciones y recursos, entre otras cosas, pero también para docentes y estudiantes, quienes son eje fundamental del proceso educativo.

La recuperación de las vivencias y experiencias a partir de la percepción de estudiantes y docentes, piezas claves del hecho educativo a distancia, nos permiten conocer de primera mano los diversos escenarios en los que se han desarrollado las actividades académicas a partir del cambio en la modalidad, como también las condiciones y los esfuerzos tanto de los docentes como de los estudiantes y su percepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, aspectos cruciales que han sido objeto de discusión durante este periodo de pandemia.

Al respecto del término vivencias, Guzmán y Saucedo (2015) mencionan

Las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de estas para

darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa” es significativo. El sentido entra, entonces, como una manera de articular vivencia y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y así tener claridad de qué es “eso que vale la pena” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1050).

El presente capítulo recupera las experiencias y vivencias de estudiantes y docentes de la Universidad La Salle Oaxaca durante el periodo de pandemia, principalmente en tres momentos: en el mes de abril, posteriormente al asueto de semana santa, cuando se pensaba que esto pasaría pronto; en el mes de junio, al cierre del semestre, cuando existía la esperanza en que en el mes de agosto se reanudaran las actividades; y finalmente, en el mes de diciembre de 2020. Ello nos permite ver la evolución en los procesos de adaptación y resistencia que han desarrollado estudiantes y docentes. De esta manera se estructura el capítulo, por lo cual, a continuación, se detalla su composición e integración.

La recuperación de la información ha sido posible gracias a la colaboración e interés interinstitucional del Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura-Giesuc del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad La Salle Oaxaca, que a través del proyecto encabezado por el doctor Juan Carlos Silas Casillas buscaban estudiar el fenómeno para comprender la manera en que estudiantes y docentes estaban viviendo esta experiencia de virtualidad educativa.

La indagación se realizó mediante la aplicación de cuestionarios dirigidos a estudiantes de licenciatura y posgrado, así como a docentes de ambos niveles educativos, en una modalidad a distancia, empleando la plataforma Monkey Survey. Como se mencionó anteriormente, la aplicación de los cuestionarios se realizó en tres momentos:

a) Al inicio del confinamiento, entre el 25 de marzo y el 30 de abril, para conocer las percepciones en torno a la experiencia de la educación remota forzada; en esta primera aplicación se

logró un total de 486 respuestas de estudiantes y 111 de docentes.

b) Hacia el final de ese primer periodo, que terminó de manera forzada y se tituló “Vivencias, posibilidades y preocupaciones en el contexto de Covid-19”, para el caso de la Universidad La Salle Oaxaca la información se levantó entre el 3 y el 17 de junio de 2020.

c) Finalmente, se aplicó un tercer instrumento en diciembre de 2020, para recuperar los sentimientos y la percepción de estudiantes y docentes sobre las posibilidades que, como comunidades educativas, tenemos en el corto y mediano plazo (Silas y Vázquez, 2021a).

En este capítulo se presenta una interpretación de los datos recabados por el Giesuc a través de la aplicación de los instrumentos y la interpretación del autor, miembro de la comunidad La Salle Oaxaca, cuya experiencia y conocimiento de esta influye de manera significativa en lo que se discute.

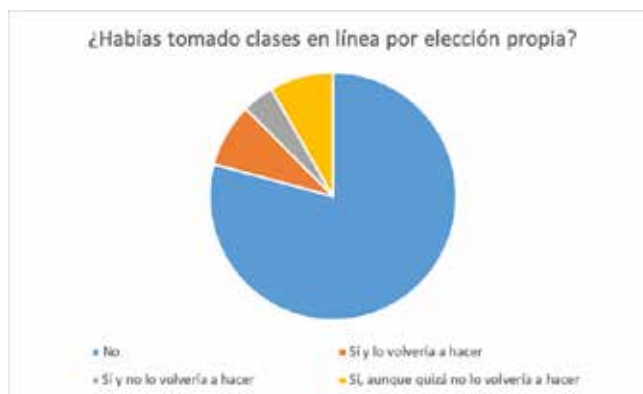
De la cotidianidad a la virtualidad

Al momento de cambiar de una modalidad presencial a una a distancia, las condiciones para estudiantes y docentes no fueron las mismas para todos. En ambos casos, algunos contaban con experiencias en clases a distancia, mientras otros no habían tenido la oportunidad de tomar algún curso o capacitación, de conocer plataformas o recursos digitales, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

De igual manera, contar con un equipo de cómputo propio, servicio de internet de banda ancha, cámara web y, sobre todo en el caso de los docentes, con conocimientos y habilidades para el diseño de recursos didácticos, y en el caso de los estudiantes para ingresar a las plataformas e interactuar de acuerdo con las nuevas reglas de clase, fueron sumándose como limitantes para el desarrollo de las actividades diarias.

En este sentido, estudiantes y docentes de la Universidad La Salle Oaxaca se encontraban ante un nuevo panorama, que exigía una rápida adaptación y la adopción de las tecnologías disponibles para el desarrollo de sus actividades académicas. Sin embargo, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos suponen procesos graduales, mismos que no pueden ser forzados.

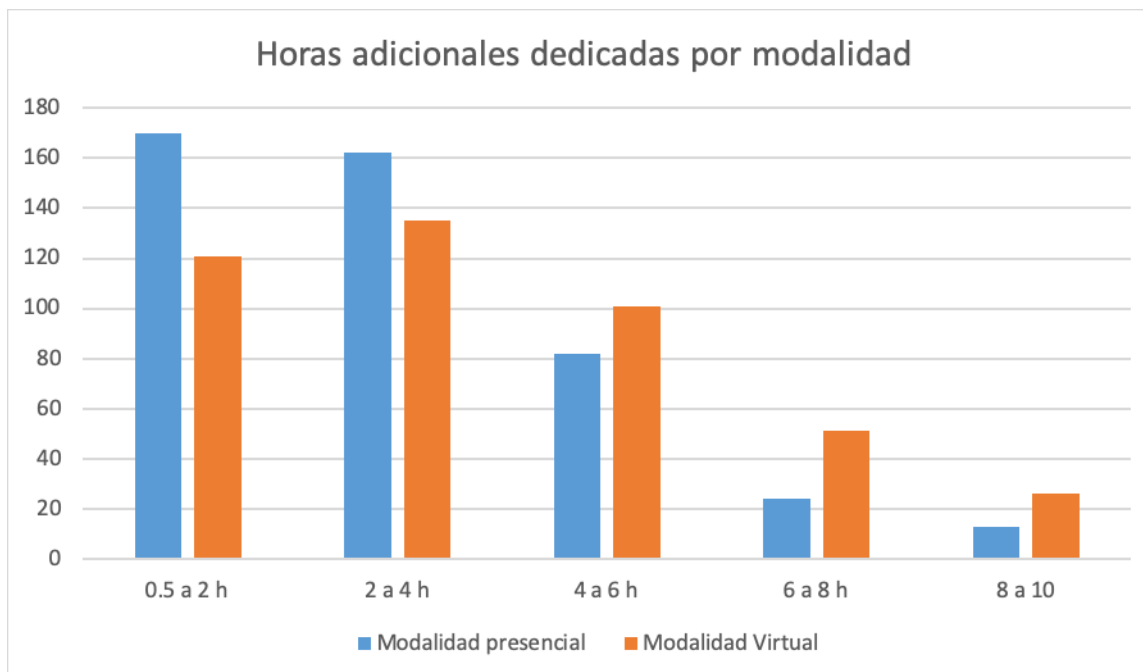
Gráfico 1. ¿Habías tomado clases en línea por elección propia?



Nota: elaboración propia a partir de Silas y Vázquez (2020a).

La experiencia previa en entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales, sin duda fue determinante para la adaptación a la modalidad a distancia, tratándose de un elemento indispensable para interpretar la información presentada en este capítulo. La manera tan rápida, de un día para otro, en que se llevó a cabo este cambio afectó la percepción de cada estudiante y docente sobre los recursos digitales y las plataformas. En este sentido, la inexperiencia en esta modalidad educativa tiene una influencia directa en el desarrollo de la investigación y la percepción de docentes y estudiantes sobre el hecho educativo a distancia.

Gráfico 2. Horas adicionales dedicadas por modalidad, posteriores a las cuatro horas de clase

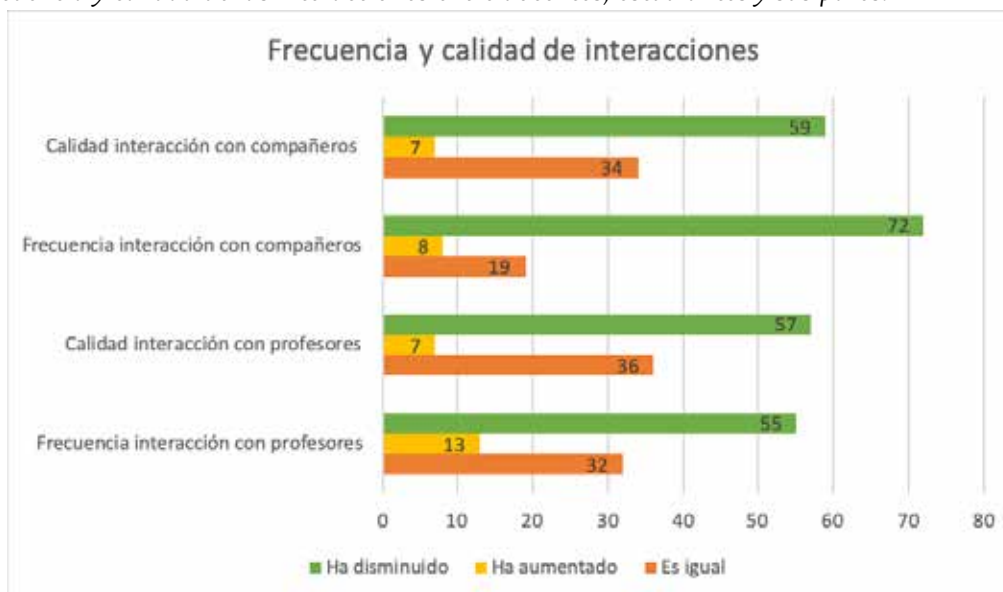


Fuente: elaboración propia a partir de Silas y Vázquez (2020a).

La experiencia previa, el manejo de recursos digitales, contar con equipo propio, un espacio adecuado y las condiciones suficientes para el desarrollo de las actividades académicas por parte de los estudiantes, sin duda fueron determinantes en el tiempo que dedicaban después de las cuatro horas de clase por asignatura. En el gráfico anterior podemos ver cómo el grueso de los estudiantes dedica entre 0.5 a 4 horas para continuar realizando actividades de clase en modalidad

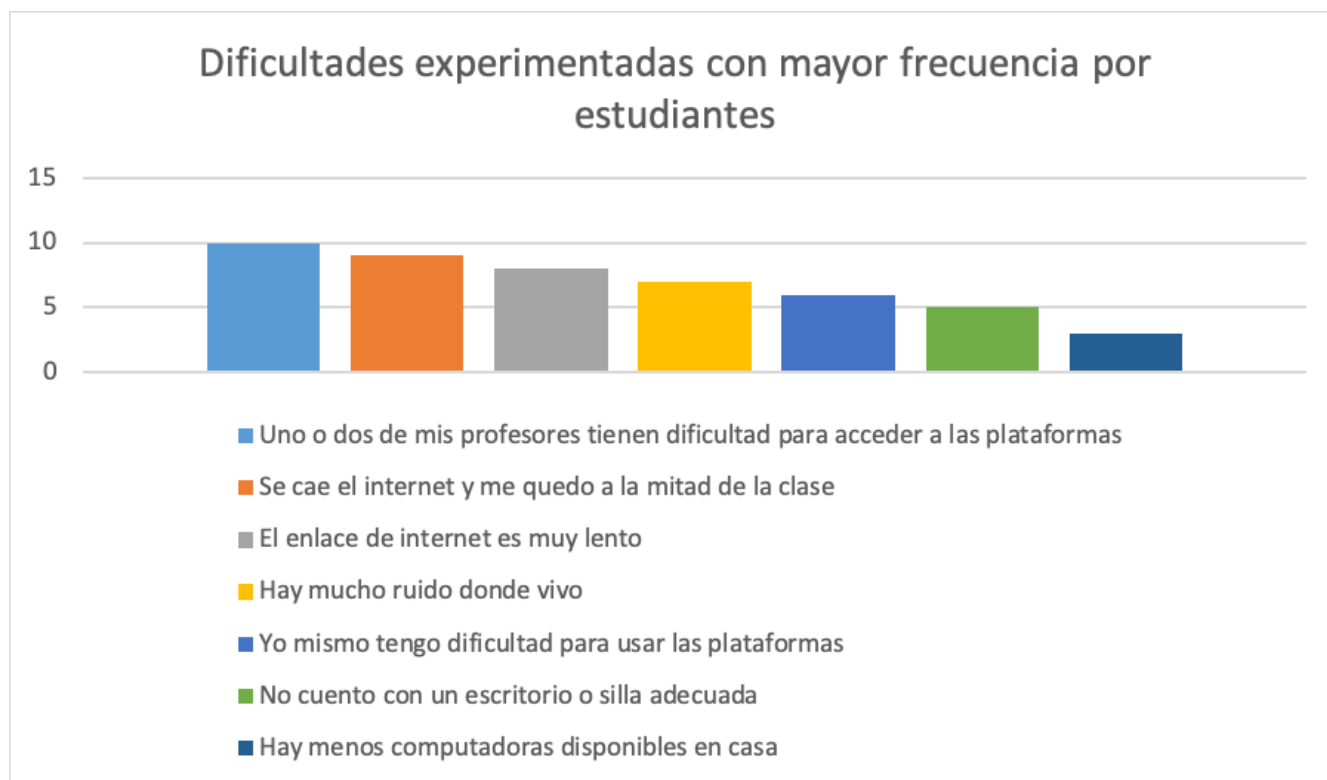
presencial; de igual forma, se observa cómo decrece a medida que se extienden las opciones de horas dedicadas. Sin embargo, en la modalidad virtual sucede todo lo contrario, lo que quiere decir que los estudiantes deben invertir más tiempo para culminar las tareas asignadas que si estuvieran de forma presencial. Esto también puede atribuirse al proceso de adaptación, dado que en el mes de abril apenas habían transcurrido algunas semanas de operar bajo esta nueva dinámica.

Gráfico 3. Frecuencia y calidad de las interacciones entre docentes, estudiantes y sus pares.



Fuente: elaboración propia a partir de Silas y Vázquez (2020a).

Gráfico 4. Dificultades experimentadas con mayor frecuencia



Fuente: retomado de Silas y Vázquez (2020b).

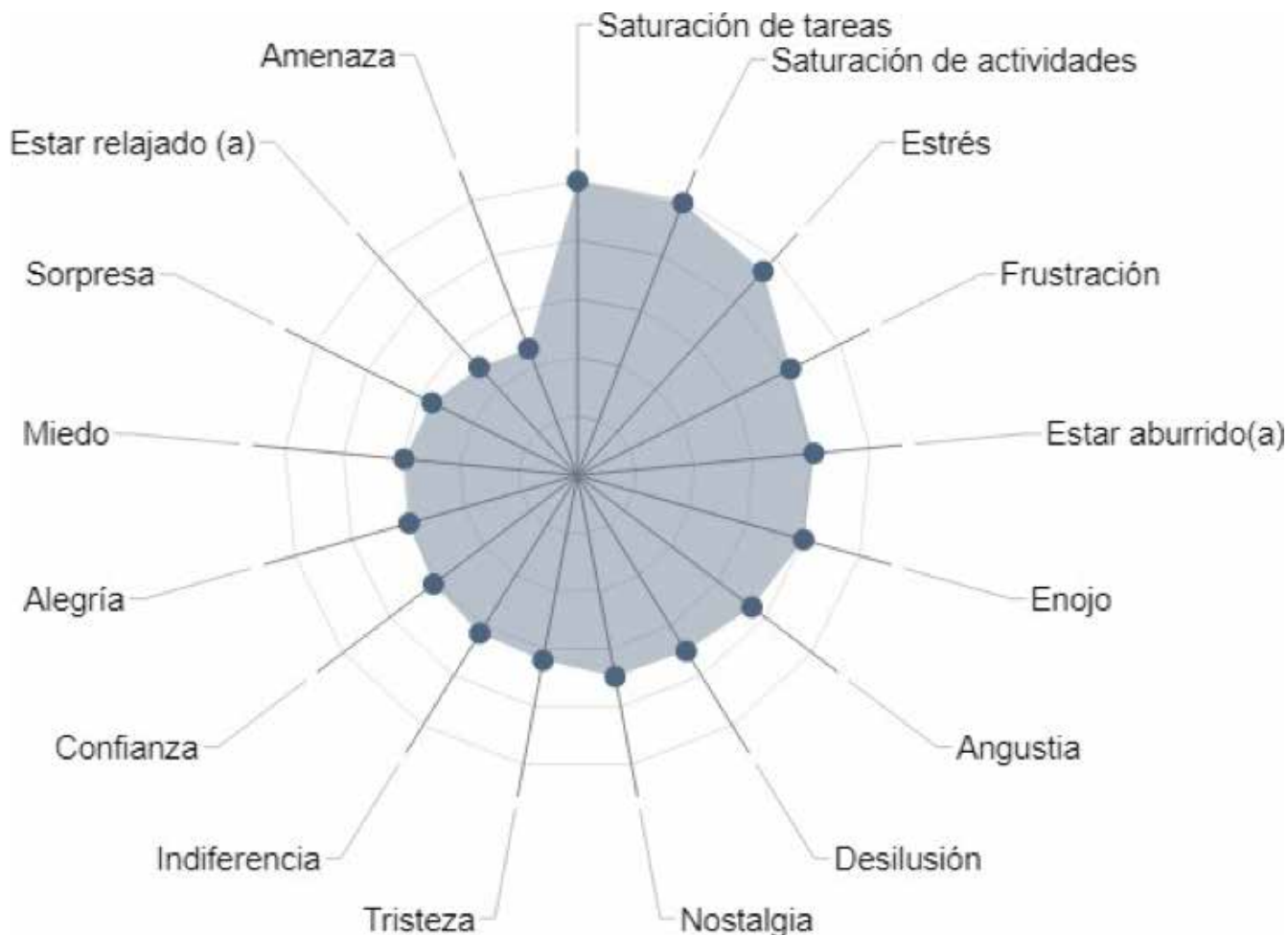
Debido al momento en que se realizó la aplicación del cuestionario en esta primera indagación, la mención de algunos elementos inherentes al proceso de adaptación a la modalidad a distancia, sin duda alguna, hacen lógicas las respuestas obtenidas. Las primeras cuatro de esta gráfica son las siguientes: 1. Uno o dos de mis profesores tienen dificultad para utilizar las plataformas; 2. Se cae el internet y me quedo a medias de algo; 3. El enlace de internet al que tengo acceso es lento, pobre o deficiente; y 4. hay mucho ruido donde podría estudiar.

Estos factores inciden de forma determinante en el desarrollo de las actividades académicas entre docentes y alumnos. Asimismo, desde la percepción de estos últimos, cabe mencionar que un quinto elemento es el reconocimiento de las dificultades para utilizar las plataformas, lo que, nuevamente, es parte del proceso de adaptación.

Un elemento fundamental en esta modalidad, y sin el cual no podrían desarrollarse las actividades vinculadas al proceso de aprendizaje, es la posesión de un equipo de cómputo. En este sentido, un porcentaje significativo de estudiantes señala que no cuenta con computadora propia en casa. Este elemento es parte de las condiciones que tuvieron mayor impacto en esta primera parte de la transición a la modalidad a distancia.

Con relación a la parte socioemocional y afectiva, en el cuestionario aplicado por el Giesuc a los estudiantes se consideró importante recuperar la experiencia vivida y los sentimientos experimentados hasta ese momento, cuando había transcurrido prácticamente un mes de confinamiento y trabajo a distancia.

Gráfico 5. Sentimientos experimentados durante el inicio del confinamiento



Fuente: retomado de Silas y Vázquez (2020b).

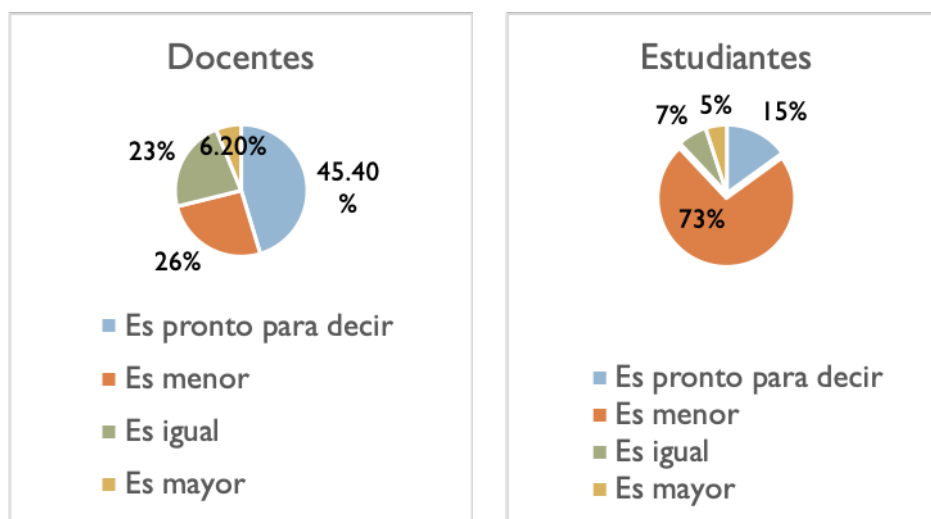
El estrés y la frustración derivados de la saturación de tareas y actividades durante este periodo inicial de la transición a la modalidad a distancia, experimentados por los estudiantes, son señalados como sentimientos negativos y destacan sobre aquellos que podrían considerarse positivos, como la alegría, la sorpresa o la relajación.

Los factores externos e internos se van sumando a esta nueva experiencia educativa, lo cual en muchos sentidos determina la percepción sobre el aprendizaje. Estas situaciones tuvieron impacto en las decisiones de carácter institucional implementadas para dar respuesta a las necesidades, tanto de los estudiantes como de los docentes.

En cuanto a la percepción sobre el aprendizaje es importante destacar que, sobre todo los estudiantes, consideran que la modalidad a distancia ha mermado la adquisición de conocimientos. Probablemente, dicha percepción responda al valor que se le otorga a la educación presencial, como la única opción de verdadero aprendizaje, a lo que se suma la movilidad no voluntaria y la falta de conocimientos y habilidades para manejar las diferentes plataformas y recursos digitales.

