

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 24 Julio-diciembre 2022

Educación pospandemia



POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Educación Pospandemia

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Azcapotzalco

Norma Irene Aguilar Hernández

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Nadia López Casas

CCH Vallejo

Espartaco Rosales Arroyo
Guadalupe Sánchez Espinoza
Zyanya Sánchez Gómez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez
Rocío Valdés Quintero

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Zaira Suárez Reyes

Administración de redes sociales

Nadia López Casas

Responsable de la sección de cultura

Enrique Pimentel Bautista

Poiética, número 24, año 2022, julio-diciembre, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256 www.revistapoietica.com.mx, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez; número del certificado de reserva 04-2017-040714254700-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto del Derecho de Autor. Fecha de la última modificación: diciembre de 2022. Responsable de la última actualización de este número Fernando Martínez Vázquez, México 68, No. 36, Col. San Pedro Barrientos, Municipio Tlalnepantla de Baz, C.P. 54010, Estado de México.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores ni de la UNAM.

Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor.



revistapoietica.com.mx



www.facebook.com/POIETICACCHN



issuu.com/poieticacch



poieticacchnaucalpan@gmail.com



[@POIETICA](https://twitter.com/POIETICA)



instagram.com/revista_poietica/



UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo
Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria
Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica
Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades
Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género
Dra. Rosa Beltrán Álvarez
Coordinadora De Difusión Cultural
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General
Mtra. Silvia Velasco Ruiz
Secretaria General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Secretaria General
Lic. Damián Feltrín Rodríguez
Secretario Académico
Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano
Secretaria Administrativa
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Lic. Mireya A. Cruz Reséndiz
Secretaria de Atención a la Comunidad
Bíol. Guadalupe Hurtado García
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Lic. Miguel Zamora Calderilla
Srio. de Apoyo al Aprendizaje y Cómputo
Lic. Isaac H. Hernández Hernández
Secretario de Arte y Cultura
Lic. María Guadalupe Peña Tapia
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Los aprendizajes socioemocionales y la tutoría durante la pandemia 2021. Retos para la comunicación en línea en las aulas del CCH Liliana Cisneros Dircio Alejandro Cornejo Oviedo.....	12
El estrés laboral afecta nuestro desempeño académico María Elena Arias A.....	19
Educar para compartir, no sólo en pospandemia Reyna Cristal Díaz Salgado	24
<i>Vagar</i> para comunicar: la literatura en la educación pospandemia Norma Irene Aguilar Hernández.....	30
Reflexiones desde y para el aula. La educación híbrida, sus problemas y sus retos Guadalupe Sánchez Espinoza.....	37
Reinventar la educación en pospandemia Teresa Merced.....	43
El financiamiento de la educación en México pospandemia de la COVID-19 Raymundo Carmona León Rogelio Benites Esquivel.....	49

EDUCACIÓN FÍSICA

¿Cuáles son los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje en la educación pospandemia? Educación Física posmoderna y pospandemia Russell Cabrera González.....	56
---	----

HISTORIA

Obstáculos, riesgos y alternativas en la educación virtual Luis Felipe Badillo Islas.....	64
Todavía no salimos de la peste y ya estamos con otras calamidades que afectan el contexto escolar Tomás Ríos Hernández.....	69

Aprendizaje híbrido, sus implicaciones prácticas en el CCH
Mario Navarro 74

**Relaciones académicas y sociales en la pandemia: Devenir en la pospandemia
¿Cómo se afectaron las relaciones académicas y sociales en la pandemia?**
Rocío Valdés Quintero
Cinthia Reyes Jiménez 81

EXPERIMENTALES

**Los docentes detrás de las pantallas. “Síndrome de *Burnout*
con relación a la práctica docente en tiempos de pandemia”**
Rosaura Rocha Escamilla
Alma Patricia López Hernández 86

Educación pospandemia: clases híbridas
Adriana Jaramillo Alcantar
Guillermo Itzamná Platas Jiménez 92

**Reflexiones y perspectivas para la educación pospandemia
en el Colegio de Ciencias y Humanidades**
Angel Emmanuel García García
Erandy Gutiérrez García 99

Educación híbrida, pandemia y pospandemia
Arturo García Gómez 105

MATEMÁTICAS

**Los retos de la modalidad híbrida desde la concepción de los estudiantes
del Colegio de Ciencias y Humanidades**
Ana Lilia Santana Galindo
Verónica Marcela Espinoza Islas
Fátima Sandra Rubiales Sánchez 112

Entornos virtuales de aprendizaje pospandemia de la COVID-19
Rogelio Benites Esquivel 119

IDIOMAS

Lecciones de la pandemia: el CCH antes y después de la enseñanza en línea
Adela Beatriz Escobar Cristiani
Ma. Concepción Morales Corona 126

Reflexiones en torno a la educación pospandemia en el CCH Mónica Monroy González.....	134
---	-----

PLUMAS INVITADAS

El estudiante y su representación en las clases virtuales y presenciales Melchor López Hernández.....	140
---	-----

Regreso a clases en pospandemia en el CCH Azcapotzalco desde la perspectiva de los estudiantes David Alfredo Domínguez Pérez Francisca Susana Callejas Ángeles.....	146
--	-----

El formato de trabajo híbrido en dos bachilleratos tecnológicos César Darío Fonseca Bautista Gerardo Isaac Vera Martínez.....	152
--	-----

¿Educar?, ¿para qué?, no necesitamos educación Omar Alejandro Montoya Arana.....	158
--	-----

Intervalos de Confianza y Prueba de Hipótesis. Una experiencia educativa virtual Juan de Dios Hernández Garza.....	163
--	-----

El dinamismo pedagógico de los docentes y los retos en los estudiantes frente a la educación híbrida Alejandro Rojas Juárez.....	168
--	-----

CULTURA

Educación pospandemia: de lo glocal y lo inexterno Leonardo Abigail Castro Sánchez.....	175
---	-----

Twitter y la necroescritura. El legado conceptual de Rosario Castellanos y Elena Garro Ana Luisa Estrada Romero.....	181
--	-----

Pura lengua Arturo Alcántar.....	192
--	-----

La diversidad cultural de México Yadira Hernández Olvera.....	196
---	-----

Haz como el sol

No te aferres al pasado
ni a los recuerdos tristes.

No abras la herida que ya cicatrizó.
No revivas los dolores y sufrimientos antiguos.

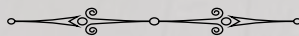
Lo que pasó, pasó...

De ahora en adelante,
pon tus fuerzas en construir una vida nueva,
orientada hacia lo alto, y camina de frente,
sin mirar atrás.

Haz como el sol que nace cada día,
sin pensar en la noche que pasó.

Vamos, levántate...
porque la luz del sol está afuera!

Miguel de Unamuno



Presentación

La pandemia por COVID-19 ha dejado estragos educativos que es imperativo analizar desde perspectivas no solo académicas sino emocionales y sociales. Durante el confinamiento, la constante readaptación de los modelos de enseñanza aprendizaje, así como el paso repentino de lo presencial a lo virtual y al uso de las TIC se convirtió en una fuerte exigencia de habilidades tanto para los profesores como para el alumnado, lo cual repercutió directamente en la motivación por enseñar y, en consecuencia, por aprender. En su momento, esta situación fue el foco de nuestras investigaciones.

No obstante, en la época de pospandemia, resulta sustancial mirar con ojos críticos el panorama en el que ahora el regreso a lo presencial se convierte en el reto de nuestros tiempos, pues las alumnas y alumnos requieren de atenciones que no solo rayan en los contenidos curriculares, sino también en el plano socioemocional. Si bien, existe un entusiasmo por la vitalidad que implica regresar al aula y tomar clases cuerpo a cuerpo, ahora, la interacción con el alumnado, constructor de su conocimiento, pide a grandes voces se atiendan fenómenos como la desmotivación por el conocimiento, la falta de atención, la deserción, la comunicación, la socialización y las emociones.

Ante estas problemáticas, el número 24 de la *Revista Poética, Docencia, Investigación y Extensión*, que hoy tengo a bien presentar, suma esfuerzos de docentes observadores de su entorno e innovadores de sus prácticas, pertenecientes a las áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Experimentales, Histórico-Social, Idiomas y Matemáticas de los diferentes planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente, y Sur para observar los diferentes conflictos que aquejan a nuestro estudiantado tras dos años de estancamiento ante la pantalla. Mi mayor agradecimiento a estos profesores, pues ellos despliegan la voz de la comunidad docente.

En este sentido, la pertinencia de este número radica en sus aportaciones en torno a las acciones a realizar ante las diferentes problemáticas que hoy día enfrentemos; por ejemplo, se propone a la tutoría como un plan de acción sensible, asertivo e impostergable para gestionar las habilidades cognitivas y socioemocionales de las alumnas y alumnos. Por su parte, se hablará de la trascendencia de procurar las emociones de la planta docente para un desempeño sensible que dé respuestas a las necesidades de las y los

estudiantes. Al mismo tiempo, entre sus páginas se nos recordarán los propósitos sociales de la educación, así como la importancia de entenderla como un proceso formador de seres humanistas preocupados por dialogar con sus ideas.

Finalmente, gracias incansables al comité editorial de la revista *Poiética*: Benjamín Barajas Sánchez, Miguel Ángel Galván Panzi, Enrique Pimentel Bautista, Nadia López Casas y a la líder del proyecto la Mtra. Iriana González Mercado. Gracias a todas y todos por estar, por colaborar y por ser esos humanistas e investigadores que el Colegio necesita.

Reflexionemos de la mano del número 24 de la *Revista Poiética, Docencia, Investigación y Extensión*, la cual en esta ocasión nos invita a pensar la época postpandemia como una oportunidad para innovar nuestra práctica construyendo nuevas estrategias ante las demandas académicas de la comunidad estudiantil. ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

Han pasado más de dos años desde que, ante la crisis que vivía la humanidad en un momento sin precedentes, en el primer volumen del número 20 de *Poiética* —intitulado *Experiencias educativas durante la pandemia de COVID-19*— en este espacio se publicó lo siguiente:

“En la mayoría de los países las escuelas han cerrado y los alumnos se han guardado en sus respectivas casas. Los salones de clase se han quedado vacíos y en silencio. Los pasillos, antes bulliciosos de estudiantes, ahora no provocan ni siquiera una sombra de nada; los jardines, patios y explanadas se llenan de polvo, hojas y mutismo. No sabemos cuándo estaremos en condiciones de regresar, cuándo podamos de nuevo abrazarnos y estrechar las manos sin desinfectar el afecto, el gusto del encuentro, la necesidad del otro”.

De aquel tiempo en el que, en dos volúmenes del número 20 de *Poiética*, muchos profesores de México y del extranjero compartieron sus experiencias ante la implementación de una educación virtual emergente, a la fecha, han pasado varios momentos decisivos: el descubrimiento de vacunas contra la COVID-19 en diferentes países, los avances en las jornadas de vacunación en México y el mundo, así como la paulatina reapertura de espacios y el retorno a múltiples actividades presenciales.

Por ende, llegó el momento de regresar a clases presenciales, de reencontrarnos, *desinfectar el afecto* y —ante el inminente retorno a las aulas de miles de estudiantes que, sin duda, aún sufren las consecuencias de la pandemia— surge la necesidad de replantearnos hacia dónde dirigir nuestra docencia en esta nueva era. A la necesidad de aportar, nuevamente desde nuestra trinchera, elementos para reconocer los principales retos, perspectivas y desafíos para lograr los propósitos de aprendizaje de los alumnos en la educación pospandemia, busca contribuir el presente número 24.

¿Qué papel tienen las TIC, que permearon en su totalidad las clases en línea durante la cuarentena, en el regreso a clases presenciales? ¿Qué consecuencias de la pandemia se ven reflejadas en el desempeño académico y rezago educativo de los alumnos?, ¿Hacia dónde dirigir los procesos enseñanza-aprendizaje en la educación pospandemia? Estamos convencidos de que los textos que integran el presente número de *Poiética* contribuirán a la reflexión, discusión y posibles acciones acerca de éstas y otras interrogantes que actualmente, generan inquietud en los docentes.

Así como hace más de dos años enfrentamos una crisis a nivel mundial y, tanto alumnos como profesores buscamos la manera de adaptarnos y enfrentarla, el retorno a clases presenciales representa el inicio de una nueva era, en la cual nuevamente son necesarias acciones individuales y colectivas que nos ayuden a enfrentar, desde los espacios áulicos, un escenario incierto, pero siempre esperanzador.

Consejo editorial de *Poiética*

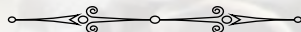
Hoy he elegido ser feliz

Hoy he elegido ser feliz
y disfrutar del rayo de sol que me despierta en la mañana,
del cantar de los pájaros,
del suave cobijo con el que despierto,
del sutil susurro de mi corazón.

Hoy he elegido ser feliz
y amar cada situación que se me presente,
disfrutar de cada instante que vivo,
admirar a cada persona que se cruza en mi camino.

Hoy he elegido ser feliz,
pues no es muy tarde ni muy temprano para ser feliz,
sólo mi decisión es suficiente.

Ana María Gil



Los aprendizajes socioemocionales y la tutoría durante la pandemia 2021. Retos para la comunicación en línea en las aulas del CCH



Liliana Cisneros Dircio

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestrante en Docencia. Codificadora del área de español en la Prueba PISA (OCDE). Coautora de los Planes de Trabajo de Acción Tutorial (PAT) 2017, 2018, 2019 y 2021, para el plantel Sur del CCH. Docente del Plantel Sur con 5 años de antigüedad e integrante de la Coordinación local del Programa Institucional de Tutoría (PIT). Divulgadora de contenidos sobre educación para la paz.
liliana.cisneros@cch.unam.mx

Alejandro Cornejo Oviedo

Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana (UIA). Candidato al doctorado en Pedagogía por el IISUE-UNAM. Técnico Académico de Tiempo Completo en el CCH. Profesor de Asignatura B Definitivo en el plantel Sur. Imparte la asignatura de Antropología I y II. Tutor de alumnos del turno vespertino, planteles Sur y Vallejo. 30 años de antigüedad en la UNAM. Dictaminador de artículos de investigación para la Revista Perfiles Educativos del IISUE. Es integrante del seminario Docencia Colaborativa CCH-IISUE en el plantel Sur. En la actualidad es coordinador central del Programa Institucional de Tutoría (PIT) del CCH. Ha participado en foros y congresos nacionales e internacionales.
alejandro.cornejo@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: SASKIA TETERYCZ

Introducción

Hacer escuela desde la tutoría en línea significa un espacio de trabajo y comunicación diferente entre alumnado, docentes, tutoras, tutores, madres, padres de familia, y autoridades. En medio de la pandemia Covid 19, el espacio escolar puesto de manera virtual representó un nuevo escenario que modificó las prácticas educativas presenciales tanto en la escuela como en la casa. Esto trajo como consecuencias, la alteración de las actividades de estudio en medio de problemas de conectividad, de integración a las sesiones en línea, de falta de habilidades para el estudio en forma autónoma y poca experiencia en las formas de trabajo en las plataformas digitales. El balance no ha sido tan favorable con un escenario educativo trastocado por la pandemia con respuestas de distinta índole que afectaron fuertemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo resultados dispares. En palabras de la investigadora del DIE CINVESTAV, Inés Dussel (2020), *hacer escuela*

quiere decir, recuperar en el espacio virtual las interacciones habituales de la relación maestro-alumno, en un escenario que recobre la fuerza del diálogo, la identidad individual y grupal, la inclusión educativa, la presencialidad de los individuos y la visibilidad de los aprendizajes socioemocionales en un encuadre de propósitos formativos, de pertinencia y trascendencia que repercutan en trayectorias positivas y exitosas del alumnado.

El presente ensayo se centra en citar algunas dificultades para visibilizar los aprendizajes socioemocionales en las clases virtuales, a partir de los problemas que se presentaron en la comunicación profesor-alumno para el trabajo en línea y hasta donde se pudo avanzar en las posibilidades de una tutoría sensible y asertiva que brinde espacios a la emotividad y a la escucha activa del entorno personal, familiar y escolar. Con base en una relatoría de un conversatorio con tutora/es de los cinco planteles que tuvo lugar a finales del año 2021 y lo obtenido de la observación de campo durante las actividades en línea, se presenta una interpretación propia.



ARCHIVO FOTOGRAFICO CCH NAUCALPAN

El problema

En el contexto de una pandemia que no acaba de terminar, las escuelas en los niveles educativos de la ciudad de México y del país se reinventaron una y otra vez a partir de sus propias condiciones de supervivencia, desde las que pudieron hacerlo con recursos educativos más sofisticados como las plataformas en línea, hasta las que lo hicieron con una pantalla de televisión o una guía de actividades a distancia. Las primeras lograron establecer una experiencia educativa a través de plataformas digitales en las que se diseñaron grupos de clase para las asignaturas curriculares, grupos de tutoría y asesoría, acceso a registros de actividades en línea para profesores y alumnos (es el caso de la plataforma del PSI del CCH). Otras escuelas vieron mermadas sus posibilidades de alcance tecnológico y atención al alumnado, o menguada en forma notable su matrícula



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CCH NAUCALPAN

con la reducción de inscripciones o abandono escolar por falta de recursos económicos en los hogares. Además de situaciones familiares difíciles de superar, entre ellas el duelo y el confinamiento, llevaron al estrés emocional como resultado del aislamiento y la pérdida de seres queridos.

Se ha hablado de una pérdida del aprendizaje durante las sesiones en línea ante situaciones difíciles en el espacio doméstico, las distracciones del entorno y la falta de un espacio idóneo para el estudio. Las dificultades de integración al trabajo a distancia tanto por parte del alumnado como por los docentes, es una realidad que tuvo fuertes repercusiones en la inasistencia. En otras palabras, las clases en línea se han vivido como una especie de naufragio, una calamidad, o incluso se le ha llamado una dictadura digital (Dussel, 2020). Es decir, para el alumnado las opciones de aprendizaje se complicaron aún más porque debían ajustarse al formato en línea del profesor, ya fuese un estilo flexible, diversificado e interactivo, o más bien, un estilo simplificado, carente de aprendizajes y de retroalimentación.

Es cierto que, hubo una capacidad de respuesta de las escuelas al trabajo en línea.

Sin duda, una gran cantidad del alumnado recibió experiencias de aprendizaje exitosas; pero, no fue así para otro sector que careció de una presencialidad activa, y más bien se mantuvo al margen de las actividades en línea.

De aquí, el gran valor educativo que representó el situarse desde una experiencia dirigida y codificada a la distancia con los dispositivos y plataformas adecuados para el aprendizaje, por ejemplo, los grupos Teams, sin los cuales no hubiera sido posible hacer escuela y sostener el espacio escolar de manera virtual.

En este contexto, la acción tutorial desde el CCH resultó trascendental en la medida en que dio cabida a la escucha a través de distintos medios, con lo cual trató de amortiguar, por así decirlo, situaciones de riesgo social y académico como resultado de la pandemia. El papel que realizaron los docentes-tutores con respecto al alumnado, para su formación no sólo en habilidades cognitivas, sino en las socioemocionales contribuyó de alguna manera a sobrevivir durante la pandemia. Los aprendizajes socioemocionales resultaron substanciales durante el confinamiento, su gestión permitió al estudiantado dirigirse de manera más efectiva y autónoma en la

adquisición de conocimientos, comunicación interpersonal y toma de decisiones. Como es sabido las habilidades socioemocionales anticipan la disposición para el aprendizaje en la mayoría de los casos en la medida en que favorecen interacciones positivas con el conocimiento, la curiosidad y el trabajo científico (Goleman, 1996).

Metodología

A partir de una serie de preguntas en un Conversatorio de Tutoría en línea, se abordaron temáticas como: las condiciones de estudio en línea, las dificultades para la presencialidad de la tutoría, el escenario educativo desde casa, el cuidado de otras personas (niños y adultos mayores), los jóvenes que tuvieron la necesidad de buscar trabajo, entre otras. Y la manera en cómo estas condiciones afectaron los aprendizajes socioemocionales del alumnado, colocando bajo la lupa innumerables casos de desconcierto, desánimo e inactividad física y mental. Con base en una relatoría del evento mencionado se identificaron argumentos y propuestas para ubicar cada una de las temáticas, ponderar su importancia para el análisis causal posterior y las posibilidades de la acción tutorial en un contexto de pandemia.

Resultados

a) La comunicación en línea

Por lo general, las instrucciones de una actividad en línea son dichas de forma verbal, sin embargo, el mensaje muchas veces no es posible que sea bien decodificado por el estudiantado, ya que, al estar en sus hogares, puede tener distracciones de todo tipo e, incluso, la misma conectividad deficiente no permite la comunicación fluida. Provocando que las explicaciones de un tema o de una actividad, no se entiendan totalmente o solo de forma parcial. Mantenerse activo en las sesiones virtuales requirió por parte del alumnado, una altísima capacidad de resistencia y concentración para

el estudio. Esta capacidad también conocida como resiliencia ha representado un recurso considerable para el estudiantado en la medida en que se requieren condiciones propicias del contexto social para mantenerse atento en las plataformas digitales. De ahí que no todos los alumnos pudieron efectivamente llevarla a cabo. Hubo descontrol y desconocimiento para adaptarse al uso de las plataformas digitales y, sobre todo, desmotivación para mantenerse en las sesiones en línea.

En cuanto a la tutoría, se encontró que aun cuando el tutor/a enfrenta grandes retos de comunicación con los medios virtuales, un aspecto que ha permitido la interacción es la escucha activa. Así, el papel del docente es clave en un ambiente virtual porque la docencia ya no es solo la impartición de una asignatura, sino acercarse a otras dimensiones de la comunicación humana, como saber escuchar, entender y valorar la diversidad, dar tiempo a las respuestas del alumnado y anticipar las actividades de aprendizaje (Fernández *et aliter*, 2010).

Cabe señalar que aun cuando la virtualidad representó circunstancias complejas, también permitió generar escenarios para personalizar la comunicación con el estudiantado y, en ese sentido, atenderle de mejor manera. Siendo ésta, una de las ventajas de las clases virtuales que no es frecuente en la presencialidad por el número amplio de estudiantes para ser atendidos por la tutoría.

b) Los aprendizajes socioemocionales en el aula virtual

Los aprendizajes socioemocionales atraviesan por una coyuntura compleja en las clases virtuales, en donde persiste desorientación para saber cómo abordarlos frente a una población estudiantil diversa y, con frecuencia, en contextos de abandono, que requiere de espacios para ser escuchada y orientada más allá de los contenidos curriculares. En las clases en línea se observaron cambios de humor por parte de las/los jóvenes, se percibió una falta de autorregulación emocional, en donde

necesitaban el apoyo de alguien para expresarse con cierta confianza. Ante estas circunstancias escolares, la tutoría representó un espacio de escucha y atención para el estudiantado. Una tutoría sensible y de resiliencia que con sus intervenciones ayudó a que la travesía académica del alumnado fuese más amigable y menos onerosa.

De esta manera, los aprendizajes socioemocionales necesitan abordarse de forma permanente en la tutoría, son de una significancia relevante porque permiten desarrollar habilidades necesarias como la empatía, el respeto, el cuidado y el autocuidado, para hacer frente a las adversidades en tiempos complejos como la pandemia. Dichos aprendizajes, se observa, tienen mayor impacto que las habilidades cognitivas en el futuro de la persona (Goleman y Senge, 2016). Y aun cuando dentro de la tutoría se extraña la parte presencial para gestionar aprendizajes emocionales -ya que la comunicación no verbal es fundamental para la parte afectiva-, las y los tutores por lo general lograron crear espacios de diálogo con sus grupos para trabajar estos aprendizajes y reflexionar sobre el componente afectivo en la virtualidad. Cabe precisar que no puede darse por hecho que las habilidades socioemocionales sean un asunto explícito en las actividades tutoriales, se requiere sistematizar estos contenidos con sus actividades para que se lleven a cabo de forma permanente a lo largo del ciclo escolar. Se ha observado que el alumnado necesita apoyarse en alguien para expresarse con confianza y decisión, sin vergüenza y sin timidez.

De ahí que una tutoría sensible tendría que estar diseñada para escuchar los sentires y emociones del alumnado en el ámbito personal, familiar y académico. Es un imperativo dar espacio a la emotividad en algunos momentos de las clases virtuales, con temas de actualidad que repercuten directamente en el estado de ánimo. Dichos aprendizajes, como se ha mencionado, tienen un mayor impacto que trasciende a las habilidades cognitivas en el futuro de la persona. Si el ambiente escolar no

presta atención a este ámbito en la formación integral, nos quedarán muchas dudas respecto a lo que realmente aprendió el alumnado durante la pandemia.