Respecto a las condiciones presentes en el hogar en cuanto a conectividad, espacio y equipo de cómputo para desarrollar las actividades concernientes al proceso de enseñanza-aprendizaje, el equipo del Giesuc consultó a estudiantes y profesores cómo percibían el aprendizaje hasta este punto.

Gráfico 6. Percepción sobre el aprendizaje en estudiantes y docentes



Nota: retomado de Silas y Vázquez (2020b).

El diagnóstico de los docentes fue moderado en comparación al de los estudiantes, quienes mencionaron, rotundamente, que el aprendizaje era menor, cuando apenas habían transcurrido unas semanas del inicio de la modalidad a distancia y se encontraban en un proceso de adaptación y reconocimiento de los recursos disponibles, así como de asimilar las implicaciones que esto conllevaría en materia de salud pública. De igual forma, incidía el factor de esperanza de un retorno próximo a clases presenciales, lo que generaba rechazo hacia la modalidad a distancia.

Resistencia y adaptación a la modalidad a distancia

Durante los meses de abril y mayo de 2020, las actividades académicas universitarias, tanto en el nivel licenciatura como en posgrado, continuaron llevándose a cabo a distancia. Así se llegó al cierre del semestre, en el caso de licenciatura, y al cierre del primer módulo del cuatrimestre mayo-agosto 2020 en posgrado.

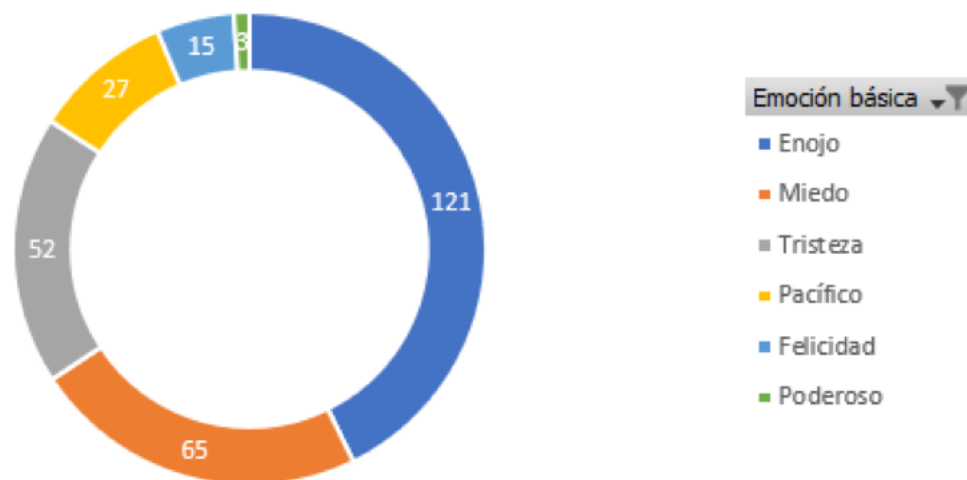
En este sentido, estudiantes y docentes ya habían experimentado durante un mayor lapso la modalidad a distancia, habían reconocido las plataformas y desarrollado, al menos de forma inicial, ciertas habilidades para el manejo de los recursos digitales que rápidamente se ponían al alcance de la comunidad educativa a fin de dar atención a las necesidades formativas.

Al respecto, surgen estrategias de adaptación de los docentes, quienes buscan dar un mejor acompañamiento a los estudiantes haciendo uso de las plataformas y recursos digitales disponibles, tomando cursos para mejorar sus habilidades en la creación de herramientas didácticas que coadyuven al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se constata una práctica reflexiva que los impulsa hacia una mejora, dadas las condiciones que en ese momento ya eran de conocimiento de todos los actores.

De igual manera, se evidencian formas de resistencia al cambio que se venía experimentando y estaba adquiriendo tintes de volverse permanente. Hasta este momento no había certidumbre sobre el retorno a clases de manera presencial; había formas de rechazo a la modalidad a distancia, que se expresaban de manera evidente en el desempeño de los estudiantes y en las percepciones anteriormente mostradas.

El cierre del semestre se caracteriza por una fuerte carga de trabajo, en la cual se conjuntan diversas actividades de cierre, entrega de trabajos y exámenes ordinarios. Ello lo hace un periodo de alto estrés, tanto para los estudiantes como para los docentes. En esta primera experiencia de trabajo a distancia, en la cual el semestre se parte en dos, una parte presencial y la segunda sin más opción que la que se dispuso para la población en general, se presentaron momentos álgidos que es importante destacar, pues son parte de las vivencias y experiencias derivadas de la pandemia.

Gráfico 7. Sentimientos experimentados al cierre del semestre por los estudiantes



Sentimiento	Incluye también:
• “Enojo”	Estrés, frustración, fastidio, encierro e impaciencia
• “Miedo”	Ansiedad, preocupación, incertidumbre, confusión
• “Tristeza”	Estar aburrido, cansancio, melancólico, afligido, desgano, soledad
• “Pacífico”	Tranquilo, bien, neutro, paz, tranquilidad
• “Feliz”	Contenta, excelente, motivada
• “Poderoso”	Preventivo, productivo

Fuente: retomado de Silas y Vázquez (2021b).

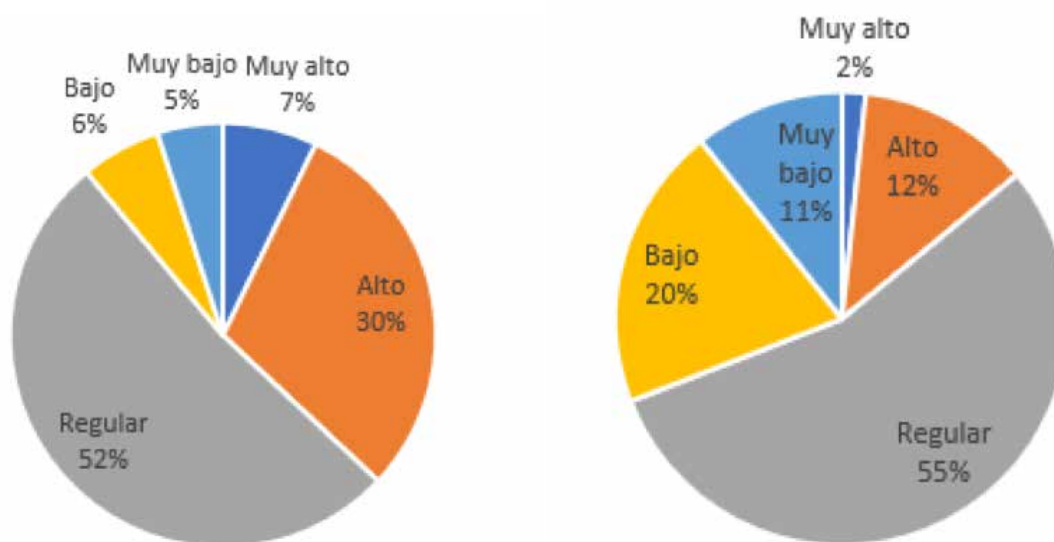
Como se puede ver, en este momento del confinamiento por la pandemia el estrés, la frustración, el encierro y la impaciencia concentrados en el enojo, se mantenían como los sentimientos principales de los estudiantes. Sin embargo, podemos notar que el miedo empezaba a tomar fuerza, porque ya se hacían notorios los primeros casos de la enfermedad en el estado de Oaxaca. Las implicaciones y consecuencias derivadas del confinamiento, que llevaron a experimentar una carga de sentimientos negativos, sin duda trajeron consigo casos de depresión, que pronto se vieron reflejados, de manera general, en estudiantes, docentes y personal administrativo.

De manera consecutiva, durante este periodo del trabajo a distancia se manifestaban diversos problemas y las instituciones hacían esfuerzos encaminados a generar estrategias que permitieran disminuir su incidencia en casos relacionados con la salud mental. Habilitar líneas telefónicas, videoterapias, mensajería por WhatsApp para atender las crisis nerviosas por ansiedad y depresión, fueron las más socorridas por la comunidad universitaria, un reflejo de lo que se vivía de manera general en la sociedad.

Gráfico 8. Percepción de los estudiantes sobre el desempeño al cierre del semestre.

Desempeño de profesores

Con aprendizajes



Fuente: Silas y Vázquez (2021b).

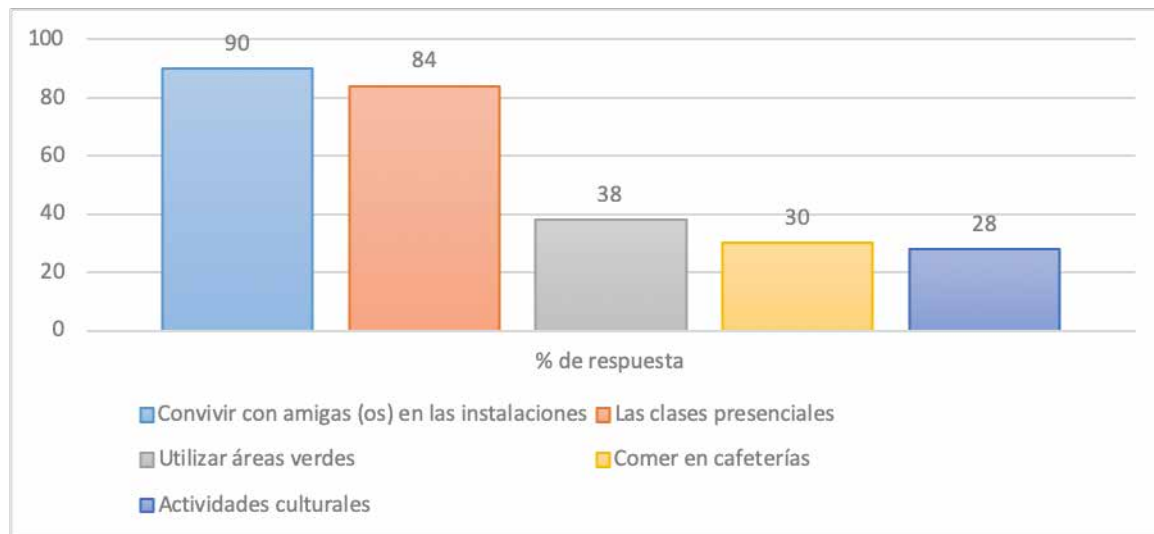
En comparación con la percepción inicial de los estudiantes sobre el aprendizaje a distancia, 73% de los cuales consideraba que éste era menor, para el cierre del semestre, después de un periodo de resistencia, negación y adaptación, el cambio se había generado, inclinándose por una postura moderada respecto al desempeño de sus profesores y a los aprendizajes obtenidos durante el semestre híbrido que habían culminado.

Parte de los esfuerzos institucionales se concentraron en disponer de plataformas para la enseñanza, en habilitar espacios de formación para los docentes, contando con la disposición y voluntad de éstos, así como con la paciencia y la tolerancia necesarias para aprender a convivir a distancia, aunque en una misma realidad virtual. Todos estos aspectos se vieron reflejados

en el cambio de percepción en torno a aquello que, al principio, cuando se optó por una modalidad como la que se eligió, parecía una mala decisión.

Al finalizar esta segunda aplicación, y retomando la intencionalidad inicial de este texto, concentrado en recuperar las vivencias y experiencias de los estudiantes, pero también de los docentes, se consultó a los estudiantes sobre qué era aquello que más habían extrañado de la universidad. Sin duda, surgieron una variedad de aspectos en torno a esta pregunta, pero lo destacable es la reflexión y revalorización de los espacios, así como de la interacción y seguridad que brindan a los estudiantes en el entorno físico de cualquier institución educativa.

Gráfico 9. Lo que más he extrañado de la Universidad



Nota: adaptado de Silas y Vázquez (2021b).

Al término del semestre enero-julio, la convivencia y las clases presenciales fueron dos de los aspectos que obtuvieron mayor elección por parte de los estudiantes. En ese momento sólo habían pasado poco más de tres meses desde que se impusieron las actividades académicas a distancia, mismas que, como se mencionó anteriormente, transcurrieron en medio de un proceso de adaptación y resistencia, tanto para estudiantes como para docentes.

Esto abrió la posibilidad de que los estudiantes realizaran un ejercicio de revalorización, que los llevó a reflexionar sobre los aspectos cotidianos de la vida universitaria que, hasta esta coyuntura, debido a la normalidad en la que se desarrollaban, no habían sido un tema de discusión.

La participación y los comentarios expresados en este apartado arrojaron una cantidad significativa e importante de opiniones; no obstante, debido al espacio asignado a este capítulo, sólo se retoman algunas, que ayudan a evidenciar ciertas áreas de reflexión de los estudiantes.

Pienso que antes de que pasara todo esto de la contingencia no valoraba mucho el esfuerzo que hacen nuestros docentes para que tengamos los conocimientos necesarios en nuestra carrera; ahora, con las clases en línea no es lo mismo que estar en una clase normal. Mis profesores se han esforzado mucho por darnos una mejor ed-

ucación ahora con el distanciamiento, ya que algunos nos han conseguido conferencias para enriquecer nuestro conocimiento (Silas y Vázquez, 2021b).

La reflexión incluyó diversos aspectos educativos, en particular el notorio esfuerzo realizado por docentes en cuanto al reto que representó adaptarse a las nuevas tecnologías, el diseño de estrategias y recursos para el aprendizaje, entre otros tantos, derivados de las condiciones adversas generadas por la modalidad a distancia. Esto permite destacar al menos tres elementos fundamentales de la experiencia docente:

1. Los docentes tuvieron que invertir más tiempo que el que invertían normalmente durante la presencialidad para preparar el contenido de sus clases a distancia.
2. Debieron enfrentarse al uso de las tecnologías, principalmente aquellos que no las usaban para el desarrollo de sus clases de manera presencial, ya sea por las características de la disciplina o por la practicidad de estas.
3. Una mayor carga de trabajo como consecuencia de la combinación de actividades, las académicas y las que corresponden al hogar, que representaban el mayor distractor para ellos.

Por otra parte, siguiendo la misma tendencia del gráfico anterior, las clases prácticas y presenciales fueron las actividades que concentraron mayor añoranza y produjeron más reflexión.

Comencé a sentirme muy cómoda ya que no tenía que levantarme a las 4 am como de costumbre para ir a la escuela; sin embargo, la señal de internet no era buena y tenía dificultades por ello, perdí clases que eran prácticas en su totalidad (bar y coctelería) que me hubiera encantado seguir; después pensé en que realmente sí extrañaba la modalidad de clases presenciales y a mis amigos y no valoré realmente eso tiempo atrás (Silas y Vázquez, 2021b).

Las nuevas experiencias propiciadas por el confinamiento generaron un distanciamiento notorio para la mayor parte de los estudiantes; algunos manifestaron su percepción en el instrumento con mayor amplitud; no obstante, se trataba de un sentimiento generalizado que coadyuvó a la reflexión sobre la cotidianidad, que anteriormente se pasaba por alto.

El espacio físico del campus universitario destacó no sólo en su aspecto formativo, sino también de pertenencia, reconocimiento e identidad de los estudiantes, a partir de la convivencia e interacción como ejes que complementan su desarrollo personal y profesional.

Me di cuenta que influye de manera significativa, para la formación y educación, la sana convivencia dentro del campus, así como la importancia que tiene el establecer nuevas relaciones sociales que pueden servir en un futuro dentro del ámbito laboral y necesariamente se deben de hacer de manera presencial (Silas y Vázquez, 2021b).

Sin duda, el aspecto de la asistencia física al campus universitario puso en tela de juicio y razón la percepción de los estudiantes de que las clases presenciales tienen una mayor apreciación o valor sobre las que se realizan en línea o a distancia, simplemente por la presencia física en las instalaciones de forma tradicional. “A veces me quejaba de mis clases, pero no lo es mismo, en línea no aprendes como en el salón o alguna duda no te queda tan clara, el poder salir y ver a tus amigos disfrutar de las instalaciones” (Silas y Vázquez, 2021).

Este elemento propicia nuevas líneas de investigación sobre el aprendizaje en la modalidad a distancia y de manera presencial; el arraigo al aspecto físico que suponen las aulas está significativamente relacionado con esta experiencia. Como se vio al inicio, la mayoría de los estudiantes no habían tenido la oportunidad de cursar asignaturas en línea.

Al término del semestre, las implicaciones del espacio físico en la percepción del aprendizaje y el aprovechamiento sin duda cambiaron, como pudo observarse, aunque desde el punto de vista cualitativo, para los estudiantes, las instalaciones educativas, es decir, la escuela, representan, por su simple composición, el espacio formativo idóneo. La modalidad a distancia es vista como temporal y se le debe sacar el mejor provecho, pero, desde la perspectiva de los estudiantes, no existe comparación con la presencia física. “Extrañando primeramente clases presenciales las cuales son esenciales para mi formación, asimismo poder acceder a la biblioteca para consultar fuentes de información y enriquecer mi conocimiento, como al igual extrañar las conversaciones con mis compañeros y maestros” (Silas y Vázquez, 2021).

Finalmente, las vivencias y experiencias tienen una característica global, es decir, atienden no solamente al aspecto académico — aprendizaje y aprovechamiento escolar—, sino también las dinámicas de clase, las dificultades y retos que supone la atención brindada por los docentes para facilitar la comprensión de los diferentes temas; además, la convivencia social ayuda a construir y reafirmar una identidad profesional, misma que contribuye de manera significativa al propósito de la Universidad desde su misión.

Normalizando lo impensable, “la nueva realidad”

Para dar continuidad al proceso de indagación con estudiantes de licenciatura y de posgrado, así como con docentes de ambos niveles, el Giesuc realizó una tercera intervención mediante la aplicación de un nuevo cuestionario. Ésta tuvo lugar durante los primeros días del mes de diciembre de 2020, justo al término del semestre académico, destacándose la nutrida participación de la comunidad universitaria de La Salle Oaxaca.

Se recibieron 1,347 respuestas entre el 3 y el 19 de diciembre de 2020, algunas respuestas aisladas se recibieron todavía hasta el 7 de enero de 2021. De quienes respondieron, 961 (71.3%) se identificaron como estudiantes de licenciatura, 165 (12.2%) como estudiantes de posgrado, 187 (13.9%) como docentes, 31 (2.3%) como personal administrativo y 3 personas en otra opción (Silas y Vázquez, 2021, p. 16).

De esta participación es importante señalar que el 63% de las respuestas corresponde a mujeres. El 33% de las

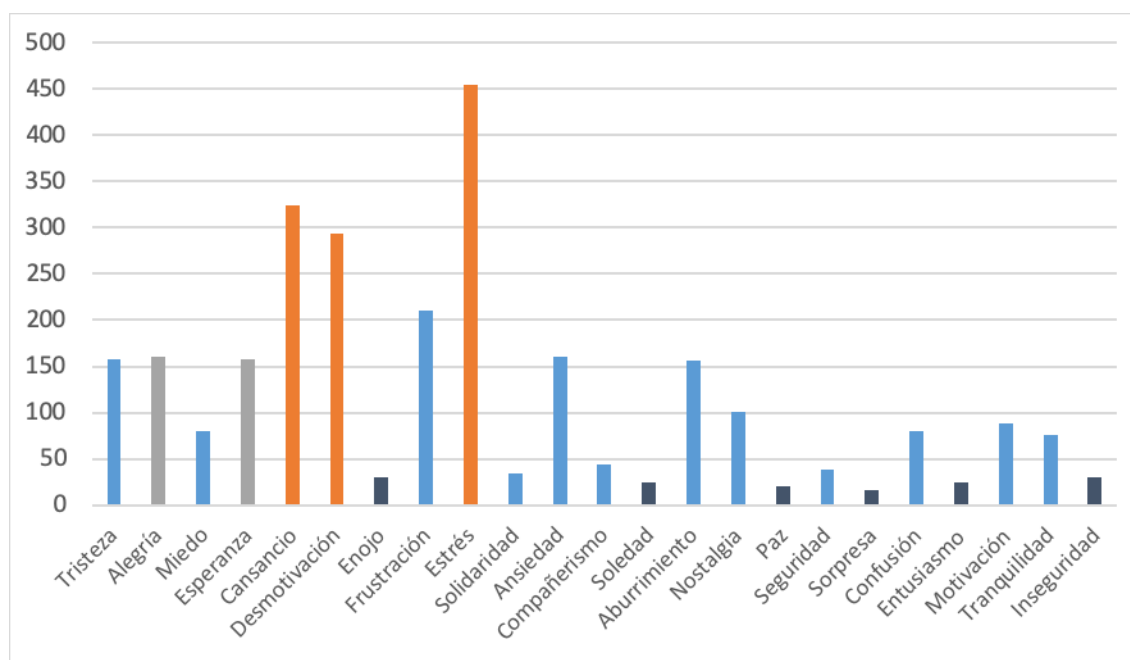
mismas proviene de estudiantes de primer ingreso a la universidad, ya sea para licenciatura o posgrado; el 13% corresponde a quienes culminaban en ese momento su formación profesional de licenciatura y el restante 53% a estudiantes a mitad de su trayectoria escolar.

El alcance de las respuestas de estudiantes, docentes y personal administrativo permite establecer la confiabilidad de los resultados, acercándose al 50% del total de la matrícula de la Universidad La Salle Oaxaca. Todos y cada uno de los 20 programas académicos de licenciatura contaron con al menos una participación, desta-

cando los programas cuya matrícula es más numerosa, como son Fisioterapia (101 respuestas), Derecho (94 respuestas), Gastronomía (75 respuestas), Enfermería (71 respuestas). Además, hubo 66 respuestas de estudiantes que no indicaron a qué programa pertenecían.

En este mismo tenor, y congruente con los intereses de la investigación respecto a conocer el impacto del confinamiento y la pandemia en los sentimientos experimentados por los estudiantes, se les preguntó sobre sus emociones, obteniéndose los resultados que se recogen en la siguiente gráfica.

Gráfico 10. Emociones experimentadas al cierre del 2° semestre a distancia



Fuente: retomado de Silas y Vázquez (2021b).

Nuevamente, destacan el estrés, el cansancio y la desmotivación como las tres emociones experimentadas en mayor medida por los estudiantes. En parte, esto es producto del cierre del semestre, de las actividades de culminación de clases, entrega de proyectos y exámenes finales, épocas en que estas emociones tienden a dispararse tanto en la modalidad a distancia como en la modalidad presencial.