Es importante reconocer que tanto el alumnado como el docente-tutor han experimentado miedo e incertidumbre en esta coyuntura, de aquí la importancia de abordar y trabajar los aprendizajes socioemocionales en el espacio educativo. E, incluso, dentro del currículum oficial, proponer una asignatura correspondiente al desarrollo de habilidades socioemocionales. En un ambiente de trabajo a distancia desde casa, no puede pasarse por alto que la autorregulación emocional de las/ los jóvenes es un paso previo para lograr una mejor interacción con los demás y buscar la resolución de dificultades en la comunicación en línea.

c) Las interacciones maestro-alumno en las aulas virtuales

En cuanto a la interacción del alumnado con su entorno escolar, ésta se ha visto alterada por la pandemia en la medida en que los espacios físicos estuvieron ausentes. En la virtualidad no hubo la suficiente motivación para colocar el esfuerzo por el estudio en el centro del quehacer educativo. Los escenarios familiares provistos de la intimidad y la convivencia fueron transformados por las clases virtuales. Por un lado, los espacios de estudio se compartían con familiares, el préstamo de equipos o teléfonos celulares estuvo a la orden del día, varias personas en casa utilizando la conectividad disponible ocasionó conflictos en cuanto a no poder estar en las sesiones virtuales a tiempo; en general, los distractores habituales de una casa dificultaron el nivel de atención en las sesiones virtuales. Por otro lado, se observó la situación de alumnos que desempeñaron un doble papel en casa, ya sea como proveedores de recursos económicos o como cuidadores de adultos mayores y/o de niños, en sustitución de las figuras materna o paterna con la consecuencia de perder las actividades de aprendizaje previstas en las clases virtuales.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CCH NAUCALPAN

De esta manera, el confinamiento originó que los espacios físicos se tornaran generadores de estrés en el estudiantado. Ya que el espacio íntimo —el hogar, la familia— se convirtió ahora en el espacio áulico. La línea divisoria entre un espacio y otro es muy endeble, ocasionando tensiones para actuar en el mismo lugar lo cual dificultó atender las necesidades de lo familiar y lo escolar.

En este contexto familiar se encontraban las/los jóvenes solos ante la pantalla de la computadora. No contestaban correos de la plataforma o del docente-tutor/a. No tenían disposición para leer las instrucciones de una actividad, en caso de ingresar a una plataforma, se brincaban los ejercicios y las lecturas señaladas dado que buscaban llegar al resultado. Se desanimaron si no pasaban a la siguiente actividad de la plataforma o no terminaban de agregar las tareas que les permitía dar el siguiente paso como ingresar a un examen parcial de la Unidad. Según la estadística de los cursos a distancia para la acreditación de cursos ordinarios al final del ciclo escolar, el porcentaje de acreditación no alcanzó el 50% de los inscritos. (Control Escolar, Secretaría Estudiantil, CCH, 2021).

En cuanto a los docentes, organizar las actividades académicas para un formato de

clases virtuales implicó tiempo, esfuerzo y creatividad más allá de lo que solía necesitarse para las clases presenciales. Durante las clases virtuales resultó más difícil resolver dudas con tiempos de participación para el alumnado y tuvo un costo organizar los periodos de entrega y revisión de tareas y trabajos. No todos los docentes tuvieron la misma oportunidad de capacitarse en el uso de las plataformas digitales; algunos utilizaron formatos más convencionales como enviar tareas a través del correo electrónico, WhatsApp o un blog. A su vez, esto provocó una alta deserción del alumnado en las clases virtuales, dado que se sintieron solos y abandonados por la escuela. Ante este panorama, es importante establecer canales de comunicación con el alumnado en espacios virtuales para escucharlos y orientarlos en cuanto a su condición vulnerable y dar respuesta a la resiliencia.

Conclusiones

El cambio de lo presencial a lo virtual —y ahora a lo híbrido— invita a incidir en el autoconocimiento, el cual impacta en lo personal y en lo académico. Dar un lugar a cada persona en el espacio virtual es nombrarla y reconocer su identidad individual y pertenencia a un colectivo generacional. El

espacio escolar ahora híbrido es una manera de dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje con nuevas formas de comunicación digital y didáctica. La actividad tutorial busca vincularse con el alumnado no solo en el sentido de que reclame un reconocimiento de sus derechos educativos como la obligatoriedad del bachillerato, la inclusión, la calidad en los aprendizajes y la igualdad de género, sino también de sus responsabilidades con el esfuerzo, la persistencia y la autonomía intelectual. Asimismo, es importante retomar el Modelo Educativo del Colegio sobre el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Y ahora con mayor razón el aprender a convivir. Pues el alumnado puede ser catalizador o divulgador de conocimientos y experiencias con su propia familia, en su entorno inmediato.

También se propone aquí es la necesidad de una pedagogía de la actividad tutorial en línea a partir de la energía colectiva que se desató con la atención a las necesidades académicas del alumnado de parte de tutoras/es que las identificaron.

La comunicación asertiva y de manera efectiva es uno de los pilares en la relación escuela-alumno, profesor-alumno y alumno-alumno, dado que se vincula el entorno familiar y urbano con los espacios de aprendizaje desde las plataformas digitales.

De la misma manera, se propone organizar foros para los familiares del alumnado con el propósito de brindarles orientación que permita un mejor acompañamiento para sus hijas/os durante su escolaridad; así como gestionar para crear una asignatura sobre habilidades emocionales en el plan de estudios del CCH.

En este ensayo se precisaron algunas dificultades para visibilizar los aprendizajes socioemocionales en las clases en línea, a partir de problemas que se presentaron en la comunicación profesor alumno donde de alguna manera se minimizaron espacios para la escucha y la motivación del alumnado, es decir, se impusieron condiciones de distanciamiento, anonimato y desconfiguración del acto educativo en línea.

Hacer escuela, como dice Inés Dussel, implica iniciar desde una infraestructura académica organizada en lo digital, lo cual se cumple con la plataforma Microsoft Teams del CCH. La segunda condición para hacer escuela con espacios digitales tuvo serias dificultades en la comunicación maestro-alumno pasando por altibajos que se caracterizaron por momentos de abandono más notorios que el ya conocido en las clases presenciales. Bajo esta premisa es impostergable avanzar hacia una tutoría sensible y asertiva que brinde espacios a la emotividad y a la escucha activa. La escuela está en condiciones de llevarla a cabo, mediante una articulación transversal de iniciativas, acciones y resultados. ©

Fuentes de consulta

1. Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
2. Fernández, M. T., *et al.* (2010). *Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 8, núm. 1.
3. Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
4. Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona: Ediciones B.
5. Secretaría Estudiantil (2021). *Control Escolar. Estadísticas de inscripción y acreditación. Ciclo escolar 2020-2021*. México: UNAM, CCH.

El estrés laboral

afecta nuestro desempeño académico



María Elena Arias A.

Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en las asignaturas de Taller de Comunicación I-II y TLRIID I-IV, con 35 años de docencia en CCH Vallejo, ha participado en diferentes grupos de trabajo, coordinado concursos de cuento para alumnos, actualmente es tutora de alumnos de sexto semestre.
mariaelena.arias@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN : SARA FRATINI

Ser docente es una profesión de tiempo completo, que implica una gran responsabilidad y al mismo tiempo un reto. Lo es, porque involucra una relación directa entre el profesor y el alumnado, con todos sus matices, pero destaca sin lugar a dudas el estado físico y mental de la planta docente, que día a día enfrenta diferentes desafíos y el principal de ellos, estar frente a nuestros alumnos, aun cuando no estemos en las mejores condiciones.

Para entender mejor el contexto de esta temática podemos decir que las clases presenciales tienen una dinámica particular, todas ellas se desarrollaban en el Colegio, con horarios definidos, con diferentes actividades, entre ellas: participaciones en grupos de trabajo, seminarios, elaboración de exámenes extraordinarios, tutorías, asesorías, evaluaciones, cursos, y un largo etcétera, incluso el horario para comer a veces era omitido por la urgencia del “deber hacer”.

Sin embargo, en febrero de 2020, fue un parteaguas en nuestras rutinas de trabajo, ya que la pandemia obligó a la ciudadanía a extremar los cuidados para evitar los contagios del COVID-19, por lo tanto, toda la comunidad del Colegio, nos vimos en la necesidad de resolver nuestras actividades de forma diferente.

¿Qué tan diferente? Para la gran mayoría fue algo radical, pasamos de un sinfín de actividades fuera de casa, a estar veinticuatro

siete por más de dos años, confinados a espacios compartidos y en ocasiones reducidos, en fin, con variantes de todo tipo, pero que antes no eran importantes, porque nuestro centro de trabajo era fuera de casa y ahora estaba dentro de ella.

Estos cambios empezaron a cobrar una factura en nuestra salud tanto física como emocional, teniendo que lidiar con las TIC y TAC de forma permanente para atender al alumnado y modificar sobre la marcha las estrategias que empleábamos para nuestras clases. Eso generó mucho estrés académico en la planta docente, los síntomas se presentaron de forma diferente en cada persona, a veces pasaban inadvertidos o como simples molestias, pero a la larga desencadenó otros malestares que acabarían por afectar nuestro desempeño académico.

¿Qué es el estrés laboral? de acuerdo con la investigadora, Leka, Stavroula (2004): “El estrés laboral es la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades y que pone a prueba su capacidad para afrontar la situación”¹.

El detonante del estrés en nuestras vidas, fue un cambio radical en las actividades y la adaptación a un nuevo estilo de trabajo, el malestar se manifestó casi de manera inmediata con dolores de cabeza, hombros y cuello, en la espalda baja, piernas, glúteos y sobre

todo las manos, porque no estábamos acostumbrados al trabajo continuo frente a una mesa o escritorio, también aparecieron los cambios súbitos en el estado de ánimo y el sedentarismo.

Nuestro cuerpo no estaba acostumbrado a esta nueva rutina por mucho tiempo, requiere de movimiento para activar la circulación y la flexibilidad, pero no era posible hacerlo porque teníamos que atender las demandas escolares.



ARCHIVO FOTOGRAFICO PULSO CCH NAUCALPAN

1. Stavroula, L. (2004). *La organización del trabajo y el estrés*, p. 3

Asimismo, en algunos casos, había profesores y profesoras que olvidaban hidratarse, tomar descansos entre una clase y otra, moverse, comer a sus horas. ¿Por qué permanecían tantas horas sentados frente a su computadora? Porque después de las clases seguían los cursos, para entender cómo funcionaban las plataformas, cuál de ellas se acoplaba mejor a sus necesidades, saber cómo colocar los temas o archivos de una clase, cómo evaluar, etc.

Stavroula plantea que “debido a las exigencias de nuestro entorno, es inevitable que exista presión en el trabajo... El estrés aparece cuando esa presión se hace excesiva o difícil de controlar. El estrés puede perjudicar la salud de los empleados y los resultados” p. 4. Es decir, nosotros los profesores, durante todo el tiempo que duró la pandemia estuvimos bajo presión, no solo laboral sino también familiar, lidiar con todo lo que ello implica nos ha llevado a presentar diferentes comportamientos a la hora de impartir de la clase. Tal vez no somos conscientes de ello, pero los alumnos sí. Por lo que debemos fomentar en principio, entornos favorables para el desarrollo de nuestro trabajo, “entendiendo como entorno laboral saludable, no solo aquel en donde hay ausencia de circunstancias perjudiciales, sino abundancia de factores que promueven la salud.”²

Visualicemos lo siguiente: antes de la pandemia ¿cómo eran nuestras actividades?, ¿cuál era nuestra actitud con los grupos?, ¿qué hacíamos para motivar el aprendizaje?, ¿cuánto tiempo nos llevaba preparar una clase?; durante la pandemia ¿ha cambiado nuestra actitud? ¿estamos motivados para dar clases? ¿alguien de nuestra familia o nosotros mismos nos contagiados de COVID-19? ¿hemos perdido a familiares, amigos o alumnos debido a la enfermedad?, ¿cómo se puede impartir clases cuando no se tiene el ánimo para hacerlo?

Hablemos específicamente de los docentes, que en este sentido cargamos con los efectos emocionales de una pandemia,

con el confinamiento prolongado en donde de pronto se limitó el contacto con nuestros pares y alumnos, es decir, la interacción social que es fundamental para nuestro desarrollo. Por otro lado, la vida familiar, que en cada caso es diferente y tiene sus particularidades, una de ellas, es el factor económico que desgraciadamente no ha podido resolverse del todo y desde luego temas más complejos como la violencia intrafamiliar, entre otros.

El estrés laboral es un problema silencioso que poco a poco afecta la calidad de vida de las personas y desde luego la productividad, resultado de lo que hemos vivido, por lo que es necesario advertir a nuestros colegas acerca de este padecimiento, porque se refleja en nuestra actividad frente al grupo, no se trabaja igual debido a los padecimientos que ocasiona, como por ejemplo el cansancio crónico lo que a su vez genera ausentismo en los docentes y por consecuencia bajo aprovechamiento en los aprendizajes de los estudiantes. Si bien es cierto, que el Modelo Educativo del Colegio³, promueve el aprendizaje autónomo de los alumnos, la falta de los profesores a sus clases, debido a este padecimiento si los afecta, porque no hay una actividad por desarrollar diseñada para que sea asíncrona. Los alumnos, en cualquiera de las modalidades que utilicemos para nuestras clases, requieren de la orientación, de una guía para saber qué tienen que hacer, despejar dudas, interactuar con sus pares en trabajos colaborativos, pero con la ausencia de los profesores, no hay aprendizajes.

Como tutora de alumnos de sexto semestre en CCH Vallejo, es común escuchar que no ha asistido algún profesor, que no saben nada de él o ella, que no contesta los correos y algunos de ellos que manejan redes sociales, las han descuidado, hay señales de ellos. La ansiedad se hace presente en los alumnos porque no saben lo que sucede con ellos y desde luego les preocupa

3. D.G.E.N.C.C.H.-U.N.A.M. (s. f.). *Modelo Educativo del CCH*. <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>. Recuperado 23 de marzo de 2022.

2. *Ibidem*, p. 4

sobremanera lo que pueda pasar con esa materia, porque no han tenido clases regulares.

Arturo Barraza menciona en su libro⁴ que:

“El estrés es un fenómeno esencialmente adaptativo que ha acompañado al ser humano desde sus orígenes; si se quisiera ejemplificar su presencia se podría plantear su aparición a través de un proceso constituido por tres momentos: a) percepción del peligro o amenaza; b) reacción de alarma y la acción generada como respuesta. en el ser humano una serie de reacciones que sirven como alarma del inminente peligro que se cierne sobre él, y c) una vez identificada la situación potencialmente generadora de peligro y estando el cuerpo preparado para actuar sobreviene la acción para conservar su integridad personal”

En este caso, podemos ubicar con claridad los tres momentos tanto en los alumnos como en los docentes; el estrés en los alumnos se presenta cuando la usencia del profesor es prolongada sin aviso previo, este hecho representa la percepción del peligro porque sienten que pueden perderlo todo, es un momento crítico que tiene su lógica, porque requiere la presencia del profesor para resolver, para saber qué puede hacer para evitarlo. En el segundo momento aparece el síndrome del estrés que genera una reacción ante la magnitud del problema, es decir, quedarse un cuarto año en la escuela, cuando no tendría que ser así, porque en ocasiones, ni siquiera han reprobado y por último está la fase de la acción, darse a la tarea de pedir apoyo a otros profesores, a su tutor o las instancias de la dirección para que le ayuden a resolver lo que, para ellos es grave, mientras lo resuelve sus niveles de estrés están muy altos y pueden desencadenar severos problemas de salud, tanto físicos como emocionales.

No sabemos las razones por las cuales un profesor pudiera dejar sin dar clases a sus



ARCHIVO FOTOGRAFICO DIFUSION CULTURAL CCH NAUCALPAN

grupos, tampoco los juzgamos; pero si debemos estar conscientes de lo que puede suceder en el grupo debido a nuestra ausencia.

¿Cuál podría ser la solución? Ser más empáticos con la problemática que existe en la planta docente del Colegio, todos hemos tenido experiencias que nos han marcado durante la pandemia, para muchos de nosotros no ha sido fácil dar clases virtuales, aun hay una resistencia natural al uso de las TIC y TAC, puesto que gran parte de los docentes son inmigrantes digitales⁵ y ha costado mucho esfuerzo y tiempo entender cómo utilizar las plataformas para nuestras clases.

Entender que el estrés que nos genera la incertidumbre de no saber que va a pasar

4. Barraza, A. (junio, 2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en la población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C, México. Disponible en <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>

5. Hace referencia a todo aquel nacido antes de los años 80 y que ha experimentado todo el proceso de cambio de la tecnología.

cuando regresemos a clases presenciales solo agrava nuestra condición y en casos extremos culmina en depresión, lo que origina una serie de acciones que van en cascada y que si se pueden evitar.

Recordemos que los alumnos están en la fase más importante de su bachillerato, el egreso, por lo tanto, es nuestra responsabilidad asistir a clases de forma regular y cuando esto no es posible, buscar la manera de comunicárselos, de hacerles saber que por ahora no podremos estar presentes, pero que ellos pueden avanzar con algunas actividades que se hayan planeado, esta acción les dará tranquilidad y confianza.

¿Qué se puede hacer al respecto, cómo podemos mejorar nuestra condición?

Enfatizamos la necesidad de contar con un entorno laboral saludable, en donde existan factores que promuevan la salud, sí desde el interior de nuestras casas, que ahora son nuestras aulas, nosotros podemos ser los gestores de nuestro propio bienestar, porque si no hacemos algo al respecto esto saldrá fuera de nuestro control.

Hay varias propuestas que los expertos hacen y una de ellas la más viable para nuestro caso, es desarrollar una buena gestión de las actividades y una organización apropiada del trabajo, de esta manera podemos prevenir el estrés. ¿Cómo se puede lograr? Lo ideal es trabajar en la planeación de las clases, respetar los horarios de descanso entre cada clase, que pueden ser de 10 a 15 minutos, en este tiempo debemos levantarnos, hacer estiramientos suaves y aumentar la intensidad de forma gradual. No es aconsejable el ejercicio intenso, sobre todo si no hay un calentamiento previo, la idea es mantenerse activo, asimismo respetar el horario de comidas, tomar una colación (snack) de frutas o verduras y desde luego beber agua a lo largo de nuestra jornada. Parece mentira, pero con frecuencia nos olvidamos de la importancia de dormir y comer a nuestras horas: Hacer una actividad física contribuye considerablemente a bajar el estrés porque libera endorfinas que son las generadoras del bienestar, esto, desde

luego no es una receta mágica, cada quien puede buscar ayuda profesional para superarlo.

Puede ser de gran ayuda realizar ejercicios de respiración controlada, deben ser continuos a un mismo ritmo por lo menos durante cinco minutos, o cada vez que se requiera.

Lo descrito en este texto, es solo un ejemplo de los problemas con los que nos enfrentamos los docentes, es una propuesta para mejorar nuestra calidad de vida, porque nuestros alumnos se dan cuenta de lo que nos sucede, porque sin ser conscientes de ello, hacemos cambios en nuestras rutinas, el más drástico es la ausencia del docente, sin motivo alguno, ocasionado por el estrés, que incluso, puede desencadenar depresión.

Evitar al máximo estar en contacto con las redes sociales y los medios de comunicación que dan información tendenciosa, que, aunque parece que podemos controlar o saber que no es verdad, sí nos afecta, entender que nadie de nosotros sabe lo que pueda ocurrir, que el regreso a clases presenciales será progresivo y que no tenemos control sobre los acontecimientos, pero sí podemos empezar por nosotros mismos. ☺

Educar para compartir, no sólo en pospandemia



Reyna Cristal Díaz Salgado

Doctora en Educación, maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma facultad. Desde hace once años es profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plántel Vallejo; donde imparte la materia de TLRIID I-IV.
reynacristal.diaz@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: P.NITAS

Los resultados de pruebas internacionales, como PISA (*Programme for International Student Assessment*), promovida por la UNESCO y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, permiten plantearnos las siguientes interrogantes: ¿realmente somos tan malos enseñando y aprendiendo?, entonces, ¿para qué educar? Y, aún más, ¿para qué educar en post pandemia? Tratar de explicar las causas del bajo desempeño académico de los estudiantes en este tipo de pruebas sería objeto de estudio de otro trabajo, además de que políticos como Claudio X González se han valido de ellos para tratar de justificar la privatización de la educación.

Como producto de dicha visión capitalista y productivista de la educación, se ha desprendido una deducción mecánica del saber; es decir, nos han obligado a pensar que el sentido de la educación debe tener un beneficio individual reflejado en un resultado numérico o en una buena posición social, que en muchas ocasiones resulta muy injusta debido al marco de la dinámica económica internacional en la que vivimos.

Por tanto, en la educación todo se ha vuelto apariencia, pues el poder de quien estudia se ha centrado en calificaciones o puntajes que rechazan un conocimiento o acciones socialmente trascendentes, ya que se ha ponderado la superación individual y que se promueve a través de estímulos que sólo benefician a unos cuantos.

Opuesto a lo anterior, podemos hacer una revisión histórica en torno al verdadero sentido de la educación, recordamos la forma como la enseñanza se concibió en la cultura prehispánica, dado que apuntaba hacia una función social que tenía por objetivo velar por un bien común. Por lo tanto, hoy en día, podríamos cuestionarnos: ¿cuál es el verdadero sentido de la educación? En palabras de José Vasconcelos, se educa para ayudar al desarrollo de nuestra identidad; principio fundamental que actualmente la educación ha desvirtuado y la lucha estriba en volver a ellos.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFUSIÓN CULTURAL CCH NAUCALPAN

En un contexto social, como el nuestro, y en una época, como ésta, no sólo de pospandemia; donde predomina la violencia, el hambre, las necesidades económicas, la ignorancia, volver a estos principios de la educación resulta necesario. Es entonces cuando advertimos que educamos con la intención de formar a personas comprometidas con el humanismo, la ciencia y la tecnología; es decir, la educación contribuye a desarrollar nuestras habilidades en los distintos ámbitos que la vida tiene, pero con un bien social.

La educación es importante y eso explica el por qué distintos sectores la han querido dominar. Por un lado, la religión, al imponer las ideas que convienen a algunos; por otro, la política que persigue dirigir nuestro pensamiento hacia determinados intereses y el sector mercantil, el cual también busca intereses propios y no comunes o sociales; como si perseguían nuestros antepasados a través de la construcción de la poesía con la flor y canto.



ARCHIVO FOTOGRAFICO DIFUSION CULTURAL CCH NAUCALPAN

Por tanto, el verdadero sentido de la educación no estriba en los resultados numéricos de pruebas estandarizadas que PISA ofrece, sino, en comprender el universo, para saber de dónde surge el aroma de las flores, incluso para explicarnos el porqué de nuestra propia existencia; en otras palabras, educamos para generar cambios personales, pero también sociales a fin de no convertirnos en máquinas que dejen de sentir o de soñar. Por lo que nuestra labor en el aula se hace muy necesaria, importante, vital.

En este sentido, Villaseñor (2003) coincide con lo anteriormente expuesto ya que señala que la educación debe de contribuir para crear mejores condiciones de vida, mayor conciencia y participación democrática y que además debe de atender las necesidades sociales e introducir elementos de racionalidad a la sociedad. Por lo que se hace un hincapié en la función social y no sólo individualista que durante este tiempo se ha ponderado a través de sistemas competitivos

que nos alejan de los verdaderos principios de la educación.

¿Educar, hoy en día, para qué? Para construir a una sociedad deseosa de cambiar y de ser mejor no sólo en el terreno económico; sino también ético. Por tanto, decimos que educamos para contribuir a transformar realidades a fin de poder ayudar y de esta manera, generar un gran impacto en nuestra sociedad. Esto último, nos invita a retomar el compromiso que la escuela tiene para generar beneficios sociales y no sólo individuales.

Rousseau, Kant y Marx son algunos de los pensadores que también coinciden en buscar una sociedad donde el interés individual considere el interés de todos y viceversa dado que, para estos autores, el origen del sufrimiento humano ocurre cuando estos dos factores (lo individual y lo colectivo) se rompen.

Para validar lo anteriormente dicho, cito a Marueta (2007), quien menciona que de acuerdo con Rousseau el origen de la desigualdad y el sufrimiento social se debe a la separación del estado de naturaleza de los seres humanos, pensamiento que antecede a Marx cuando señala la propiedad privada como generadora del estado social, que ocasiona la necesidad de que la autoridad la proteja. Por lo que propone la formación de un nuevo estado a través de un contrato social basado en la igualdad de todos los contratantes, “cuya voluntad general libre y, por tanto, democrática, se encargará de buscar el bienestar de la comunidad; y no sólo de algunos a costa de otros” (Marueta, 2007, p. 11).

Por tanto, para Marx, la propiedad privada de los medios de producción es una de las bases del egoísmo, los intereses contrapuestos, la explotación de unos por otros y toda miseria. Por eso consideraba que la educación debería ser liberadora, lo que coincide con nuestra tesis; pero dicha emancipación la vinculaba con el trabajo manual e intelectual, de una manera libre y creadora, a fin de que los niños se pudieran incorporar gradualmente al proceso económico-cultural y político, desarrollando al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia a

una clase social revolucionaria y la libertad para pensar y crear, sin dejar de incluir la creación estética (Marueta, 2007).

Por su parte, en el ámbito educativo, Rousseau propone optimizar la experiencia humana ante las vicisitudes cotidianas, considerando el efecto intrínseco de sus acciones; es decir que a través de éstas pueda percibir lo que es conveniente y lo que no, desarrollando su capacidad para sortear obstáculos, así como generar amor a sí mismo y a la comunidad (Rosseau, 1984). En otras palabras, el autor coincide en estimar que el verdadero sentido de la educación no es sólo un beneficio individual, sino también colectivo.