Por otra parte, también se registran menciones en las emociones positivas, lo que da cuenta de una adaptación y normalización de las dinámicas establecidas para realizar el hecho educativo a distancia. Alegría y

esperanza son las dos que se mencionan con mayor frecuencia, lo cual es indicativo del espíritu férreo, característico de los estudiantes, para afrontar los diversos retos, como también de quienes, bajo estas circunstancias, culminaban su formación académica.

En cuanto al seguimiento de las condiciones en las que se ha venido dando este proceso, se les consultó sobre los recursos con los que contaban para el desarrollo de sus actividades académicas. Como se mencionó anteriormente, la falta de equipo personal para las clases resultaba preocupante, como también el no contar en casa con un espacio físico habilitado para ello, lejos de

distractores, tareas domésticas, a lo que se agrega el servicio de internet.

Sobre esta indagación, al menos de acuerdo con los resultados, pueden ubicarse cuatro elementos fundamentales para el análisis de las condiciones en que los estudiantes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. 62% de los estudiantes que participaron toma sus clases en un espacio destinado exclusivamente para ello (cuentan con un escritorio o estudio).
2. 77% utiliza una computadora de escritorio o laptop de la que puede disponer según sus necesidades, 16% comparte la computadora o laptop, 4% usa un teléfono celular y el resto utiliza o comparte una tableta o bien no tiene una herramienta propia.
3. En cuanto a la calidad de su conexión, las opiniones están divididas: 46% califica su conexión como suficiente, mientras 45% la considera limitada o intermitente. Poco más del 5% usa datos móviles de su celular.
4. Paradójicamente, aunque respecto a otros escenarios educativos los estudiantes de La Salle Oaxaca, en general, están bien equipados, 44% de ellos consideran que las características de estos recursos (el espacio físico, el equipo de cóm-

puto y el acceso a internet) dificulta su aprendizaje, aunque 35% reconoce que lo facilitan y 21% opina que no influye.

Fuente: Silas y Vázquez (2021b, pp. 7-8).

Sin duda, en relación con el momento inicial del confinamiento y el traslado de las actividades académicas para su realización a distancia por la pandemia las condiciones experimentaron cambios y adaptaciones, para hacer adecuado el proceso educativo con los estudiantes. Sin embargo, estos aspectos no resuelven por sí solos el dilema del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. Otros factores relacionados con esta coyuntura son los conocimientos y habilidades para el manejo e inmersión en las diversas plataformas y recursos digitales, que, dicho sea de paso, tuvieron enormes actualizaciones y un boom de crecimiento propiciado por las necesidades formativas de millones de estudiantes y docentes, así como de instituciones a nivel mundial.

En este sentido, durante la indagación del tercer cuestionario se preguntó sobre lo que los miembros del Giesuc denominaron como “necesidades de formación” en los conocimientos y habilidades requeridos para usar las herramientas más comunes implementadas por los docentes como canales para establecer y desarrollar el proceso educativo.

Recurso digital o habilidad	% Poco hábil	% Suficientemente hábil	% Muy hábil
Mensajería instantánea (WhatsApp o Telegram)	1%	21%	78%
Hacer búsquedas de información para mis clases en Google	4%	41%	54%
El uso de plataformas de comunicación como Zoom, Teams o Webex	8%	54%	38%
Hacer búsquedas de información en bases de datos de la biblioteca u otros repositorios académicos y/o científicos	18%	54%	28%
Paquetería de Office (Word, PowerPoint, etc.)	5%	53%	41%
Moodle	14%	49%	36%
Correo electrónico	3%	48%	48%
Herramientas de diseño	30%	47%	22%
Herramientas para gestionar mis archivos e información en la nube	31%	46%	22%
Hojas de cálculo como Excel o similar	38%	43%	18%
Herramientas para hacer y editar videos	38%	41%	20%

Fuente: Silas y Vázquez (2021b, p. 16).

En cuanto a las habilidades y conocimientos sobre algunos recursos digitales utilizados con mayor frecuencia por docentes y estudiantes para establecer comunicación, asignaciones y actividades académicas, el mayor porcentaje de respuestas se ubica en un desarrollo catalogado como suficientemente hábil; sólo en mensajería instantánea, búsquedas de información para clases en Google y correo electrónico la mayoría se posiciona como con un nivel muy hábil para su manejo.

La normalización gradual de las actividades a distancia ha permitido, sin duda, el desarrollo de habilidades en el mundo digital, situación que anteriormente estaba más relegada para algunas tareas o ciertas asignaturas. Esto ha propiciado que tanto docentes como estudiantes se acerquen a formas de trabajo impensadas hasta este momento.

El dominio de ciertas habilidades y conocimientos sobre el mundo digital requiere una didáctica para su aplicación en las actividades académicas, es decir, no por el hecho de que las condiciones en las que se da el confinamiento nos hayan orillado al uso de herramientas digitales, eso quiere decir que lo estamos haciendo de forma correcta.

Con relación a esto, en el tercer instrumento se preguntó a los estudiantes sobre el uso que se da a estas herramientas digitales en las asignaciones o clases. A este respecto, más de la mitad de los estudiantes, 55%, menciona que generalmente tiene confusión sobre lo que tiene que hacer para cada materia; a 19% se le dificulta la organización de las actividades y los tiempos; por último, el 26% señala que tiene mucha claridad sobre lo que tiene que hacer en cada asignatura y lo que se espera de ellos.

La percepción de los estudiantes ha ido cambiando a medida que fueron familiarizándose con los recursos tecnológicos para su formación académica, así como con los docentes con un mayor conocimiento sobre estos recursos, su uso en clases y la disponibilidad para la adaptación a la modalidad a distancia.

Como uno de los aspectos finales de esta tercera indagación, se consultó a los estudiantes sobre su satisfacción con diversos aspectos, como el manejo institucional de la situación por pandemia, los canales de comunicación, la modalidad de educación a distancia, entre otros, con el objetivo de conocer sus expectativas con miras a su reinscripción el siguiente semestre.

Gráfico 12. Nivel de satisfacción de los estudiantes con diversos aspectos derivados de la modalidad a distancia por la pandemia

Aspecto de satisfacción/Nivel de satisfacción		Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
A	... el manejo de la situación actual por parte de mi institución	6%	9%	39%	32%	13%
B	... la manera en que se han adecuado mis materias, para llevarlas a distancia	4%	10%	42%	32%	11%
C	... los comunicados que recibo de parte de mi institución sobre la operación del campus/plantel a propósito de la pandemia por covid-19	4%	10%	34%	34%	18%
D	... los canales de comunicación que las y los profesores establecieron conmigo	2%	5%	35%	39%	19%
E	... la disponibilidad de las y los profesores para responder dudas específicas	2%	8%	32%	39%	19%
F	... la disponibilidad de la coordinación de mi programa	4%	7%	34%	36%	18%
G	... mis cursos en general, en modalidad a distancia	4%	10%	41%	35%	10%

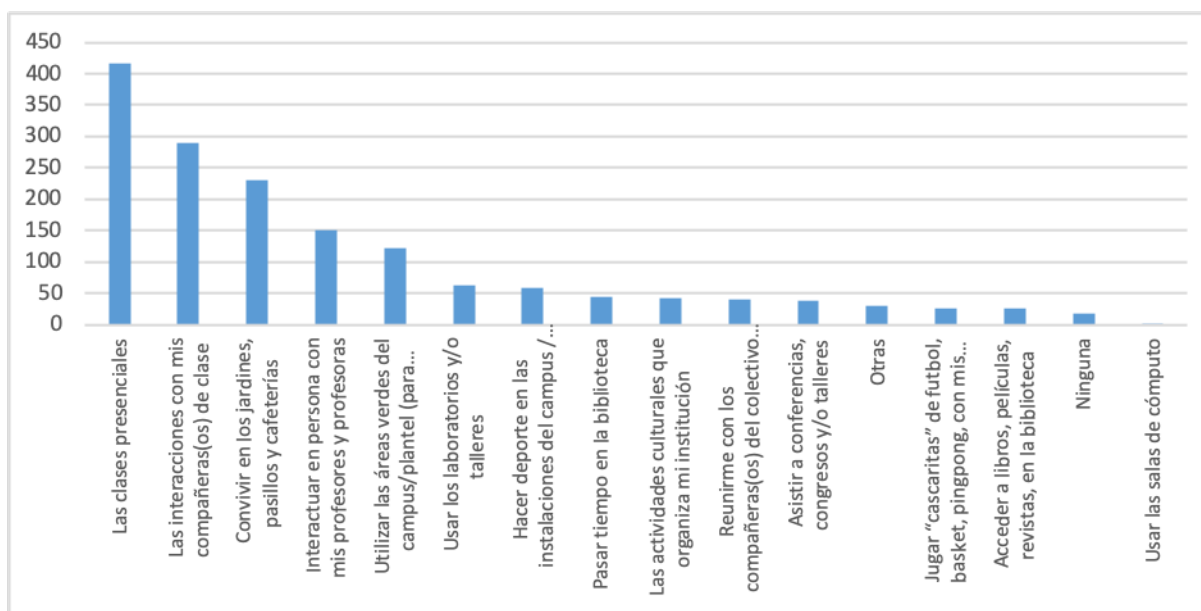
Fuente: Silas y Vázquez (2021b).

En esta última tabla podemos ubicar y destacar al menos tres aspectos esenciales, que inciden en los diversos niveles de satisfacción de los estudiantes. El primero engloba dos aspectos (B y G), en los que las materias y, en general, los cursos en esta modalidad, han sido adecuados para llevarlos a distancia. Las características de las disciplinas son variadas, algunas necesitan del aspecto práctico, el cual es fundamental para el desarrollo de las habilidades que se requieren.

El segundo aspecto tiene que ver con la disponibilidad de los profesores para atender, acompañar y responder las dudas de los estudiantes. Una característica esen-

cial del modelo educativo lasallista radica en el acompañamiento; la presencialidad tiene un carácter fuerte en el seguimiento a los estudiantes. Sin embargo, aun en la distancia se puede ubicar, sin lugar a duda, este aspecto, fundamental para quien enseña en una universidad lasallista.

Finalmente, los canales de comunicación establecidos entre docentes y estudiantes, y el uso de plataformas y aplicaciones de redes sociales han permitido mantener la comunicación personal entre ambos actores, lo que está muy relacionado con el punto anterior, sobre la esencia del docente lasallista.



Fuente: Silas y Vázquez (2021b, p. 11).

Las clases presenciales, la convivencia con compañeros, así como las interacciones, son los tres elementos que prevalecen como las actividades que más extrañan los estudiantes. Los tres instrumentos aplicados dan cuenta de que esta tendencia no cambia. Indiscutiblemente, son aspectos fundamentales para el desarrollo y la formación profesional, por supuesto, sin perder de vista el enfoque humano.

CONCLUSIONES

La intervención realizada por el Giesuc del ITESO en la Universidad La Salle Oaxaca a raíz del confinamiento y el cambio a la modalidad de educación a distancia, en tres momentos durante el transcurso del año 2020, dio cuenta de hallazgos importantes que en este último espacio se ponderan como hallazgos y confirmaciones.

La identidad lasallista se forma y fortalece a partir de la convivencia como eje fundamental de toda comunidad. A través de intercambios e interacciones ésta se desarrolla en dos vertientes, la académica, relacionada con los aspectos disciplinares, y la humana, que ve a la persona desde un punto de vista integral.

La esencia de la identidad lasallista radica en el acompañamiento docente, cuya disponibilidad y entrega para propiciar los aprendizajes, mostrando voluntad y adaptabilidad a los cambios, incluso a pesar de la distancia por motivos de salud pública, puede evidenciarse en la percepción cambiante de los estudiantes respecto a sus interacciones con sus docentes.

Los esfuerzos institucionales para atender los cambios generados por la pandemia, afectados tanto por factores internos —falta de experiencia en la modalidad a distancia, no estar preparados con los recursos digitales, generación de estrategias para la formación y desarrollo en habilidades digitales—, como externos —las condiciones de estudio en casa, la disposición de un espacio personal, equipo de cómputo, servicio de internet y las habilidades para el manejo de plataformas—, son elementos que deben ser estudiados con mayor alcance, para generar estrategias de mayor impacto en el aprovechamiento académico.

La experiencia ha permitido avanzar en otras direcciones, tan impensadas como la misma pandemia por Covid-19. Sin embargo, queda claro que los aspectos esenciales del Lasallismo permean todos los aspectos académicos relacionados con la formación de personas y profesionales con un sentido de pertenencia a una identidad fortalecida por la coyuntura, pero que, anteriormente, ya se encontraba en proceso.

REFERENCIAS

Guzmán Gómez, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054 (ISSN: 14056666).

Silas Casillas, J., y Vázquez, S. (2020a). Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura. Informe final sobre la participación de los profesores (PDF).

Silas Casillas, J., y Vázquez, S. (2020b). Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura. Informe final sobre la participación de los estudiantes (PDF).

Silas Casillas, J., y Vázquez, S. (2021). Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura. Informe de tres encuestas en el contexto de covid-19. Caso de aplicación: Universidad La Salle, Oaxaca (PDF).

Descolonizar la educación superior y defender los territorios: En medio de la Covid-19, los desastres naturales y la imposición del corredor transístmico en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca

*Juan Carlos Sánchez-Antonio²⁵
Mariana Alejandra-Solórzano-Cruz²⁶*

La Covid-19 como pandemia global y la necesidad de descolonizar la educación superior en México

Recientemente, en México se han realizado una serie de debates sobre los impactos que ha generado la pandemia en la educación. Hay quienes señalan que los procesos educativos en todos los niveles no volverán a ser los mismos, mientras otros piensan que el regreso a clases puede ocurrir bajo un esquema híbrido, combinando clases presenciales con pocas personas y clases a distancia. Hasta ahora, no sabemos con certeza las consecuencias pedagógicas y el tipo de modalidades que se vayan a implementar con el tiempo. Lo que sí sabemos es que dicha pandemia no sólo fue provocada por un incidente humano, sino también por el actual estilo de consumo masivo neoliberal y el modo de producción capitalista, o era del Capitaloceno, que ha depredado los ecosistemas y, con ello, el hábitat de las especies.

Es importante recordar que la actual pandemia que padecemos a nivel mundial, debido a la emergencia de la Covid-19, aunada a los grandes problemas nacionales y mundiales, entre ellos, el calentamiento global, los desastres naturales, la pobreza, la desigualdad social, la inseguridad, etc., viene a generar una serie de problemas que se suman a los que ya conocemos, como la actual crisis civilizatoria, que se refleja en una crisis en el paradigma de la ciencia moderna y posmoderna. Con ello, también observamos un colapso en los paradigmas de las ciencias de la educación. Queremos, aquí, ocuparnos un poco en analizar el desencantamiento visible no sólo en las teorías y paradigmas de corte neoliberal que intentan fundamentar e innovar la práctica educativa, sino también en lo que sucede en las escuelas, concretamente en la Educación Superior en México.

Hoy sabemos que la situación de la educación en el país tiene serios problemas estructurales; con la llegada de la Covid-19, las cosas empeoraron. Como dijimos al principio, las cosas no estaban funcionando del todo bien y lo consideramos así porque pensamos que muchas escuelas, facultades e institutos de investigación se encuentran reproduciendo un esquema de pensamiento occidental y eurocéntrico.

Si bien en varios aspectos las teorías que consumimos son críticas, hay otras que se contentan con reproducir modelos y conceptos que no contribuyen a problematizar el capitalismo imperial, patriarcal, colonial y sus “lógicas destructivas de apropiación por despojo” (Harvey, 2005; 2014). En muchos casos, las disciplinas que recibimos y reproducimos en estos espacios siguen manteniendo los problemas que queremos resolver. Por ejemplo:

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual [...] La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte [...] El intercambio intelectual con el resto del Sur, en especial con otros continentes, desde el cual, a partir de experiencias compartidas podría profundizarse la búsqueda de alternativas, es, en nuestras universidades, escaso o nulo (Lander, 1999, pp. 43-44).

Estamos conscientes de que la educación, no sólo aquella que se imparte a nivel superior sino en todos los niveles, tiende a obstaculizar la resolución de problemas, ya que la racionalidad que predomina en ella es de tipo occidental, eurocéntrica y colonial. En este sentido:

En nuestras Universidades, el modo de crear teoría, reprime el conocimiento propio y la propia ignorancia, deslegitima, desacredita, invisibiliza. Entonces de lo que se trata es de pensar las posibilidades emancipadoras de ciertas prácticas de producción de conocimiento, de ciertas prácticas de gestión de la ciencia, de ciertas prácticas de investigación–aprendizaje para y por un conocimiento emancipador. De lo que se trata entonces es de descolonizar la Universidad (Alvarado, 2015, p. 6).

Esto es un gran reto, al que nos sumamos dentro de nuestros espacios, sobre todo cuando enfrente se nos presentan problemas sociales, ambientales y comunitarios que muchas veces no son atendidos por las instituciones educativas. Dichas problemáticas educativas van caminando por un lado, mientras que, por el otro, encontramos los problemas estructurales de los pueblos y ciudades del país.

Por ello, y para no abarcar mucho, queremos partir de algunos problemas que observamos en la región del Istmo, que se fueron acentuando desde 2017 hasta nuestros días. Vamos a señalar sólo dos problemas, uno relacionado con los desastres naturales, concretamente el sismo de 8.4 ocurrido la noche del 7 de septiembre de 2017, que hizo colapsar a miles de casas en la región del Istmo, y otro asunto, de importancia no menor, la llegada del corredor transísmico a la misma región.

Por lo tanto, son varios los elementos los que se van sumando al análisis: el problema de la pandemia que afectó y sigue afectando la región, el sismo de 8.4 que sucedió ese 7 de septiembre, el corredor interoceánico y el intento de las universidades por tratar de entender esos temas que preocupan y perjudican no sólo al Istmo, sino también al país. A dichos ejes habrá que incorporar el problema del calentamiento global y la crisis de los principales enfoques de las teorías educativas que, al formar parte de la matriz occidental del pensamiento, parecen encubrir la genealogía de los problemas antes mencionados. Además, como lo han venido diciendo algunos críticos descoloniales, la educación, al reproducir las lógicas occidentales, también reproduce “la colonialidad del saber” (Maldonado-Torres 2008) en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

No se trata aquí de descalificar las teorías que fundamentan los procesos escolares, sino de ver la forma en que “los procesos educativos al instituir y privilegiar un saber occidental, generan en la práctica una desca-

lificación de los saberes comunitarios que tienen los estudiantes” (Santos, 2007). Éste es un tema que, por lo general, no es del todo analizado por los profesores que enseñan en un salón de clases. Tampoco tenemos mucha conciencia crítica de las causas sociales que han desencadenado el virus, los desastres naturales y el corredor interoceánico, así como de las terribles consecuencias en la región que se desprenden de estos tres fenómenos. Por ello, lo que intentaremos hacer aquí es explicar un poco la visión que tenemos de la pandemia, algunas causas que pensamos la provocaron y cómo esto afecta al proceso educativo en la región.

Consideramos que en esta era del capitalismo imperial avanzado el ser humano ha deteriorado los ecosistemas; aunado a ello, el capital, con su deseo de invertir y convertir todo en mercancía, destruye la flora y la fauna. La destrucción sistemática del medio ambiente significa, también, una invasión del hábitat de los animales y de la amplia cadena de insectos que hacen su vida en un espacio geográfico determinado. Estamos conscientes de que en la era del capitalismo financiero las grandes empresas monopólicas han modificado significativamente el relieve del planeta. Dicha modificación no sólo supone la destrucción incontrolada de los paisajes naturales, sino también una invasión terrible de los territorios que habitan los animales, las plantas, los insectos y todas las especies que conforman una red interdependiente de vida.

Es decir, la acción del hombre empresarial, movido por la sed de ganancia y su “lógica de la acumulación por despojo” (Harvey, 2005; 2014), cada vez más “está rompiendo con el equilibrio homeostático de los ecosistemas y con ello se pone en peligro la vida de todos en el planeta” (Leff, 2018), causando un “excesivo rompimiento de las condiciones termodinámicas del planeta que hacen posible la vida” (Leff, 2018). Por ello, cada vez más veremos a raros insectos, virus, bacterias, hongos, e incluso animales, huyendo de su hábitat para sobrevivir.

Desde nuestra forma de ver el mundo, cimentada en la cosmovisión comunitaria zapoteca, son los animales, pero también insectos, hongos, bacterias y virus, los que ahora saldrán de su medio de vida invadido, modificado por la avaricia del capital transnacional, para instaurarse en otros cuerpos, insectos, animales, etc., quizá, mutando por necesidad de sobrevivencia. Ello provocará enfermedades biológicas, cuya génesis se encuentra en la invasión extractivista llevada a cabo por las empresas transnacionales. La Covid-19 es tan

sólo una muestra de cómo el virus de un animal aparentemente alejado de la vida social, se instala en el cuerpo humano para mutar en un virus que colapsa los pulmones.

Hoy en día:

la emergencia epidemiológica anuncia la transmutación del régimen ontológico del capital en un capitalismo promiscuo viral, en el sentido en el que en su pulsión y voluntad de extraer y apropiarse de todos los elementos de la naturaleza, en su ánimo de engullir al planeta entero, ha removido y transmutado los genes de los virus que yacían hospedados en las células de los organismos que integran la biosfera desde los orígenes de la vida en el Planeta, liberando y produciendo un agente patógeno que atenta contra la vida humana (Leff, 2020).

Es probable que sigamos viendo casos raros y mutaciones no sólo virales sino también genéticas por el tipo de alimentación química e industrial que tenemos, así como por el excesivo tiempo que estamos pegados a máquinas electrónicas que emiten radiaciones. Vislumbramos fenómenos complejos, que en el caso de los virus y otro tipo de fenómenos naturales creemos que se van a propagar con mucha mayor facilidad en todo el mundo. “Y no estamos lidiando sólo con amenazas virales: otras catástrofes se avecinan en el horizonte o ya están ocurriendo: sequías, olas de calor, tormentas masivas, etc. En todos estos casos, la respuesta no es el pánico, sino un trabajo duro y urgente para establecer algún tipo de eficiente coordinación global” (Žižek, 2020, p. 22).

Ahora, cualquier problema local tiene consecuencias globales rápidamente. Por eso, aunado al tema del calentamiento global, que no es sino una manifestación sintomática de la forma de vida occidental y capitalista, los problemas que se generen en cualquier parte del mundo, sin duda, nos afectarán a todos, aunque estemos a miles de kilómetros del lugar de origen de ese problema. Esto es una lección que nos ha dejado la pandemia, que solos no podemos sobrevivir, que necesitamos de todos para poder hacer la vida juntos. “Pero quizá otro virus ideológico, y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del Estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global” (Žižek, 2020, p. 22).

Pensamos que, ante la tremenda lección que nos está

dando la pandemia, la educación en todos los niveles, y en general la superior, no puede quedarse al margen de estos grandes problemas. Estamos conscientes de que en las aulas se fomentan estudiantes individualistas, competitivos, antropocéntricos, egocéntricos, etc.; con la pandemia vimos que este tipo de personas no pueden ayudar mucho a enfrentar los nuevos problemas globales, la pandemia, pero además, los desastres naturales y los grandes proyectos extractivistas que aceleran la contaminación y la destrucción de la tierra. Creemos que necesitamos vincular la educación, pero también la ciencia y la tecnología, a estos grandes problemas que enfrenta la humanidad. Una educación en cualquier nivel, desvinculada de los mismos, es una educación decadente, fallida y cómplice de la crisis civilizatoria.

Ante los grandes problemas mundiales necesitamos soluciones globales que nos unan en nuestra diversidad, para crear lazos de solidaridad empática con los demás, promoviendo así una nueva idea de lo humano, que configure una nueva relación entre nosotros, las plantas y los animales. No somos individuos aislados, sino seres humanos interdependientes de los ecosistemas, necesitamos de la comunidad para hacer y mantener la vida. Fuera de este esquema de colectividad no podremos sobrevivir. Pensamos que la educación superior, en su mayor parte, se esfuerza por seguir separando al ser humano de la madre naturaleza, de la tierra y de los ecosistemas.

Por eso casi siempre hablamos de individuos y no de seres colectivos o seres comunitarios; fomentamos más sujetos sujetos a la identidad individual, a ideales modernos, como la libertad soberana, la libre competencia, el desarrollo autónomo, libre de las determinaciones de los demás, de querer necesitar de los demás y de los ecosistemas para poder hacer la vida. Se promueve que la persona autónoma e independiente es mejor, porque se autosatisface, autocomplace, etc., sin necesidad de recurrir respetuosamente al otro o la otra para hacer comunitaria la vida.

Lo que ha hecho el confinamiento por el COVID-19, es demostrarnos que el capitalismo neoliberal, con sus actuales hospitales privados y su modelo individualista competitivo, sólo nos llevará a la aceleración de la extinción de la especie humana. Ninguna solución para proteger la vida de todos se hace privatizando todo para salvarse individualmente. Pienso que esta experiencia, si la reflexionamos bien desde lo educativo, debe de poner en el centro del de-

bate la incompatibilidad del capitalismo con la vida, no sólo la humana, sino también con la vida del medio ambiente en su totalidad. La educación no puede quedarse al margen de esta gran oportunidad, pues ella misma, como ya lo hemos dicho al principio, si no se transforma, seguirá siendo uno de los obstáculos fundamentales para generar la superación del capitalismo y la modernidad–posmodernidad. Entonces, el COVID-19, para la educación debe de significar una oportunidad fundacional en esta transición civilizatoria para incidir y proponer nuevas formas pedagógicas amerindias que sean realmente ecológicas y menos agresivas con la diversidad cultural y biológica (Sánchez-Antonio, 2021c).

El modelo de vida que fomentan nuestras escuelas, incluidas las de la educación superior, está enmarcado en la superación profesional individual; para ello se brindan herramientas competitivas, a fin de asegurar un buen puesto o el ascenso en las empresas o industrias del país. Pocas veces se tocan los temas que afectan a la humanidad entera, como las pandemias, el calentamiento global, la crisis de la ciencia y la tecnología moderna, el ecocidio generado por el capitalismo imperial y sus inversiones extractivistas, el epistemicidio generado por la “colonialidad del saber” (Maldonado-Torres, 2008) y la reproducción de este “patrón de poder colonial” (Quijano, 1992). Pareciera que la agenda de las ciencias sociales y las ciencias de la educación estuviera dedicada a explicar y describir ciertos fenómenos sociales y educativos desde el punto de vista de la razón occidental, despreciando en todo momento el saber ancestral de los pueblos originarios. Ahora sabemos que la metafísica occidental y el capitalismo depredador se volvieron contra la vida, es decir, contra los ecosistemas de la tierra.

No es una catástrofe ecológica ni un simple desequilibrio de la economía [...] es la crisis del efecto del conocimiento sobre el mundo [...] el conocimiento se ha vuelto contra el mundo, lo ha intervenido y dislocado [...] El conocimiento ha desestructurado a los ecosistemas, degradado al ambiente, desnaturalizado a la naturaleza [...] La crisis ambiental irrumpe en el momento en el que la racionalidad de la modernidad se traduce en una razón anti-natura. No es una crisis funcional u operativa de la racionalidad económica imperante, sino de sus fundamentos y de las formas de conocimiento del mundo [...] Es una crisis de las formas de comprensión del

mundo [...] a través de las diversas formas culturales de significación y apropiación cultural de la naturaleza (Leff, 2004, ix y x).

El conocimiento occidental es un saber individualista, antropocéntrico, egocéntrico, eurocéntrico y, además, colonial. Reproducir ciegamente el tipo de conocimiento occidentalocéntrico en las escuelas, coloca el saber de los pueblos ancestrales como un conocimiento primitivo, arcaico, premoderno o precientífico. Por otro lado, se ha demostrado que la filosofía de los pueblos originarios implica un saber ligado a la tierra y los ecosistemas, enseñándonos que se puede vivir armónicamente con la madre naturaleza. Los movimientos sociales y las luchas políticas que han generado diversos pueblos, han cuestionado la racionalidad extractivista, ecocida y depredadora del sistema capitalista.

Sembrar vida hoy es un acto insurgente, una apuesta pedagógica de resistir, re-existir y re-vivir ante los proyectos de muerte que son el sistema y la codicia del capital. Es este sistema del capitalismo cada vez más arrollador y salvaje — un sistema a la vez antropocéntrico, patriarcal, moderno, colonial— el que no sólo clasifica y ordena seres, saberes y filosofías-prácticas de vivir, sino también arrasa y aniquila la vida misma (García-Salazar y Walsh, 2017, pp. 306-307).

Por ello consideramos que la “clave para la solución de la crisis de la modernidad no se encuentra en el mismo pensamiento moderno. La superación de la crisis atañe a esos otros mundos que desde la tradición se oponen a los modelos económicos por medio de una relación armónica con la naturaleza” (Toledo, 2016, p. 27), aspecto característico de nuestras comunidades originarias con sus territorios.

En este sentido, consideramos que la recuperación de los saberes ancestrales es importante para impulsar la descolonización de la educación no sólo a nivel superior, sino también en todos los niveles. Es fundamental abrir y descolonizar el conocimiento que se transmite en las escuelas para formar a las personas desde una nueva afectividad ambiental, no competitiva ni individualista y tampoco antropocéntrica.

En una educación creativa decolonial, la reconexión con las experiencias, el territorio y la memoria ancestral nos impulsa a reafirmar el trabajo dentro de la comunidad, afuera de la comunidad y en comunidades ajenas, como temporalidades

y movimientos/gestos que contra-arrestan la cronología progresiva y retórica civilizadora de la política multicultural del estado hacia los grupos étnicos (Ferrera-Balanquet, 2017, p. 458).

La recuperación de la memoria ancestral de las comunidades es importante para impulsar el trabajo comunitario en los pueblos desde una relación armónica con la tierra y los ecosistemas. Por ello resulta

[...] urgente fomentar una nueva racionalidad epistémica menos agresiva (más allá de la modernidad), un nuevo sistema económico de producción (más allá del capitalismo) más armónico con la naturaleza y la vida (una racionalidad ecológica) que supere las relaciones coloniales (decolonial), de poder y opresión existentes a escala planetaria (Sánchez-Antonio, 2020, p. 380).

De acuerdo con Wallerstein (2016), esta tarea hace impostergable que las actuales “ciencias sociales [incluyendo las ciencias de la educación] deban emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas” (p. 97) del mundo “desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista” (Sánchez-Antonio 2021a, 2021b). Este proceso de apertura se puede dar cuando nosotros estemos dispuestos a abrir el diálogo intereducativo Sur-Norte global con las otras formas de comprender la educación desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

En este entendido, la descolonización de la educación pasa por la recuperación de una serie de planteamientos, teorías y acciones que han tenido lugar en nuestra América, muchas de las cuales lograban poner en cuestión el modelo civilizatorio impuesto, otras advertían sobre la importancia de pensar en lo nuestro, lo autóctono, lo originario, desembarazándonos de esa falsa identidad impuesta a partir del mal llamado “contacto cultural” de 1492 [...] En esta perspectiva, descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente. Significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y, de esta manera, desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito; un éxito determinado por la idea del consumo

de diplomas y bienes ilimitados (Solano-Alpizar, 2015, pp. 124-125).

El proceso que sigue es largo, lo que conlleva pensar que la descolonización epistémica es, al mismo tiempo, una descolonización educativa. Descolonizar es desprenderse de una cultura colonial, no para desecharla, sino para subsumirla desde nuevos criterios ético-ecológicos suministrados por la memoria ancestral de larga duración de los pueblos. Este proceso de apertura crítica, dialógica y creativa con lo “distinto” es importante, y ello requiere reconfigurar prácticas institucionales para descolonizar y abrir la formación docente, la currícula y las metodologías hacia formas otras de concebir la educación en diálogo crítico con la razón pedagógica heleno-eurocéntrica.

Debemos reconfigurar el perfil del profesor decolonial, delinear las características de la clase transmoderna, caracterizar las competencias decoloniales, proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resigne el rol del estudiante decolonizado, el rol del profesor decolonizante y reconfigurar la decolonialidad de la epistemología, la metodología de la investigación, la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica. En fin, es un imperativo decolonizar la mente humana, el pensamiento, el lenguaje, la vida (Ortiz-Ocaña et al, 2018, p. 212).

La tarea que sigue es ardua; es necesaria una descolonización epistemológica del profesorado y del estudiante, en la que las escuelas, tal y como las conocemos, sean modificadas no sólo en su sentido social sino deconstruyendo otras estructuras desde las necesidades de los pueblos, las comunidades y las ciudades, no en función del crecimiento del capital, sino a partir de los problemas globales y locales que ha desencadenado el capitalismo depredador.

Una nueva educación requiere ordenar la agenda de los actores educativos desde un currículum amplio, integral, que recupere los saberes ecológicos de los pueblos y los ponga a dialogar con los aspectos positivos y emancipadores de la ciencia y la tecnología occidental, para resolver los problemas de las ciudades, pueblos y comunidades desde una nueva sensibilidad ambiental, comprometida con los ecosistemas, con la gente y la restauración de la tierra y los mares.

Conflictos socioambientales y luchas territoriales: hacia un horizonte postextractivista de la madre naturaleza

Descolonizar la educación superior no sólo supone descolonizar el pensamiento; también implica articularse en las luchas políticas socioambientales de las comunidades que defienden sus tierras. La lucha contra el capitalismo imperial es una lucha contra las políticas extractivistas que se imponen a sangre y fuego en varias partes del país. Las mineras y los proyectos industriales que supuestamente intentan modernizar a los pueblos, no son otra cosa más que la extensión del capitalismo que destruye el equilibrio ecológico sobre las pocas áreas verdes y la poca agua que aún tienen nuestros mantos acuíferos.

En lugares de extracción de cobre, como Chile, o de extracción de oro, como Colombia, estas compañías extractivistas destruyen el equilibrio ecológico del lugar produciendo enfermedades a los habitantes de la zona y practican formas de violencia brutales contra los trabajadores o pueblos que se rebelan. Mientras tanto, en las zonas de ser donde habitan aquellos que son considerados racialmente superiores y, por tanto, los afortunados de la tierra, se disfruta de los objetos finalizados que producen muerte en los lugares de extracción. Los chips de cobre para las computadoras o iPhones y los materiales de oro para las joyas y los conductores de información, son todos objetos cuyo disfrute no está al alcance de los sujetos humanos que producen en las zonas del no-ser mineras. En las zonas del ser el sistema administra los conflictos con mecanismos de regulación y emancipación, mientras que los conflictos en las zonas del no ser se deciden mediante mecanismos de violencia y desposesión. Mientras en un lado se produce vida, en el otro lado se produce muerte. Las formas de disfrute de la vida en un lado tienen como condición de posibilidad la destrucción de la vida en el otro lado (Grosfoguel, 2016, p. 130).

El capitalismo colonial y el modo de vida occidental basan su estilo de vida en el extractivismo. Nuestros teléfonos y computadoras tienen su base en la extracción de oro y minerales de la tierra bajo procesos químicos que la contaminan. No podemos pensar en descolonizar la educación superior por ser colonial y

eurocéntrica sin cuestionar e involucrarnos en la lucha de las comunidades originarias contra las mineras y los proyectos de industrialización. Con esto no queremos decir que lo que queremos es quedarnos en el “atraso” o evitar el “progreso”. Lo que nosotros queremos es cuestionar la idea del progreso y la modernización basados en destruir los ecosistemas y la vida comunitaria de los pueblos.

Nosotros apostamos por una nueva educación, sustentada en la solidaridad, en el trabajo colectivo, en la que se priorice siempre una relación de respeto hacia la madre naturaleza. No podemos seguir actuando como si nuestra vida no dependiera de los ecosistemas. Por ejemplo

[...] en lo que respecta a la construcción de horizontes posextractivistas, para el rescate de la diversidad socioambiental del mundo, se hace necesario una transición socioecológica, que vaya progresivamente reduciendo la dependencia de los mal llamados recursos energéticos (petróleo, gas, carbón) como también de la eliminación de la megaminería (cobre, oro, plata, litio), la deforestación y los monocultivos (soja, maíz, pino, eucalipto, palta, plátano, caña de azúcar), para dar paso a sistemas energéticos renovables y desmercantilizados, a través de policultivos y una nueva pos-economía, en donde el centro sea una ética del cuidado (Kogan-Valderrama, 2020, s/p).

Las luchas socioambientales postextractivistas también apuestan por un modelo de producción de alimentos con base en productos orgánicos, sustentables, sin contaminantes químicos que defertilizan la tierra y contaminan la producción de comida. Producir comunitariamente nuestra alimentación es parte de una lucha más amplia por la suficiencia alimentaria, sustentable y libre de agroquímicos. Sembrar sustentablemente y luchar en contra de los proyectos mineros y parques industriales es un requisito básico para la defensa de los territorios. En este sentido, podemos decir que:

[...] la agroecología es el resultado de vínculos con movimientos sociales y organizaciones campesini-

nas, indígenas, de mujeres y trabajadores rurales sin tierra, los cuales conciben la alimentación autónomamente, situada a los territorios y no como algo externo a ellos, como el negocio de la alimentación nos ha querido hacer creer con sus productos provenientes de distintos lugares del mundo, sin importarle en lo más mínimo la huella ecológica generada (Kogan-Valderrama, 2020, s/p).

Las luchas que se avecinan girarán en torno a la defensa de la tierra y de los ecosistemas, buscando retornar a formas ecológicas de producción que revitalizan el suelo y el cuidado en la siembra y producción de cultivos sustentables que permitan una alimentación sana de los pueblos. Actualmente, en el Istmo de Tehuantepec podemos encontrar algunas experiencias concretas que, si bien ya tienen varias décadas de lucha, empiezan a articularse entre sí en procesos de defensa del territorio. En el campo de la educación superior destaca la fundación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y sus 16 centros autónomos distribuidos en las siete regiones del estado, la mayoría de los cuales se ubican en el Istmo de Tehuantepec. Varios de estos centros comunitarios de aprendizaje tienen el firme interés de rescatar, fomentar y fortalecer los saberes ancestrales de los pueblos, así como de generar procesos asamblearios que permitan la gradual participación de la gente en la toma de decisiones.

Podemos encontrar ejemplos concretos en el intento de varios centros educativos comunitarios de rescatar el saber medicinal y las prácticas agroecológicas sustentables de los pueblos originarios, al tiempo que empiezan a generarse procesos de lucha al interior de las comunidades que se defienden de los embates de los proyectos neoliberales que pretenden ocupar sus tierras. En este marco puede colocarse el proyecto interoceánico en el Istmo de Tehuantepec, aunado a desastres naturales como el sismo del 7 de septiembre de 2017. Al respecto, los pueblos empiezan a tener conciencia crítica de los efectos nocivos que traen consigo tales proyectos geopolíticos, que ven al Istmo de Tehuantepec como un lugar clave para el flujo de mercancía, capital y materia prima destinados al complejo asiático que pretenden imponerse como la nueva hegemonía económica global. A continuación, describiremos el lugar estratégico que ocupa el Istmo de Tehuantepec en este nuevo orden geoeconómico mundial hegemonizado por China.

La franja más codiciada, entre sismos y el extractivismo financiero

En esta parte descriptiva es importante analizar qué es el Istmo de Tehuantepec. Se suele identificar un istmo como una franja de tierra que, por sus características, une dos continentes o una península con un continente. Para el contexto oaxaqueño, esta región es bastante compleja de dimensionar, pues varios son los intereses corporativos que han tratado de explorar, entender y encontrar claves, tanto culturales como comerciales, para la explotación de toda la riqueza natural, espiritual y pluricultural que representa la región.

La privilegiada localización, la singularidad ecológica, los recursos naturales, la riqueza cultural, las ventajas productivas, comerciales y geopolíticas que han caracterizado al Istmo de Tehuantepec, lo han convertido en un espacio de importancia económica estratégica en los ámbitos nacional e internacional (Martínez-Laguna, et al, 2002, p. 119).

Pero ¿en dónde comienza lo complejo? Mucha gente, incluso de la misma región, piensa o concibe que el Istmo es un lugar llano y plano; quizás ésta es la imagen que se ha querido proyectar. Sin embargo, la realidad es que allí cohabitamos más de cinco culturas o “etnias” muy distintas entre sí; estamos, ikoots, zapotecos, mixes, chontales, zoques, incluso aquellos desplazados por despojos o conflictos territoriales, como es el caso de los mazatecos.

¿Por qué somos tan atractivos para los megaproyectos? La investigadora Ana Esther Ceceña, del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (OLAG), resalta que desde el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) se propuso que esta región, con el Programa Plan Puebla-Panamá (PPP), se configurara con infraestructura vial, comunicaciones, puertos, polos industriales y con el sector manufacturero, conocido coloquialmente como maquilador. En este sentido, “El Istmo sería un corredor maquilador e industrial que competiría con China, ofreciendo bajos salarios, incluso más bajos que el país asiático. Será una región donde los indígenas dejarán de cultivar sus tierras ancestrales para convertirse en obreros”, como se retoma de Santiago (2021).

Aquí comienzan las complicaciones, pues no se alcanza a comprender que cada una de las culturas que habi-

tamos dicha región tenemos múltiples expresiones y formas de vida. La comprensión íntima de lo que es y significa nuestro territorio nos ha llevado a ver las posibilidades que siempre han existido, más allá del capitalismo. ¿Por qué estamos expuestos a desastres naturales? ¿Cómo hemos logrado sobrevivir a ellos? ¿Qué propuestas existen para el fortalecimiento de la buena vida en nuestra comunidad? En 2017 se registró un sismo de 8.4 en nuestra región, el cual causó graves afectaciones materiales y psicológicas, que ni siquiera en la actualidad es fácil dimensionar.

El 2017 como punto de ruptura

En San Pedro Comitancillo se activó un grupo de jóvenes de entre 17 a 21 años para atender la emergencia; unos más conscientes que otros de la situación lanzamos una serie de propuestas ante la misma. Una de las reflexiones inmediatas, además del asombro ante todo lo que sucedía en medio de múltiples réplicas, era que, si nuestros familiares y abuelos habían tardado tantos años, con mucho sacrificio y trabajo, en construir sus viviendas, ¿qué pasaría con nuestras casas y las de nuestros vecinos? Apuntábamos optimistamente que la reconstrucción tardaría 10 años, pero no hablábamos sólo de las viviendas, nos referíamos al impacto económico, alimentario, cultural y de salud que conlleva este fenómeno natural.

Creemos que aún no logramos ver el impacto de las decisiones que en la comunidad hemos dejado que tomen por nosotros, que, al mismo tiempo, revelan la falta de participación ciudadana. Ante lo que pudimos ver en nuestra comunidad y algunos poblados del Istmo, generamos algunas conclusiones:

- Nadie confía en las autoridades municipales, nadie.
- No hay organización de parte de las autoridades municipales, primero para dimensionar la catástrofe, y menos para atenderla.
- La centralización de la ayuda a Juchitán; como allá tampoco hay organización los víveres los coptan las autoridades y no saben cómo repartirlos. No saben cómo repartirlas, esto evita que pueda atenderse comose debería a las familias más afectadas y, por lo tanto, que llegue a otros pueblos.
- Crece la histeria, la rapiña y la individualidad.
- Entre los detalles que no asumen los pueblos hermanos está el desabasto que este siniestro ha generado, pues la atención de los medios de

comunicación la tenemos ahora, pero en unos meses va a desaparecer.

- Los políticos, empresas extractivistas, ONG, así como los eólicos, están lucrando con la necesidad de la gente.

Un claro ejemplo de este último punto es que el 29 de septiembre, en medio de la catástrofe provocada por los sismos, el entonces presidente de la República, Enrique Peña Nieto, firmó los decretos de declaratoria de tres zonas económicas especiales.

[...] En los próximos 15 años, las Zonas Económicas Especiales (ZEE) atraerán una inversión del orden de 36 mil millones de dólares, estimó el presidente Enrique Peña Nieto, al firmar los decretos de declaratoria de las zonas de Salina Cruz, Oaxaca y Progreso, Yucatán. Estas dos zonas se suman a las de Puerto Chiapas, Lázaro Cárdenas y Coatzacoalcos, cuya declaratoria se realizó en septiembre (Ortega, 2017).

Vivíamos momentos sumamente complicados, nadie daba soluciones, respuestas o información oportuna para atender la emergencia. Ante esa situación, se plantearon las siguientes estrategias de organización:

- Busca a tus vecinos y asegúrate que estén bien.
- Organicen en el barrio grupos de apoyo para ver las casas que están a punto de caer.
- Organizar recorridos o rondas para dimensionar o prevenir posibles amenazas.
- Organizar la cocina comunitaria, para que los víveres puedan rendir lo suficiente.
- Los jóvenes pueden ir apoyando el levantamiento de escombros y demás materiales.
- Crear espacios en común en caso de ayuda y por barrios.
- Por barrios, organizar un censo de los daños, tomar fotos y nota de lo que se perdió por familias.
- Exigir a sus autoridades que los estén informando por los medios que tengan a disposición, como los aparatos de sonido local.
- Guardar la calma, apoyarse entre vecinos y no reproducir mensajes que alteren la calma con información no fidedigna.
- Canalizar la ayuda.