John Dewey es otro de los autores que coinciden en señalar la escuela como una experiencia social en tanto que menciona que: “lo mejor que puede decirse de cualquier proceso de educación es que pone al sujeto en condiciones de una nueva educación” (Beltrán, 2000, p. 52) y esto no es exclusivo de la educación post pandemia, sino que debe de ser un principio que perviva.

Célestine Freinet es otro de los pensadores que coincide con nosotros en mencionar el compromiso que la escuela funge con la sociedad. Freinet propuso una serie de técnicas que apuntaron a la creación colectiva del conocimiento. A saber, el periódico escolar, la asamblea, la correspondencia interescolar, el fichero escolar cooperativo, entre tantas otras, las cuales coadyuvaban a que el saber sea deseado, no impuesto y a reestablecer la conexión entre la escuela y la comunidad.

Con dichas técnicas, Freinet replanteó la función y el estatuto de la escuela desde un punto de vista social y cultural. Vinculación que con el tiempo en la educación actual se ha

desarticulado por diversas causas entre ellas el interés por el individualismo, porque lo que se persigue es capacitar para el mundo laboral, tal y como lo afirma Hernández Navarro (2021):

Vivimos en una época en la que la educación es, básicamente, un negocio; en la que, en nombre de la calidad, se busca legitimar y perpetuar la desigualdad, en la que la enseñanza tiene un único propósito: capacitar para el mundo laboral. Una época en la que se ha reemplazado la generosidad del humanismo por la mezquindad del mercado; en la que la competitividad que el mundo empresarial promueve en el campo pedagógico hace creer que no necesitamos de otros. (Hernández Navarro, 2021, p. 19).

Dicha visión individualista actual, que reside en la educación, es muy acorde con el discurso capitalista; modelo económico que privilegia el beneficio de unos pocos en menoscabo de otros, el cual también está conformado tanto por el proceso de acumulación mundial del capital, que, como menciona Jarquín (2021): “no apunta a la integración equitativa entre países, sino a la concentración y centralización de capitales, como por los efectos de este

proceso en las formas y políticas estatales, impregnadas cada vez más de valores como el individualismo y la libertad de mercado”. (p. 31).

En dicha mirada educativa el concepto de *calidad* y *competencia* se asocia con inversión en capital humano y productividad. Es interesante observar que los referentes teóricos de la Reforma Educativa planteada por el ex presidente de la República Mexicana, Enrique Peña Nieto, estaban asociados al Banco Mundial, al menos así lo afirma Mauro Jarquín: “las tendencias hegemónicas de reforma educativa (...) y de igual forma, sus

Lo mejor que
puede decirse de
cualquier proceso
de educación es
que pone al sujeto
en condiciones
de una nueva
educación.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFUSIÓN CULTURAL CCH NAUCALPAN

referentes teóricos y fuentes de información eran regularmente académicos asociados al Banco Mundial (BM) o a la OCDE”. (Jarquín, 2021, p. 31).

La mirada individualista que la Reforma Educativa formulaba se observaba desde su planteamiento, dado que buscaba potencializar la formación “íntegra” del alumnado, pero nunca se mencionaba un beneficio social, sino sólo de un proyecto de vida *individualizado*:

En diciembre de 2012, las principales fuerzas políticas del país pusieron en marcha un proceso de profunda transformación: la Reforma Educativa. Esta reforma elevó a nivel constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida (SEP, 2017, p. 13).

Como se observa en la cita anterior, el pronunciamiento que la Reforma Educativa hacía no consideraba un beneficio social, sino individual; lo cual es opuesto a lo que se señala en el artículo 3º constitucional, documento que establece que el sistema educativo deberá desarrollar: “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará

en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la *conciencia de la solidaridad internacional*, en la independencia y la justicia”. (p. 21); elementos que en la Reforma Educativa no se pueden ver.

La mirada capitalista que se sustenta en un cúmulo de bienes también se puede percibir en la Reforma Educativa, la cual comprendía que el perfil de egreso aspiraba a formar alumnos con mayor cantidad de saberes: “Esta concepción de los mexicanos que queremos formar se traduce en la definición de rasgos que los estudiantes han de lograr (...). En el entendido de que los aprendizajes que logre un alumno en un nivel educativo serán el fundamento de los aprendizajes que logre en el siguiente, esta progresión de aprendizajes estructura el perfil de egreso de la educación obligatoria (...)” (SEP, 2017, p. 20).

Sirva la cita anterior para evidenciar la concepción asociada con el capitalismo que la Reforma Educativa planteaba de aprendizaje, ya que éste se entendía como un cúmulo de saberes, visión que otros modelos educativos han rechazado cabalmente. Por ejemplo, el del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde opuesto a una visión enciclopédica se apuesta por enseñar las habilidades que le permitirán

al alumnado leer cualquier tipo de texto y, por lo tanto, aprender.

Otras ideas de la Reforma Educativa vinculadas con el capitalismo, que se alejan del beneficio comunitario que la educación debe de tener, son los conceptos “rendición de cuentas”, “la autonomía de gestión en las escuelas”, “la evaluación estandarizada”, elementos donde la justicia social no se centra en la solidaridad de los derechos sociales, sino en la producción de desigualdades y en generar divisiones, donde uno puede exigirle a otro y donde los bienes sociales se distribuyen con base en los méritos individuales. Por esto es por lo que la Reforma Educativa era una política para la desigualdad, pero que no ha muerto ahí.

Lo anterior nos obliga a desentrañar esta nueva realidad, tarea urgente que nos exhorta a identificar a quién benefician los cambios: ¿a los empresarios eclesiásticos? Mauro Joaquín en



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CCH NAUCALPAN

su libro *Pedagogía del capital* (2021) menciona a Claudio X González como representante del primer grupo y a los Legionarios de Cristo como protagonistas del otro. Sin embargo, el objetivo de ambos grupos es dinero, poder y para ello se han encargado de desvalorizar al magisterio.

Por ello es por lo que no se duda que los “alarmantes” resultados del examen PISA, con los que se inició este trabajo para contextualizar y se tome como un fundamento injusto para seguir desvalorizando nuestra educación, lo cual -como se ha expuesto- debe de volver a su verdadero sentido, que es la optimización de nuestras capacidades humanas, pero con el fin de ayudar a otros y no sólo en beneficio de unos pocos.

Así que, con la intención de ser una sociedad mejor, aspecto que con esta visión capitalista se ha perdido, se exhorta a retomar las visiones planteadas por los grandes pensadores y pedagogos de la historia, tales como Célestine Freinete, Rosseau, concepciones que a pesar del tiempo continúan muy vigentes y nos hacen repensar el verdadero sentido de la educación, pero no sólo en la educación post pandemia. ☺

Fuentes de consulta

1. *Constitución Política Mexicana* (1997). Porrúa.
2. Díaz, M; Flores, G; Martínez, F. (2007). *PISA 2006 en México*. INEE.
3. Hernández, L. (2021). (Intr.). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. FOCA.
4. Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. FOCA.
5. Marueta, M. (2007). *Educación en cuatro tiempos*. Amapsi.
6. Rosseau, J.J. (1984). *El contrato social*. México. UNAM
7. Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
8. Villaseñor, L. (2003). *Implicaciones educativas de cuatro proyecciones sociales*. Ampasi.

Vagar para comunicar: la literatura en la educación pospandemia



Norma Irene Aguilar Hernández

Maestra en Literatura Mexicana Contemporánea por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Docente en el CCH Azcapotzalco, en donde imparte Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I-II. Coordinadora de Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (CCH Azcapotzalco, 2012-2018). Ha diseñado e impartido cursos para profesores en IACUR, en su plantel de adscripción y en el Programa de Profesionalización, Capacitación y Actualización para Docentes del Sistema Incorporado de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE). Ha impartido cursos para alumnos en el Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso (PROFOCE) y en el Departamento de Difusión Cultural del CCH Azcapotzalco.

Colaboró en el Seminario Institucional de Innovación Educativa en el CCH y actualmente es coordinadora del Seminario Central de Investigación (SCI) adscrito a la Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH). Con 12 años de antigüedad en el Plantel Azcapotzalco.

normairene.aguilar@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: ELI M. RUFAT

“La novela es el mundo donde los extraños se parecen más a nosotros...” escribió Guillermo Fadanelli (Ciudad de México, 1963) en su libro *Elogio de la vagancia*, publicado en 2008. En dicha compilación de ensayos comenta que de niño vivió la urgencia de identificarse con los personajes de novelas y cuentos que leía, de reconocerse en el espejo de una prosa que le ofrecía su propia imagen distorsionada. Hoy en día, cuando deja volar la pluma en sus ensayos, cuentos, novelas y en *Terlenka* (la columna que escribe en el periódico *El Universal*) es —como señaló en *Elogio de la vagancia*— un vago a quien le duele la vida, un vago que escribe por esa perpetua inconformidad: “No encuentro una causa más importante para escribir que tener miedo. El escritor es alguien que tiene más miedo que los demás, pero eso no lo destina a ser un cobarde puesto que su escritura es un acto de acción y temeridad”. (Fadanelli, 2008, p. 34).

Antes de explicar lo que para Guillermo Fadanelli significa *vagar*, es importante señalar que entre las acepciones que la Real Academia de la Lengua Española tiene para el término *vagar*, se encuentran las siguientes: (Del lat. *vacāre*): ocio, tener tiempo y lugar suficiente o necesario para hacer algo; (Del lat. *vagāri*): andar por varias partes sin determinación a sitio o lugar, o sin especial detención en ninguno; (De *vagar*): lentitud, pausa, sosiego. A su vez, retomo lo que Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta sostienen en el libro *Educación en la era planetaria* (2002), editado por la UNESCO.

Estos investigadores afirman que la palabra educación (del latín *educare*, que significa “llevar a buen puerto”) se asemeja más a un andar permanente que a un estado fijo; es decir, que implica dinamismo y creatividad porque el camino que se recorre se crea y a la vez nos recrea; entonces, no hay educación sin un camino por recorrer, sin un método, aunque paradójicamente ellos señalan que el método emerge durante la experiencia y que al final vuelve para un nuevo viaje, de manera que para

aprender es indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido.

Y si el método es, como señalan ellos, un viaje que se inicia con la búsqueda del método mismo, encontramos varios puntos de encuentro —volviendo a lo señalado al inicio de este ensayo— con lo que sostiene Guillermo Fadanelli. Para este apasionado de la escritura, *vagar* en la literatura es sinónimo de *pensar*, cambiar de un camino a otro con la confianza que da el propio sentido de orientación; es aprehender el mundo sin prisa, sin prejuicios, sin la obsesión por llevar a cabo un propósito.

Para leer o escribir como un vago, lo primero que sugiere el autor de novelas como *Malacara* y *Hotel DF* es dejar atrás las notas a pie de página, las citas rigurosas y todas esas señales que buscan guiar al lector por un sendero planeado con anticipación: “Son tantos los que desean guiarnos que el acto más prudente es no escuchar a ninguno. El guía no es sólo quien señala el camino o hace evidente una moral, sino también el que piensa el mundo desinteresadamente y expone sus conclusiones a los demás” (Fadanelli, 2008, p. 34).

Esa *vagancia* es la manera que tiene Fadanelli para dejar en claro que la mejor forma de leer es dejándose llevar, al convertir la lectura en un momento de intimidad, porque aprender siempre implica aprender algo sobre uno mismo.

Precisamente, en esa última parte, es donde encuentro líneas de acción para la enseñanza de la literatura y para el mejoramiento de la comunicación con los estudiantes después de la pandemia —dado que el nuevo reto docente será construir estrategias para las clases de un futuro incierto y poco alentador—, a partir de algunas claves de *Educación en la era planetaria* que convergen no solamente con los planteamientos de Guillermo Fadanelli, sino también con lo que Edgar Morin sostiene en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Si consideramos, por ejemplo, que el término *competencias* identifica aquello que

necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida; entonces, la competencia es la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zavala y Arnau, 2008).

Pensemos que los estudiantes –en cualquier nivel escolar– deben desarrollar actitudes, habilidades y valores para la comunicación clara en la elaboración de relatos escritos, o en la lectura de novelas y cuentos (por ampliar un poco la explicación que he dado sobre las ideas de Guillermo Fadanelli). Desde una perspectiva particular, el desarrollo de las competencias implica que un estudiante logre combinar, mientras aprende: actitudes –comunicativa y receptiva; negativa y positiva; hacia sí mismo, hacia el entorno y hacia los demás–; habilidades como mirar u observar, asertividad, empatía, escucha activa, retroalimentación, diálogo, negociación, etcétera, y valores como convivencia social, solidaridad, equidad y tolerancia, entre otros. Entonces, si las competencias tienen como finalidad la realización de tareas eficaces,

para alcanzar diferentes aprendizajes en la educación pospandemia, mediante el texto literario se puede lograr un proceso de emisión, recepción de información y retroalimentación. Dicho proceso se vuelve eficaz en la medida en que se logra esa *intimidad* de la que se habló anteriormente.

A dos años de confinamiento y clases en línea, es de suma importancia diseñar estrategias que eviten agobiar a profesores y, a su vez, a estudiantes, ya que el exceso de trabajo en diversas plataformas puede generar graves consecuencias que, además de repercutir en daños a la salud física y mental, inciden en el desempeño académico. Es menester, al considerar que trabajaremos con jóvenes que vuelven a las aulas después de más de dos años de encierro –los cuales transformaron radicalmente su vida–, planteamos la posibilidad de que sea el alumno quien *vague*; es decir, quien trace con libertad las rutas para interiorizar y apropiarse del texto literario, y las comunique al profesor.

En el ejercicio de la autobiografía, o en la lectura de novelas de corte autobiográfico como *Educación a los topes* de Guillermo Fadanelli, tenemos el ejemplo de un valioso recurso que



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFUSIÓN CULTURAL CCH NAUCALPAN

puede aprovecharse para lo que Edgar Morin identifica como un problema clave en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: instaurar la convivencia con nuestras ideas.

Para Morin, educarnos desde la criticidad implica que todo conocimiento conlleva la incertidumbre porque nos plantea nuevas preguntas sin esbozo de respuesta. Bajo esta perspectiva, es a través del conocimiento transmitido—y de hurgar en nuestros recuerdos, volviendo al ejemplo de la autobiografía como ejercicio y aprendizaje de la literatura— que podemos humanizarnos unos a otros, ya que la enseñanza, además de transmitir, crea lazos intersubjetivos con otras conciencias y nos permite aprender a pensar sobre el objeto de nuestro pensamiento y en eso reside su invaluable aporte a la sociedad, tan necesario en estos tiempos de incertidumbre y cambios a nivel mundial, derivados de la pandemia de COVID-19.

Culo de rata...

Educar a los topos —novela de corte autobiográfico que Fadanelli publicó en 2006— es la medida justa del escritor que vaga porque sufre y teme. Dueño de una escritura atroz pero sofisticada, Guillermo Fadanelli guarda distancia para que la literatura someta a la biografía tras el entronque de la imaginación; y es que en *Educar a los topos* adereza con imaginación literaria mucho de lo que sintió en carne propia.

El protagonista —un niño llamado Guillermo, de quien nunca se menciona el apellido— se siente terriblemente solo y triste. Su padre, autoritario y machista, ignora los ruegos de su madre y de su esposa, y se aferra que él estudie la secundaria en un internado militar para que “no se vuelva marica por estar tan cerca de

su madre” (Fadanelli, 2006, p. 25). Entonces, desaparece el niño que pasaba las tardes en casa de su abuela y jugaba “cascaritas” con amigos. Su novia Ana Bertha y las colegialas de su antigua escuela pública quedaron atrás. En el internado, las únicas mujeres —además de la cocinera— son las prostitutas que consiguen los cadetes, a escondidas.

Guillermo está desamparado en el infierno de la instrucción militarizada y las humillaciones de cadetes y de sus superiores. No sabe qué es peor: su silencio disfrazado de conformidad, la violencia que su padre enmascara con buenas intenciones o el abuso de poder que lo hace pedazos día a día, cuando entra por el *culo de rata*, como llamaba al gran portón metálico que era la entrada de aquel cuartel de soldados.

La escritura de Guillermo Fadanelli es espléndida en *Educar a los topos*. La novela no está escrita a manera de diario, pero la narración en primera persona hace que el lector se vuelva cómplice del personaje principal. Así, Guillermo Fadanelli lleva al lector por un *viaje íntimo* a través de los recuerdos del

protagonista de la historia, quien escribe (vaga) para escapar de la vida y ejercer inteligentemente la libertad: “<<¿Para qué quiere mujeres un niño de tu edad?>>, respingaba mi madre. Qué pregunta tan descabellada. Quería mujeres para manosearlas como hacía con Ana Bertha, para besarlas...” (Fadanelli, 2006, p. 48).

La educación del futuro y la condición humana

En *Educar a los topos* —novela que forma parte de la colección *18 para los 18*, del Fondo de Cultura Económica— hay rupturas de tiempos y planos que aclaran quién fue

Para Morin,
educarnos desde la
criticidad implica que
todo conocimiento
conlleva la
incertidumbre
porque nos plantea
nuevas preguntas sin
esbozo de respuesta.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CCH NAUCALPAN

Guillermo, el personaje, y por qué escribe. Como protagonista y narrador autodiegético, Guillermo es conciencia re creadora de todos los detalles y circunstancias de la historia. A través de su *mirada* —que se desplaza por todo el relato mediante constantes analepsis y prolepsis— el lector descubre que en el internado brotó una parte que había permanecido oculta en ese niño y también recrea ciertas estampas del México de los años 70, cuando Luis Echeverría era presidente:

“Todavía no llegaban las expropiaciones, las devaluaciones del peso ni los embates guerrilleros. El presidente Echeverría se anunciaba como un demócrata, pero prefería la espada y el mazo para gobernar. Un socialista autoritario que odiaba los cabellos largos y a las personas que no pensarán como él” (Fadanelli, 2006, p. 115).

Encontramos aquí dos puntos de convergencia entre la narrativa autobiográfica y lo que señala Morin en *Los siete saberes*

necesarios para la educación del futuro: para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar el contexto, porque las unidades complejas como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales. Como el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional, y la sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, el conocimiento pertinente —en este caso la literatura— debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar ahí sus informaciones.

Dice Morin que un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida, es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento, los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; saber que la mente humana no podrá ser omnisciente, que la realidad comporta misterio, no sólo es crítica sino autocrítica, se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias.

Ojos de topo

En *Educar a los topos*, poco a poco Guillermo comprende que es necesario *aprender a mirar*, entendiéndose “mirada” no como mera recolección de imágenes, sino como la facultad de establecer una relación. Guillermo *mira* y presenta al lector todo aquello que lo acompaña, para que éste permanezca atento a cada línea y siga de cerca la historia con la fuerza y la humildad necesarias para el asombro, la *vagancia*, la incertidumbre y la *fascinación*.

La novela tiene tres partes. En la primera, Guillermo escribe —desde su trinchera en soledad— que soñó a su padre mostrándole el funcionamiento de un reloj; a partir de ahí los personajes emergen de su memoria poco a poco, con sinceridad y entre rupturas en el tiempo de la historia. La segunda parte se centra en los días en el internado; Guillermo —a través de la rebeldía en su escritura— lleva al lector por un camino lleno de pensamientos que calan hondo. La tercera parte detona el final del libro a partir de que la tragedia llega al colegio

y Guillermo repara en que no solamente está más desamparado y triste que nunca, sino en que también encuentra normal lo que antes le parecía repugnante o cruel.

Un día desalojan el colegio antes de la hora acostumbrada y él siente que, de alguna manera, recupera la libertad que le arrebataron desde hace mucho. Como nadie lo molestará por un buen rato (a esa hora todos creen que está en el internado) se entrega a la soledad, al juego de mirar todo desde lejos y mientras camina sin rumbo disfruta *vagar* –pero con la pulsión latente de correr a casa de su abuela–, inventando distancias que puede recorrer para recobrar el comienzo en ese viaje íntimo que ha emprendido con la complicidad del lector.

Es en este punto –al reconocer a Guillermo como personaje que vaga y que, para recuperar la libertad perdida, traza una ruta que no va a ninguna parte– en el que retomo los planteamientos del investigador Ángel Díaz-Barriga, referentes a la educación pospandemia: la clave está en aprovechar la oportunidad de acercar la escuela a la vida, en una realidad que –contrario a lo que pudiéramos pensar o creer– constituye una circunstancia excepcional para aprender, al permitirnos reconocer la urgencia de que el estudiante analice problemas de su nueva realidad: “Los

otros saberes, los que la vida está demandando, los que surgen de la necesidad de obtener alimentos para su sustento, de la convivencia cotidiana, de lo que se dice con certeza o error de la pandemia, sencillamente no forman parte de los aprendizajes significativos de la vida del estudiante” (Díaz-Barriga, 2020, p. 25).

A su vez, la referencia a una de las ideas de Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* ilustra de qué manera es posible acercar a los estudiantes a la identificación y puesta en práctica de las competencias, en la educación pospandemia: El hombre es un ser complejo; la posibilidad de convertirse en genio, viene del hecho de que el ser humano no sea completamente prisionero de lo real, de la lógica, del código genético, de la cultura de la sociedad. El genio surge en la brecha de lo incontrolable, justo allí donde merodea la locura...

“Él” sustituye al “Yo”

En *Educar a los topos* se aprecia la madurez narrativa del autor y la destreza de su escritura. La prosa de Fadanelli tiene en la descripción su característica más valiosa. No le interesa tanto la precisión con que se mueven las piezas del relato ni las sorpresas de la anécdota;



ARCHIVO FOTOGRÁFICO PULSO CCH NAUCALPAN


importa *vagar*; es decir, crear y recrear situaciones y personas que queden envueltas en una narración conmovedora, que aspira una intimidad que se manifiesta en la complicidad del lector adolescente o en la reflexión del lector adulto ante lo que Guillermo tiene que aceptar.

En el libro, el personaje principal se dijo cobarde. Alguna vez, Fadanelli se calificó así: “Es indignante para la inteligencia leer a un escritor que hace públicas sus decepciones, es cobardía y muestra de inferioridad, dice Pessoa, para quien la obligación de un artista es callar su propia tragedia. ¿Será eso posible? ¿Fingir un oficio libre de males inferiores, dominar los placeres bestiales en pos de un arte superior? No lo sé pero, en lo personal, antes aun de saberlo, me declaro un cobarde pesimista que no puede ocultar lo que es.” (Fadanelli, 2008, p. 120).

Según Edgar Morin [...] la experiencia de una dolorosa y lúcida percepción de la complejidad de la vida y de lo humano... tal vez no sea otra cosa la verdadera literatura: mostrar la experiencia anónima de la humanidad traducida en saber y conocimiento, tantas veces dejada de lado en la actividad académica e intelectual, y hoy tan necesaria para educar y educarnos. (Morin, 2002, p. 22).

Entonces, comprender para Morin incluye necesariamente —a partir de la literatura— un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía y generosidad porque, en realidad, la incompreensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incompreensión de los demás: uno se cubre a sí mismo en cuanto a carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás.

A partir de lo anterior —y como corolario de este ensayo— afirmamos que en la nueva modalidad educativa, derivada de un escenario sin precedentes como la pandemia, se vuelve más que necesario dar al alumno libertad para acercarse al texto literario y apropiarse de él, para que al trazar una ruta para descubrirlo, pueda comunicar al profesor muchos aspectos de sí mismo (miedos, expectativas sobre el

futuro, habilidades, limitaciones, etcétera), y la literatura se convierta en prueba indiscutible de que la escritura íntima, sagaz, lúcida —de la que hablaba Fadanelli— significa valentía, acción y temeridad. 

Fuentes de consulta

1. Díaz-Barriga, Á. (2021). “Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 33, pp. 3-20, doi: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.34.976> [Consulta: 17 de marzo de 2022].
2. Fadanelli, G. (2007). *Educación a los topos*, México, Anagrama, 162 pp.
3. _____. (2008). *Elogio de la vagancia*. México, Lumen, 124 pp.
4. _____. (2006). *En busca de un lugar habitable*. México, Almadía, 75 pp.
5. Morin, E., Roger Ciarana, E. y D. Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*, España.
6. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia.
7. Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Reflexiones desde y para el aula.

La educación híbrida, sus
problemas y sus retos



Guadalupe Sánchez Espinoza

Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en las asignaturas de Taller de Comunicación I-II y TLRID I-IV, con 35 años de docencia en CCH Vallejo, ha participado en diferentes grupos de trabajo, coordinado concursos de cuento para alumnos, actualmente es tutora de alumnos de sexto semestre.
mariaelena.arias@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: AGUSTINA GUERRERO

La pandemia causada por la COVID-19 reveló una gran cantidad de problemáticas sociales. Con relación a la educación, además de las dificultades generales, también surgió la necesidad de aprender nuevas cosas y de explorar caminos inéditos. Al final, se abrieron múltiples posibilidades. Esto fue así porque las crisis obligan a mirarnos al espejo para tratar de entender de qué manera estamos actuando y ver márgenes, posibilidades de cambio.