Con base en estas acciones, hemos podido hacer frente a las consecuencias del desastre natural. Esta situación nos permitió ver con claridad la falta de empatía de las autoridades, tanto municipales como federales, para atender la emergencia en nuestros pueblos. Además, en medio de esta convulsión, vimos con tristeza cómo los planes que surgen desde 1823 para establecer una

vía de comunicación transístmica entre los puertos de Coatzacoalcos y Salina Cruz, se cimentaban como un plan para el desarrollo industrial en México a costa de nosotros.

Nunca es fácil reconocerse como afectado o protagonista, pero es más complejo cuando son otros quienes quieren contarte tu propia historia. Por ello, esta serie de notas y reflexiones, que son parte de un momento, buscan transmitir algunas claves para tratar de entender desde otra perspectiva la situación que estamos viviendo en el istmo.

Así, la situación de emergencia que había durado tres meses se disolvió entre los distintos sucesos del país; reconocemos la fuerza, las acciones creativas que la gente ideó para sobrellevar la situación. Hoy en día podríamos decir que hay pocas reflexiones profundas o nulos análisis comunitarios de las causas o eventos relacionados con todos estos cambios climáticos y aún menos que los relacionen con el impacto de estos megaproyectos cercanos. ¿En dónde se encuentran extraviadas las ganas de vivir de otra manera?

Cultivar una esperanza: la fundación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

¿Qué representa esta iniciativa frente a las propuestas de desarrollo capitalista? Desde la perspectiva comunitaria, varias han sido las personas y los esfuerzos realizados para abonar a diferentes proyectos, desde radios comunitarias, centros de derechos humanos e indígenas, hasta cine comunal, museos comunitarios, centros culturales, etc. Algunos actores locales llevan décadas diseñando nuevos horizontes en distintas disciplinas. Como una de estas vastas propuestas nace la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. ¿Cuál es la intención de su nacimiento? ¿A quién está dirigida esta educación? Hace ocho años, en 2014, una adolescente de 16 años, habitante de San Pedro Comitancillo, junto a 40 abuelos de la comunidad, leía por recomendación de Juan Carlos Sánchez Antonio a varios autores, entre ellos, Enrique Dussel, Franz Fanon, Jaime Martínez Luna, etc. En el contexto de esas lecturas, crecían día a día grandes cuestionamientos en torno a cómo podíamos entender lo que sucedía en nuestra realidad, y lo más importante, cómo atender los conflictos a nuestro alrededor.

Recurrimos a un diagnóstico sencillo que partía de un

cuadro en el cual enumeramos los principales conflictos de nuestro entorno. Este análisis nos permitió ver que “la política de los partidos políticos” y el sistema educativo en que nos habían formado en las escuelas no sólo es una imposición; además ha fortalecido el desvinculamiento identitario y comunal. El señalamiento más importante sobre estos dos ámbitos lo hacíamos a partir de un ejercicio de espejo, en el cual tomamos como referencia los años que llevamos con la educación en nuestras comunidades y la llegada de los partidos políticos. Las lecturas nos ayudaron a identificar el daño colonial que se ha reproducido, institucionalizando y legitimado a través de estos dos grandes ejes que rigen la vida en la actualidad.

Entre quienes habíamos decidido participar tomamos la iniciativa de fundar la “Universidad Popular Comunalitaria”. Con el respaldo comunitario se impartieron talleres, charlas y se juntaba cada vez más gente; ya no sólo asistía esta joven, comenzaron a llegar más mujeres de distintas edades. Como resultado de esta travesía hemos ido encontrando a más compañeros, compañeras e iniciativas comunitarias, algunas ya consolidadas, otras naciendo, como nosotros; lo importante fue reconocer que no estábamos solos.

Para ese momento, en 2014, nos encontrábamos discutiendo si era importante que buscáramos que nuestra universidad tuviese reconocimiento “oficial” o seguir por la libre, como decimos acá. Para unos era sumamente importante este reconocimiento, en tanto daría a jóvenes como yo la oportunidad de tener un respaldo académico. Por otro lado, pensábamos que no era realmente importante, pues habíamos llegado a encontrar que, en el futuro, la educación y la forma de organización tendrían que transformarse radicalmente, hacia el reconocimiento propio de nuestro conocimiento milenario, que hoy en día está muriendo.

Decidimos que ambas vías eran importantes, debido a que la oficialidad es un requisito para seguir con un pie adentro y otro afuera del marco institucional. En reuniones anteriores habíamos discutido si era necesario que una institución diera reconocimiento a nuestro saber comunitario. Esto dio pie a debatir sobre este punto en un foro abierto. Las conclusiones a las que llegamos fueron en dos sentidos: el primero era dejarnos claro que no necesitábamos la legitimación oficial de SEP; sin embargo, en segundo lugar, los jóvenes expusieron la necesidad de obtener un certificado que posibilitara y no fuese un impedimento para el desarrollo profesional, de cara al futuro, sin dejar de mirar

hacia el desarrollo comunitario.

Así fue como llegamos a reunirnos con Jaime Martínez Luna, quien nos invitó no sólo a dar fuerza a nuestra iniciativa, sino también a construir, esta vez, una educación basada en los principios comunitarios, que permitiese la construcción de otras formas de vida, que nos acerque a tener una vida plena y en relación con el sitio que decidamos habitar, preparando a nuevas generaciones para rehabetar desde una actitud comunal, una que ya forma parte de nuestra esencia, pero nos habían hecho olvidar.

Durante los años siguientes no hemos hecho otra cosa más que resistir, crear, ir, venir e insistir, planteándonos que son posibles otras formas de aprender y de vivir. Este camino nos ha ido transformando; de nuestra primera iniciativa pasamos a formar parte del bloque fundador de lo que hoy es la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. A lo largo de cinco años de construcción de nuestra Universidad hemos atravesado dos momentos, por un lado, tocando puertas y realizando trámites administrativos para lograr el reconocimiento oficial del proyecto; por el otro, desafiando nuestras capacidades, repensando otro tipo de educación, que impacte de forma directa en otro tipo de estructuras, actores y objetivos vinculados a la dinámica de vida comunitaria, pensando en seres locales pero proyectados globalmente.

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca está orientada con base en los siguientes principios:

- Comunalidad como una razón integral del Ser, ética comunal, cuya existencia demuestra la sustancia del conocimiento construido y portado.
- Integralidad existencial del Ser al Universo que lo envuelve, forma y da sustento, además de ser fundamento de la construcción del conocimiento.
- Complementariedad como mecánica de suficiencia existencial social, política y económica.
- Tequiar y servir, como actitud sistemática de reciprocidad en todos los ámbitos de la vida, tanto física como intelectual.
- Horizontalidad como mecánica de diálogo en la construcción de consensos.
- Equidad de género para eliminar toda Discriminación en su interior.

Estos principios se sustentan en los siguientes valores:

- Respeto a las capacidades y habilidades del otro, qui-

en es resultado de cada contexto, tiempo y espacio.

- Labor y acción, como compartencia realizadora del aprendizaje comunal.
- Reciprocidad, como el resultado de construir la vida, su reconocimiento y celebración (Fragmento inédito tomado del Estatuto de la UACO, 2020).

Podemos decir que, para el estado de Oaxaca, la UACO representa la oportunidad de legitimar y recuperar el saber de los pueblos milenarios. A través de nuestra experiencia en el funcionamiento del Centro Autónomo Comunitario Ndaniguía (Ceacomun), en un año de operación ya incorporados a la UACO, compartimos algunas experiencias que se siguen construyendo.

En nuestro centro actualmente existen cinco coordinaciones: general, académica, financiera, administrativa, comunicación y guenda rapazanú (el don de cuidarnos). Hasta ahora, dichas coordinaciones han funcionado sin recursos económicos; en el fin de año se logró apenas una parte del presupuesto asignado por el estado. Es importante resaltar y reconocer que muchos de los cursos han sido impartidos en forma de tequio por los distintos facilitadores. La incorporación y participación de los más sabios locales será también un reto que seguirá presente en todos los centros universitarios del estado.

Con asombro hemos visto transcurrir dos semestres de las licenciaturas en Sistemas Alimentarios, Salud Integral Comunitaria y la maestría en Educación Comunal. Durante este proceso pudimos reflexionar más a fondo sobre las causas socioeconómicas de la crisis civilizatoria, analizamos el papel que ha jugado el capitalismo en la destrucción de los ecosistemas y la ideología moderna y posmoderna que fundamenta este modo de producción y acumulación por despojo. Comprendimos, además, el papel que desempeñan los saberes comunitarios y las filosofías de nuestros pueblos, ya que encontramos aspectos potencialmente ecológicos en la sabiduría milenaria que tienen nuestras culturas para responder desde un lugar distinto de enunciación a la problemática ambiental y civilizatoria.

La filosofía de nuestros pueblos nos puede mostrar vías para suministrarnos de sistemas de valores invaluables en aras de generar desde abajo, de forma colectiva, propuestas ecológicas para responder de otra forma al desequilibrio de los ecosistemas provocado por las lógicas extractivistas del capitalismo depredador. En este sentido, los 20 estudiantes de la maestría, luego de analizar y discutir a profundidad la situación delicada que vive el planeta y tras observar un aumento des-

medido de casos de diabetes, obesidad, hipertensión, enfermedades cardíacas, inseguridad, uso de agroquímicos, etc., en nuestra población, decidimos crear acciones concretas en la propia maestría que alberga el Centro Universitario de Comitancillo y las organizamos en cinco grandes campos. 1) Agroecología y cambio climático. 2) Cultura, lengua y memoria ancestral. 3) Comunicación y radios comunitarias. 4) Salud integral. 5) Género, cuerpo y territorio.

En dichas clases se acordó formar equipos de trabajo para organizarnos y generar acciones concretas en nuestras comunidades. Se enlistan algunas de las acciones que se han venido realizando.

- Clasificar la basura, reutilizar botellas, rellenar los productos a granel.
- Fomentar proyectos escolares que buscan la restauración de la tierra, la reforestación, la construcción de áreas verdes y la construcción de un pequeño vivero escolar.
- Crear carteles informativos para propiciar el consumo de productos orgánicos.
- Usar las redes sociales para difundir y fomentar la conciencia y la afectividad ambiental.
- Construir proyectos ecológicos de siembra de árboles, reforestación, fomentar la construcción de huertos y milpas escolares y familiares.
- Realizar entrevistas a abuelos y abuelas para recopilar información sobre cuentos, leyendas y tradiciones del pueblo.
- Fomentar y dar continuidad a la asamblea del pueblo para defender la vida y el territorio.
- Hacer un diplomado sobre el pensamiento, religión, cosmovisión y cosmogonía de los zapotecos y desde ahí rastrear elementos culturales potencialmente ecológicos para fundamentar las acciones comunitarias y ecológicas.
- Crear una revista del Centro Universitario Comunal (CUC).
- Hacer una limpia de los manantiales y hacer un día sin ficha de plástico.
- Fomentar el alto valor nutricional de los alimentos orgánicos.
- Recuperar las labores comunitarias como el tequio y el trabajo recíproco.
- Crear un taller sobre lectura y escritura del zapoteco.

Éstas son sólo algunas de las actividades que se propusieron en el primer semestre de la maestría. En lo que respecta a la operación de las licenciaturas, las mismas

han funcionado de manera mixta, es decir, entre clases virtuales y presenciales, siendo muy enriquecedoras. Las actividades nos han conducido, sobre todo en esta etapa de tronco común, a enunciar que, en realidad, las dos licenciaturas son una sola propuesta, pues en ella se basa una posible acción que lleve al mejoramiento de las relaciones comunitarias y de cuidados de la salud en sus distintas dimensiones. Llama la atención que en el caso de ambas licenciaturas las participantes son mujeres, con edades desiguales, lo cual ha fortalecido y es un empuje, pues significa contar con una diversidad de experiencias; actualmente son siete estudiantes.

Hoy en día estas mujeres se encuentran diseñando una iniciativa comunitaria, actividad en la que los asesores con los que se ha contado hasta ahora orientan a que no sea sólo una acción individual, sino que vincule la iniciativa a su comunidad. Algunas actividades se han retrasado por la Covid y otras han podido realizarse poco a poco, como la recopilación de algunos cuentos, leyendas y tradiciones del pueblo, un taller de lectura-escritura del zapoteco, la siembra de maíz y frijol en una milpa prestada, la organización para la creación de una revista del centro universitario, la finalización de un diplomado sobre pensamiento, religión, cosmovisión y cosmogonía de los zapotecos, cuyo producto final fue la elaboración y finalización de un libro titulado La filosofía de los zapotecos: hacia un diálogo mundial inter-filosófico transmoderno, en el que se sintetizan las reconstrucciones lingüísticas, etnohistóricas, históricas, antropológicas y arqueológicas que hemos hecho sobre los zapotecos bajo un sistema de larga duración (5,000 años) que nos servirá de anclaje para descolonizar la educación y fundamentar la construcción de proyectos escolares ambientales.

Los avances que hasta ahora hemos desarrollado van caminando gradualmente, algunos más lento y otros más rápido, pero al menos a nosotros nos queda claro que debemos acercarnos a aprender de la sabiduría de nuestros pueblos para aprender la forma de saber habitar armónicamente la tierra y, desde esos lugares de enunciación, descolonizar la Educación Superior en México.

Esto se puede hacer desde las 65 lenguas originarias que tenemos en el país, cuyos registros filosóficos, educativos, medicinales, matemáticos y astronómicos tienen más de 5,000 años de antigüedad. Por ello es necesario ir reconstruyendo poco a poco, para tener otros sistemas de valores no occidentales y capitalistas desde los que hacer la vida.

Cabe mencionar que no pretendemos encerrarnos en la cosmovisión y la filosofía de las 65 opciones o formas de ver el mundo que tenemos en México para descolonizar sólo la educación superior o la ciencia occidental; procuramos partir de ellas para iniciar diálogos intercivilitarios de larga duración Sur-Sur y Sur-Norte globales, para atender urgentemente la crisis civilizatoria. Si el problema de crisis ambiental y civilizatoria es mundial, entonces la solución es global, mediante diálogos mutuamente creativos entre las 65 lenguas y las más de 500 que hay en América con las otras amplias culturas con desarrollo autónomo (Egipto, Mesopotamia, China y la India), integrando los aspectos positivos y emancipadores de la metafísica occidental. Es decir, partimos de los criterios éticos y estéticos de nuestra cultura para, desde ahí, subsumir los aportes de la ciencia y la tecnología mundial con la intención de resolver y salir de la actual crisis ecológica y civilizatoria.

En efecto, la “UACO encarna esa oportunidad para afirmar creativamente las epistemologías indígenas, fortalecer el tejido comunitario y organizacional de los pueblos para defender la madre naturaleza, los ecosistemas, la tierra, el agua, el aire y la vida” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2020, p. 37). Los retos que nos esperan después del sismo de 2017, la llegada del corredor interoceánico, el cambio climático y las consecuencias derivadas de la Covid-19 son realmente alarmantes, por lo que tenemos que prepararnos no sólo para resistir la imposición de los megaproyectos, sino para crear las condiciones comunitarias y asamblearias que permitan a la gente decidir qué es lo mejor para todos, al tiempo que se construyen, habilitan y generan procesos agroecológicos sustentables para reparar el daño que le hemos hecho a la tierra y los ecosistemas.

El camino aún es largo, por lo que se tienen que ver las diversas opciones que podemos ir construyendo con la gente para hacer y regenerar la vida entre todos. Nos queda claro que cuando el planeta ya no resista la intervención ambiciosa del capital, lo que vendrá será la construcción de estrategias de sobrevivencia, de intercambio y producción sustentable de alimentos, agua y semillas. No sólo se trata de recuperar los saberes comunitarios y el fortalecimiento de las lenguas, ahora es urgente ir pensando propuestas concretas de auto-producción sustentable, de reducción del uso de plástico y químicos, formas de recuperar y sanar la tierra, producir alimento sano e intercambiarlo en mercados intercomunitarios desde una lógica de administración

colectiva, cuyo criterio ético por excelencia sea cuidar y reproducir la vida comunitaria, incluyendo los animales, los minerales, las aguas, las tierras y los ecosistemas.

Reflexiones finales

El presente trabajo de reflexión tuvo como propósito exponer algunas de nuestras ideas sobre lo que pasó y sigue pasando en los pueblos zapotecos del Istmo de Tehuantepec. De esta forma mostramos cómo estamos viendo las cosas en la región y las alternativas que poco a poco se están construyendo en varias comunidades del Istmo, como son los Centros Universitarios Autónomos adscritos a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Nosotros entrevemos problemas grandes que se van a generar en la región como consecuencia de las políticas neoliberales extractivistas que desean invertir su capital para obtener materia primaria, secando y contaminando nuestros mantos acuíferos.

La contingencia sanitaria por la Covid-19, aunada al calentamiento global, los sismos, la deforestación y las duras sequías que se avecinan, nos obligan, como miembros de una comunidad, a conformar espacios de reflexión en los que se construyan acciones concretas para fortalecer la vida comunitaria. Somos conscientes de que la alternativa a la actual crisis civilizatoria no puede venir del individualismo, el egoísmo y el interés perverso del capitalismo imperial que destruye nuestros ecosistemas. Por eso nos estamos preparando para organizarnos desde estos espacios autónomos de resistencia, promoviendo la participación de la gente a fin de revitalizar las asambleas, pues como hemos aprendido, los grandes problemas necesitan soluciones colectivas.

Estamos apostando a la defensa de los ecosistemas, de la tierra, a la alimentación sustentable administrada de manera comunitaria, colectiva y desde principios comunes para asegurar la sobrevivencia de todos. Estamos conscientes de que, en 2040, si no es que antes, el colapso ambiental será irreversible, por lo que nos estamos preparando desde la vida comunitaria para proteger nuestra tierra, los ecosistemas y la vida. Es innegable que como región y comunidades venimos arrastrando una serie de conflictos que cada vez se agudizan más y por ello su comprensión es, también, complicada.

Nuestra principal concentración ahora, no está sólo en frenar los megaproyectos, sino también en reflex-

ionar sobre cómo generar posibilidades propias y en un lenguaje propio, acciones lógicas que nos ayuden a resolver la vida. No es una simple necesidad, añoranza o romantización de la vida comunitaria como algunos ajenos la llaman, es el resultado de experiencias concretas y del conocimiento adquirido viviendo y construyendo algo tan sencillamente complejo como es la vida. Esta vez, lo que ocupa nuestros sueños e iniciativas es lograr explicar desde nosotros quiénes somos y qué queremos ser para la vida. Lo que tenemos claro es que ya no vamos a permitir que nadie nos venga a explicar quiénes somos y lo que quieren para nosotros sin nosotros.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2015). La educación superior en clave descolonial. Revista en línea de la *Maestría en Estudios Latinoamericanos*, (4), 1-6.
- Ferrera-Balanquet, R. (2017). Pedagogías creativas insurgentes. En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 445-464). Tomo II. Ediciones Abya-Yala.
- García-Salazar, J. y Walsh, C. (2017). Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 291-309). Tomo II. Ediciones Abya-Yala.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Traficantes de Sueños.
- Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Clacso.
- Kogan-Valderrama, A. (2020). Una crítica desde los territorios al giro decolonial en América Latina. *Iberoamérica Social*. Disponible en: <https://iberoamericasocial.com/una-critica-desde-los-territorios-al-giro-decolonial-en-america-latina/>
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos* (12-13), 25-46.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2018). *El fuego de la vida. Heidegger ante la cuestión ambiental*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2020). A cada quien su virus. La pregunta por la vida y el porvenir de una democracia viral- HALAC-*Historia ambiental latinoamericana y caribeña*, *Revista de la SOLCHA*, 10(1), 139-177.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-62.
- Martínez-Laguna, N. et al (2002). Istmo de Tehuantepec: un espacio geoestratégico bajo la influencia de intereses nacionales y extranjeros. Éxitos y fracasos en la aplicación de políticas de desarrollo industrial (1820-2002). *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, (49), 118-135.
- Ortega, E. (2017, diciembre 19). Zonas Económicas atraerán 36 mdd en quince años: EPN. El Financiero. <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/lanzand-dos-nuevas-zonas-economicas-especiales/>
- Ortiz, A. et al. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/lurgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Sánchez-Antonio, J. (2021a). Más allá de la visión hegeno-eurocéntrica de la historia: el lugar de América (Latina) en la historia mundial transmoderna. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*, 8-36.
- Sánchez-Antonio, J. (2021b). Genealogía de la comunalidad indígena: Descolonialidad, transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios. *Latin American Research Review*, 56(3), 696-710.
- Sánchez-Antonio, J. (2021c). Pedagogía con praxis política descolonial. *Otras voces en educación*, entrevista. Disponible en: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/349292>
- Sánchez-Antonio, J. (2020). Cosmovisión mesoamericana, descolonización de las ciencias sociales y diálogo mundial de saberes. *Eidos*, 34(34), 351-388.

Sánchez-Antonio, J. y Solórzano-Cruz, M. (2020). Hacia una experiencia educativa otra. La fundación de los Centros Comunes en Oaxaca, *Revista de educación y cultura del centro de investigaciones de educación liberadora en Oaxaca* (1): 34-42.

Santiago, F. (2021, noviembre 9). México: Puente comercial del mundo arrasará con los pueblos y la biodiversidad. *Avispa Midia*. <https://avispa.org/puente-comercial-del-mundo-arrasara-con-los-pueblos/>

Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA/ Asdi/ Plural.

118

Solano-Alpizar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.

Toledo, V. (2016). *Ecocidio en México. La batalla final es por la vida*. Grijalbo.

Wallerstein, I. (2016). Abrir las ciencias sociales. *Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Žižek, S. (1993/1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Trad. Moira Irigoyen. Paidós.

Žižek, S. et al. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill. *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). Editorial ASPO.

Identificación de necesidades en entornos virtuales de aprendizaje de estudiantes de administración turística a partir de la pandemia por Covid-19

Nancy Pérez Cruz²⁷

INTRODUCCIÓN

El panorama que se presenta actualmente a partir del inicio de la pandemia por Covid-19 es complejo y ha cambiado las formas de vida en todo el mundo. Por tal motivo, la educación no ha quedado exenta de los cambios que se han tenido que realizar a causa del confinamiento social.