En las semanas iniciales de la pandemia, una de las primeras acciones indispensables fue la necesidad de reflexionar en torno a nuestra práctica docente. Se trataba de entender, desde nuestras herramientas, desde la práctica y aun desde nuestro Modelo Educativo, cómo encararíamos este tiempo nuevo, cómo haríamos para mantener la escuela abierta, mediante la educación en línea y cómo nos explicaríamos este fenómeno sin precedentes. En síntesis: había que tomar el control de la situación para apoyar a los estudiantes en tiempos complejos. Había que comprender que la escuela tiene siempre, pero más en momentos de crisis o desgarres, a ayudarnos a visibilizar, interpretar y actuar sobre la realidad.

Fueron aquellos momentos difíciles, momentos de descubrirnos, momentos de saber de qué estábamos hechos. Fueron momentos en los que fue necesario entender que el elemento fundamental que nos guiaría para no perdernos en el caos eran los alumnos, motor de lo que hacemos.

Y en ese contexto adverso en el que la vida estaba de por medio se tuvo que continuar el camino del proceso de enseñanza. Las alternativas, aparentemente, eran muchas. Sin embargo, muy pronto se reveló que, aunque ciertos recursos tecnológicos estaban a nuestro alcance, poco se sabía en realidad de ellos y era complejo empezar a utilizarlos de manera inmediata para los fines que ahora se planteaba la situación creada una vez que las escuelas fueron cerradas. Los cañones se hicieron obsoletos, los pizarrones electrónicos dejaron de ser funcionales y era necesario buscar

canales emergentes para poder continuar en contacto con los estudiantes. Pero más allá de las carencias, de las dificultades y de la necesidad de que la escuela permaneciera abierta a través de canales virtuales, lo esencial fue darnos cuenta de que debíamos de continuar trabajando pues de algo nos teníamos que asir en esos momentos.

Desde luego, en medio de esta reflexión y decisión también hubo incertidumbre. La necesidad de buscar nuevos caminos, también pasaba por conocer, por ejemplo que si bien es cierto que la UNAM ha emprendido el uso de las Técnicas de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica educativa desde hace tiempo, internamente, también detectó a través del Ticómetro, en su informe de la generación 2021, que “un alto porcentaje de los estudiantes tiene un dominio de tipo instrumental con un nivel básico de uso de TIC. Necesitan aprender a utilizar los programas con mayor profundidad y a desarrollar habilidades de orden cognitivo para interactuar con la información que circula en Internet o para procesar datos, tanto numéricos como textuales (Informe TICómetro, 2021, p. 19). Y el problema va más allá, porque la doctora Marina Kriscautzky Laxague, en entrevista con *Ciencia UNAM* señaló que no sólo los alumnos sufren de estas carencias, sino que también “otro problema fue la falta de habilidades digitales de los profesores”. Así pues, la realidad tangible al inicio de la pandemia es que gran parte de la comunidad universitaria no contaba con las habilidades fundamentales para operar las plataformas digitales o no tenía los instrumentos digitales para aplicar lo que sí sabía. La consecuencia es que se tuvo que aprender en el camino y de manera urgente. Esta realidad, de alguna manera, también nos obligó a darnos cuenta de los retos que teníamos entonces y que se prolongan hasta nuestros días.

En ese sentido, la realidad nos mostró que había carencias de todo tipo para poder recibir las clases en línea. Por un lado, la falta de conocimiento de las plataformas digitales, pasando por la ausencia de espacios adecuados

para recibir las clases y, desde luego, la carencia de equipos adecuados para tomar las clases, hacer los trabajos, realizar tareas, o interactuar con sus pares.

Pero por si esto fuera poco, el cambio de la modalidad presencial a la modalidad en línea y la adecuación de estrategias didácticas para las plataformas digitales, pronto hizo evidente en mi práctica docente que los estudiantes desconocían en su esencia el Modelo Educativo del Colegio. Se trató, además, de alumnos que terminaron su secundaria de manera virtual y que para el siguiente ciclo escolar se encontraron en el bachillerato. El problema es que, en su primer año, por diferentes circunstancias y según lo que me expresaron, no lograron advertir y mucho menos asumir o entender que se trataba de otro modelo educativo, de otra manera de aprender y actuar. En este sentido, la problemática se agudizó y el trabajo se multiplicó. No se trataba solamente de un problema de plataformas, recursos tecnológicos, habilidades, espacios para estudiar, sino además de una práctica educativa que no estaba clara, que carecía de un fundamento sólido para los estudiantes que vacilaban todo el tiempo ante lo que tenían que hacer tanto de forma como de fondo.

Ante el caos, fue necesario asistir no solo a capacitación técnica; y con ello, la adecuación de estrategias para las nuevas formas de aprendizaje o explicar el Modelo Educativo del Colegio a los estudiantes, sino apoyarse en diversos fundamentos. En mi caso, estudié filosofía y al encontrarme con Epicuro, me di cuenta (a través de su pensamiento visibilizado en los tetrafármacos), que aun en medio de la crisis sanitaria que envolvía al mundo, era indispensable buscar una manera de ser más feliz y que siempre hay alternativas para evitar el dolor y pasar al placer. Pero esto también había que transmitirlo a los alumnos, quienes necesitaban también salvavidas y razones. En ese momento, las posibilidades se abrieron. Además, y afortunadamente, el bicho empezaba a domarse gracias a la ciencia y a la posibilidad real de tener una vacuna que disminuyera los riesgos de morir.

El cambio de la modalidad presencial a la modalidad en línea y la adecuación de estrategias didácticas para las plataformas digitales, pronto hizo evidente en mi práctica docente que los estudiantes desconocían en su esencia el Modelo Educativo del Colegio

En este contexto, en enero de 2022, a casi dos años del confinamiento, la UNAM planteó la alternativa de regresar a las aulas. Una de las virtudes del regreso era la posibilidad de conocer a nuestros alumnos. Así, desde diciembre se anunció el regreso de manera paulatina, escalonada y voluntaria. La visión general debería ser aprobada por los respectivos Consejos Técnicos de Facultades y Escuelas. En el caso del CCH la propuesta fue que regresaríamos a clases de manera presencial por generaciones: la primera semana solo segundo semestre, la siguiente cuarto y la próxima sexto. Además, en cada encuentro, solamente asistiría la mitad del grupo, que fue separada por segmentos. Existía, además, un protocolo sanitario que debía cumplirse.

Para mí, este aviso significó un momento fundamental, un parteaguas que permitiría al mismo tiempo conocer y trabajar con los alumnos de manera directa. Para los alumnos, igualmente, representó un gran momento: por primera vez estaban haciendo cosas de manera



ARCHIVO FOTOGRÁFICO PULSO CCH NAUCALPAN

autónoma más allá de lo que se intentaba hacer con sus estudios. Era momento de salir de sus casas, lo cual representaba un aprendizaje importantísimo. Lo que se imponía y lo que debió entenderse de inmediato es que era indispensable aprovechar el empuje de los estudiantes, que querían volver al salón de clases y hacerlo suyo, querían conocer a sus pares y a sus maestros, querían recorrer la escuela, querían salir del encierro y abrir fronteras. Ese ánimo y esa hambre de conocimiento lo alentaban a uno a asistir a la escuela. La educación híbrida ya era un hecho ineludible. Era necesario estar allí, acudir a la escuela, entender que las excusas o el acomodamiento no eran la vía. Había que tomar como fuente de inspiración a los alumnos. Era indispensable aprovechar su empuje.

Teóricamente, la UNAM planteó la educación híbrida como un modelo educativo que “combina una parte presencial con una parte a distancia, en línea. Se combinan situaciones cara a cara con actividades en las que el participante puede entrar a un aula virtual y desarrollar en el momento que lo desee, no en un horario fijo.” Además, establece que “no existe un porcentaje del tiempo que debe ser presencial y otro que debe ser a distancia; son las necesidades del aprendizaje las que determinan cuándo es necesario verse en persona y cuándo podría ser mejor a distancia” (Castillo, N, 2021).

Esta noción, breve y contundente abre un sinfín de posibilidades para estudiar el

bachillerato en el Colegio sin perder su esencia, su Modelo Educativo. El texto, además, traza las coordenadas de lo que puede y debiera ser la educación del CCH en el futuro. Y lo es porque no solo dibuja lo que deberá ocurrir con respecto al siguiente paso en el desarrollo y aplicación de la tecnología, sino también en torno al modelo de una escuela abierta, de la cual se apropien los alumnos, en la que haya espacios creados específicamente para que trabajen fuera del salón de manera autónoma o con la supervisión de su profesor. Que cuente con jardines y áreas verdes en los que se pueda leer o discutir sobre temas literarios o filosóficos, que abre incluso la posibilidad de que en algún momento quienes no están en un salón se incorporen por un momento. Se trata, además, de que la escuela responda al hecho innegable de que muchos estudiantes prefieren estar fuera del salón, con sus amigos, que estar encerrados entre cuatro paredes. La pandemia nos confinó.

La época pospandemia debe dejar la lección de que la educación debe ser abierta, no siempre en el salón, de que el salón debe y puede estar en todas partes, que las bibliotecas no deben ser espacios fríos en los que a cada momento se exige al estudiantado silencio, sino un lugar vivo en el que las palabras signifiquen la posibilidad de ir más lejos con relación al saber. La escuela abierta, en fin, en la que se combinen de manera organizada, ordenada y con un fin estratégico de aprendizaje continuo, debe ser

la mira, el foco, el punto en donde aterrice lo nuevo, aquello que permitirá consolidar al Colegio y renovarlo y darle nuevos aires. El hecho de sobrevivir a la pandemia no debe ser el punto de llegada sino también el punto de partida para abrir el horizonte y las posibilidades.

Todo lo anterior representa una gran oportunidad de crecimiento para los alumnos pues los vuelve más responsables y autónomos. Podrán estar pendientes de sus tareas sin necesariamente estar presentes perpetuamente en un aula en la cual tendría que convivir con 50 compañeros más, lo cual ya no es recomendable ni para la salud ni para el aprendizaje en masa. Implica, además, que el maestro tenga posibilidades de innovar. Aprovechará las clases presenciales para promover otras habilidades en los estudiantes como aprender a comunicarse con sus pares, con sus maestros, con la gente que se encuentra en la calle. El alumno aprenderá también a debatir frente a frente, a trabajar en equipo de manera directa.

Planteado así el modelo híbrido, da respuesta a muchas de las problemáticas actuales en

términos educativos. Un gran porcentaje de la población escolar del CCH viene desde comunidades alejadas del Estado de México. Llegar al plantel Vallejo les lleva dos o hasta más horas. Y si sumamos los conflictos viales que para estos grupos significa entrar a la Ciudad de México, entenderemos que este sistema les permitirá llegar a su escuela con objetivos muy claros y necesarios. Les evitará estrés, angustia o ansiedad innecesarias. Ver la escuela resignificada, será la mejor manera de vivir la post pandemia o la endemia, como algunos científicos de la UNAM la califican mientras hablan que el SARS-COVID-19 es un virus que llegó para quedarse y que lo que tenemos que hacer es tener otras dinámicas de comportamiento al relacionarnos entre nosotros en el aspecto físico. Es decir que los riesgos de enfermarse están, pero el peligro de morir es ya menor.

Ante este panorama, la mirada alentadora pasa por modificar las dinámicas de las clases. La pandemia y la emergencia del método híbrido y su necesidad nos dio la oportunidad de replantear diversas problemáticas de tipo pedagógico y de grupos numerosos que ya existían y que nos preocupaban. Insisto y subrayo: la modalidad híbrida ofrece muchas bondades para la práctica docente en el CCH. Es una oportunidad para reconfigurar nuestras clases, estrategias, dinámicas, métodos de enseñanza como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), Aprendizajes por proyectos y otras técnicas que debemos de empezar a echar a andar en gran medida porque los alumnos requieren dar también otro sentido a sus estudios y no sólo que busque una calificación con cualquier trabajo. La modalidad, también les permitirá planear sus tiempos para la escuela, tendrán nuevos hábitos de estudio, resignifican la manera de utilizar la tecnología y lo mejor es que adquirirán responsabilidad ante su estudio. Una vez más: la emergencia del modelo híbrido abre múltiples posibilidades de cambio en nuestra práctica docente. Es una oportunidad única, que no debemos desaprovechar.

Ahora, para que esta modalidad funcione, se requiere de un esfuerzo conjunto y múltiple.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFUSIÓN CULTURAL CCH

Lo cierto, es que un primer obstáculo que habría que analizar cuidadosamente es la baja participación de los maestros para acudir de manera voluntaria a sus planteles en CCH. En mi caso, asistí cada semana que me ha correspondido al plantel Vallejo. Y la escuela estaba prácticamente vacía. Mis colegas aún no se animaron; tendrán sus razones. El problema es que no estaban presentes para una comunidad de alumnos que ya sufren las secuelas del encierro. Se trata de alumnos que indudablemente necesitan clases presenciales con sus compañeros. El aprendizaje es formativo y su escuela es necesaria para este proceso. No podemos dejar de lado este aspecto.

Mi papel como docente, me obligó a que, desde la escuela, se pudieran explicar y entender varias problemáticas emanadas del encierro. Una estrategia que emprendí fue trabajar con la metodología de la investigación-acción para que los trabajos de investigación que se generan en la materia de TLRIID IV, los alumnos se observaran a sí mismos, detectarían sus propias problemáticas al estar en sus clases en línea. Los resultados son ilustrativos pues muestran la falta que les hace ir a la escuela. Se trata de adolescentes que requieren su espacio escolar, la convivencia con sus pares, con sus maestros. El bachillerato es un espacio que les da identidad. No se entiende la resistencia a atender ese llamado de los jóvenes de regresar a la escuela, de echar a andar el sistema híbrido que muchos beneficios pueden traer a toda la comunidad universitaria. La preocupación de los colegas, muchas veces, es si hay conectividad o no. Y la pregunta surge: cuando se trata de trabajar en la escuela, en la modalidad presencial ¿para qué se requiere la conectividad? Lo importante es aprovechar ese tiempo para desarrollar otras habilidades como debatir, comunicarse, convivir, exponer.

El sistema híbrido no requiere de conectarse todo el tiempo cuando se está en clase presencial. Los retos de esta modalidad implica crear estrategias que no dependan de la tecnología. Por otro lado, otro reto del sistema híbrido es crear espacios adecuados

al aire libre para que las clases no sean sólo al interior del aula. El aula se debe abrir no sólo por la ventilación que ahora marca el protocolo de sanidad ante la presencia del virus, sino que debe concebirse otro tipo de salón de clases. Uno de los retos para la institución es crear espacios para que los jóvenes puedan trabajar en equipos, bibliotecas abiertas, espacios para leer en voz alta o al aire libre. Ya que el plantel Vallejo cuenta con un área especial, la cuál hace falta abrirla. También se puede recurrir en el caso de la materia de TLRIID a técnicas de teatro como las que propone Augusto Boal para aprender a usar el cuerpo como una forma más de comunicación. Se trata de echar mano de muchas técnicas de enseñanza que ya sabemos y que están ahí para resolver y encarar estos nuevos tiempos donde las dinámicas no pueden regresar a ser lo mismo. Los retos están ahí. El sistema híbrido es una buena alternativa para todos. Debemos dejar de lado los miedos, puesto que los jóvenes y nosotros mismos como docentes lo necesitamos.

Las secuelas de la COVID-19 pueden ser muy graves, la muerte fue una tragedia que alcanzó a muchos de nuestros compañeros. Sin embargo, a estas alturas, cuidarse no implica acudir al encierro. 🍎

Fuentes de consulta

1. Boal, A. (2009). *El teatro del oprimido, teoría y práctica*. Barcelona: Alba editorial.
2. Castillo, N. *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de Coronavirus*. Ciencia UNAM-DGDC publicado el 7 junio 2021. Recuperado el 31 marzo 2022 en <http://ciencia.unam.mx/leer/1006/educacion-y-uso-de-tecnologias-en-dias-de-pandemia>
3. Educatic-UNAM. *TICómetro 2021. Resultados de la novena aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM. Generación 2021*. Recuperado el 31 marzo 2022 en <https://educatic.unam.mx/publicaciones/informes-ticometro.html>

Reinventar la educación en pospandemia



Teresa Merced

Maestra en MADEMS-Español; maestrante en Maestría Pedagogía Sistemática. 17 años como académica de la UNAM en ENCCH-Naucalpan.
teresuca36@hotmail.com

ILUSTRACIÓN: ELI M. RUFAT

Durante los más de veinte años de ser docente, nunca me había puesto a pensar en la importancia que tienen los organismos institucionales educativos y el trabajo exhaustivo que realizan a nivel mundial como organizadores, reguladores, exhortadores y fomentadores del equilibrio de la educación de los países participantes. Hablar de educación es un tema muy delicado y complejo y en tiempos de pandemia y pospandemia; sin embargo, contar con organismos como UNESCO, OCDE, UNICEF, OMS, Banco Mundial, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el Banco Interamericano de Desarrollo y los organismos nacionales propios de cada país, nos dan la confianza de poder contemplar un mundo mejor propiciado a través de la educación brindada a las nuevas generaciones y aún más si se habla de los países en vía de desarrollo, como México.

Siempre creí que para vivir la cotidianidad en el aula bastaba con la pasión que siento por la labor que realizo con adolescentes y jóvenes para los que me preparo en contenidos, habilidades y emocionalmente, consideré que realizar este arduo trabajo solo requería de mi buena voluntad y en creer y respetar el proceso de desarrollo emocional y académico de mis alumnos. El tiempo de pandemia y ahora pospandemia me permitió darme cuenta de una realidad que no miraba, hablo de las necesidades educativas que antes no observaba dentro del aula, al convertirse en virtual, muchos alumnos me dan la oportunidad de conocer sus contextos familiares, contextos que jamás imaginé llegar a conocer.

A través de la pantalla, puedo identificar la precariedad de recursos económicos que viven muchos de mis alumnos, puedo observar lo complejo que resulta querer vivir un sueño “para ser mejor que los padres”; me percaté de la diferencia de una clase presencial a la virtual, ahora ya no existe el pensamiento de querer salir corriendo de la escuela para poder ayudar a los padres en la tienda de abarrotes porque no hay para pagar a un empleado; ahora hay chicos que mientras toman clases

atienden el negocio familiar. ¡Pensé, ilusa mí, que solo acontecía en mi pequeño mundo!, bastó con echar un vistazo a las estadísticas, informes, encuentros, que han realizado los organismos internacionales educativos para reafirmar que ahora, sin importar si somos del primer o tercer mundo, nos hemos convertido en un solo mundo, el más necesitado de todos hasta el momento, y aun más el de la educación.

Así lo reconoce la UNESCO al asegurar que la educación sigue encabezando la lista de prioridades para las familias y es que, es en el mundo educativo donde comienza una transformación real y total de las sociedades enteras, es como menciona Zsuzsanna Jakab (2020), Directora General Adjunta de la OMS: “las escuelas brindan oportunidad a los niños de estar sanos, aportan ejercicio físico, cohesión social, protección ante los abusos... saneamiento, salud mental...”, además hace alusión del sector educativo como una fuente de trabajo importantísima; por tanto, piensa que se debe invertir en la contratación de docentes capaces de brindar una mejor educación

La función de la UNESCO (2022) es contribuir a reforzar los sistemas educativos durante las situaciones de crisis a fin de dirigir mensajes que salven las vidas de niños y familiares; a proteger a niños y jóvenes de las agresiones, los abusos y la explotación; a reforzar la construcción de la paz y brindar a los niños seguridad física y psicológica; en caso de una situación de crisis sin precedentes, cuando las comunidades lo han perdido todo. La educación en situaciones de crisis refuerza la resiliencia y la cohesión social entre las diferentes comunidades, de acuerdo con la Institución, desempeña un papel crucial en la reconstrucción sostenible.

Ute Klamert, Subdirectora Ejecutiva de Alianzas y Gobernanza del Programa Mundial de Alimentos (WFP), afirmó en la sesión extraordinaria de la Reunión Global sobre la Educación 2020, coorganizada por los Gobiernos de Ghana, Noruega, el Reino Unido y la UNESCO, que “... la escolarización contribuye a la cohesión social a la paz sobre



ARCHIVO FOTOGRÁFICO PULSO CCH NAUCALPAN

todo en los lugares en los que los niños viven en sitios de conflict... frenar el hambre es un paso clave para conseguir la paz y para mejorar la educación, nutrición y salud que se adquiere en las escuelas y contribuye a su continuación escolar... con la educación escolar se reducen los matrimonios y embarazos precoces...”

La UNESCO, a través de la Agenda 2030 de Educación, visualiza el “fomentar sistemas educativos más resistentes y adaptados para hacer frente a los conflictos armados, los problemas sociales y los desastres de origen natural, así como garantizar que la educación se mantenga en medio de situaciones de crisis, durante y después de los conflictos armados”. El organismo reconoce que, “la pandemia reforzará las desigualdades preexistentes en todas sus dimensiones: entre comunidades urbanas y rurales, escuelas públicas y privadas, entre hombres y mujeres y entre estudiantes ricos y pobres” (UNESCO, 2022).

Por ejemplo, una característica observada en las escuelas a nivel mundial han sido las pérdidas de horas de estudio, por ejemplo, fueron más importantes para los estudiantes de mayor edad y para los más pobres, que tenían interacciones de menor calidad con sus profesores.

De acuerdo con un estudio comparativo entre los países de América Latina y El

Caribe realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la pandemia deterioró significativamente el vínculo entre docentes-estudiantes-familias-escuelas y como efecto negativo se observó una caída en las horas dedicadas al estudio; por ende, se han generado rezagos significativos en los aprendizajes en como México, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Colombia; los datos muestran la desigualdad que existe en cuanto acceso a recursos educativos, conectividad y contacto directo entre los profesores de las poblaciones más vulnerables (BID, 2022).

Después de abiertas las escuelas y en el caso de una educación híbrida, como en el caso de la UNAM, es muy común observar en nuestras aulas presenciales que, todo nuestros alumnos asisten de manera presencial y en las clases virtuales combinan el contexto educativo con el laboral o familiar; por tanto, al no poner atención o no realizar actividades de aprendizaje con la dedicación adecuada; es muy probable que, al regresar a clases presenciales el siguiente ciclo escolar 2023, como ya se ha previsto, aumente la deserción considerablemente.

Los organismos internacionales y las escuelas privadas y públicas, no solo de América Latina y el Caribe, sino del mundo entero, nos invitan, como a redoblar esfuerzos

para la reinserción y a tener una flexibilización considerable de la oferta educativa; a identificar y focalizar políticas e intervenciones en los jóvenes y estudiantes con mayor riesgo de salida del sistema escolar.

La UNAM de inmediato tomó acciones precisas para recuperar alumnos a través de diversos programas emergentes que han permitido el egreso y combaten de alguna manera la deserción escolar; por ejemplo, para la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH): Programa Emergente de Recuperación de los Cursos Ordinarios (PERO) y el Recursamiento Inmediato Intensivo en Línea (RIIL), que apoyaron a los ya existentes desde antes de la pandemia, tales como, el Programa de Asesorías en Línea (PAL) y el Programa de Apoyo al Egreso (PAE), los exámenes extraordinarios en línea y los recursamientos; así como el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT).

Es decir, la UNAM tanto a nivel bachillerato como a nivel licenciatura no ha parado de reforzar los esfuerzos necesarios para no detener la educación en nuestro país, al ser la Universidad de la Nación y al mantener el gran compromiso que tiene con el pueblo mexicano, al ser una de las más importantes universidades públicas del país; sin embargo, me surge una duda que no solo corresponde a esta gran Institución educativa, sino a todas las demás, ante la situación que estamos viviendo ahora en pospandemia y con la generación de estrategias de apoyo escolares que cada escuela ha generado:

¿Realmente las estrategias alternativas que las escuelas públicas y privadas han diseñado para el egreso exitoso de los alumnos, si resuelven el problema tan grave del rezago de aprendizajes educativos y la escasez de conocimientos que posee la mayoría de alumnos como resultado de dos años de ausencia en las aulas físicas?

Considero, como docente, que tanto las Instituciones educativas y quienes estamos al frente de los grupos académicos necesitamos

replantearnos nuevas estrategias para el reto que se estamos por enfrentar: la educación pospandemia, en el que, nuevamente estaremos iniciando un nuevo proceso educativo que hasta ahora, como profesores aún no alcanzamos a comprender del todo, ni a dimensionar hasta vivir el nuevo ciclo escolar; estamos viviendo la crisis más fuerte que hayamos tenido en la historia moderna, si los profesores estábamos experimentando la educación desde un nuevo reto, el tecnológico, ahora salimos victoriosos la mayoría de nosotros, al dominar cada vez más la tecnología que la globalización ha puesto a nuestro alcance; sin embargo, enfrentamos a un serio rezago educativo, en el que también se observa un rezago social y emocional, no solo en los alumnos, sino en los profesores, no es una tarea sencilla y seremos muy valientes quienes estemos dispuestos a enfrentarla.

El cierre de escuelas ha afectado el bienestar y la salud mental de los niños, niñas y adolescentes. “Se han visto estudiantes que han perdido habilidades de relacionamiento. Sufren ataques de pánico, crisis de ansiedad al tener que hablar frente a sus compañeros, temen no tener amigos y no ser aceptados en el grupo”, señala María Fernanda Porras, oficial de Educación de UNICEF en Ecuador. El BID, registra en sus cifras que América Latina y el Caribe fue la región del mundo con los cierres más largos de escuelas.

Al ver esta necesidad, la UNAM ha considerado mantener con fuerza al Centro de Acompañamiento y Orientación Psicológica y Emocional (CAOPE) y al Programa de Estilos de Vida Saludable (PROESA), ya existentes desde antes de la pandemia, para brindar apoyo emocional a los estudiantes universitarios y del bachillerato del ENCCH.

Cuando los alumnos salen de la escuela sin haber concluido el ciclo escolar las posibilidades de ingresar en el mercado laboral formal se ven limitadas significativamente; este fenómeno es más visto en las mujeres; dado que, comúnmente son las que se ven atrapadas ante las demandas de tiempo para realizar tareas domésticas; por tanto, sus

oportunidades laborales y escolares se ven más limitadas que en los hombres; el BID proyecta que, aunque la pandemia tenga efectos de género similares a corto plazo, los efectos a largo plazo serán mucho más severos para el género femenino (BID, 2022).

Ante tal situación la UNAM creó la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) para impulsar la aplicación de la política institucional cuya estrategia es conformar Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG), como órganos auxiliares en todas las entidades académicas y dependencias universitarias, con el objetivo prevenir cualquier tipo de discriminación y violencia de género; aunque asegure el goce y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, y avance en la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y las diversidades sexogenéricas, en beneficio de las más de 400 mil personas que anualmente forman parte de la máxima casa de estudios, es decir, la UNAM.

La CIGU a través de tres áreas de política pública en el sector de educación para el futuro inmediato pretende reforzar su propósito: la primera consiste en desarrollar mecanismos de comunicación para identificar a estudiantes que abandonaron el sistema educativo durante la pandemia, generar incentivos y condiciones para su reincorporación inmediata al

sistema educativo; la segunda ofrece apoyos económicos y académicos para reducir la probabilidad de exclusión de jóvenes que permanecieron matriculados, pero se encuentran en riesgo de abandono; y la tercera es delinear estrategias y planes de corto y mediano plazo para identificar y resarcir los rezagos de aprendizaje generados durante el cierre de escuelas, especialmente en los sistemas públicos, en zonas rurales, entre estudiantes de hogares pobres, y entre estudiantes que no hayan tenido tener interacción de calidad con sus docentes durante la pandemia en América Latina y el Caribe (CIGU, 2022).

Son muchos los retos a considerar como docentes para mantenernos firmes ante los

cambios tan drásticos que ya nos esperan en muy pocos meses al iniciar el nuevo ciclo escolar, necesitamos tener una mente muy abierta y el corazón también para adaptarnos y transformarnos en nuevos constructores de conocimiento ante adolescentes y jóvenes que esperan mucho de nosotros, como maestros, nuestra responsabilidad es grande y requerimos también, como ellos, de apoyos tecnológicos constantes, emocionales y de calidad y seguridad laboral. Son muchos los ideales que los Organismos Internacionales, como UNICEF, OMS, OCDE, BID, BM, la ONU a través del PMA (WFP) y la misma UNAM contemplan para una mejor educación y un mejor mundo, todos coinciden en los mismos puntos:

La educación sea reinventada después del gran golpe que nos ha dado la pandemia; tener una escuela resiliente, incluyente, que



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFUSIÓN CULTURAL CCH

mire hacia la igualdad y equidad de género, combativa a los actos de violencia, y solvente económicamente para las escuelas y todos los personajes que participamos dentro de ella, que combata el hambre y la desnutrición y que fomente la salud, la higiene y que genere los buenos hábitos de uso en la tecnología. ©

Fuentes de consulta

1. Acevedo, I. Almeyda, G. Hernández, C. Szekély, M. Zaido, P. Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia. *Hablemos de política educativa. América Latina y el Caribe*. Noviembre 2021, (10), 2-28. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>
2. Banco Interamericano de Desarrollo. (2022, 3 de febrero). ¿Cuáles serán las consecuencias de la pandemia sobre la asistencia escolar? <https://blogs.iadb.org/educacion/es/cuales-seran-las-consecuencias-de-la-pandemia-sobre-la-asistencia-escolar/>
3. Bonilla, J. (2022, 11 de enero). *El reto de la educación en México en el 2022*. VOCETYS. <https://www.cetys.mx/noticias/el-reto-de-la-educacion-en-mexico-en-el-2022/>
4. Centro de Investigación en Política Pública A.C. (2021, 02 de junio). *El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes*. <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/>
5. Centro de Investigación en Política Pública A.C. (2021, 02 de junio). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%CC%81n-en-pandemia_Documento.pdf
6. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022, marzo). *¿Dónde estamos en la recuperación de la educación?* <https://www.unicef.org/lac/informes/donde-estamos-en-la-recuperacion-de-la-educacion>
7. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022, 26 de abril). *Recuperar el aprendizaje tras dos años de pandemia*. <https://www.unicef.org/lac/historias/recuperar-el-aprendizaje-tras-dos-anos-de-pandemia>
8. Martínez, D. Barranco, S. Transversalización De la política institucional para la igualdad de género de la UNAM. *Revista UNAM Internacional*. Febrero-mayo 2022, (1), 108-109. <https://revista.unaminternacional.unam.mx/nota/1/transversalizacion-de-la-politica-institucional-para-la-igualdad-de-genero-de-la-unam>
9. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, 20 y 22 de octubre). *Educación post COVID- 19: El segmento de alto nivel de la sesión extraordinaria de la Reunión Global*. [Archivo de video]. Youtube. <https://normas-apa.org/referencias/citar-pagina-web/>
10. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022, 28 de enero). *Transformemos la educación para un futuro con más esperanza: UNESCO*. <https://mexico.un.org/es/169880-en-2022-transformemos-la-educacion-para-un-futuro-con-mas-esperanza-unesco>
11. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (S/f). *La educación en situación de crisis*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis>
12. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, 22 de septiembre). *Educación post COVID- 19: Sesión extraordinaria de la Reunión Global sobre la Educación 2020*. <https://es.unesco.org/news/educacion-post-covid-19-sesion-extraordinaria-reunion-global-educacion-2020>
13. Grant, S. Carta de la directora. (S/f). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/carta-de-la-directora>
14. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (S/f). *Estrategia de Medio Término*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/taxonomy/term/93>

El financiamiento de la educación en México pospandemia de la COVID-19



Raymundo Carmona León

Egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, Maestrante en Educación Media Superior con especialidad en Español en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Académico de la UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Profesor de Asignatura "A" Definitivo, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación con 24 años de experiencia, ha publicado en periódicos y revistas (El Universal, El Financiero, Milenio, Este País, Educación 2001, entre otros) diversos artículos, colaborador en la elaboración de algunos libros como: Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana, Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, entre otros.

raymundo.carmona@cch.unam.mx

Rogelio Benites Esquivel

Egresado de la carrera de Ingeniería Mecánica-Electricista con especialidad en Ingeniería Industrial de la FES Cuautitlán por la UNAM. M. en C. de la Educación por la Universidad del Valle de México con mención honorífica, Premio Laurate Internacional, doctorante en Educación por el Centro de Estudios Superiores Jurídicos y de Criminalística, académico UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y profesor de Asignatura "B" Definitivo, Área de Matemáticas y Ciencias Experimentales con 18 años de antigüedad. Ha cursado una docena de diplomados para la docencia a nivel medio superior; fundador del programa de Tutorías y Asesorías del CCH, estuvo a cargo de la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados en CCH Naucalpan.

rogeliobenites@cch.unam.mx

En el reciente informe publicado por la CEPAL-UNESCO, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, se plantea que la interrupción del ciclo escolar ha significado una oportunidad en materia de adaptación e innovación de los sistemas de enseñanza. Lo anterior implica avances significativos, pero también una acentuación de las brechas educativas existentes en el campo de la educación entre estudiantes de situación vulnerable y aquellos con más ventajas en cuanto a resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos como la progresión y la permanencia en la escuela —existentes a raíz de la contingencia— tanto en términos de acceso como de equidad y calidad.

El informe enfatiza la contracción de la actividad económica que se proyecta para la región, destaca la necesidad de salvaguardar el financiamiento como una prioridad fundamental para proteger los sistemas educativos nacionales de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y de una mayor crisis de aprendizaje.

Este horizonte se hace más apremiante pues, de acuerdo con cifras disponibles de la UNESCO respecto a 25 países de la región, de no ser por la pandemia, el gasto educativo habría aumentado un 3.6 por ciento de 2019 a 2020.

De esta manera, dada la contracción económica, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9 por ciento tan solo en 2020 con consecuencias reales en el presupuesto que podrían observarse recién en 2021¹.

A partir de los planteamientos previos se enfatiza la urgencia de calcular los costos del sistema educativo público nacional, sobre todo, priorizar el gasto educativo, así como garantizar su incorporación como derecho humano fundamental y aprovechar su potencial transformador no solo para construir sistemas resilientes, sino para contribuir a la recuperación social.

Por lo anterior, se deduce la existencia en nuestro país de crisis sanitarias, económicas y educativas, por lo cual, es importante atender las consecuencias de estas y en particular el riesgo del abandono escolar de los grupos más vulnerables por los efectos de la pandemia.

Con base en la información descrita, los datos nacionales en materia de educación permiten identificar desafíos prioritarios para implementar el financiamiento adecuado y las medidas para proyectar la continuidad en los retos como la equidad y la inclusión educativas durante la suspensión de clases presenciales y ahora en los procesos de reapertura de los centros educativos.

Además, la pandemia ha puesto en evidencia la deuda en inclusión digital y la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía virtual, lo que incrementa las brechas existentes en materia de acceso a la información y el conocimiento. Más allá del proceso de aprendizaje que se trata de impulsar a través de la educación a distancia, se dificulta la socialización y la inclusión humana en general.

El financiamiento federal en México se transfiere en forma de subsidios establecidos



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

1. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, COVID-19 Informe CEPAL-UNESCO, agosto de 2020.

en el presupuesto de egresos de la federación; los ordinarios cubren los gastos para operar nómina y gastos de administración; los extraordinarios son de carácter concursable y tienen diferentes propósitos relacionados con la mejora de gestión y la calidad de sus programas educativos, apoyos para docentes de tiempo completo (particularmente en el bachillerato de la UNAM), apertura de plazas, abatimiento de pasivos, ampliar su cobertura, entre otros.

En el caso de los estados al interior de la república, el financiamiento estatal complementa el gasto y propósito de los subsidios federales. Se estima que en el 2020 el financiamiento público federal de la educación superior (licenciatura, posgrado, ciencia y tecnología) fue de 193 mil millones de pesos (22 por ciento del total de gasto federal en educación) una reducción de 1.7% respecto de 2019.

Entre 2000 y 2010 la tasa de crecimiento medio anual de este gasto fue de 5%, y de 2010 a 2020 de 1%. Lo anterior significa que su financiamiento sí ha crecido en términos reales en las últimas dos décadas, pero el promedio de sus incrementos anuales es cada vez menor y en los últimos cinco años ha sido decreciente; en 2017 la reducción fue de 8.9%².

De igual forma, se estima que el gasto educativo propuesto para 2021 en el *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación* (PPEF) ascendió a poco más de 826 mil 810 millones de pesos, lo que significaría un aumento de alrededor del 2.4% con respecto al presupuesto de este año. En el caso de la Secretaría de Educación Pública se propone un aumento de 4.1%, esto significa 13 mil 334 millones de pesos más a lo destinado en 2020, al pasar de 324 mil 712 millones a 338 mil 046 millones de pesos.

El documento entregado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) justifica que el gobierno de México tiene la plena convicción que la educación inclusiva y equitativa será uno

de los pilares más sólidos para avanzar en la *cuarta transformación* del país³.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), durante el periodo 2015 a 2020 se observó un crecimiento de la matrícula de las instituciones federales de educación superior y de las universidades públicas estatales de apoyo solidario, interculturales, tecnológicas y politécnicas con un 16.6%. Sin embargo, se tuvo una caída de la inversión federal para este nivel del -2.9%, lo que se tradujo en una importante reducción en el subsidio por estudiante⁴.

Al considerar las cifras antes expuestas, y en lo referente a la calidad y pertinencia, es importante que este presupuesto se concentre en la aplicación adecuada, en el apoyo para la especialización del personal docente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TACS), lo que contribuirá en una mejora de su práctica docente y en condiciones laborales óptimas, en la formación para la educación a distancia y el retorno a clases en condiciones sanitarias adecuadas para un mejor desarrollo del sistema educativo nacional.

Asimismo, hay que responder ante los retos que se han presentado para el 2022. El sistema educativo nacional post-COVID-19 tiene relación con la preparación para responder ante las crisis, es decir, la resiliencia y capacidad de adaptación tanto de los sistemas educativos como de las estrategias de retorno y recuperación de los procesos educativos, los cuales, requieren coordinación, articulación, planificación y la ejecución del sector formativo. Aunque el gobierno federal ya presentó un plan de vacunación contra el COVID-19 las instituciones educativas, por ser

2. Segundo informe de gobierno. (2019-2020). Gobierno de México.

3. Won, Alma P. (2020). En presupuesto para educación y becas se propone aumento del 2 por ciento. *Milenio*.

4. Exposición de motivos. (2020). México. Secretaría de Hacienda y Crédito Público.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO PULSO CCH NAUCALPAN

las últimas en incorporarse a labores, deben absorber los gastos necesarios hasta que las clases se restablezcan como parte de la *nueva normalidad*.

Estos desafíos son un llamado específico para el cumplimiento del derecho a la educación. Para ello es indispensable contar con los recursos necesarios en la asignación y distribución presupuestal, la cual, se enfrenta a un efecto doble de la crisis, tanto económica como educativa, por lo que se prevé un impacto significativo en la disminución de la inversión en educación durante y después de la crisis, así como en el costo adicional que resulte de ella y en la reducción de apoyos financieros disponibles para el sector.

El sistema educativo mexicano se enfrenta a problemas y desafíos sistémicos que exigen la aplicación de estrategias a mediano y largo plazo.

Cabe destacar que la actual crisis de pandemia ha favorecido también la resignificación de los vínculos sociales y la reconstrucción de identidades y del sentido de ciudadanía, incluso en una dimensión global, al mismo tiempo que los distintos niveles de gobierno federal y estatal deberán examinar la mejor manera de abordar las incertidumbres y reabrir sus instituciones de enseñanza en condiciones de seguridad sanitaria. Esta crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para

potenciar la capacidad de recuperación del sistema educativo nacional y transformarlo en un sistema equitativo e inclusivo.

Por último, debe considerarse que para reconstruir el sistema educativo mexicano después de la crisis sanitaria por COVID-19 el gobierno federal necesita destinar el financiamiento necesario para consolidar estas mejoras. Esto no será fácil. La experiencia de anteriores crisis demuestra que, a pesar de que las limitaciones fiscales son severas, la educación necesita apoyo principalmente de tipo financiero para evitar el surgimiento de una generación de estudiantes que sea considerada *perdida*.

La aguda disminución de los fondos destinados para la educación pública puede tener efectos a largo plazo sobre los resultados de los estudiantes, lo que agrava los impactos dañinos de la crisis sanitaria y el bajo crecimiento económico.

Conclusiones

Es necesario expresar que nuestro país carece de fuentes confiables, transparentes y oportunas para el uso de recursos destinados a la educación pública y su financiamiento, sin mencionar que la investigación educativa presenta carencias.

Existen necesidades múltiples y específicas en los servicios educativos, lo cual, deriva en una ineficiente distribución del gasto público designado para este rubro. Dicho financiamiento debe ser considerado una inversión estratégica y su importancia radica en que contribuirá para el desarrollo social y económico del país.

En cuanto a la incógnita de si llegará en 2022 la infraestructura adecuada en comunicaciones para el uso y aplicaciones de las TICS y las TACS en la educación, podemos mencionar que tras un año de transición entre el estado de la tecnología antes de la pandemia y un nuevo entorno económico dominado por las plataformas digitales de internet, el mundo *tecnopolar*, quizás el nuevo año potencie la dinamización de las TICS a través de una digitalización acelerada de todas las actividades, no solo las académicas, sino también las económicas en general. No obstante, continuarán las tensiones macroeconómicas asociadas al repunte de la inflación y el deterioro de la hacienda pública, así como los efectos de la pandemia que vivimos actualmente.

En lo que concierne a las TIC cada vez adquiere mayor relevancia la información contenida en la *nube* y en 2021 se ha observado como las grandes plataformas virtuales (Amazon, Microsoft, Google) se posicionan en el mundo global por su capacidad de innovación de productos y por su imparable expansión geográfica, desplazando a los operadores de telecomunicaciones en la provisión de servicios de valor añadido para consumo y empresas que, a la vez, generan e inducen junto a Facebook la mayoría del tráfico global de datos.

La asimetría entre las plataformas y los proveedores de servicios TIC (integración de aplicaciones diversas y soluciones de conectividad) posee manifestaciones similares:

Las plataformas se mantienen como actividades basadas en la innovación y son remuneradas de manera indirecta, desreguladas y con un crecimiento exponencial, que desemboca en un monopolio sobrevenido legítimo (que resulta en la captación de toda la demanda inducida y una posición hegemónica,

pero necesitado de supervisión) entre tanto las TICS evolucionan en servicios convencionales.

Sólo las plataformas, con sus posiciones levitánicas y nulo costo de capital, pueden permitirse invertir en estimular el uso de sus servicios, en ampliar su base de usuarios a nivel nacional, pues a diferencia de los operadores de telecomunicaciones, no tienen que hacer frente a una competencia forzosa.

Ejemplos de ello se dan en Europa en donde los consumidores son una parte sustancial del valor del negocio de la conectividad al lograr que ni las evoluciones tecnológicas (por ejemplo, la transición de las comunicaciones móviles de 4G a 5G) o la mejora objetiva del servicio, conforme al aumento del caudal de ancho de banda, pudieran ser monetizadas por los operadores. ¿Llegará pues en 2022 la modernización definitiva y generalizada de la infraestructura y servicios en las telecomunicaciones?

Siguiendo con el ejemplo de Europa, en donde la infraestructura mejoró, quizás de ese modo se pueda racionalizar la inversión de los diversos sectores tanto gubernamentales como privados en el sector de las TICS: optimizando diseños, despliegues e integraciones, generar un nuevo margen para la innovación, tan necesaria para propiciar la competencia en elementos diferenciales, generadores de mayor valor añadido y, por lo tanto, de una disminución de la brecha tecnológica en el país.

Mejorar la planeación y el financiamiento para la educación permitirá fortalecer el capital humano que promueve la igualdad y el cumplimiento de compromisos con el gasto social dirigidos a mejorar la calidad de la educación, disminuir la brecha de desigualdad y potenciar la conectividad digital, así como contener el incremento de los niveles de pobreza en nuestro país.

Se cita a Irina Bokova ex Directora General de la UNESCO:

La expresión “rendición de cuentas” aparece a lo largo de todo el Marco de Acción Educación 2030, lo que demuestra la importancia que la UNESCO y la comunidad internacional conceden a las funciones de seguimiento y

examen para catalizar y vigilar los avances. Esto significa que todos los países deberían producir informes nacionales de seguimiento de la educación que expliquen su progreso con respecto a sus compromisos. Actualmente, solo lo hace aproximadamente la mitad de ellos y en su mayoría sin regularidad. La rendición de cuentas tiene que ver con interpretar las pruebas empíricas, determinar los problemas e idear cómo resolverlos. Tal debe ser la línea maestra de todos los esfuerzos que dediquemos a alcanzar una educación para todos de elevada calidad y equitativa⁵.

Tal vez en el año 2022 se continuará innovando e invirtiendo en nuevas formas de profesionalización docente acompañadas directamente de las TICS y a la par de las TACS, tal y como lo menciona Irina Bokova. Los resultados en educación se verán reflejados hasta después de muchos años, con lo cual, permanecerá la consigna de otorgar más recursos que en el pasado y ampliar otras posibles fuentes de ingresos e inversión de

5. Global Education Monitoring Report Summary (2017/8): Accountability in education: Meeting our commitments P7.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

carácter adyacente a la oferta básica de conectividad, buscando una relación con los usuarios más completa y estable. ⑤

Fuentes de consulta

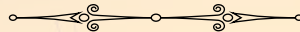
1. *Educación y pandemia, una visión académica*. ISUE 2020, Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria. En: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
2. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, COVID-19 Informe CEPAL- UNESCO*, agosto de 2020. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. *Segundo informe de gobierno*. (2019-2020). Gobierno de México. En: <https://www.gob.mx/segundoinforme>
4. Won, Alma P. (2020). *En presupuesto para educación y becas se propone aumento del 2 por ciento*. Milenio. En: <https://www.milenio.com/politica/presupuesto-2021-educacion-preve-aumento-2-ciento>
5. *Exposición de motivos*. (2020). México. Secretaría de Hacienda y Crédito Público. En: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2020/docs/exposicion/EM_Documento_Completo.pdf
6. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional* (2021). En: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
7. *Proyecto de Presupuesto de Egresos de La Federación 2020*. <https://www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PPEF2020/introduccion>.
8. Rodríguez, Eduardo. (2020). *Es prioritario definir una nueva política de financiamiento: ANUIES*. Punto U. México. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://puntu.uanl.mx/noti-u/es-prioritario-definir-una-nueva-politica-de-financiamiento- anui/es/>
9. *Global Education Monitoring Report Summary (2017/8): Accountability in education: Meeting our commitments* http://www.ungei.org/resources/files/Spanish_Summary.pdf

Amar sin amor propio

Amar
sin amor propio,
es pedirle al enemigo
que dispare aún
sabiendo que vas
a morir.

Así que...
ámate,
y, sálvate
antes de que
el asesino
jale el gatillo.

Manuel Ignacio



¿Cuáles son los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje en la educación pospandemia?

Educación Física posmoderna y pospandemia



Russell Cabrera González

Profesor Asociado B de TC Interino. Profesor de Educación Física con una antigüedad docente de 20 años. Cuenta con estudios de Maestría en Tecnologías Educativas. Diseñador e impartidor de 15 cursos intersemestrales-interanuales de formación docente. Más de 30 ponencias, dos a nivel nacional y una a nivel internacional. Autor de diversas publicaciones editoriales internas y externas al CCH. Miembro de la Comisión Especial Revisora para la Actualización del Programa de Estudio de Educación Física. Ganador de varios primeros lugares en concursos de software y podcast educativo del Colegio. Responsable académico de varios proyectos INFOCAB. Departamento de Educación Física Píntel Sur.
russell.cabrera@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: DIANA HONDURAS.

De acuerdo con la situación que vivimos actualmente, el mantenernos activos físicamente toma mayor importancia y trascendencia en la salud individual y colectiva, ya que muchos especialistas han indicado que nos enfrentamos a dos pandemias, una causada por la enfermedad COVID-19, y otra por los altos índices de sobrepeso y obesidad en nuestro país a causa del sedentarismo.

Según la Organización Mundial de la Salud, en el año 2018 el 80% de la población adolescente en el mundo no tenía un nivel suficiente de actividad física, ello antes de la llegada de la Covid-19. El pasar tantas horas sentados frente a una computadora y la disminución de actividades físicas que realizábamos diariamente, podrían traer un efecto negativo en nuestros músculos, articulaciones, huesos y también en el funcionamiento de nuestro organismo.

Esta contingencia sanitaria ha presentado a los docentes de Educación Física diversas problemáticas para llevar a cabo nuestras actividades en línea y para ofrecer a nuestros estudiantes opciones de aprendizaje que los ayuden a combatir no solo el sedentarismo, también los problemas psico emocionales y lo que ello conlleva.

El presente trabajo aborda la transformación a la que nos hemos enfrentado y se indican una serie de enfoques que pueden ayudarnos a seguir evolucionando hacia un futuro incierto.

Es difícil encontrar una sola definición de posmodernidad y no quisiera entrar en polémica sobre este concepto, pero toda la evolución que ha llevado a la tecnología a crear un mundo globalizado, interconectado y a una sociedad del conocimiento cada vez más consciente de su realidad, ha permitido también evolucionar a nuestra disciplina.

Bajo este contexto, la Educación Física postmoderna o como Yo le llamo, **Educación Física 3.0** (EF 3.0) es donde tiene lugar, ya que su evolución no solamente se basa en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), también se basa en el desarrollo pedagógico que requiere esta nueva época.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO RUSSELL CABRERA

Tal vez podría pensarse que las tecnologías actuales y los usos didácticos de éstas no pueden ser utilizados por nosotros, sobre todo por la naturaleza de la Educación Física (EF), pero en realidad también nosotros debemos evolucionar para combinar y equilibrar las actividades prácticas con las conceptuales, procedimentales y actitudinales; para abrirnos camino hacia una **Educación Física post pandemia** o, mejor dicho, post confinamiento, la cual nos presenta muchos retos a todos como docentes. Uno de estos desafíos es nuevamente cambiar la forma en la que estábamos acostumbrados a trabajar por la contingencia (educación no presencial) y que tanto nos costó implementar; y dar paso a metodologías o enfoques acordes a las necesidades educativas que presente nuestro próximo entorno; más activas, más colaborativas y nuevamente con el apoyo de las TIC y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).