En nuestro país se tomaron medidas de confinamiento social en marzo de 2020, con la intención de frenar la propagación del virus SARS-CoV-2, medidas que continuaron hasta finalizar el año, lo que impactó a todo el sistema educativo; por esa razón, el semestre agosto-diciembre 2020 tuvo que desarrollarse de manera virtual. A pesar de que ya se tenía alguna experiencia en educación a distancia, ya que el semestre enero-junio se concluyó de manera virtual, todavía se desconocían las condiciones de los estudiantes para realizar las actividades académicas en este tipo de entorno. Ante este desconocimiento, no era posible generar propuestas pertinentes y efectivas que propiciaran los procesos de aprendizaje. Por ello, desde la acción tutorial era necesario identificar las características y necesidades de los estudiantes, con la finalidad de poder sugerir a los docentes adecuaciones en su práctica que favorecieran los procesos de aprendizaje de los alumnos de Administración Turística de quinto semestre de la Universidad La Salle Oaxaca.

Es importante recalcar que ninguno de los estudiantes estaba familiarizado con los entornos virtuales de aprendizaje. Si bien es cierto que en algunas ocasiones se utilizaba la plataforma Moodle, en ningún momento se había prescindido totalmente de la presencialidad. De manera que, en el marco de la tutoría, el objetivo de este proyecto consistió en identificar las condiciones de los estudiantes y las características del grupo, para emitir recomendaciones y realizar ajustes sobre las formas de trabajo con los estudiantes.

La tutoría en el contexto virtual

Al vivirse una situación completamente nueva en el mundo, no se tienen registros sobre el proceso de adaptación de un sistema presencial a formas de trabajo en una modalidad virtual de una manera tan abrupta como la que se ha experimentado en estos días. Si bien es cierto que la educación a distancia no es nueva, en el caso que se presenta en este trabajo los estudiantes no habían tenido contacto con esta modalidad, por lo que se consideró pertinente realizar un diagnóstico para identificar cuáles eran sus condiciones con respecto a los recursos tecnológicos con los que contaban, qué tan familiarizados estaban con las plataformas para tomar sus clases virtualmente y para conocer su sentir en torno al cambio de modalidad.

Es importante mencionar que dicho diagnóstico se realizó en el marco de la tutoría, con la finalidad de establecer un puente de comunicación entre estudiantes, coordinación de la licenciatura y docentes, de tal forma que, al conocer las necesidades, tanto la coordinación como los docentes pudieran realizar adecuaciones a las formas de enseñanza. Para esto es necesario entender en qué consisten los ambientes virtuales de aprendizaje. Según López et al. (2002), “Un Ambiente Virtual de Aprendizaje es el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (citado por Lasso et al., 2015).

Como se mencionó anteriormente, dada la situación de contingencia que se presentó a nivel mundial, fue necesario migrar a entornos virtuales, motivo por el cual las formas de realizar la tutoría tuvieron que modificarse. La tutoría concebida en un entorno virtual se puede definir de la siguiente manera:

²⁷Doctora en Dirección e innovación de instituciones. Actualmente se desempeña como docente de Universidad La Salle Oaxaca. Contacto: 000000270@ulsaoaxaca.edu.mx.

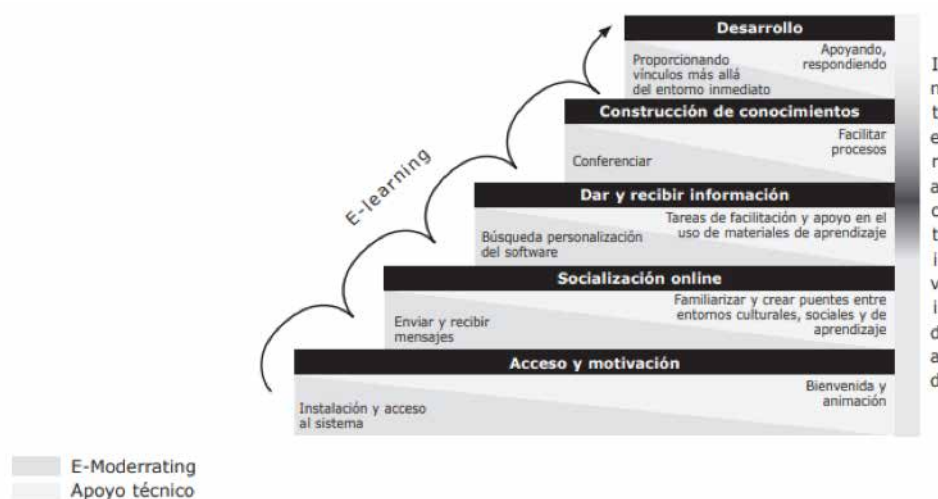
El acompañamiento o la acción tutoriales en un entorno virtual (Munévar, 2012. p. 36 citado por Lasso et al., 2015), es el resultado de un sistema previo de diseño pedagógico y planificación didáctica, y su desarrollo supone también procesos de preparación de situaciones, actividades y eventos que faciliten la puesta en circulación de los procesos y resultados del aprendizaje potenciado y activado.

Desde la perspectiva de Salmon (2000) “el tutor desarrolla diversas tareas para permitir a los participantes

avanzar desde el ingreso y manejo de la plataforma al desarrollo del conocimiento individual”.

Así, se vio la necesidad de detectar las condiciones de acceso y manejo de la tecnología de los estudiantes de turismo de quinto semestre. Para ello se utilizó el modelo de E-moderating propuesto por Salmon, ya que en un primer momento el tutor debe asegurarse de que, efectivamente, los estudiantes cuentan con el acceso y las condiciones necesarias para el ingreso a plataformas virtuales.

Figura 1. Modelo de E-moderating



Nota: Salmon (2000, citado por Silva, 2010, p. 20).

Por otra parte, Paulo Vasconcellos concluyó en sus estudios que:

El nuevo rol del tutor virtual es saber cómo los alumnos aprenden, más que estar preocupado en cómo enseñar, debe adaptarse a las actuales realidades asignadas por los paradigmas educativos en boga, donde la labor de guía del docente debe estar dirigida a las particularidades de cada uno de los estudiantes y a las diferentes formas de entender y aprender los contenidos que se abordan en las clases (citado por Espinoza y Ricaldi, 2018, p. 204).

En este sentido, en el contexto de la acción tutorial se buscó identificar las características particulares de los estudiantes, para emitir recomendaciones que favorecieran sus procesos de aprendizaje. Por esta razón se realizó una detección de los estilos de aprendizaje, siguiendo el modelo de Honey-Alonso “Según esta propuesta teórica, la generación del conocimiento se define como un proceso de transformación de la experiencia percibida. Contempla dos dimensiones: percepción y procesamiento” (Freiberg y Fernández, 2013).

En resumen, el diagnóstico realizado a los estudiantes de Administración Turística consistió en la aplicación de un cuestionario para conocer su acceso a la tecnología y su manejo de plataformas virtuales, reconocer estilos de aprendizaje utilizando el modelo de Honey-Alonso y, mediante entrevistas telefónicas, conocer su sentir ante el cambio tan abrupto de modalidad de estudio. Finalmente, se buscó identificar el impacto de la tutoría y conocer las percepciones de los estudiantes al concluir el semestre.

Metodología

El diseño de la investigación consistió en un enfoque mixto, dado que se aplicaron tanto encuestas como entrevistas; se empleó un diseño no experimental, transversal, de alcance exploratorio.

Para realizar dicha investigación se aplicaron tres instrumentos a los 30 estudiantes de la licenciatura en Administración Turística de quinto semestre. El primero consistió en un cuestionario para detectar si los

estudiantes tenían acceso a equipo personal para realizar sus actividades escolares, acceso a conectividad a través de internet y dificultades para la utilización de plataformas.

El cuestionario estuvo conformado por 15 preguntas, 12 de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Dicho cuestionario se realizó en Google forms y fue compartido con los estudiantes vía WhatsApp.

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso, que se compartió vía WhatsApp con los estudiantes, en un archivo de Excel.

El cuestionario de Honey-Alonso (CHAEA) consta de 80 afirmaciones divididas en cuatro secciones de 20 ítems cada una, correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia.

Es importante mencionar que el instrumento propuesto por Honey-Alonso ha sido validado para la población mexicana mediante el análisis de consistencia interna, correlación reactivo-total, validez discriminante y de constructo.

En una investigación realizada por Juárez Lugo (2011) se plantea lo siguiente:

Respecto a la confiabilidad del CHAEA se encontró que su consistencia interna es aceptable (activo .58, reflexivo .54, teórico .57 y pragmático .56). La magnitud de esta consistencia es menor a la reportada por Alonso et al. (1997) (activo $\alpha = .62$, reflexivo $\alpha = .72$, teórico $\alpha = .65$ y pragmático $\alpha = .58$), por Camarero et al. (2000) (activo $\alpha = .68$, reflexivo $\alpha = .64$, teórico $\alpha = .63$ y pragmático $\alpha = .59$) y Ecurra (2011) para 1,260 universitarios peruanos (activo $Kr20 = .83$, reflexivo $Kr20 = .80$, teórico $Kr20 = .78$ y pragmático $Kr20 = .79$) y similar a la que reporta Aguilar (2010) para 698 universitarios de primer ingreso (activo $\alpha = .62$, reflexivo $\alpha = .56$, teórico $\alpha = .58$ y pragmático $\alpha = .49$) (pág. 146)

Este cuestionario está basado en el modelo de Kolb. Dicho modelo de estilos de aprendizaje supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. En este sentido, Kolb dice que, por un lado, podemos partir:

- a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo.
- b) o bien de una experiencia abstracta, que es

la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: alumno teórico.

Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

- a) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo.

- b) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático.

En la práctica, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una, o cuando mucho dos, de esas cuatro fases, por lo que se pueden diferenciar cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar (Pérez et al., 2016, p. 69).

Al aplicar el instrumento de Honey-Alonso, es posible identificar cuatro estilos de aprendizaje en los alumnos: los estilos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.

Según Gravini e Iriarte (2008), las características de los estilos de aprendizaje propuestos por Honey-Alonso son las siguientes.

- 1) Activos. Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades, y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos; les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿cómo?

- 2) Reflexivos. Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿por qué?

- 3) Teóricos. Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, in-

tegrando hechos dispares en teorías coherentes. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades carentes de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué?

4) Pragmáticos. A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente; les aburren e impacientan las largas discusiones sobre una misma idea. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío para ellos y siempre están buscando una mejor manera de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué pasaría si...? (pp. 10-11).

El último cuestionario que se aplicó fue una encuesta de salida, para conocer las impresiones de los estudiantes al finalizar el semestre y poder identificar tanto las prácticas exitosas como los aspectos a mejorar.

También se realizaron entrevistas vía telefónica para conocer la situación personal de cada uno de los estudiantes durante el semestre.

Resultados obtenidos

A partir de los instrumentos aplicados, se obtuvieron los siguientes datos.

Con respecto a las edades, la mayoría de los estudiantes tiene entre 20 y 21 años.

Tabla 1

Edad	Número de estudiantes
19 años	2
20 años	15
21 años	10
22 años	1
23 años	1
25 años	1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al sexo, 20 son mujeres y 10 son hombres, y la totalidad son solteros.

Al momento de contestar el cuestionario, la mayoría se encontraba radicando en Oaxaca. Sólo ocho estudiantes mencionaron que estaban en alguna población dentro del estado y cuatro se encontraban fuera del estado.

En cuanto a sus actividades independientes de las académicas, cinco estudiantes manifestaron que se encontraban laborando.

Con respecto a la posibilidad de contar con un equipo de cómputo en casa, la totalidad de los estudiantes manifestaron que sí contaban con un equipo; sin embargo, no todos tenían un equipo propio: 17 estudiantes externaron que tenían que compartir el equipo de cómputo con sus familiares; 27 estudiantes indicaron, también, que utilizaban el celular para realizar sus actividades académicas.

En cuanto al acceso a internet, la totalidad de los estudiantes expresaron que contaban con servicio de internet, aunque 11 reportaron que últimamente su servicio tenía fallas. Asimismo, dos estudiantes expusieron que hacían uso de cibercafés o espacios similares para realizar sus actividades escolares, mientras que ocho hacen uso de ese tipo de espacios ocasionalmente.

Para el caso de las plataformas propuestas por los profesores a fin de llevar a cabo sus clases virtuales, en general los estudiantes mencionaron que les resultaban amigables para la navegación. Sólo seis estudiantes enfatizaron que no les parecían amigables, específicamente las plataformas Zoom y Teams. Un estudiante mencionó que, más que el uso de las plataformas, lo que le parecía problemático era la cantidad de plataformas a utilizar, ya que cada profesor utilizaba una distinta.

En cuanto al sentir de los estudiantes, es importante mencionar que, aun cuando el instrumento se aplicó dos semanas después de haber iniciado el semestre, las respuestas no fueron muy positivas.

La mayoría refirió que se sentían estresados y cansados, más que por los contenidos a revisar, por la modalidad en la que había iniciado el semestre. A continuación se presentan citas textuales de algunos comentarios que manifestaron los estudiantes.

Bueno, a mi consideración siento que un punto muy importante a considerar es que no le dan importancia

de saber cuantas horas está pasando el alumno sentado frente a una computadora no sólo los días que tienen clases, sino también sábados y domingos por las tareas, hay que mencionar que no todos estamos en las mismas condiciones en cuanto a herramientas para poder trabajar, es una situación difícil, sin embargo, sí me gustaría tener algún tiempo para poder despejarme de la computadora.

Por un lado, siento bien, el regresar a clases me emociona, ya que estaré en contacto con mis compañeros, pero por el otro lado no porque estamos sentados muchas horas enfrente de la computadora, a veces no tenemos un horario para poder comer y las tareas son pesadas, es decir, se acumulan demasiado.

Me siento satisfecho porque hemos estado llevando la situación lo mejor posible, pero esto implica el doble de esfuerzo, por lo que es muy cansado el exceso de tareas y de horas al estar sentado y enfrente de un dispositivo, también es nuevo para nosotros, así que es muy cansado.

La verdad es muy estresante, es una carga de trabajos inmensa, ocupamos hasta los fines de semana y todo el día enfrente de una computadora, puede hacer daño a la postre.

Es un poco complicado, ya que comparto la computa-

dora, somos varios viviendo en mi casa y todos ocupan internet y eso lo vuelve lento.

Me siento rara, y siento que me distraigo con más facilidad que en las clases presenciales.

Realmente es estresante y cansado, ya que son muchas horas las que se pasan frente a una computadora, 7 horas de clases corridas, más las horas de tarea. La vista llega a doler después de un cierto tiempo.

Ante esta situación, detectada al inicio del semestre, fue necesario informar a la coordinación para hacer los ajustes pertinentes a las formas en que se estaban realizando las actividades académicas con los estudiantes. También se llevaron a cabo reuniones virtuales, para informar a los docentes la situación y plantear formas de trabajo que no implicaran un exceso de tiempo frente a la computadora. Afortunadamente, existió una buena comunicación entre docentes, la Coordinación de la Licenciatura en Turismo y la Dirección de la Escuela de Ciencias Económico Administrativas.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, en el grupo se detectaron ciertas tendencias, las cuales se presentan a continuación.

Gráfico 1



Fuente: elaboración propia (2020).²⁸

²⁸Sólo tres estudiantes no contestaron el instrumento.

Como se observa en el gráfico, los dos estilos de aprendizaje predominantes en el grupo de quinto semestre de Administración Turística son el estilo pragmático y el estilo reflexivo. Es decir, una buena parte del grupo prefiere llevar a la práctica los conocimientos; por otra parte, los reflexivos, que también son una parte importante del grupo, muestran tendencia a recoger datos y a analizarlos detalladamente antes de llegar a una conclusión. No menos importante es considerar que cinco estudiantes mostraron tendencia hacia el estilo teórico, que se orienta a la lógica y la racionalidad; finalmente, se identificó a tres estudiantes con tendencia al estilo activo, que disfrutaban mucho más de las actividades y no les agrada adoptar un rol pasivo. Probablemente, a este sector del grupo le resultó más complicado adaptarse a la modalidad virtual.

En cuanto a las entrevistas que se realizaron vía telefónica, se detectaron diversos aspectos que esta-

ban impactando el desempeño de los estudiantes, los cuales iban desde la incertidumbre generada por la pandemia, el estrés, la tristeza por no poder convivir con sus compañeros de clase, hasta situaciones más complejas, como la pérdida de seres queridos, la angustia por haber contraído el virus, la preocupación por tener familiares que forman parte del personal médico y se encuentran expuestos al contagio por el virus de la Covid-19.

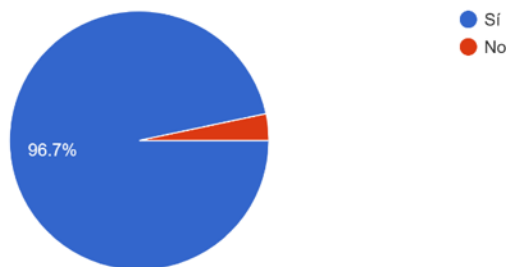
Con respecto al último cuestionario que se aplicó, el objetivo era evaluar el proceso de tutoría y conocer si había tenido un impacto positivo en los estudiantes; también se buscó identificar aspectos a mejorar en las tutorías y las clases a distancia, y conocer el sentir de los estudiantes en cuanto a su vocación al finalizar el semestre.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Gráfico 2

¿Consideras que el programa de tutoría ha influido para mejorar tu desempeño académico?

30 responses

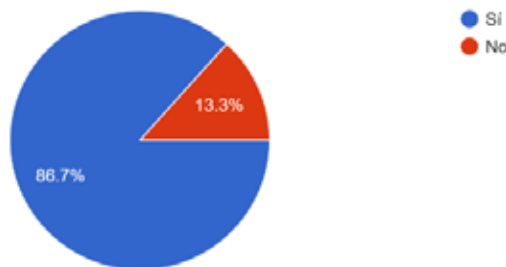


Fuente: elaboración propia (2020).

Gráfico 3

¿Consideras que el programa de tutoría ha influido en la resolución de tus problemas personales?

30 responses



Fuente: elaboración propia (2020).

Como se observa en las gráficas anteriores, entre los estudiantes existe una percepción positiva del programa de tutorías. Sólo una persona consideró que la tutoría no tenía influencia positiva en su desempeño académico. En cuanto al impacto en la solución de problemas personales, cuatro personas respondieron que la tutoría no había tenido influencia en esta área.

Otro aspecto importante que identificar era cómo se sentían los estudiantes al finalizar el semestre. A continuación se presentan algunos de los comentarios que emitieron.
Más relajada.

Bien, ya me adapté a esta modalidad.

Cansada mentalmente.

Muy bien, pero ojalá se mejoraran las planeaciones, todo el día lo ocupaba la escuela entre clases y tareas.

Me siento satisfecho.

Bien, la tutoría ayudó para resolver dudas.

Cansado.

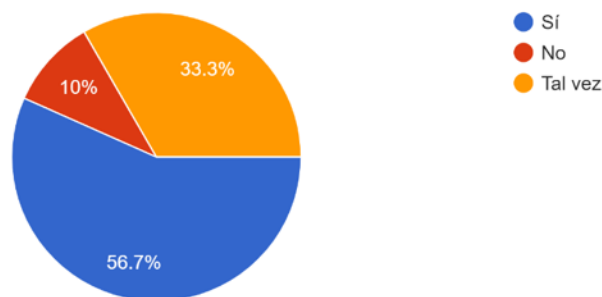
Muy satisfecho.

Aunque algunos estudiantes finalizaron el semestre con una percepción negativa, en general mejoró significativamente su postura respecto a la modalidad a distancia.

Gráfico 2

¿Consideras que se lograron los objetivos de aprendizaje planteados al inicio del semestre?

30 respuestas



Fuente: elaboración propia (2020).

También se solicitó a los estudiantes que especificaran por qué sí o por qué no se habían cumplido los objetivos. A continuación se presentan algunos de sus comentarios.

En algunas materias se cumplió todo lo establecido, pero en otras materias no respetaban o simplemente no presentaron el plan sintético. En caso de tutoría la maestra fue muy eficiente en todos los aspectos, fue comprensible, amable y sobre todo nos ayudó mucho con nuestro desempeño y problemas que surgieron durante el semestre.

Porque de tanta saturación de trabajo a veces lo importante era enviar las tareas y el aprendizaje quedaba a un lado.

Sí se lograron, porque a pesar de que fue una manera distinta de aprender sí pude tener nuevos conocimientos.

Porque hubo un tiempo en el que me sentí sin ánimos de nada.

Afortunadamente las materias eran teóricas, y poniendo atención puedes aprender como se debe.

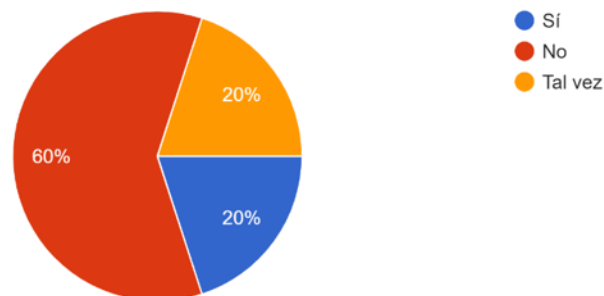
Porque pude comprender cada uno de los temas, pude desarrollar más la creatividad e incluso aprendí a usar mejor programas online.

Finalmente, uno de los aspectos que la tutoría consideró preocupante era el impacto que pudiera tener la pandemia en la vocación, dado que el sector turístico ha sido uno de los más afectados. En este sentido, las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes.

Gráfico 5

El sector turístico es uno de los más afectados por la pandemia de COVID-19. ¿Ha afectado esa situación tu decisión de continuar tus estudios en el ámbito turístico?

30 respuestas



Fuente: elaboración propia (2020).

Aunque en general la percepción de los estudiantes fue positiva, seis estudiantes manifestaron que su decisión vocacional se vio afectada por la pandemia. Específicamente, los comentarios emitidos fueron los siguientes. Realmente el turismo está pasando por situaciones muy negativas pero poco a poco como es un sector con varias ramas se irá recuperando muy rápido.

Porque ahora veo que este sector no estaba preparado para este tipo de situaciones y sí es muy complicado manejar la situación y respecto a la baja contratación de este tipo de trabajos en pandemia.

Porque me desanima el que quizá no tendré trabajo o no seré capaz de encontrar uno cuando me gradúe y el hecho de no poder realizar mis prácticas.

Porque viéndolo del lado positivo, esta pandemia me ha ayudado a darme cuenta lo significativo que es el sector turístico, y darme cuenta lo que podría hacer para mejorar algunos ámbitos, crear nuevos programas, estrategias en casos como éste, y darle ese plus, para que en el país pueda ser competitivo y confiable a los turistas.

Porque prácticamente en todos nuestros campos donde podemos laborar están parados, o sólo hay una determinada cantidad de trabajadores, la pandemia empeoró todo el sector y hoy en día con esta situación el trabajo es escaso, muy escaso.

No ha afectado mi decisión ya que al final de cuentas es lo que me apasiona y a lo que me quiero dedicar y estoy consciente de que estas situaciones pueden suceder en cualquier momento.

No, porque me gusta mucho la carrera y siento que ésta es una prueba para levantarnos con más fuerza con nuevos proyectos.

No, porque creo que el turismo o el desarrollo de éste no depende sólo de las masas. Además de que aún existen nuevas formas en las cuales el turismo se puede acoplar.

Porque por lo mismo que ha impactado, no sabría si encontraría trabajo y porque me da miedo contagiarme. Porque es lo que me gusta y se puede reactivar nuevamente.

De los comentarios se desprende que los estudiantes expresan preocupación en relación con el sector laboral. Existe temor ante la falta de oportunidades y la escasez de trabajo, por lo que es necesario que desde las clases y las tutorías se refuerce el aspecto vocacional y se brinden herramientas a los estudiantes para el emprendimiento.

Acciones para favorecer los procesos de aprendizaje

A partir de los datos obtenidos, se implementó una serie de acciones orientadas a favorecer el proceso de adaptación de los estudiantes a la modalidad virtual, a fin de facilitar el aprendizaje.

En primer lugar, después de haber hecho la detección a las dos semanas de haber iniciado el curso, la Coordinación de la Licenciatura en Turismo y la Dirección de

la Escuela de Ciencias Económico Administrativas convocaron al personal docente a una reunión para dar a conocer la situación y solicitar que se realizaran ajustes a la planeación en lo relativo al tiempo destinado a clases virtuales sincrónicas. Otro ajuste solicitado tenía que ver con las tareas pedidas a los estudiantes, debiendo reducirse el número de actividades y tiempos de entrega, para que los alumnos no se sintieran saturados, considerando que en quinto semestre se lleva una carga de ocho materias y cada materia en modalidad presencial consta de entre cuatro y hasta seis horas a la semana.

Referente a las acciones realizadas con los estudiantes, se llevaron a cabo algunos cursos virtuales breves acerca de algunas técnicas para el manejo del estrés y sobre la planificación del tiempo de estudio.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó una sesión virtual con los estudiantes para explicarles las características de los diferentes estilos, con la finalidad de que cada uno se identificara como activo, reflexivo, teórico o pragmático, y a partir de las recomendaciones que se propusieron en el taller, pudieran tomar acciones para favorecer su propio proceso de aprendizaje. También se dio seguimiento a las recomendaciones vía telefónica.

A partir de los resultados de la aplicación del instrumento CHAEA, se redactó un informe dirigido a la Coordinación de la Licenciatura, en el cual se presentaban algunas recomendaciones para compartir con los docentes.

Las recomendaciones realizadas fueron las siguientes: Al ser un grupo en el cual predomina el aprendizaje pragmático, se recomienda a los profesores orientar los contenidos de las materias a cuestiones prácticas, dejando claro para qué puede servir ese conocimiento a los estudiantes.

Algunas preguntas clave para favorecer el aprendizaje en estudiantes pragmáticos, son las siguientes:

- 1) ¿Habrán posibilidades de practicar y experimentar?
- 2) ¿Habrán suficientes indicaciones prácticas y concretas?
- 3) ¿Se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver los míos?

El aprendizaje será más difícil para los pragmáti-

cos cuando tengan que:

- 1) Percatarse de que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata.
- 2) Percibir que tal aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata o beneficio práctico.
- 3) Aprender lo que está distante de la realidad.
- 4) Aprender teorías y principios generales.
- 5) Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo.
- 6) Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez.
- 7) Comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación.
- 8) Cerciorarse que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender (Cisneros, 2004, p. 24).

El otro estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo, por lo que se recomienda a los profesores brindar a los estudiantes tiempo suficiente para que puedan planificar y pensar las tareas a realizar. El no contar con tiempo suficiente puede bloquear el desarrollo del estilo reflexivo.

Preguntas claves para los reflexivos:

- 1) ¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar y preparar?
- 2) ¿Habrán oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?
- 3) ¿Podré oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente de opiniones diferentes?
- 4) ¿Me veré sometido a presión para actuar improvisadamente?

El aprendizaje será más difícil para los reflexivos cuando tengan que:

- 1) Ocupar el primer plano. Actuar de líder.
- 2) Presidir reuniones o debates.
- 3) Dramatizar ante otras personas. Representar algún rol.
- 4) Participar en actividades no planificadas.
- 5) Hacer algo sin previo aviso. Exponer ideas espontáneamente.
- 6) No tener datos suficientes para sacar una conclusión.
- 7) Estar presionado por el tiempo.
- 8) Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra.
- 9) Hacer un trabajo superficialmente. (Cisneros, 2004, p. 26)

CONCLUSIONES

La situación de pandemia a nivel mundial definitivamente impactó el ámbito educativo, por lo que hoy, más que nunca, la acción tutorial resulta relevante. Ante este panorama, el acompañamiento que brindan los tutores puede favorecer los procesos de adaptación de los estudiantes a la modalidad educativa a distancia.

Hoy se vive una situación compleja que no se había presentado anteriormente. Ésta requiere mucha cooperación de parte de todos los que estamos involucrados en el ámbito educativo: instituciones, personal administrativo, área de atención psicológica o psicopedagógica, tutores, docentes y estudiantes; en este momento, más que nunca, debemos establecer lazos en los que la comunicación sea clara y fluida; sólo de esa manera podemos generar cambios y favorecer los procesos de aprendizaje.

A partir del contexto planteado, surge la necesidad de realizar un diagnóstico inicial, cuya finalidad es conocer las condiciones en las que se encuentran los estudiantes para llevar a cabo actividades académicas en una modalidad virtual. Al respecto, es importante entender que no todos tienen las mismas condiciones económicas y no todos cuentan con un equipo de cómputo propio. En muchas ocasiones, existe un solo equipo en casa, que debe ser compartido con hermanos y padres de familia. También es importante entender que algunos estudiantes se encuentran en poblaciones en las que el servicio de internet no es estable, lo que puede limitar su acceso a las clases en línea.

El diagnóstico realizado ayudó a entender que menos es más, en el sentido de que no se puede pretender utilizar el mismo número de horas en sesiones sincrónicas que en una modalidad presencial; esto resulta demasiado cansado y tedioso tanto para los docentes como para los estudiantes. En una modalidad virtual, las prácticas docentes y el rol de estos deben cambiar. El exceso de horas frente a una pantalla de computadora trae, a la larga, consecuencias para la salud. Un estudio realizado por Westlauder señala: “que las afectaciones más frecuentes de la salud de los usuarios de computadoras son las fatigas visuales, fatigas musculares, monotonía y estrés. Otros estudiosos del tema, han demostrado que las molestias oculares y la fatiga muscular son las más frecuentes detectadas” (Moreno et al., 2007).

Es importante mencionar que el sistema musculoesquelético puede verse afectado por permanecer sentado durante muchas horas trabajando frente a pantallas, sobre todo si no se cuenta con asientos ergonómicos o condiciones que favorezcan una postura adecuada.

Los síntomas que presentan las personas que trabajan por largo tiempo con pantallas de visualización, pueden minimizarse si se cumplen algunas de las recomendaciones que se presentan a continuación.

- No trabajar ante las pantallas de manera ininterrumpida, es decir, hacer pausas de algunos minutos después de dos y cuatro horas de labor, para que se produzcan relajaciones en la musculatura ocular y cervical, y también para variar la atención psicológica, manteniendo un nivel adecuado de salud.
- Uso de cristales correctores actualizados, preferiblemente lentes acrílicas (lentes de Pin-Holes o CLIP-ON) que son lentes con filtros azules para reducir la astenopia, así como trabajar a 50-60 centímetros de los monitores.
- Evitar excesos de iluminación que causen reflejos en las pantallas.
- Evitar los ruidos innecesarios (Moreno et al., 2007).

A partir de las actividades realizadas durante la tutoría, se concluye que es muy importante escuchar las necesidades de los estudiantes, ya que su estado anímico puede ser un factor que impacta en los procesos de aprendizaje. En este sentido, se detectaron situaciones muy complicadas, entre ellas, duelo por la pérdida de familiares, angustia, estrés, preocupaciones económicas y por familiares pertenecientes al sector salud. Un estudiante que atraviesa procesos tan complicados como los mencionados, tendrá mayores dificultades para realizar sus actividades académicas. Ello determinó que en ciertas ocasiones se realizaran canalizaciones al área de atención psicológica, a fin de brindar un soporte adecuado a los estudiantes.

Otra conclusión que puede obtenerse del trabajo realizado es que el rol del docente hoy en día va más allá de cubrir un temario. Es necesario que exista flexibilidad. Desde el momento de la planeación pueden hacerse ajustes, con la conciencia de que probablemente en una modalidad virtual no se puedan cubrir todos los contenidos planteados en el temario. Más allá de la preocupación por cubrir un temario, el enfoque debe apuntar a lograr un aprendizaje genuino, atendiendo las características propias del grupo de estudiantes,

ya que, como se mencionó anteriormente, no todos aprenden de la misma manera. Si se logra detectar tendencias y al mismo tiempo impactar en las características personales de cada estudiante, es posible que se adecuen las prácticas de enseñanza para lograr los objetivos de aprendizaje.

El aprendizaje que ha dejado la pandemia en el sector educativo ha sido significativo, y aún continúa, lo que obliga a todos los profesionales de la educación a repensar el rol del docente y de las instituciones, con la finalidad de lograr una genuina formación de personas armónicas, que contribuyan a la construcción de una sociedad más digna e incluyente.

REFERENCIAS

Cisneros, A. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. SEP.

Espinoza, E., y Ricaldi, M. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 201-210.

Freiberg, A., y Fernández, M. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *SUMMA psicológica UST*, 103-117.

Gravini, M. L., e Iriarte, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe* (22), 1-24.

Juárez, C. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 136-154.

Lasso, E., Munévar, P., y Rivera, P. (2015). *La acción tutorial en la educación virtual*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Moreno, L., Herrera, F., Herrera, R., y Hernández, M. (2007). Repercusión del trabajo con pantallas de visualización de datos en la salud. *Revista Cubana de Oftalmología*, 20(2).

Pérez, E. M., Barajas, G., Martínez, M. E., y López, L. M. (2016). Estilos de aprendizaje utilizados por alumnos de la Facultad de Estomatología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Ciencia Odontológica*, 13, 67-63.

Salmon, G. (2000). *Centro Comenius Universidad de Santiago de Chile*. Obtenido de http://www.comenius.cl/recursos/virtual/eva/Modulo_3/Apresto.html

Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23.

TIC y educación: una experiencia doblemente divertida

Sheila Villanueva Sánchez³⁰

INTRODUCCIÓN

Hoy en día los docentes enfrentan el reto de formar a los estudiantes desde la virtualidad o educación a distancia. En ese sentido han surgido nuevas necesidades de profesionalización docente. Ante ello, los profesores se han apoyado con diversas técnicas y estrategias de enseñanza para educar a los estudiantes. Sin embargo, también surge la necesidad de innovar la práctica docente para garantizar momentos significativos en el acto formativo de cada niño o joven.

En la actual pandemia, los docentes se han apoyado en las TICs, siendo éstas la mejor herramienta para sacar adelante los retos formativos del ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021. Si bien dentro de la carga curricular para la Educación Básica el Sistema Educativo Mexicano ya ha contemplado la implementación de la tecnología como una habilidad a desarrollar en los estudiantes, se observa que en el contexto áulico real se cursa como una materia más, en la cual, como se establece en los planes y programas de estudio, los estudiantes conocen la tecnología, como el software y hardware, desarrollan algunas habilidades en el manejo de las mismas, aprenden nuevas formas de indagar y buscar información, pero no se genera un nuevo conocimiento, únicamente hay una reproducción de los contenidos.

En ese sentido, es importante hacer un análisis reflexivo del uso y sentido que en la actualidad el estudiante y el docente dan al uso de la tecnología en su cotidianidad, integrando las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en las cuales se ha involucrado el desarrollo de nuevas habilidades por parte de todos los agentes que participan en el proceso formativo.

Evidentemente, la modalidad virtual ya se había implementado en algunas instituciones educativas y era una realidad que, ante el crecimiento e innovación constante de la informática y la tecnología, muy pronto se podría hablar de más programas en dicha modalidad. Por ello es necesario que los docentes que actualmente dan clases en línea y/o a distancia puedan compartir sus experiencias con otros docentes, ya que cada comunidad, institución educativa y grupo de estudiantes tienen necesidades diferentes. Ante ello, el reto de formar a cada niño implica también que el docente se

forme nuevamente, para cumplir con lo que su contexto le demanda, motivando y haciendo sentir al estudiante que, a pesar de las dificultades, es posible lograr el aprendizaje.

Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje

Diversas investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional como: “El aula un espacio propicio para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y tecnológicas”, “Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos docentes”, “Uso de las tecnologías de la información, la comunicación como competencia transversal en la formación inicial docente” y “Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica”, enuncian que las TIC son una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de diversas habilidades, entre ellas, la atención, la concentración y la ejecución de dos actividades al mismo tiempo. Aunado a ello, se generan comunidades de aprendizaje en las cuales el estudiante se apropia de su proceso formativo. Maldonado (2017) señala que: “el uso adecuado de las TIC y la calidad que tendrá el impacto de estas dentro del aula depende del acceso del estudiante, apropiación del docente y de la institución”.

Por otra parte, Guevara (2008) en su estudio sobre la integración tecnológica del docente universitario, establece que los docentes conocen la importancia de implementar diversos recursos tecnológicos en el aula; sin embargo, muchos de ellos, de acuerdo con su era generacional, consideran que no son necesarios. A pesar de dicha resistencia, se han visto en la necesidad de profesionalizarse, debido a que la institución donde laboran lo requiere.

En tanto, Varela y Valenzuela (2020) mencionan que los docentes comprenden la importancia de usar las TIC y algunos docentes reconocen que no han desarrollado dichas habilidades por falta de interés, aprendiendo con base en ensayo y error o empíricamente, ya que el recurso que dominan y conocen con mayor facilidad

³⁰Egresada de la Maestría en Educación y Docencia, Universidad La Salle Oaxaca. Contacto: 014423152@ulsaoaxaca.edu.mx

es una computadora. Los profesores que comparten su experiencia en dicha investigación consideran que es importante que los docentes adquieran estas habilidades desde la formación inicial, ya que es crucial su implementación en el aula, pues motivan y despiertan el interés de los estudiantes. Específicamente, dichas habilidades deben ir encaminadas hacia el desarrollo tecnológico, que hoy en día es fundamental para trabajar con los estudiantes.

Gamificación educativa

De acuerdo con Torres y Romero (2018), la gamificación es comprendida como: “un recurso pedagógico basado en el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos” (p. 72); también puede entenderse como una metodología que intenta lograr la mejora en la calidad del aprendizaje.

Las instituciones educativas buscan estar a la vanguardia y cumplir con las necesidades del contexto de cada estudiante, por lo cual, la gamificación en el aula o en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite generar, a través del juego, herramientas y plataformas digitales, diversas estrategias que motiven y despierten el interés del estudiante.

Según expertos en el tema, como Ortiz, Jordán y Agredal (2018) y Gaitán (2018), así como algunos constructivistas que se mencionan en esta investigación, la interacción que se genera en los entornos virtuales conlleva una serie de emociones, las cuales hacen que el estudiante se motive y construya nuevos aprendizajes, o bien, que su capacidad creativa se potencialice.

En ese sentido, el uso de herramientas y plataformas digitales permite gamificar el aprendizaje, a fin de que éste sea más significativo para el estudiante; hoy en día, las TIC contribuyen de manera sensible a este proceso y, al existir una gran gama de juegos y actividades, el docente puede hacer uso de estos recursos para ejecutarlos en el aula.

Sistematización de la práctica educativa

De acuerdo con la propuesta del Fondep (Fondo Nacional para la Educación Peruana), la sistematización de la práctica educativa responde al conjunto de experiencias docentes que pueden ser transmitidas para que otra persona aprenda de ellas, propiciando que en su contexto pueda innovar o inspirar a otras personas para hacer cambios significativos en su quehacer do-

cente.

La sistematización permitirá a los docentes realizar una reflexión de la práctica que realizan día con día, la cual, al ser observada de forma crítica, abrirá las puertas a una brecha de oportunidades de mejora continua y esto será un ejemplo para compartir con otros profesionales, lo anterior con la intención de generar una red de apoyo con miras a la mejora educativa.

Desde esta perspectiva, la presente investigación ha seguido los pasos que presenta el Fondep en su artículo para descubrir el corazón de esta experiencia, la cual se basa en el uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir aprendizajes significativos en el primer grado de primaria.

De acuerdo con la metodología rigurosa de la sistematización de la práctica educativa, existen tres tipos de análisis, los cuales se presentan en la figura 1.

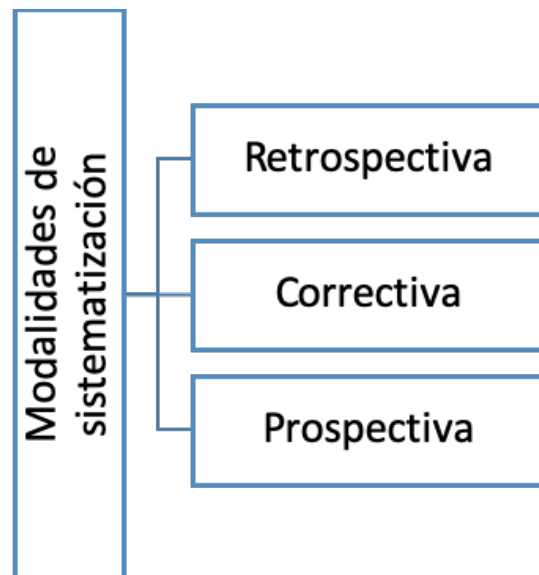


Figura 1: Modalidades de sistematización. (Elaboración propia)

Para fines formativos y de retroalimentación de la práctica docente, se optó por seleccionar una sistematización correctiva, cuyo objetivo, según el FONDEP (2014), es “detenerse en la experiencia para comprender lo que está sucediendo y mejorar el trabajo con los aprendizajes que surgen de lo vivido” (p. 12).

En ese sentido se ha realizado un análisis de los recursos educativos utilizados durante el primer periodo del actual ciclo escolar 2020-2021, así como de los alcances que éstos han tenido en elevar la motivación extrínseca de los estudiantes. Al mismo tiempo, se ha procurado generar aprendizajes significativos, retomando elementos del contexto y gustos de cada niño o niña que conforma el grupo. Es por ello por lo que la razón de ser de la sistematización de una experiencia docente radica en la trascendencia de esta, para que otros profesores tengan la oportunidad de experimentar y probar nuevas herramientas desde su contexto.

El uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje para construir aprendizajes significativos en el primer grado de primaria

En la actualidad, la educación ha dado un giro, transitando hacia ambientes de aprendizaje diferentes a los que se conocían. Hoy en día, los docentes de diversos niveles se enfrentan a un nuevo reto: educar y formar a la distancia, haciendo uso de diversos medios, estrategias y herramientas que permiten tener cercanía con los estudiantes.

Anteriormente se hablaba de educación a distancia y educación virtual en niveles como Educación Media Superior y Educación Superior. Sin embargo, formar a la distancia en los primeros niveles educativos, como preescolar y primaria, supone un proceso lleno de muchos aprendizajes, rupturas de esquemas y paradigmas, así como la potencialización de las habilidades digitales de profesores, estudiantes y padres de familia.

Durante mucho tiempo las instituciones educativas han apostado a la mejora de la calidad educativa y qué mejor forma de hacerlo que implementando plataformas digitales con recursos que facilitan y/o acercan al estudiante al conocimiento. En muchas ocasiones, el uso de dichos recursos era considerado como un factor de juego o distracción para los estudiantes; sin embargo, en la actualidad es posible observar que no hay na-

die mejor que el propio estudiante para compartir las habilidades tecnológicas desarrolladas con sus compañeros y profesores.

Sin duda alguna, un factor importante para la implementación de diversos recursos digitales en el aula virtual radica en la cercanía y apropiación de las TIC por profesores y profesoras, es decir, en el uso de equipos, programas, habilidades de búsqueda y navegación, entre otras, las cuales en algunos momentos pueden limitar su aplicación.

Por otra parte, la motivación y la preocupación por llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje a la distancia que sea llamativo y despierte el interés del estudiante implica que el docente sea un profesionalista que haga uso de la creatividad, pudiendo tomar todos los elementos del contexto actual y rescatar los intereses de los estudiantes para crear, mediante diversos recursos, estrategias que impacten en el aprendizaje de niños y niñas.

Recursos digitales para el aprendizaje significativo

Plataforma Blinklearnig

En el primer grado de primaria del Colegio “Unión y Progreso” los estudiantes cuentan con una plataforma digital que tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de los contenidos de español y matemáticas, así como acercar al estudiante a actividades interactivas (véase figura 2).



Figura 2: Plataforma blinklearning. Recuperada de: blinklearnig.com/home

Durante el mes de septiembre se acercó esta plataforma a los estudiantes. En un primer momento sólo se utilizaba para compartir el libro y para guiar, de esta forma, a los niños al momento de responder las actividades. Posteriormente, comenzaron a trabajarse ejercicios de prueba, a fin de que pudieran explorar los materiales, videos e infografías, así como las actividades digitales de cada tema. Sin embargo, algunos niños han mencionado que la plataforma no les ayuda a aprender, ya que es difícil entrar sin ayuda de mamá o papá. Para otros estudiantes, en cambio, la plataforma es de fácil acceso y divertida.

Los padres de familia consideran que el uso de esta herramienta facilita que el estudiante comprenda los contenidos de las materias de español y matemáticas. Sin embargo, una madre de familia ha comentado que: “la plataforma y las actividades interactivas no favorecen el aprendizaje de los estudiantes, ya que éstas son repetitivas”, y en cierta forma hay contenidos que pueden reproducirse únicamente para que el estudiante aprenda el proceso que debe realizar. No obstante, el hecho de trabajar con esta plataforma brinda herramientas al docente y proporciona otros recursos como videos o infografías (véase figura 3).



Figura 3: Recursos digitales. Recuperado de: blinklearnign.com

Kahoot

Kahoot es una plataforma de paga cuyo objetivo es crear diversos juegos o retos para los estudiantes. El docente puede crear en ella breves exámenes, con preguntas de verdadero o falso y cuestionamientos de opción múltiple, entre otros.