ARCHIVO FOTOGRÁFICO RUSSELL CABRERA

La implementación tanto de recursos pedagógicos como tecnológicos puede ayudar a que nuestros jóvenes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades físicas de una forma más sólida y duradera, y que tengan sentido de utilidad para ellos. El uso sobre todo de la tecnología generalmente resulta muy interesante y llamativo para ellos, ya que forma parte de su vida diaria, solamente debemos guiarlos hacia las buenas prácticas en cuanto a su uso.

Todo lo que hemos vivido durante dos años de confinamiento y el impacto que ello ha tenido en la vida de todos, nos impulsó a buscar los mecanismos necesarios para pasar de un ambiente vivencial y presencial, a un ambiente a distancia y en línea. Nos enfrentamos a problemas de capacitación en cuanto al uso de software y hardware, así como de habilidades digitales y tecno pedagógicas, problemas de conectividad, de espacio, de privacidad, entre

muchos otros. De igual forma, tuvimos que adquirir en muchos casos, equipos de cómputo y otras herramientas necesarias para las clases no presenciales, debimos adaptar nuestros espacios privados para pasar de áreas abiertas (canchas, gimnasios, etc.), a lugares mucho más pequeños. Todo lo anterior y más, también lo pudimos enfrentar gracias al apoyo institucional.

El próximo regreso a clases nos invita a plantearnos nuevamente la forma en que nuestra docencia deberá transformarse después de haber trabajado en modelos no presenciales y de alternancia; y aplicar todo aquello que aprendimos para que pueda utilizarse como medio de apoyo para un retorno muy posiblemente presencial en el que se podrían utilizar en conjunto diversos modelos (MIX-learning)¹ conforme a las necesidades educativas de nuestro entorno.

De acuerdo con lo anterior, quisiera plantear la siguiente interrogante a manera de reflexión, misma a la que intentaré dar respuesta desde una perspectiva muy personal con diversos enfoques o modelos que se pueden utilizar para ello.

¿Hacia dónde debemos dirigirnos en el CCH para concretar una Educación Física postpandemia?

Se podría considerar lo siguiente:

1. El aprendizaje invertido ...”es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal, a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido

1. Gallego, E (2012). El MIX-Learning, la combinación de metodologías. Recuperado en marzo de 2022 en: <https://eugenioallego.com/2012/09/15/el-mix-learning-la-combinacion-de-metodologias/>

del curso.”² Este modelo resulta ideal como apoyo a las clases presenciales.

2. El conectivismo y su papel en la educación del futuro próximo. Éste, es un modelo propuesto por Siemens y Downs para atender el aprendizaje en la era digital, y a pesar de estar en constante evolución y de tener numerosos críticos, este enfoque pone al alumno como el principal actor de su aprendizaje, al igual que nuestro colegio; y al docente como facilitador de un entorno inicial que los ayude a construir sus propios entornos y redes para adquirir conocimientos. Consta de ocho ideas principales.

- a. El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- b. El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializadas.
- c. El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- d. La capacidad de saber más es más importante que lo que actualmente se conoce.
- e. Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- f. La capacidad de ver las conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad básica.
- g. El conocimiento (preciso y actualizado) es el objetivo de todas las actividades de aprendizaje conectivista.
- h. La toma de decisiones es en sí mismo un proceso de aprendizaje. La elección de qué aprender y el significado de la información entrante se ve a través de la lente de una realidad cambiante. Si bien existe una respuesta correcta ahora mismo, mañana podrá ser incorrecta debido a las alteraciones de la información que afectan a la decisión.

3. El Neuroaprendizaje. Existen algunos

2. FLN., 2014. Flip Learning. Recuperado el 20 de octubre de 2020 en: https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

principios básicos sobre esta disciplina que pueden utilizarse también en Educación Física.

- a. Se debe relacionar a las neurociencias con la pedagogía, de tal modo que se conozca la estructura y el funcionamiento del cerebro y los conocimientos esenciales del aprendizaje como los son la memoria, la atención y las emociones, a fin de que el educador emprenda un nuevo estilo de enseñanza-aprendizaje. (Caicedo, 2012).
- b. Estos mismos principios pueden utilizarse también para la adquisición de habilidades físicas.

4. La Inteligencia y Salud Emocional. Después de tanto tiempo de confinamiento, me parece que debemos poner gran importancia en atender no solamente la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades.

- a. Goleman define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las emociones. (Goleman 2013). Indica que es un factor determinante que contribuye en gran medida a la cognición.
- b. Los indicadores de la inteligencia emocional son: Autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación.

5. El Socio Constructivismo. Se refiere a fomentar actividades colaborativas, como un medio para la construcción de conocimientos a través de las relaciones sociales (El principal exponente es Lev Vigotsky).

- a. El Socio Constructivismo es muy bien definido por Javier Medina (2006), ya que resalta la importancia de la interacción para construir conocimientos, éste enfoque socio-constructivista “pretende la comprensión sobre cómo las relaciones sociales, las relaciones con el otro, sea éste un

individuo o un grupo, intervienen en un modo estructuralmente fundamental en el proceso de construcción del conocimiento”³.

6. Actividades IDG. Promover actividades físicas inclusivas, con atención a la diversidad y con perspectiva de género.

a. La Dirección General de Atención a la Comunidad (UNAM), destaca la importancia de mirar y habitar el mundo, “desde la interculturalidad, la equidad de género, y de las diversidades sexo genéricas, así como desde la perspectiva de las personas con discapacidad”⁴.

7. Educación para la paz. Desarrollar actividades con nuestros estudiantes para fomentar la sana convivencia y para crear espacios (tanto presenciales como virtuales) libres de violencia.

a. “La construcción de una cultura de paz y desarrollo sostenible es uno de los objetivos principales del mandato de la UNESCO... así como la educación para los derechos humanos, las competencias en materia de relaciones pacíficas.... la prevención de conflictos y la consolidación de la paz.”⁵

8. Autorregulación del aprendizaje. Debemos fomentar en los estudiantes la Metacognición, en este caso se podría utilizar el Modelo integral de transición activa hacia la autonomía (MITAA), que involucra tanto a los alumnos como a los docentes. Consta de las siguientes ideas básicas que también pueden ser aplicables a situaciones motrices.

3. Medina, J(2006). Visión Compartida de Futuro. Colombia: PEUVP. p.p. 215.

4. DGACO, UNAM. Inclusión. Recuperado en diciembre de 2021 en: <https://www.tucomunidad.unam.mx/inclusion.php>

5. Cultura de Paz y No Violencia, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2021 en: <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>

- a. Intervención reducida del docente.
- b. Participación comprometida en el aprendizaje.
- c. Autogestión de las actividades escolares.
- d. Corrección autónoma de tareas.
- e. Gestión eficaz del tiempo (Administración del tiempo).
- f. Evaluación continua y formativa.
- g. Aprendizaje contextualizado e individualizado.
- h. Tratamiento inclusivo de la diversidad.
- i. Ambiente autónomo de trabajo (Adaptado de Casado, 2018).

9. Recomposición de modelos de ejercicio físico. Crear modelos de ejercicio, deporte y de actividades recreativas, para realizar



ARCHIVO FOTOGRAFICO RUSSELL CABRERA




ARCHIVO FOTOGRÁFICO RUSSELL CABRERA

movimientos corporales sin contacto y sin el uso de implementos de manera presencial, pero fomentarlos en ambientes no presenciales, considerando las diversas problemáticas que pueda poseer cada estudiante (sobrepeso y obesidad provocados por el sedentarismo, afecciones post covid, situaciones psico emocionales, entre otras). Pero lo más importante será brindarles los conocimientos y habilidades necesarias para convertirse en personas autónomas, críticas y reflexivas en cuanto a la práctica de estilos de vida saludables a lo largo de su vida.

10. Formación Docente. Continuar implementando cursos y talleres sobre planeación tecno pedagógica (TIC-TAC) que permitan el diseño de estrategias y secuencias didácticas para atender modelos educativos MIX-Learning para Educación Física, considerando los puntos anteriores.

Al final, esta visión que poseo para la docencia de la Educación Física en el Colegio es solamente una reflexión propia que cada docente podrá valorar y si es el caso, ampliar la información aquí presentada de manera independiente, con el propósito de apoyar a nuestros alumnos y alumnas a que “Aprendan a transformarse”⁶ en lo que todavía no han

llegado a ser, y que sean capaces de desarrollar todo su potencial para ser resilientes ante situaciones como la que durante casi dos años hemos vivido. 

Fuentes de consulta

1. Caicedo, H. (2012). Neuro aprendizaje. Una propuesta educativa. Colombia: Ediciones de la U.
2. Casado, Ó., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. (2019) Modelo integral de transición activa hacia la autonomía: hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria. España: UDL.
3. Goleman, D (2003). La inteligencia emocional. E.U: PRHG.
4. Medina, J (2006). Visión Compartida de Futuro. Colombia: PEUVP
5. Siemens, G. (2004). Connectivism: a theory for the digital age. Ed. Elearnspace.
6. Zewude, S (2019). Los Futuros de la Educación. Francia: UNESCO.
7. FLN., (2014). Flip Learning. https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
8. Gallego, E (2012). El MIX-Learning, la combinación de metodologías. Recuperado en marzo de 2022 en: <https://eugenioallego.com/2012/09/15/el-mix-learning-la-combinacion-de-metodologias/>

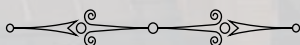
6. **Aprender a Transformarse** se basa en la propuesta “Los Futuros de la Educación”, UNESCO.

Nunca es tarde

Nunca es tarde para empezar de cero,
para quemar los barcos,
para que alguien te diga:
-Yo sólo puedo estar contigo o contra mí.

Nunca es tarde para cortar la cuerda,
para volver a echar las campanas al vuelo,
para beber de ese agua que no ibas a beber.

Nunca es tarde para romper con todo,
para dejar de ser un hombre que no pueda
permitirse un pasado.

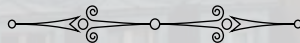


Y además
es tan fácil:

llega María, acaba el invierno, sale el sol,
la nieve llora lágrimas de gigante vencido
y de pronto la puerta no es un error del muro
y la calma no es cal viva en el alma
y mis llaves no cierran y abren una prisión.

Es así, tan sencillo de explicar: -Ya no es tarde,
y si antes escribía para poder vivir,
ahora
quiero vivir
para contarlo.

Mario Benedetti



Obstáculos, riesgos y alternativas en la educación virtual



Luis Felipe Badillo Islas

Profesor de tiempo completo Titular C. en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Licenciado en Sociología, Maestro en Metodología de la Ciencia, Doctor en Ciencias (IPN) y estudios de Doctorado en Ciencias Sociales (UAM).
lubadis@yahoo.com

ILUSTRACIÓN: PAULA M. RUFA

Presentación

Desde sus orígenes, la docencia no presencial se ha enfrentado a muchos problemas. Y tal vez uno de los obstáculos de los que menos se habla es el relativo a la ética y los valores que es necesario ejercer en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí la importancia de reflexionar respecto a las condiciones en las que se lleva a cabo el quehacer académico en el marco de la pandemia del Covid-19. También es importante analizar la manera como se implementaron durante este periodo las clases virtuales, los logros obtenidos, así como los riesgos y las alternativas asociadas a la implementación de un modelo presencial e híbrido.

Entre la virtualidad y la realidad

Con el surgimiento y el desarrollo de las comunicaciones virtuales, también se perfiló y consolidó un campo de la filosofía que se conoce como filosofía de la información. Se ocupa, entre otros aspectos, de la ética de la información, de las implicaciones de la tecnología en la comunicación humana y del significado que llegan a tener las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana y el ámbito educativo. Entre las nociones básicas en que la filosofía de la información lleva a cabo su análisis de las redes, se encuentra el de infósfera. Este concepto hace referencia a la burbuja que se origina con las relaciones de información, los datos que circulan a través de las redes y la dependencia cada vez mayor de la tecnología para el desarrollo de la comunicación humana.

Otro de los conceptos que nos ayuda a comprender la complejidad de la educación en línea es, precisamente, el de virtualidad. La noción de lo virtual, sin embargo, no es tan reciente. En la Edad Media lo virtual hace referencia a una fuerza inmaterial capaz de generar cambios en el ámbito de lo que existe. Este es el poder de la divinidad que

tiene la capacidad de materializarse y de transformarse en algo “real”, capaz de mover a los hombres y al mundo.

En la actualidad, lo virtual va más allá de lo divino. Está en las redes comunicativas e informacionales. Lo intangible existe y afecta la manera de ser y estar en el mundo de un número cada vez mayor de personas que resultan afectados por información y conocimientos que son inconmensurables e inabarcables. Para comprender esto último, es necesario señalar que el conocimiento hasta entonces existente se comenzó a duplicar en 1750. En 1900, 150 años después, se volvió a duplicar. La próxima duplicación ocurrió en 1950 con una posterioridad de 50 años. Los datos existentes en los primeros años del siglo XXI indicaban que el conocimiento se estaría duplicando cada cinco años. Sin embargo, las valoraciones recientes refieren que esto puede ya estar ocurriendo cada 73 días. (Kahale Dave, citado por Rodríguez, 2011).

La producción y el flujo incesante de información y conocimientos transforma a la sociedad en un espacio de aprendizaje continuo. Esta circunstancia no necesariamente impacta a la escuela, que muchas veces permanece refractaria a la necesidad de recuperar este conocimiento. La modificación curricular, en consecuencia, resulta demasiado lenta respecto a el avance del conocimiento.

Educación y virtualidad

Con la incursión en el mundo de lo virtual asociada a la pandemia, los profesores empiezan a ensayar con recursos que muchas veces se encontraban distantes de su labor docente cotidiana. Los ambientes virtuales de aprendizajes en los que se trabaja se asocian a los dispositivos tecnológicos y a la esfera informativa.

Los procesos formativos se enfrentan no solo a la imposibilidad de acceder a la información, sino también al acelerado

cambio de los conocimientos. De ahí la necesidad de habilitar a los estudiantes para que seleccionen, analicen y procesen la información pertinente y necesaria y para que, de manera autónoma, se mantengan en un proceso formativo continuo a lo largo de su vida personal y profesional.

La pandemia nos coloca frente a una virtualidad que se arraiga cada vez más en la práctica docente cotidiana que se lleva a cabo con base en comunicaciones distantes realizadas en tiempos diversos (multicrónicas) y a través de representaciones de la realidad que se ubican en redes electrónicas diseminadas en varios países.

Del tradicional modelo de comunicación emisor-receptor que ocurre en el aula presencial, se transita a un modelo circular en donde la comunicación se vuelve impersonal y en el que se espera que la realimentación se convierta en una constante. Como parte de la comunicación se encuentran los foros, los debates y los ensayos. Las relaciones y

la participación se potencian mediante chats, correos electrónicos etcétera. Para ello se cuenta con diversas aplicaciones, programas y dispositivos. En este universo no existen las limitaciones de tiempo espacio. Una de las posibles ventajas de esta modalidad educativa estriba en la posibilidad de adaptarse al ritmo y estilo de los aprendizajes de cada estudiante.

La caja negra de los procesos educativos virtuales

No sabemos que pudo haber ocurrido en los procesos educativos virtuales ni el nivel de conciencia ética con base al que se implementó. ¿Los estudiantes aprendieron solos? ¿Aprendieron con otros? ¿Cómo se trabajó a distancia? ¿Se contó con los recursos necesarios y suficientes? ¿Los espacios fueron los más adecuados? ¿Cómo se validaron los aprendizajes? Quizá la pregunta más relevante tiene que ver con el logro de los aprendizajes.

También es importante cuestionar si los estudiantes avanzaron en la búsqueda, el entendimiento y la comunicación de la información. Si fueron capaces de entender, aplicar el sentido crítico y comunicar.

El aprendizaje a distancia requirió de participación, diálogo, credibilidad, confianza y autonomía. ¿Hasta qué punto se logró avanzar en esto?

Muchos alumnos cursaron el bachillerato prácticamente sin estar presentes en las aulas. En estas circunstancias la ética se vuelve trascendente. Adquieren relevancia cuestiones tales como la participación, la responsabilidad, la credibilidad, la confianza y la autonomía. También adquiere importancia el seguimiento y el control de cada participante y el establecimiento de reglas claras para el desarrollo de tareas, actividades y procesos de evaluación.

Los cursos y el empleo de los recursos existentes en la red se realizaron con cierta intencionalidad. El trabajo en línea requirió



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

de la combinación de actividades síncronas y asíncronas a partir de una planeación y la justificación de las actividades realizadas.

Límites y barreras a las tareas virtuales

Algunos de los problemas que se convirtieron en limitantes para el desarrollo de las tareas virtuales fueron los altos niveles de desigualdad social que pudieron obstaculizar el acceso a las redes. También se encontraron limitantes en la facilidad para el manejo de las TIC, particularmente en el caso de algunos docentes que se habían mantenido al margen en el empleo sistemático de estos recursos.

En el desarrollo de las clases se encontraron obstáculos tales como la suplantación de identidades. Esto ocurrió en virtud de que en muchos casos no fue posible tener contacto visual directo con quienes estaban detrás de las pantallas. El fraude, la corrupción y el plagio, asociado a la realización de exámenes o tareas, fueron algunos de los aspectos que más llegaron a preocupar a algunos docentes.

Algo de lo que más se lamentó por parte de los docentes fue precisamente la pérdida del contacto directo, de la relación cara a cara, con los sentimientos y las expresiones espontáneas de los estudiantes. Si el profesor tampoco dio la cara, la situación se volvió totalmente impersonal.

Otra cuestión que se convirtió en limitante fue la direccionalidad a la que en muchas ocasiones se habitúa el estudiante y que limitó el aprendizaje autónomo, pieza fundamental para el trabajo en línea.

La carga de trabajo también resultó una limitante en el desarrollo del trabajo académico. El trabajo virtual implicó rehacer las tareas académicas cotidianas y traducir el formato presencial al virtual buscando los recursos necesarios para implementar las sesiones. El elevado número de estudiantes dificultó el trabajo individual que fue requerido en muchas ocasiones.



XAVIER MARTÍNEZ

Los requerimientos éticos de la docencia virtual

A pesar de lo referido, la aceptación y la confianza son esenciales para el trabajo académico.

En el marco de la pandemia fue necesario enarbolar valores tales como el respeto, la honestidad, la solidaridad, la tolerancia, la libertad, la disciplina, la responsabilidad y la colaboración. Esto último se puso de manifiesto en la asistencia, la puntualidad, el respeto, la constancia en el trabajo, la preocupación y la ocupación por la manera como se desarrolló el trabajo académico. La empatía asociada a la situación por la que estaban pasando los estudiantes y los profesores se tuvo que traducir en la flexibilidad y la posibilidad de adecuar los procesos educativos virtuales.

La pandemia y la educación virtual pusieron en juego la profesionalidad del docente, asociada a la vocación. Es decir, a la



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

confianza y el interés genuino en la formación de los alumnos.

Conclusión. El aprender a ser en el marco de la virtualidad

La educación virtual llegó, hace tiempo, para quedarse. Con la pandemia y los cierres de los planteles adquiere su carta de naturalización. Ante esta circunstancia se presentan diversos retos y alternativas que tienen que ver con la honestidad académica, la creatividad, la expresión escrita y oral de ideas propias. Cambia el vocabulario, así como la forma de concebir el mundo y de percibir la realidad. El aprender a ser se tiene que fortalecer como parte del proceso formativo. La reflexión pedagógica debe incluir el abordaje de la relación educación- ética- tecnología.

El aprender a ser debe integrar a la formación en valores no como una asignatura más sino fuerzas motivacionales que orientan el actuar de quienes participan como agentes activos en el proceso educativo. En tanto la filosofía docente tiene que adaptarse a las nuevas formas de interactuar tanto a nivel presencial como virtual. ☺

Fuentes de consulta

1. Gallardo, Pérez, Fonseca y Gallardo (2013) "Educación a distancia: valores y principios". En *Multimed*; 17(3):180-192. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/318/443>
2. LeónRobaina, R. (2002). "La formación de valores a través de la educación a distancia". En *Universidades*, núm. 23, enero-junio, pp. 21-29. Recuperado de Chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F373%2F37302304.pdf&clen=104532.
3. Martínez Ruiz, X. (2015). "Educación virtual: consideraciones éticas y semánticas desde la infoesfera". En *Innovación Educativa*, vol. 15, número 68 mayo-agosto. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F1794%2F179442126002.pdf&clen=223150.
4. Rodríguez, J. R. (2011). "Exigencias éticas de la calidad de la educación virtual". En Claudio Rama y Julio B. Domínguez Granda (2011). *El aseguramiento de la calidad de la educación virtual*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fvirtualeduca.org%2Fdocumentos%2Fobservatorio%2Foevalc_2011_(calidad).pdf&clen=2601940&chunk=true

Todavía no salimos de la peste y ya estamos con otras calamidades que afectan el contexto escolar



Tomás Ríos Hernández

Profesor del CCH-Plantel Sur. Grado académico: Maestría en Historia de México y Maestría en Docencia de Educación Media Superior-Historia (MADEMS-Historia). Antigüedad en el plantel: 22 años, imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II.
tomas_rihe@yahoo.com

Introducción

La finalidad de este escrito es señalar que el paradigma virtual al igual que el COVID-19, la deserción escolar, la recesión económica, el hambre, la mortandad a amplia escala, la peste y la guerra con características mundiales han llegado para quedarse. Con esto quiero decir que las circunstancias en que los alumnos aún continúan con sus proyectos escolares se ven perseguidos por las mencionadas sombras. Algunos pensadores contemporáneos señalan que los jinetes del Apocalipsis están cabalgando de nueva cuenta: muerte, hambre, guerra, peste. Estas calamidades nos agobian, nos tensan y nos maltratan. Lo anterior no es privativo a los estudiantes, sino que es extensivo a la humanidad, por lo cual la salud mental ha sido deteriorada a un ritmo acelerado, por lo tanto, es indispensable trabajar en ello y en encontrar los antidotos que nos permitan sobrevivir y crecer.

I

Tirado (2021) señala que “La educación responde a las nuevas circunstancias de vida” (p. 61). Cosa parecida sucede también con los profesores que vivimos bajo las presiones que

han sido descritas anteriormente: A condición de que los aprendizajes que impulsamos dejen de ser “de obvia resolución y evitar promover la memorización”, Tirado (2021, p. 61), sostengo que con las nuevas realidades que enfrentamos alumnos y profesores tenemos las oportunidades para enriquecer nuestras prácticas en el fomento de las relaciones de enseñanza-aprendizaje. De manera puntual me refiero a la elaboración de las estrategias didácticas. Tirado cita a Dillenbourg (2021) quien advierte que se requiere “...un uso planificado, con estrategias y diseños educativos que involucren en situaciones productivas al estudiante” (p. 67), para que estén activos y aportando a las necesidades actuales en aras de la transformación de la actual realidad.

Con la intención de mostrar una breve radiografía de la avalancha de la pandemia de la COVID-19, la cual ha golpeado a los alumnos y profesores, tomaré el optimismo de Alba (2022), quien escribió, “tanto docentes como estudiantes de los diferentes niveles educativos mostraron su creatividad, compromiso y resiliencia en el hecho de confrontar, en un contexto de gran incertidumbre...” (p. 3). Habría que decirle a Alicia del Alba sobre el “saldo negativo” que continúa proyectado la pandemia de la COVID-19. Podemos comenzar con los alumnos que extinguieron sus sueños al dejar las aulas; en segunda instancia, con los alumnos que fueron “pusilánimes” y en contra de sus voluntades, tuvieron que dejar las clases para ponerse a trabajar y llevar el pan a sus respectivas mesas; terminar con los estudiantes que tuvieron que rendirse ante la muerte de uno o ambos padres. Tal como lo reportó Villanueva (2022), de acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED), uno de los proyectos elaborados por INEGI para hacer un seguimiento a los efectos de la crisis, “En suma, 5.2 millones de personas entre 3 y 29 años no se inscribieron al ciclo escolar que está en curso”. Se trata de un estudio que, afirma Villanueva, “cubre 95 por ciento de los hogares en el país”.



ARCHIVO FOTOGRAFICO DG CCH

Luis Medina Grual (2021), por su parte, hace referencia a la experiencia que estudiantes y docentes tuvieron con la plataforma de conexión *WhatsApp*. Un rasgo para destacar fue que en "...la conectividad entre profesores y alumnos sólo alrededor del 35% de los maestros lograron comunicarse con la mayoría del estudiantado". Además, habría que decir que en la velocidad de conexión "únicamente el 7 por ciento (de) quienes participaron en la encuesta cumplían con los estándares mencionados por la Comisión Federal de Comercio para un trabajo a distancia por este medio". Para finalizar, Medina mencionó un factor importante en las relaciones de enseñanza-aprendizaje: "... en cuanto a lo pedagógico hubo un reaprendizaje para adaptar". De modo que las prácticas docentes previas fueron utilizadas bajo el marco de una conectividad deficiente y ante las variedades de dispersiones que permiten los instrumentos digitales.

II

Avanzando en nuestro razonamiento, citaremos a Quintana (2021), quien señaló que "Actualmente no existen estudios en México que aporten información acerca de la incidencia de trastornos mentales tales como ansiedad, depresión y estrés en adolescentes durante la pandemia" (p. 5). Deseo subrayar que la ausencia de estudios mentales a los alumnos que aún continúan en las clases es alarmante. En 2022, Quintana refirió que en "Un estudio a 110 adolescentes, se identificó una calidad de vida inadecuada en el 75.5% de la población (83 pacientes), con predominio en el género femenino en el 59.1% de los casos. En el 100% de la población se presentó algún nivel de ansiedad" (p. 5). En tanto, en 2022 Buendía sostiene que el estrés es "...un sentimiento de tensión física o emocional y la ansiedad son emociones de miedo, temor e inquietud." (p. 32) Por otro lado, García (2022), da en el corazón de la problemática cuando dice: "Pienso que, si apelamos a las capacidades anímicas, ahí hay una gran riqueza inagotable (que) no se ha

explorado suficientemente" para superar tanto al COVID-19 como a las demás calamidades.

La filósofa María García también ha dicho algo trascendental cuando afirma que "... el alma es el motor del ser humano, y si lo debilitamos y lo desoímos, es por eso por lo que mucha gente (es) desanimada o triste o pesimista". Rivas y otros autores son citados por Ramos (2014). Ellos "indican que existen ocho tipos de estrategias- afrontamiento para superar las problemáticas que conllevan las problemáticas que enfrentamos y a continuación las nombra: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape- evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva" (p. 21). Ante ello, vuelvo a recalcar lo escrito por Quintana (2021), quien explica que "El aislamiento social es una medida preventiva necesaria donde la pandemia que puede dejar un impacto psicológico negativo a la población expuesta".

III

El siguiente aspecto que se debe evitar es la sobreprotección hacia nuestros alumnos y como un profesor que imparte las materias de Historia de México e Historia Universal en el bachillerato, sugiero trabajar las temáticas que responden a las grandes encrucijadas contemporáneas en donde se debate la existencia material de la humanidad. Sostengo que través de los aprendizajes históricos, los aprendices cuenten con las herramientas necesarias para encontrar las soluciones para dilucidar los fenómenos que en la actualidad se presentan como vitales. Consideremos ahora a las otras plagas como la recesión económica mundial que siguen haciendo de las suyas, o la carestía de la vida, la inflación, la devaluación, el desempleo, entre otros. Sus consecuencias son evidentes: la hambruna.

Otro azote que deben de conocer los estudiantes es lo sucedido a partir del 24 de febrero de 2022, con la invasión militar de Rusia a Ucrania. Ha estallado una guerra que

no puede ser considerada una guerra más en algún punto del planeta. Lo extraordinario de esta guerra es que Rusia (con el apoyo total de China, nación que sigue el resolutivo del Comité Central del Partido Comunista de China del 11 de noviembre 2021, el cual sostiene que “El mundo ha entrado en un periodo de turbulencia y transformación”) le ha mandado un mensaje claro a los Estados Unidos de América sobre la necesidad de un nuevo orden internacional en el que el país de las barras y las estrellas deje de ser el líder hegemónico y comparta con los rusos y chinos el dominio mundial. La respuesta del Tío Sam ha sido pronta y expedita, pues dice que no va a permitir compartir su supremacía mundial con estas desafiantes naciones. Les ordena obediencia, aplica sanciones a Rusia y amenaza a China con sufrirlas. Pero la dupla de chinos y rusos sigue adelante con sus tácticas, por lo cual existe la posibilidad del estallido de la Tercera Guerra Mundial. Es decir que estamos ante un infortunio y aún presionados ante un acontecimiento de tal magnitud.

En marzo de 2022, De Góngora pone énfasis en que “...las torres de la geopolítica del siglo XXI (...) han virado 180 grados y son precisamente China y Rusia quienes comparten el fin común de hacer frente a la hegemonía de los Estados Unidos de América”. Los líderes Jinping Xi y Vladímir Putin, perciben una clara convergencia de sus actuales intereses estratégicos que van desde “...el suministro y la seguridad energética hasta cómo enfrentar al común enemigo estadounidense, pasando por la gobernanza de internet, la inteligencia artificial, los derechos humanos o la legitimidad de Estados autocráticos”, como los que representan Xi y Putin. Por lo que se

refiere a las contradicciones de la humanidad, podemos decir que estamos domesticados en ser excelentes consumidores, nos hemos olvidado de pensar y organizarnos en los viejos ideales humanos (igualdad, fraternidad y libertad). En la actualidad somos seres con miedo e inactivos, somos presas fáciles de la desinformación, de las *fake news* y de las jugadas de estos tres colosos para lograr sus objetivos. Mientras tanto, el riesgo de los botones nucleares hace real la desaparición de la raza humana en el planeta Tierra.

En la actualidad
somos seres con
miedo e inactivos,
somos presas
fáciles de la
desinformación, de
las fake news y de
las jugadas de estos
tres colosos para
lograr sus objetivos.

Conclusión

En pocas palabras, escribiré lo que algunos periodistas como Niño-Becerra (2022) afirman y que tiene que ver con que las condiciones objetivas están servidas a la mesa, para que la humanidad cambie de sistema. En tal sentido, Niño-Becerra dice que “... la crisis generada por la irrupción de la pandemia de la COVID-19 acelerará la caída del sistema capitalista. La productividad será un indicador determinante en el futuro... la baja productividad conllevará

salarios precarios y condicionará la capacidad de los países para hacer frente al creciente envejecimiento de la población de manera más efectiva”.

En resumen, diré que las diferentes crisis a lo largo de la existencia del sistema capitalista le han servido a éste como el motor para sus reinventiones. Lo paradójico -en la actualidad- es que existen tres modelos vigentes de estas entelequias y que ya no pueden convivir naturalmente: el imperialismo, el capitalismo de Estado y la globalización. Esto hace que la crisis sea más explosiva y letal. Podemos poner fin a lo dicho hasta aquí, con lo escrito por

Jalife (2022), quien demuestra que la expresión mental de los gobernantes de las diferentes latitudes es vivir en un desatino y que con sus actos irracionales y locuras quieren contagiar a la humanidad. Dice Jalife: “El número de biolabs del Pentágono en Ucrania va de 26 –documento oficial de Estados Unidos a la Conferencia de los estados participantes en la convención de armas biológicas a finales de 2021–, a 46 –documento del Departamento de Defensa de Estados Unidos del 11/3/22–”. Tenemos que evitar entre todos la destrucción del planeta Tierra y la consiguiente desaparición de los seres humanos como especie a través de recuperar nuestro pensar sano, básico y vinculado al criterio común. ☺

Fuentes de consulta

1. Buendía, A. (2022). “A procurar la salud mental”. En *Gaceta CCH*. 14 de marzo de 2022, p. 32. Recuperado a partir de [Gaceta 1659 \(unam.mx\)](https://www.gaceta.unam.mx)
2. Comité Central del PC de China (2021). Texto íntegro de la versión oficial en español de la resolución aprobada el 11 de noviembre de 2021 en el VI Plenaria del XIC Comité del Partido Comunista de China. Recuperado a partir de <https://projectnx.us/share?url=https%3a%2f%2fall-about-land-snails%2f>
3. De Góngora, F. “La crisis de Ucrania y el long game geopolítico de China” en *El Confidencial*. España. 1 de marzo, 2022. Recuperado a partir de <https://www.elconfidencial.com/>
4. García, M. (2022). “Capacidades anímicas”. 20 de marzo, 2022. *Blog de María. Flor, canto y sabiduría*. Recuperado a partir de [mariagnova.WordPress.com](https://www.mariagnova.wordpress.com)
5. Jalife-Rahme, A. (2022). “Arrecian las críticas sobre los 46 (sic) ‘biolabs’ de armas biológicas del Pentágono en Ucrania”. *La Jornada CDMX*. 20 de marzo. Recuperado a partir de <https://www.jornada.com.mx/2022/03/20/opinion/012o1pol>
6. Medina, L. (2021) “Pandemia propicia deserción escolar, señala estudio de Ibero”. *La Jornada CDMX*. 21 de abril. Recuperado a partir de <https://www.jornada.com.mx/2021/04/21/politica/015n4pol>
7. Niño-Becerra (2022) en *El Economista*. 25 de febrero. Recuperado a partir de <https://www.economista.es>
8. Quintana, Y. (2021). Encuesta de calidad de vida en adolescentes durante la pandemia por el Covid-19. Tesis para obtener el título de especialista en pediatría. UNAM-Facultad de Medicina-Posgrado/ Hospital General de México. Dr. Eduardo Liceaga. Recuperado a partir de <http://132.248.9.195/ptd2021/agosto/0814116/Index.html>
9. Ramos, J. (2021). Análisis de la deserción escolar causada por el estrés y ansiedad debido a la pandemia por COVID-19 en estudiantes de Educación Media Superior. Reporte de investigación empírica cuantitativa que para obtener el título de Licenciado en Psicología. UNAM-FES. Iztacala-Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Recuperado a partir de <http://132.248.9.195/ptd2021/agosto/0814116/Index.html>
10. Redacción. “Expertos alertan sobre la deserción escolar en pandemia” (2021) en *La Jornada*, 20 de abril. Recuperado a partir de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/04/20/sociedad/expertos-alertan-sobre-desercionescolar-por-pandemia>
11. Tirado, F. y J. Peralta. (2021) “Desarrollo de diseños educativos dinámicos. Una alternativa socioconstructivista” En *Perfiles Educativos*. Vol. 43 Núm. 172: Abril-junio. Pp. 66-84. Recuperado a partir de https://doi.org/10.22201/iissue/24486167.2021.172.54450/Perfiles_educativos_volxliii_num.172/2121/iissue-unam.
12. Villanueva, D. (2022). “Por pandemia y falta de dinero desertaron 5.2 millones de estudiantes”. *La Jornada*, CDMX. 20 de marzo. Recuperado a partir de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/23/economia/por-covid-19-y-falta-de-dinero-desertaron-5-2-millones-de-estudiantes/>

Aprendizaje híbrido, sus implicaciones prácticas en el CCH



Mario Navarro

Doctor en Ciencias de la Administración por la UNAM, profesor de carrera de medio tiempo y de asignatura definitivo "B", adscrito al plantel Sur desde hace 17 años, e imparte la asignatura de Administración I y II del Área Histórico-Social.
mario.navarro@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: KÄTHE BUTCHER

Introducción

El objetivo de este artículo es describir las implicaciones prácticas y los retos que como docentes tenemos, como consecuencia de la crisis sanitaria causada por la COVID-19, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH).

La crisis sanitaria causada por la COVID-19, obligó a cerrar las instalaciones de las facultades y escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tal como se dio a conocer el día 17 de marzo de 2020, lo que llevó a dejar los espacios físicos, y confinarnos en nuestras casas.

La comunidad universitaria tuvo que trasladar sus actividades sustantivas de impartición de clases, investigación y difusión de la cultura al ámbito virtual. Ante esta situación, se tuvo que impartir clases a distancia en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado; los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvieron que asimilar y adaptarse a la nueva realidad, con las dificultades de la tecnología y de acuerdo a la modalidad.

En el último año se ha señalado en varios espacios y foros virtuales que la pandemia evidenció y obligó a enfrentar situaciones inéditas como la brecha digital. Así, aunque los profesores han mostrado entusiasmo para seguir con su labor docente, también se ha manifestado que es necesario hacer una reflexión sobre la actividad que realizó la ENCCH a raíz de la pandemia que estamos viviendo.

Hay que señalar que, desde hace algunos años, se habla en distintos foros de la necesidad del aprendizaje a distancia, la educación en línea y los modelos mixtos o híbridos. Además, algunos docentes de la ENCCH ya tenían experiencia en lo que implicaba un modelo combinando. Para ellos fue más fácil adaptarse a la modalidad que se tuvo que emplear con la pandemia. Como lo señalan Flores, González y Navarro (2020, p. 5), “en el campo de la

enseñanza de la Administración, desde el ciclo 2018-2019 y hasta el actual 2019-2020, se ha buscado incorporar lo que se denomina modelo educativo mixto o llamado también educación híbrida”.

En este sentido, desde hace algunos años se han incorporado herramientas de gestión y repositorios digitales de aprendizaje, a iniciativa del propio docente. En ellos se combinan recursos y estrategias didácticas de las clases presenciales con la modalidad de aprendizaje en línea o e-learning.

En el caso particular de la enseñanza de la Geografía, “se ha usado la aplicación *Teams* en la que en profesor crea un grupo de trabajo con los alumnos, ahí deposita documentos relativos a la asignatura, chatea con los alumnos en una plataforma institucional y asigna y revisa tareas de los alumnos que suben en archivos digitales” (Flores, González y Navarro, 2020, p. 7).

En la enseñanza de las Ciencias Políticas y Sociales, ha sido esencial mantener la comunicación con los estudiantes mediante el uso de las redes sociales y de manera presencial (Flores, González y Navarro, 2020. P. 7).

La crisis sanitaria

Es importante presentar un contexto sobre lo que se está viviendo todavía en términos sociales y la crisis sanitaria de la COVID-19 en nuestro país. El primer brote de la enfermedad fue notificado el 31 de diciembre de 2019 en Wuhan (China).

Los coronavirus (COV), son una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones, desde un resfriado hasta enfermedades más graves, como el que ocasiona el síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2). Se trata de un virus de una nueva cepa de coronavirus que no se había encontrado antes en el ser humano (OMS, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), para cumplir con su cometido, recomendó en su momento a todos los países miembros, entre ellos México, que se tuviera un distanciamiento físico. Se trató de una medida general que

todas las personas deberían adoptar en caso de que se encuentren bien y no han tenido una exposición a la COVID-19 (OMS, 2020).

También se recomendó el aislamiento de las personas con síntomas de Covid-19 a fin de evitar infectar a otras personas, incluidos, compañeros de trabajo, familiares o amigos.

El gobierno de México, declaró la emergencia sanitaria a la pandemia de la enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) en marzo de 2020.

Con esta medida, se suspendieron las actividades presenciales en todas las facultades y escuelas de la UNAM, lo cual llevó a estar en confinamiento y a realizar las actividades esenciales que tiene encomendadas de manera virtual. Lo anterior lleva a señalar los retos de proporcionar educación a la distancia.

Retos ante el contexto de la pandemia

Hay varios retos que los docentes y alumnos debimos enfrentar con motivo de las condiciones de la emergencia. Sin embargo, al realizar una priorización se pueden señalar tres:

a. Infraestructura en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Con la pandemia, la infraestructura de las TIC, se volvió indispensable para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje (no solo como un facilitador sino como una herramienta de la transformación educativa). En este sentido, desde hace tres años, Kriscautzky y Rodríguez, señalaban que “la tecnología abre la posibilidad de optimizar la infraestructura mediante modelos mixtos de aprendizaje, que requieren menor utilización de espacios físicos” (Kriscautzky y Rodríguez, 2018, p. 24).

Es indispensable reconocer la importancia de contar con la infraestructura suficiente y de calidad por parte de los actores principales en el proceso del aprendizaje. Las computadoras, tabletas o dispositivos móviles adquirieron gran relevancia, así como la internet. Lo que se requirió fue asegurar la calidad de la conexión

a internet para desarrollar las actividades académicas y de investigación o administrativas; esto fue un gran reto que se tuvo que enfrentar.

Con datos de los resultados de la octava aplicación del cuestionario diagnóstico de habilidades digitales para estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM, se pudo constatar que en los últimos cuatro años se reporta que en promedio el 90% de los alumnos cuenta con conexión a internet, como se aprecia en el cuadro 1.

En dicho cuestionario, se reporta que cada año se ha dado un incremento en este rubro y la tendencia es un aumento de conectividad en el hogar de los alumnos.

Cuadro 1. Acceso a internet alumnos CCH.

Internet en casa	Porcentaje
Generación 2017	87
Generación 2018	89
Generación 2019	91
Generación 2020	94

Elaboración propia con datos de Informes del Ticometro.

Con respecto a los dispositivos, se tiene que los alumnos cuentan con alguno de ellos y solo el 0.23% no cuenta con ningún dispositivo (Ticometro, 2019: 13). En estos mismos reportes se indica que desde la generación 2017, se constata que la mayor parte de la población del CCH cuenta con más de un dispositivo.

En una encuesta realizada por Sánchez y Martínez, se hace referencia a los comentarios expresados por los docentes del bachillerato, licenciatura y de posgrado de la UNAM. En relación con la conectividad de la internet, se señala que es lenta, inestable y existen otras condiciones materiales del entorno inmediato, las cuales reflejan aspectos más amplios de la infraestructura (Sánchez y Martínez, 2020: 85).



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFUSIÓN CULTURAL CCH SUR

Con los docentes se presentaron algunas circunstancias relacionadas con la conexión a internet, disposición de equipos de cómputo, conocimientos de plataforma educativas (Sánchez y Martínez, 2020, p. 100).

En este sentido, tanto los alumnos como los profesores tuvieron dificultades con la infraestructura con la que contaba o fue creada, lo que hizo que cada uno tuviera la necesidad de realizar ajustes en la forma de trabajar para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. Formación en habilidades o competencias digitales

En este aspecto, se presentó una grave problemática, pues se evidenció que, a pesar del esfuerzo que se hace desde varios años atrás por proporcionar una formación a gran parte de la comunidad docente del bachillerato en ámbito de las TIC, aún se tienen carencias, y como lo señalan Sánchez y Martínez “en los docentes de bachillerato resultó relevador que el 32% señaló que su conocimiento y habilidades sobre el uso de herramientas y plataformas algunas veces no es suficiente para desarrollar su práctica de manera remota. La cifra es superior a los docentes de licenciatura y posgrado quienes presentan una proporción de 21% en ambos casos (Sánchez y Martínez, 2020, p. 16).

Por otro lado, en cuanto a las herramientas digitales empleadas para mantener contacto con los estudiantes, se destaca el caso del bachillerato, donde hay un uso restringido de la videoconferencia, con lo cual se tiene aún más restringida la interacción sincrónica, sobresaliendo el trabajo individual que asignaban los profesores (Sánchez y Martínez, 2020, p. 22).

Al tener un conocimiento suficiente sobre las herramientas digitales, fue más fácil el manejo de otras que fueran adicionales a las del correo electrónico o el *WhatsApp*.

Muy pocos tenían el conocimiento de *Zoom*, plataforma que se estuvo empleando para las videoconferencias y muchos tuvieron que aprenderla a usar para estar en contacto con sus familiares, para realizar su trabajo o, en el caso de los docentes, para realizar su actividad primordial (al ser un facilitador del aprendizaje de los estudiantes, lo cual debía de continuar en las condiciones que se generaron con la crisis sanitaria).

Entre las herramientas para evaluar prevaleció el correo electrónico y el uso de *Google Forms*. Hubo pocas posibilidades de proporcionar una retroalimentación por parte de sus pares y la dificultad de construir una evidencia suficiente que diera cuenta del aprendizaje que lograron los estudiantes (Sánchez y Martínez, 2020, pp. 24-25).

En relación con los alumnos, será conveniente reforzar los diagnósticos, como la información que arroja el Ticómetro sobre las habilidades digitales de los alumnos que, si bien están inmersos en la tecnología y las redes sociales, no necesariamente poseen las habilidades para aprovecharlas en el ámbito académico.

En adelante, será fundamental encontrar o elegir diversas herramientas que se pueden emplear para concientizar a los alumnos (y los propios docentes) de lo que se puede lograr con estas en el ámbito académico, así como sus ventajas para realizar diversas actividades como la colaboración entre compañeros de clase, el uso del dispositivo móvil para buscar información veraz y confiable o llegar hasta la coevaluación entre pares.

C. Desarrollo de material didáctico para el aprendizaje híbrido

Con el propósito de dotar a los docentes de nuevas herramientas tecnológicas para que generen materiales digitales y los integren a las aulas virtuales, den versatilidad a sus cursos y aprovechen los servicios digitales que ofrece la UNAM, durante este periodo se diseñaron cursos por parte de profesores del Colegio, a fin de dotar a los docentes del uso de las nuevas tecnologías para que pudieran

trabajar en este nuevo escenario de manera sincrónica y asincrónica, pudieran elaborar materiales digitales, además de mantener una mayor interacción que despierte en interés de los alumnos.

Existen herramientas o aplicaciones como *Genially* que permite crear materiales digitales interactivos, donde se puede trabajar con efectos y movimiento para desplegar contenido, usar video, imagen o audio. Otras herramientas como *Cmpatools* para realizar mapas mentales, *Ardor* que permite desarrollar actividades interactivas que evalúan en tiempo real o bien *Educaplay*, que permite crear actividades lúdicas digitales o través de la nube.

Es indispensable aplicar los recursos y aprovechar lo que proporciona Zoom, *Microsoft 365*, *Webex*, *Google Meet*, entre otras herramientas que los docentes pueden emplear de manera sencilla.

Hay que buscar que los docentes se familiaricen con *Classroom*, *Teams*, *Moodle*, *Edmodo* para generar los temas, organizar las actividades, trabajar con foros, crear documentos en línea o bien generar formularios en las aulas virtuales.

Recomendaciones

Las recomendaciones o sugerencias que sirvan en el aprendizaje híbrido son sustanciales para



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIFISIÓN CULTURAL CCH

afrontar los retos que tendrán los docentes del Colegio ahora, con la postpandemia.

- En tanto se sabe de la existencia de diferencias en la infraestructura entre los alumnos y profesores, será indispensable contribuir a que se tenga infraestructura mínima para realizar la actividad docente ante el aprendizaje híbrido, para lo cual es importante detectar quién requiere de algún equipo, una conexión de internet más estable que permita realizar las diversas tareas y actividades.
- Centrarse en los aprendizajes claves de la asignatura y que contribuyan a la formación de los estudiantes. Es decir, que sean relevantes para los aprendizajes subsecuentes o para sus estudios siguientes.
- Fomentar el aprendizaje autónomo y usar estrategias de autogestión para que el mismo estudiante haga un seguimiento de su propio desempeño.
- El alumno debe ser motivado, para lo cual será necesario diseñar estrategias que ayuden a lograr su participación activa y no solo se siente frente a una pantalla.
- La pandemia dio la posibilidad a los alumnos de la ENCCCH de trabajar en un contexto educativo diferente, al cual se tuvieron que adaptar (y que al inicio no era aceptado en muchos casos). Pero ahora sabemos que se pueden emplear infinidad de herramientas digitales para organizar las actividades de aprendizaje y proporcionar la retroalimentación necesaria.
- Contar con experiencias de aprendizaje basadas en las TIC que ayuden a la adquisición del conocimiento y que sea significativo.
- Fomentar el desarrollo de casos específicos y compartir materiales digitales para el provecho para los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Revisar los desarrollos que se marcan como posibles en un futuro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la

analítica del aprendizaje y el aprendizaje adaptativo. Estos desarrollos requieren de una infraestructura de cómputo y redes suficientemente robusta para acumular información del comportamiento de los estudiantes en diversas plataformas educativas.

Este último punto demanda, no sólo el hardware y la conectividad, sino también la creación de entornos o ambientes de aprendizaje para que los estudiantes dejen huellas de su comportamiento al interactuar con contenidos digitales.

- Se espera que los principios del Modelo Educativo del CCH prevalezcan en las tareas que la virtualidad implica para los docentes y los alumnos, sin olvidar que es necesario una reflexión sobre las competencias digitales que se deben tener para que la enseñanza y aprendizaje sea de calidad.

Conclusiones

En el tiempo por venir, será necesario considerar la infraestructura que tenga cada uno de los planteles del bachillerato, el alumno y el profesor.

Se desea que los docentes tengan y dominen las herramientas tecnológicas y con sus colegas puedan colaborar para tener una mejor interacción con los propios alumnos y demás actores del proceso educativo.

Será importante tanto para los alumnos y profesores adquirir las competencias necesarias para resolver problemas en la vida cotidiana, académica o laboral, y promover al aprendizaje colaborativo con el uso de las TIC.

Generar un modelo de formación docente en el uso didáctico de las TIC, con la finalidad de que se incorporen las diversas herramientas digitales en el trabajo académico y enriquecer el proceso educativo.

Es necesario diseñar un instrumento que contribuya a dar seguimiento a la apropiación de las herramientas digitales por parte de



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

los docentes con los estudiantes y en casos determinados identificar áreas de oportunidad para formarse en el manejo de las TIC y su uso con fines didácticos.

La elaboración de material didáctico será importante para cumplir con los nuevos requerimientos en el aprendizaje híbrido.

Junto con estos desarrollos, la UNAM ha podido responder con equipos de cómputo o internet a quien no cuenta con ellos en esta situación de emergencia. Es preciso afrontar los retos y no dejar de usar las herramientas tecnológicas cuando se regrese a clases y que sea una oportunidad de transitar hacia un modelo híbrido de enseñanza (Lomelí, citado por Olguin, 2021, p. 4).

Ante la situación emergente que se está viviendo en el mundo, se propone una nueva concepción del rol del docente y los estudiantes; sin duda se requiere de un proceso de formación

importante, donde los actores principales asuman el papel que les corresponde a fin de lograr los aprendizajes de cada programa del plan de estudios de la ENCCH.