Sin duda alguna, esta plataforma de juegos ha sido la que más éxito ha tenido en el grupo de primer grado. Durante el mes de septiembre se integró a las actividades cotidianas Kahoot, como un juego que retoma elementos de matemáticas, conocimiento del medio y de español para generar un aprendizaje significativo en el estudiante (véase figura 4).



Figura 4. Kahoot. Recuperado de: Kahoot.com

Con la primera actividad piloto los niños quedaron muy contentos; un estudiante comentó que la actividad estaba muy padre, pero que debía tener más tiempo para realizarla. El grupo en general mostró gran entusiasmo, lo que llevó a considerar aumentar el tiempo de los reactivos de acuerdo con el tema a trabajar.

En días posteriores se trabajó con Kahoot para fortalecer el tema de la biblioteca del aula, en la cual los estudiantes se mostraron emocionados y contentos de realizar la actividad. Para ellos ahora era más fácil ingresar, ya que por medio de un click se dirigían directamente a la página de Kahoot.

Esta plataforma de juegos causó tanta emoción y agrado en el grupo, que en semanas posteriores los estudiantes preguntaban: “maestra ¿el día de hoy hay un Kahoot?” A lo cual la docente respondía que no, pero

que al otro día se crearía uno para que pudieran jugar. Otro aspecto importante en el uso de esta plataforma es que, más allá de presentar un juego divertido para los estudiantes, se ha utilizado como una herramienta para recuperar conocimientos previos o contenidos revisados en la clase. De manera simultánea, la herramienta también favorece la atención al momento de leer lo que se pregunta, propiciando que el estudiante se interese más en la clase.

En torno a la implementación de Kahoot, los padres de familia del grupo consideran que favorece el aprendizaje de los niños. Al respecto, es posible decir que los juegos digitales aplicados con un sentido y objetivo pedagógico generan impacto y gusto en los estudiantes, ya que, además de recordar los temas revisados en clase, brindan un momento agradable y divertido para ellos.

Videos

Dentro del proceso de enseñanza a distancia, los videos también han tenido un papel fundamental, ya que además de ser una herramienta que apoya al docente para retroalimentar el tema, este recurso motiva al estudiante a participar y comentar lo que conoce del mismo. Principalmente se hace uso de la plataforma YouTube, en la cual se han descubierto diversos canales educativos creados por otros profesores a lo largo del mundo para compartir sus conocimientos con niños y niñas.

En las clases a distancia, los niños y las niñas de primer grado demuestran gran gusto por los videos, tanto para realizar una activación o rutina de ejercicios, como para cantar o conocer algún tema de clase. Al respecto, han mencionado que los videos les gustan mucho, ya que aquellos que se seleccionan para la clase consideran elementos que a ellos les gustan, como películas o figuras animadas (véase figura 5).



Figura 5. Uso de videos en actividades lúdicas.
Fuente: elaboración propia.

Powtoon

En el mes de octubre se utilizó Powtoon, herramienta que permite al docente crear videos animados. Se creó un video para abordar el tema de monedas y billetes con los estudiantes. Sin embargo, algunos de ellos no tenían música, lo que generó una serie de reacciones en los estudiantes, que se expresaron en comentarios como “me gustó”, “no me gustó”, “me gustó poco”, “a mí sí me gustó”. Por tal razón, es importante considerar que los videos presentados a los estudiantes sean atractivos y que en ellos la música es un factor fundamental para captar la atención del estudiante.



Figura 6. Página de inicio de Powtoon. Recuperado de: powtoon.com

Pizarra interactiva

Una pizarra digital es una aplicación que permite escribir como si el docente estuviera en el pizarrón, lo cual facilita la ejemplificación de una gran variedad de ejercicios. Para los niños de primer grado esta herramienta ha sido muy atractiva, ya que el uso de muchos colores y en particular de uno llamado por ellos “arcoíris” los motiva a escribir.

Durante las sesiones del mes de septiembre se utilizaron dos pizarras diferentes (véase imagen 7). Sin embargo, la que tiene una gama de colores para escribir resultó ser la más atractiva (véase figura 8). Los estudiantes consideran que esta pizarra los hace sentirse en el salón de clases, ya que en la sala virtual se genera una interacción al momento de explicar el tema correspondiente.

Las pizarras han sido de gran utilidad para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; se ha observado que tanto la docente como los estudiantes han desarrollado habilidades para explicar las plataformas, insertar imágenes y crear dibujos.

Complementando lo anterior, son los propios estudiantes quienes hacen alusión al gusto que les genera interactuar mediante la pizarra, así como utilizar el lápiz arcoíris, al externar: ¡El color esta padrísimo, maestra!”, “¡Ese lápiz es hermoso maestra!”

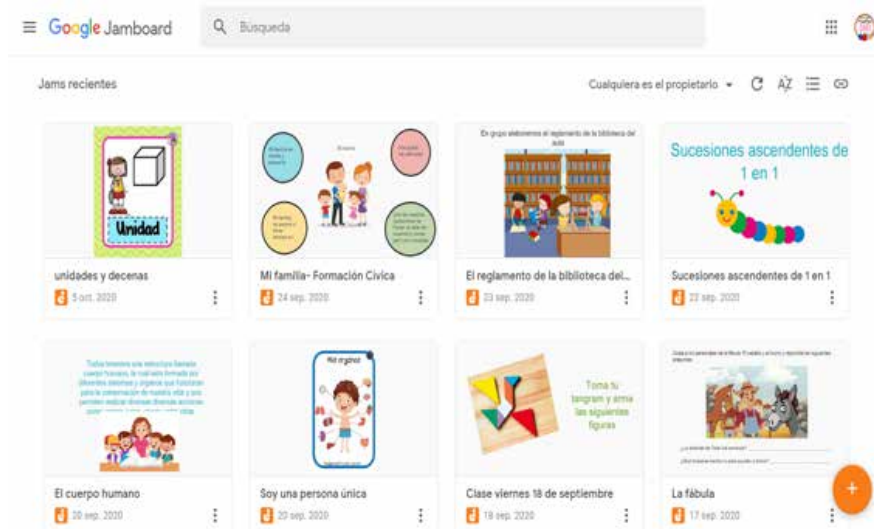


Figura 7. Pizarra digital
Fuente: elaboración propia.



Figura 8. Utilización de pizarra digital con colores.
Fuente: elaboración propia.

Presentaciones digitales

A diferencia de la pizarra digital, las presentaciones digitales (véase imagen 9) son de creación propia; de acuerdo con el tema a trabajar, la docente elabora un Power Point con alguna plantilla acorde a la temática;

la funcionalidad de ésta radica en compartir con el estudiante algunos conceptos importantes. El estudiante también puede apoyarse para copiar elementos de algún ejercicio a realizar (véase figura 10).



Figura 9. Uso de presentaciones digitales en sala virtual.
Fuente: elaboración propia.

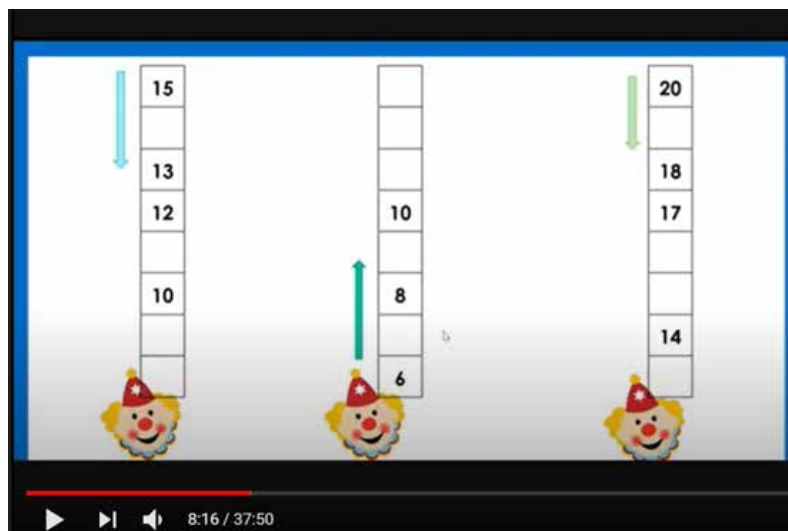


Figura 10. Ejercicios de clase con presentaciones digitales.
Fuente: elaboración propia.

Los niños han mencionado que las presentaciones son bonitas y que les ayudan a aprender. En las mismas, en muchas ocasiones se integran instrucciones, dinámicas, técnicas de distensión y ejercicios para trabajar durante la clase. En la mayoría de los casos dichas presentaciones se comparten en la plataforma

Classroom, para que sea un recurso de estudio o repaso para niños y niñas. Los padres de familia comentan que las presentaciones son adecuadas por las temáticas abordadas, haciendo que los niños comprendan la información con claridad, además de tenerlas como un recurso extra.

Educaplay

Es una plataforma que el docente puede utilizar de forma gratuita y en ella pueda crear diversos juegos educativos, como sopa de letras, crucigramas, juegos de relación, memoramas, entre otros.

Con los estudiantes de primer grado se han utilizado diversas sopas de letras para trabajar las cuatro asinaturas; también se han creado juegos de relación para

identificar conceptos con imágenes. Esta aplicación ha sido del agrado de los niños y ha funcionado como recurso para retroalimentar un tema (véase figura 11).

Al inicio, algunos estudiantes presentaron dificultades para comprender la utilización de esta plataforma; sin embargo, durante las sesiones virtuales la docente los acompañaba para guiar el proceso de cada actividad.

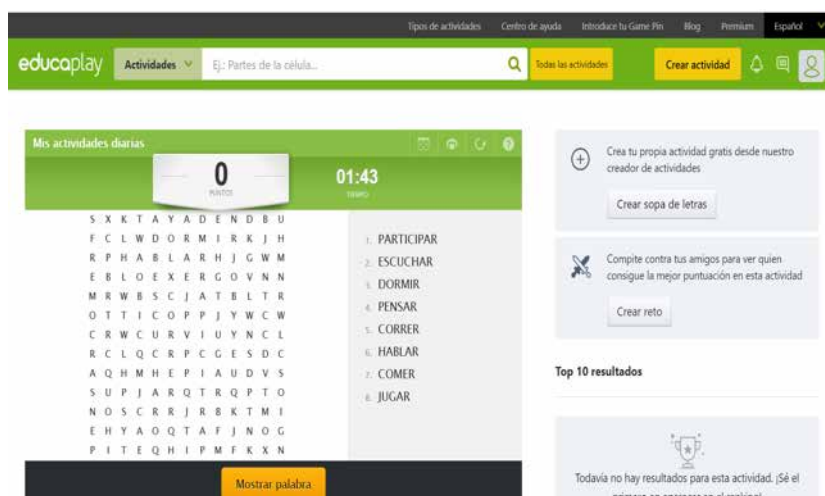


Figura 11. Educaplay. Sopa de letras. Fuente: elaboración propia.

Árbolabc

Esta página web funciona como un recurso interactivo para niños de preescolar y primaria baja (véase imagen 12). Dicha plataforma contiene diversos juegos que retroalimentan contenidos de matemáticas y español.

Con los niños de primer grado se han utilizado primordialmente recursos para sumas y restas; no obstante, al principio fue necesario que la docente explorara esta plataforma para posteriormente guiar a los alumnos.

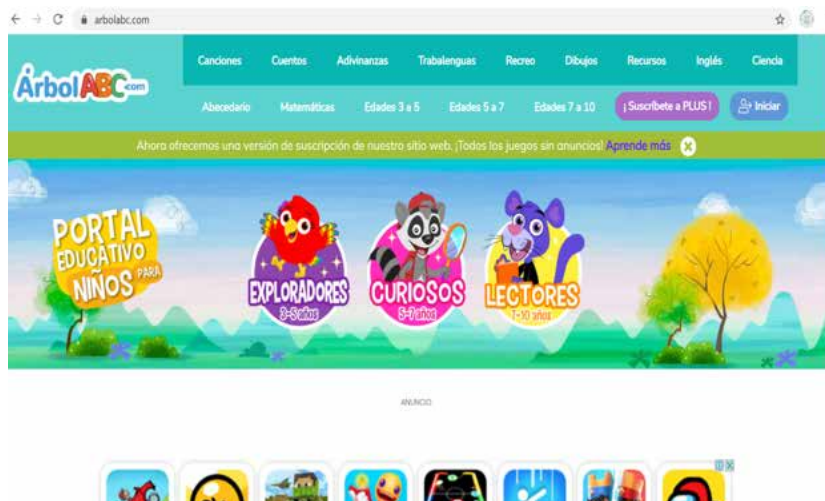


Figura 12. Página web Árbolabc. Recuperado de: Árbolabc.com

Esta plataforma ha sido del agrado de los estudiantes, ya que han reforzado contenidos previamente revisados en clase y, al mismo tiempo, ha despertado su curiosidad para explorar y buscar más juegos que sean de su agrado.

Jigsawplanet.

Se trata de una página web gratuita, en la cual la docente ha creado diversos rompecabezas como juegos interactivos en línea. La utilización de esta herramienta

ha sido aceptada y es del agrado de los estudiantes. Si bien jugar rompecabezas desarrolla diversas habilidades cognitivas en los niños, también ha funcionado como un factor de diversión y distensión dentro de la jornada académica.

Cada docente puede crear un rompecabezas con una temática o una imagen de su agrado. En el caso particular de los estudiantes de primer grado, cada rompecabezas creado recupera elementos de los temas revisados en clase (véase la figura 13).



Figura 13. Rompecabezas para salas virtuales.
Fuente: elaboración propia.

Wordwall

Es una página web en la cual el docente puede crear una cuenta u obtener una membresía; brinda una gama de herramientas para gamificar todos los contenidos

que el docente desee reforzar. Desde la experiencia sistematizada, los estudiantes se muestran motivados y con gran interés por poner en práctica las actividades que se le comparten. A continuación, se muestra un ejemplo de una ruleta de restas.



Figura 14. Ruleta de restas para salas virtuales.
Fuente: elaboración propia.

Principales hallazgos

Durante los días transcurridos del presente ciclo escolar, es notorio que todos los profesores y las profesoras se han enfrentado a diversos retos para continuar brindando una formación integral a jóvenes y niños. Sin duda, cada profesor tiene una personalidad y características que distinguen su práctica docente de otra, cada grupo, cada niño, son diferentes y los contextos en los que se desarrollan también lo son. En el caso del primer grado del Colegio “Unión y Progreso”, todos tienen la oportunidad de continuar con su formación a pesar de la distancia, los padres de familia son cercanos y se interesan por el bienestar de sus hijos.

Al ser niños pequeños, que ingresan a un nuevo nivel educativo, ha sido necesario diseñar, crear e implementar diversas técnicas, estrategias y recursos que desarrollen los temas establecidos y que, al mismo tiempo, mantengan la motivación e interés de los estudiantes durante las sesiones virtuales.

Por tal motivo, la docente se vio en la necesidad de buscar e idear nuevas formas para compartir el contenido. En ese sentido, el uso de diversos recursos digitales, como presentaciones, videos, audiocuentos, juegos interactivos y rompecabezas digitales, despertó gran curiosidad en los estudiantes, ya que estas herramientas son de gran utilidad en diferentes momentos de las clases (inicio, desarrollo y cierre).

Los recursos digitales son una gran herramienta, ya que al diseñar las actividades considerando lo que gusta a los estudiantes se propicia que se motiven, generando alegría y entusiasmo, lo cual es notorio en las caras que se observan a través de la pantalla.

En algún momento de la práctica pedagógica realizada con estos recursos se presentó incertidumbre, ya que se desconocía lo que pensaban los padres de familia. Sin embargo, ellos han compartido que las herramientas tecnológicas son de gran ayuda para que los niños aprendan; en el caso particular de Kahoot, manifiestan que sus hijos pueden aprender mucho a través del juego.

Los estudiantes, por su parte, mencionan que Kahoot les gusta y que debería realizarse en más clases; también enuncian que es importante que la docente considere actividades digitales en las que el estudiante interactúe de forma autónoma.

Finalmente, es importante enfatizar que los docentes deben romper con las barreras tecnológicas para aprender sobre recursos digitales; existe una gran variedad de páginas que permiten generar actividades lúdicas para los estudiantes de todos los grados de primaria, promoviendo con ello actividades innovadoras, las cuales tendrán un gran impacto para los estudiantes. Trabajar con juegos o alguna aplicación representa en la actualidad una actividad cotidiana, y qué mejor que el docente pueda conocer lo que le gusta al estudiante, apropiarse de ello y aplicarlo en la educación.

Conclusiones

De acuerdo con la información recabada en la experiencia de uso de recursos digitales para generar espacios de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje del primer grado de primaria, es posible observar que las tecnologías de la información y la comunicación, más allá de ser un medio de distracción y ocio, representan una herramienta que brinda la oportunidad al docente de potencializar su práctica.

Muchas son las herramientas que los profesores de educación primaria pueden utilizar para propiciar escenarios de aprendizajes creativos e innovadores. Es un hecho indudable que a partir de la pandemia las TIC deberán integrarse de ahora en adelante como una herramienta que coadyuve al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante dicha situación, las herramientas que poseen mayor potencial y variedad de actividades para trabajar con estudiantes de nivel primaria son Kahoot y Wordwall. La primera es una plataforma que permitirá al docente generar actividades como exámenes, cuestionarios, juegos de preguntas sincrónicos o asincrónicos, diseñar plantillas para la presentación de diversos contenidos, así como recabar las respuestas en línea de cada una de las actividades realizadas por los estudiantes.

A pesar de ser una plataforma en la cual los docentes pueden adquirir una membresía, con la versión gratuita, y apoyados de diversos tutoriales, profesores y profesoras pueden generar una gran gama de actividades que contribuyan al reforzamiento o aprendizaje de los diversos temas a trabajar de acuerdo con el grado. Kahoot también permitirá al profesor fortalecer habilidades en el estudiante, por ejemplo, el trabajo colaborativo, la atención y memoria, además de que cubre los diversos canales de aprendizaje; a su vez, los estudiantes aprenderán por medio del juego.

Por otra parte, Wordwall es una plataforma en la cual se necesita una membresía de bajo costo. En ella los docentes pueden diseñar actividades para realizar de manera digital durante una clase, asignarlas como una tarea o bien trabajarlas como una actividad impresa. Wordwall ofrece una gran variedad de actividades para trabajar cualquier tema o contenido, sin importar la edad, ya que por ser un recurso que permite la gamificación, el docente elige el tipo de actividad que desea implementar. De esta forma, al igual que en Kahoot, los estudiantes podrán aprender a través del juego.

Entre las competencias a desarrollar como profesionales de la educación, la tecnológica ha encontrado diversas barreras con el paso del tiempo, que impiden su adecuada ejecución en los procesos formativos. Sin embargo, la experiencia aquí presentada brinda un panorama sobre cómo poder implementar en el aula diversas aplicaciones, juegos interactivos, videos o cualquier otro recurso que motive y despierte el interés de los estudiantes.

Por ello es importante que, ante la implementación de cada recurso, se considere un objetivo pedagógico que responda a ¿qué quiero lograr? y ¿para qué? Esto brinda al docente la oportunidad de explorar y vincular diversos recursos con el contenido, pero sobre todo permite darle voz al estudiante, eje básico del proceso educativo actual. Gracias a dichos recursos, los profesores tienen la oportunidad de experimentar juegos lúdicos por medio de recursos digitales, en los que niños y niñas, que interactúan en diferente escala, se motivan y aprenden. Al mismo tiempo, se genera un mejor canal de comunicación, ya que, al ser escuchados, brindan ideas innovadoras e importantes para implementar en las clases, rompiendo con la rutina de los métodos tradicionales.

La interacción que se genere en la clase virtual, así como la dinámica que el docente propicie, son elementos centrales: no basta con compartir el contenido y explicar por medio de la pantalla. Es importante motivar al estudiante para que proponga ideas nuevas y comunique, tanto lo que piensa como lo que siente. Esto permitirá al docente hacer una reflexión crítica de la práctica pedagógica, para adecuar los contenidos conforme a las necesidades e intereses de los niños y las niñas en formación.

Desafíos

Existen muchas barreras para la implementación de estrategias por medio de recursos digitales. A nivel nacional, no en todos los contextos puede favorecerse este tipo de actividades. Sin embargo, una parte elemental de la experiencia presentada radica en la motivación e interés de cada docente para experimentar, junto con sus estudiantes, nuevas formas de aprender. Al mismo tiempo que enseña, el docente tiene la oportunidad de aprender y profesionalizarse en cosas nuevas, como la tecnología, creando a través de diversos recursos tecnológicos algunos materiales, por ejemplo, videos, presentaciones o imágenes.

El verdadero desafío para el sector docente es romper con los esquemas de la enseñanza tradicional, para mirar hacia la innovación de la práctica educativa mediante el uso de recursos digitales, integrándolos y vinculándolos con los objetivos pedagógicos. Estas actividades habrán de considerarse, también, como lúdicas, y promoverán e integrarán a los estudiantes a las clases. El desafío está, entonces, en repensar la práctica cotidiana, dándole voz a los estudiantes.

En el mundo globalizado en el que se vive, trastocado por la pandemia, las instituciones educativas apuntan hacia la mejora de la educación mediante el uso de plataformas o herramientas tecnológicas. Sin embargo, no basta con solamente implementar dichas herramientas o tener asignaturas de computación como una asignatura más en la carga de material; hoy en día es necesario repensar el uso y sentido que se da a las TIC en educación. Por tal motivo, se debe generar un nuevo componente de formación para el desarrollo y enseñanza de las TIC en la educación básica, para que los estudiantes tengan la oportunidad de crear y generar nuevos conocimientos empleando recursos digitales.

REFERENCIAS

FONDEP (2014). *En el corazón de la escuela palpita la innovación. Una propuesta para aprender a sistematizar experiencias de innovación y buenas prácticas educativas*. FONDEP

Gaitán, V. (2018). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. Obtenido de Educativa: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

Guevara, H. (2020). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Apertura*. Número especial (marzo). 64-79.

Maldonado, E. (2017). El aula, un espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Shopia*, vol. 14 (1) 39-50.

Ortiz, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica del estado en cuestión. *Dialnet*, vol. 44. 1-17.

Román J. (2016). *El método de vuelta al constructivismo*. Carteles Editores.

Torres, A. y Romero, L. (2018). *Gamificación en Iberoamérica: experiencias desde la comunicación y la educación*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Varela, S. y Valenzuela, R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de los docentes. *Educare*, vol. 24 (1). 172-191.