El Modelo del CCH, debe prevalecer como hace cincuenta años, cuando se creó, para dar respuesta a una demanda por el crecimiento demográfico y el descontento social. Ahora la crisis sanitaria hace que se modifique la educación presencial y se dé una transacción a un aprendizaje híbrido. ☺

Fuentes de consulta

1. Flores, F.; González, C. & Navarro M. (2020). *La investigación social mediante el uso de la tecnología en estudiantes del bachillerato de la UNAM*. Ponencia en el 1er Congreso Colombiano y Encuentro Latinoamericano de Educación en Ciencias Sociales, noviembre 28.
2. Kriscautzky, M. y Rodríguez, G. (2018). "Uso de la Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación superior de México". SEP-DGTIC, UNAM. Recuperado el 21 de marzo de 2021 de <https://educatic.unam.mx/publicaciones/estudio-uso-tic-ies-mexico.html>
3. Olguin, F. (2021). "Pc Puma centro de Acceso en el CCH Sur" en *Pasos del Sur*. No. 850 23 de marzo 2021. Recuperado el 07 de abril de 2021 de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/medioslocales/Pasos850.pdf>
4. OMS (2020) "Brote de enfermedad por coronavirus(covid-19)". Recuperado el 9 de junio de 2020 de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.
5. Sánchez, M. y Martínez, A. M. (Coord.) (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia Informe general de resultados*. CODEIC, UNAM, Recuperado el 21 de marzo de 2021 de https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso.pdf
6. UNAM (2020). *Ticómetro 2019. Resultados de la octava aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM. Generación 2020*. DGTIC. Recuperado el 21 de marzo de 2021 de <https://educatic.unam.mx/publicaciones/ticometro/Ticometro-Bachillerato-2019.pdf>

Relaciones académicas y sociales en la pandemia:

Devenir en la pospandemia

¿Cómo se afectaron las relaciones académicas y sociales en la pandemia?



Rocío Valdés Quintero

Profesora adscrita al plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, Maestra en Docencia para la Educación Media Superior y licenciada en Sociología, ambos grados por la FCPYS de la UNAM, ha participado en diversos foros y congresos internacionales sobre educación, con el tema formación de ciudadanía en adolescentes y didáctica humanista, además es coautora del libro “La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación” y del libro “Interpretaciones imaginadas de la historia universal moderna y contemporánea”.

rocio.valdes.quintero@gmail.com

Cinthia Reyes Jiménez

Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur. Licenciada en Psicología Educativa y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestra en Educación Media Superior. Área Ciencia Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México; imparte la asignatura de Taller de Comunicación I y II; coautora del libro “Ciencias de la Comunicación II” publicado en la editorial Santillana (2014); coautora del libro “La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos” publicado por la UNAM (2017); coautora del libro “La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros Fundadores” publicado por la UNAM (2018).

Correo: emicam2002@gmail.com

Con la llegada del COVID, un virus que nos tomó por sorpresa y la declaratoria de una pandemia, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) decidió cerrar sus actividades presenciales en marzo de 2020 (CCH, 2020), con esto inicia una etapa que no imaginábamos, la respuesta fue la creación de espacios no presenciales, se recurrió a plataformas virtuales, comunicación en línea a través de correos y redes sociales, en muy poco tiempo se adaptó la vida académica a los entornos virtuales, el traslado no fue sencillo, los obstáculos no se hicieron esperar, la falta de capacitación en las tecnologías por parte de los docentes y la carencia por parte de muchos estudiantes de dispositivos que les permitiera incorporarse a la nueva modalidad de las clases en línea.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se modificaron, pero ¿qué fue lo que cambió? los espacios educativos se transformaron en su totalidad y nos dimos cuenta que los espacios físicos eran parte fundamental de los procesos de enseñanza que le daban sentido a nuestras prácticas, las jornadas de estudio se incrementaron para los estudiantes, muchos presentaron dificultades para concentrarse, el estudiar se convirtió en un acto rutinario y

poco motivador, el trabajo entre estudiantes fue complejo, trabajar con compañeros virtuales que no se conocían sólo a través un recuadro en una videollamada, lo cual, no propició nuevos vínculos que se generan en un salón de clases.

La tecnología digital como mediadora en el aprendizaje provocó el ensimismamiento de los estudiantes, fue difícil entender que los ambientes virtuales se vivían por parte de los alumnos en soledad. Para Vigotsky (1997) el proceso educativo es una construcción social del conocimiento que conlleva una fase de interiorización y que permite a los sujetos pasar de una zona real de conocimiento a una zona de desarrollo potencial, solo posible con la ayuda de alguien más. El aprendizaje también depende del otro, del acompañamiento de otro estudiante, de la mirada cómplice de los pares, del trabajo en equipo, pero al otro, siempre lo entendimos en lo presencial.

Los rituales dentro de la escuela ligados a la amistad, a la solidaridad, a las relaciones sentimentales, a la experimentación construían al estudiante, le daban identidad y todo esto se detuvo. Se afectaron las relaciones sociales lo cual afectó los procesos de enseñanza-aprendizaje. La concepción del estudiante dependía en gran medida del espacio físico,



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CCH ORIENTE

“Me reconocía como estudiante cuando estaba dentro del Colegio”, el reconocimiento de ser estudiante de la UNAM, del CCH cuando estaba físicamente en la escuela; en los espacios virtuales no se encuentra la diferencia, pero tampoco se establecieron actitudes que identificaran a un estudiante del Colegio.

Entre los estudiantes se generaron nuevos hábitos que no dependían de los principios que caracterizan al Colegio, el modelo educativo del CCH se materializa en la vida cotidiana de los estudiantes en la escuela, mientras que la tecnología los acercó a nuevos conocimientos y habilidades, los alejó de la historia de una comunidad con 50 años de experiencia.

¿Qué fue para los estudiantes regresar a las clases presenciales?

Regresaron a las aulas alumnos que no reconocían los espacios. Habitar las aulas es llenar de memoria los salones, cuando se regresó al CCH, fue como entrar a una escuela nueva, cuando volvimos no sabíamos cómo actuar, entonces nos dimos cuenta de lo que habíamos perdido.

El regreso fue con todas las medidas de seguridad, que incluía respetar la sana distancia, portar todo el tiempo cubrebocas, pero lo que se hizo evidente en el regreso a las aulas fue la distancia que se generó entre los estudiantes y el Colegio, la experiencia de estar en la escuela, sin haber regresado.

Experimentar con lo híbrido, porque el regreso fue con algunos alumnos que tenían las posibilidades de estar físicamente en el salón de clases, otra parte no pudo regresar y siguió las sesiones desde casa, también se dio el caso de alumnos que se encontraban en la escuela, pero sus profesores decidieron seguir con las clases no presenciales. La educación en el nuevo comienzo se enfrentó a la incertidumbre.

Los estudiantes no estuvieron dispuestos a aceptar el reto de enfrentar nuevamente los cambios, el desánimo se manifestó en el ausentismo, el cual predominó hasta muy entrado el semestre. Se puso nuevamente a

prueba la capacidad de adaptación, trabajar de forma presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica, participar de forma activa y colaborativa. Reaccionar nuevamente a los espacios físicos de enseñanza.

El regreso a las aulas trajo estudiantes que integraron nuevos conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el confinamiento, a través de las pantallas, pero también con un bagaje previo a la pandemia, y se encontraron en un momento idóneo para innovar en su proceso de aprendizaje y que este sea el inicio de su nueva relación con el Colegio. Para ello, es importante señalar que ante el regreso a las actividades escolares presenciales, resulta necesario recuperar el tejido social y a la vez generar sentido de pertenencia e identidad en la institución escolar.

La escuela como configuradora de identidad

La identidad como una construcción social y cultural dota, entre otras cosas, de sentido de pertenencia a los seres humanos, a partir de la cual el sujeto se representa a sí mismo y se diferencia de los otros, es decir, reconoce su alteridad, de tal manera que conforma una significación de estar en el mundo. Para Ramírez (2017) la identidad se configura en un entramado de convocatorias de formas de ser que promueven procesos de identificación en que los individuos conforman su propio ser.

Así, la relación educativa genera identidad pues se establecen procesos de mutuo reconocimiento y de conformación identitaria de los sujetos estudiantes-docentes (Pichon-Riviere, 1985). En esa relación se configuran relaciones subjetivas e intersubjetivas que le dan sentido al ser docente y estudiante, en ese tipo de relaciones se enseña además de los contenidos temáticos, también los vínculos sociales, las representaciones, expectativas, creencias, valores que derivan en la configuración de la identidad de los sujetos y de su sentido de pertenencia al espacio escolar.

Durante la educación en línea estos elementos se transformaron y con el regreso a lo presencial, es fundamental como docentes, propiciar la resignificación de los espacios públicos como la escuela (UNICEF, 2020), en donde el sentido de pertenencia les permita a sus actores centrales y principalmente a los alumnos, a través de la implicación de emociones vividas, recuperar el cuerpo y la presencia en el encuentro, incorporando los vínculos comunitarios y de compañerismo.

Se trata de darle una dimensión valorativa distinta a la escuela tras el distanciamiento social, en donde se valore más que nunca el tejido social para la configuración de identidades, donde sea posible hablar y compartir lo que se piensa y lo que se siente. La escuela deberá ser un punto de encuentro en donde construir un nuevo sentido de comunidad para aprender.

Conclusiones

Los docentes enfrentaremos retos con el regreso a lo presencial, mismos que les permitan a los alumnos dar nuevos sentidos de pertenencia a la escuela y a la vez generar espacios para recuperar todos aquellos aprendizajes que trascienden lo académico, integrando los conocimientos, habilidades y actitudes previos a la pandemia con todo lo que aprendimos en el mundo de las pantallas, con la construcción de vínculos nuevos que les permitan apropiarse de los espacios como lugares significativos en la configuración de su identidad.

Para ello también será importante generar nuevas estrategias que permitan habitar los espacios y generar aprendizajes significativos, que vinculen a los estudiantes con el Colegio, a través de estrategias de convivencia en donde se reconozcan a sí mismos y a los otros, a través de la interacción, el respeto, el diálogo, el compañerismo y solidaridad que les brinde aprendizajes para la vida.

El reencuentro en las clases presenciales nos enfrenta al desafío de darle valor a la diversidad y heterogeneidad de lo que en conjunto se ha construido con las experiencias

de la educación a distancia, en donde se rescate todo lo aprendido desde el uso de plataformas digitales para el aprendizaje, hasta las diferentes estrategias de estudio que emplearon las y los jóvenes en la educación en línea e híbrida.

Además será nuestra tarea como docentes, generar ambientes que le permitan al estudiante encontrar nuevamente la satisfacción de pertenecer al Colegio y esto sea motivo suficiente para gozar el aprendizaje. Para lograr lo anterior, se propone una intervención educativa basada en la vinculación entre teoría y práctica, mediante la cual se apueste por el reconocimiento de las subjetividades de los estudiantes.

A su vez, será importante, mostrar a los estudiantes las formas en que pertenecen a una comunidad y, en esa lógica deconstruir la premisa posmoderna de la individualidad como lo más importante y pensar en los vínculos comunitarios que nos mantienen cohesionados y que a su vez permiten la transformación social. ☺

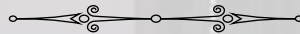
Fuentes de consulta

1. CCH, (2020). Consideraciones preliminares para el regreso a clase en el semestre 2021-1. Suplemento. Gaceta CCH. 29 de junio de 2020.
2. Pichon-Riviere, E. (1985). Teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva visión
3. Ramírez, B. [en línea] (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14 (33), 195-216. [Consulta: 05 de marzo de 2022]. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es
4. UNICEF. (2020). *El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Argentina: ONU. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8736/file/6%20-%20El%20Reencuentro%20en%20la%20vuelta%20a%20las%20clases%20presenciales.pdf>
5. Vigotsky, L. (1997). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Piedritas en la ventana

De vez en cuando
la alegría tira piedritas contra mi ventana
quiere avisarme que está ahí esperando
pero me siento calmo
casi diría ecuánime
voy a guardar la angustia en un escondite
y luego a tenderme cara al techo...
está bien me doy por persuadido
que la alegría no tire más piedritas
abriré la ventana
abriré la ventana.

Mario Benedetti



Los docentes detrás de las pantallas. “Síndrome de *Burnout* con relación a la práctica docente en tiempos de pandemia”



Rosaura Rocha Escamilla

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, con mención honorífica. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en psicología por la misma facultad, con mención honorífica. Profesora de Carrera Asociado “C” de M.T., adscrita al CCH Azcapotzalco. Con 16 años de antigüedad.
rosaurarocha@yahoo.com.mx

Alma Patricia López Hernández

Licenciada en Pedagogía por la UNAM, y Maestra en Psicología Educativa. Técnica Académica Asociada “A” de Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Psicopedagogía del plantel Azcapotzalco de. Con 16 años de antigüedad.
almapatricia.lopez@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: THOMAS ROHLFS

Este artículo deriva de la participación y análisis del curso llevado a cabo recientemente con un grupo de profesores y profesoras del plantel Azcapotzalco. La idea central es articular el tema del *Síndrome de Burnout* y la experiencia de los asistentes al curso, a manera de una minúscula muestra de cómo están viviendo las y los docentes ésta obligada forma de trabajo virtual dadas las circunstancias de confinamiento.

Considerado así por las y los docentes asistentes, este curso taller fue un espacio de aprendizaje, de escucha y expresión. Sus experiencias, permitieron reconocer y socializar cómo están viviendo su práctica docente detrás de las pantallas en estos tiempos prolongados de pandemia. En algunos casos, el *Síndrome de Burnout* ha comenzado a dar señales y/o se ha hecho presente, en otros, quizá ya se vivía y se manifestó con más intensidad, afortunadamente también hubo casos en los que han salido fortalecidos de este periodo de confinamiento.

El diseño del curso taller dió oportunidad de revisar primeramente la parte conceptual para poder reconocer el tema que nos reunió, lo que posteriormente permitió que se generaran interesantes y profundas reflexiones a través de actividades realizadas con la esencia del *Psicodrama*. Veamos...

Por mucho, se pensó que trabajar desde casa lo haría todo más fácil, no obstante, no ha sido así, la vida personal y laboral ha sido trastocada y ha desdibujado esa delgada línea entre la vida académica y la vida privada, consecuencia de atender a las necesidades escolares en esta demandante modalidad virtual para la que la mayoría no estábamos preparados.

Esta improvisada forma de trabajo evidenció la falta de recursos didácticos y tecnológicos principalmente, pero también expuso la falta de habilidades psicoemocionales para enfrentarla y salir bien librados más allá de lo que el ámbito disciplinario y estilo de enseñanza requieren. Ha dejado al descubierto los asuntos personales no resueltos fuera del aula y que se han sumado a esta exigente nueva vida laboral, que al parecer vino para quedarse de una u otra manera.

Estas situaciones personales que probablemente ya se venían arrastrando, se suman al imperioso proceso de adaptación para cumplir con las funciones docentes, y es cuando se revelan, quizá de forma más dramática que de manera presencial, entre muchas otras situaciones, las carentes formas de relacionarnos con los estudiantes, la gélida actuación que se puede llegar a tener tanto por parte de los profesores como por parte de las y los jóvenes.

Inmersos en diversas situaciones personales que obstaculizan la interacción necesaria para sentir que estamos logrando los objetivos académicos, se suman los impedimentos que van desde distractores de ruido visual, auditivo, tecnológicos, entre otros, hasta transitar por situaciones psicoemocionales en muchos casos ni siquiera identificadas.

A lo anterior, hay que sumarle la carga excesiva de actividades que van desde instruirnos en materia del uso de las tecnologías y la didáctica para poder cumplir el objetivo que es dar clase, la ausencia o falta de oportunidades de generar trabajo en equipo (el distanciamiento físico ha hecho lo propio para desarticular lo que a marchas forzadas se lograba estando físicamente en el mismo espacio debido a la falta de tiempo), la poca disposición e interés que en muchas ocasiones existe por parte del estudiantado, el cansancio mental y físico por estar horas sentados frente a un equipo de cómputo en las que además, se percibe una falta de "control" sobre la atención y disposición de los alumnos al estar hablando con sólo unos cuadritos llenos de fotografías con micrófonos apagados, las fallas tecnológicas que con frecuencia, no está en nuestras manos resolver o atender, la presión por cubrir los temarios, las fechas en los calendarios, las evaluaciones en tiempo y forma, la presión institucional por cumplir con los requerimientos laborales; estos, por mencionar sólo algunos de los factores que intervienen e imposibilitan una aceptable o sana forma de vida personal y laboral.

Y uno de los elementos que le da sentido al *Burnout*, es que perciben que la institución



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CCH ORIENTE

está más ocupada en las cuestiones meramente académicas y en destacar en frías cifras los logros, antes que, poner su atención en las condiciones de salud física y mental de los profesores que al verse deteriorada impide sí o sí un buen desempeño laboral y docente.

Esta fórmula de los factores de personalidad, estabilidad psicoemocional, estado de salud, facultades docentes y la relación con la institución, propicia en muchos casos, cuando no hay equilibrio, pisar los límites de la salud mental y rendirse ante el desafortunado *Síndrome de Burnout*.

Ahora, atendamos a la pregunta esencial. ¿Qué es el *Síndrome de Burnout*?

Una de las conceptualizaciones más importantes y que marcó un estándar para la comunidad laboral es la que Maslach y Jackson (1981), definen como: “agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal que viven los profesionistas involucrados en ayudar a otras personas”

Este proceso de pérdida gradual de responsabilidad y desinterés entre los compañeros de trabajo en el campo de la psicología social ha generado diversas acepciones, entre ellas, el *síndrome del quemado* o *síndrome de desgaste emocional*, se produce principalmente en el marco laboral de las profesiones que se centran en la prestación

de servicios y se ha detectado principalmente en profesionistas que mantienen una relación constante y directa con personas que tienen una situación de necesidad o dependencia. Ejemplo de ello son los médicos, enfermeras y profesores que se enfrentan a eventos de intensa carga emocional para el profesional, confirmando lo mencionado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000).

Maslach y Jackson (1981), lo conceptualizaron como una respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son: una personalidad fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación para las tareas que han de realizar.

Algunas de las acepciones teóricas y conceptuales sobre lo que versa el *Síndrome de Burnout* se ven reflejadas en las siguientes reflexiones generadas una vez que las y los docentes lograron integrar el contenido del curso taller, identificaron que algunos de los posibles factores que contribuyen al malestar docente pueden ser:

“Tener dos trabajos, largas jornadas laborales (en línea o presencial), escasa o nula identidad docente, ver a la docencia sólo como un medio para obtener ingresos económicos, aspectos o situaciones personales de cada profesor, estrés fruto de exigentes

rutinas (en ocasiones autoimpuestas), la no delimitación entre la vida personal y el trabajo, poco o mal manejo de la inteligencia emocional, falta de competencias laborales, malos hábitos personales, desorganización, las exigencias administrativas como el caso de las listas jerarquizadas, boletines, concursos de plazas o definitividades, promociones, participación en muchas actividades curriculares, evaluaciones de informes, ocuparse en lo necesario para mantener los estímulos económicos, que la institución centra mucho su atención a aspectos administrativos dejando de lado el bienestar académico, por mencionar algunos.

También fueron identificadas diversas afectaciones y manifestaciones como consecuencia del *Burnout* en quienes lo padecen, clasificadas en estos cuatro ámbitos:

Conductual: Adicción al tabaco y café (de los más comunes), trabajo permanente, incapacidad para relajarse una vez concluido el trabajo porque hay que atender asuntos del hogar, aflicción por buscar o mantener una docencia de alta calidad.

Cognitivo: Baja autoestima, pensar que no se pueden cubrir las demandas institucionales, miedo a los resultados, percepción de fracaso, sensación de frustración.

Somático: Gastrointestinales, insomnio, hipertensión, fatiga crónica, migrañas, cefaleas, dolor muscular, colitis.

Emocional: Impaciencia, irritabilidad, molestia o inconformidad con ciertos procesos institucionales, ansiedad, depresión.

Para complementar, incluimos lo que El-Sahilli, (2011) también considera como manifestaciones del síndrome: dolores de espalda, urticarias, taquicardias, asma, desmotivación, sensación de desamparo, sentimientos de inferioridad, desconcentración, paranoia. Y en el ámbito organizacional o institucional: infracción de normas, disminución del rendimiento, pérdida de calidad y calidez, absentismo, abandono, accidentes.

Lo anterior, visto por la *Institución*, podría considerarse como el caso de un docente poco funcional, débil, con falta de voluntad, enfermo,

flojo, con trastornos nerviosos, con problemas personales y una serie de etiquetas más.

Es necesario aclarar que, contrario a esta visión individualista, las investigaciones indican que la personalidad por sí misma no produce *Burnout*, sino en conjunto con todos los trastornos que hay en las organizaciones actuales (Maslach y Leiter, 1997). Tener claridad en esta idea, facilita comprender la diferencia entre otros conceptos con los que es común confundir dicho síndrome, por ejemplo, depresión, ansiedad, estrés, que por sí solos, no dan lugar al *Burnout*.

Experimentar una sensación de ineficacia puede hacer que los trabajadores con *Burnout* sientan que han cometido un error al elegir su profesión y a menudo no les gusta el tipo de persona que ellos creen que se han convertido.

Cabe señalar que la progresión del síndrome no es lineal, es más bien un *proceso cíclico*, que puede repetirse varias veces a lo largo del tiempo. Los aspectos indicados pueden estar presentes en mayor o menor grado, siendo su aparición no de forma súbita, sino que emerge de forma paulatina.

Experimentar una
sensación de ineficacia
puede hacer que los
trabajadores con
Burnout sientan que
han cometido un error
al elegir su profesión y
a menudo no les gusta
el tipo de persona que
ellos creen que se han
convertido.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Revisemos algunos elementos contiguos que las y los docentes identificaron que han notado o experimentado que se suman a la marcha del *burnout*: aumento de carga de trabajo, cada vez más uso de la tecnología, trato social frío, desapego institucional, desgaste del profesor, la cultura de la urgencia, la cultura del ruido, aumento de horas de trabajo, costumbres alimentarias.

Aunado a lo que generalmente no se menciona como los factores familiares, sociales y económicos, poca o nula atención por parte de la Institución en el ámbito psicológico, médico y nutricional, ausencia de una cultura de la prevención, querer ser destacados en todos los roles que desempeñan, que el dinero no alcanza, la superación académica que no termina, la falta de empatía entre encargados y responsables de proyectos académicos y administrativos, la posible discriminación laboral, los prolongados traslados hacia el lugar de trabajo.

Por otro lado, hay que agregar los factores institucionales: grupos numerosos, poco reconocimiento de trayectorias académicas, no se compactan los horarios de la labor docente a un solo turno, aceptar la mayor cantidad

de grupos sin importar los horarios debido a la necesidad económica, falta de políticas institucionales para la estabilidad laboral, falta de presupuesto para actividades culturales, excesiva burocratización en algunos trámites y actitud poco empática en algunos casos, más importancia a lo cuantitativo que a lo cualitativo, falta de material y equipo de trabajo, entre muchos otros.

A todo esto, hay que considerar además estos elementos clave que pueden incrementar la propensión de que un docente sufra *Burnout* (González, 2015): Un ambiente hostil y deficientes relaciones humanas entre pares, enfrentar su misión solo, no en conjunto, una situación laboral incierta, excesiva competitividad (miedo en lugar de entusiasmo), injusticia en el lugar de trabajo (de la legalidad, de las reglas confusas, del trato inequitativo, de la falta de respeto, de los intereses de la institución).

Es probable que, con lo anterior, se genere una pérdida de compromiso con la institución, pérdida de satisfacción laboral, deseos de abandonar la organización educativa y/o labor docente, ausentismo, presentismo¹, realización de esfuerzos mínimos e incremento de errores docentes.

En resumen, las consecuencias del *Burnout* docente tienen alcances en la salud física y mental de los docentes, que propician relaciones deficientes entre pares, se produce una alteración en la relación con los estudiantes, desgaste profesional, disminución o ausencia de compromiso laboral.

1. "Presentismo" o "absentismo presencial". Este término aplica a los maestros que no realizan su trabajo de manera adecuada a pesar de seguir estrictamente un horario de entrada y salida; las consecuencias más perturbadoras para la sociedad son la producción de una mala formación de los alumnos, pues los docentes presentistas utilizan su tiempo de forma poco responsable, abusan de las exposiciones de equipos o películas y olvidan el balance pedagógico que debe haber en el aula (El Sahili, 2011, p. 104).

Afortunadamente, existe la posibilidad de un enfoque preventivo o de mejoramiento orientado al bienestar psicosocial, en entrevista la Doctora Patlán (2019) nos orienta sobre tres niveles de prevención. *Primaria*: Actividades que se ocupan del fomento de la salud. *Secundaria*: Actividades comprometidas con la detección temprana y *Terciaria*: Acciones para el restablecimiento de la salud, frenar y/o revertir la enfermedad.

La mayor apuesta va dirigida a la promoción de la salud general, se recomienda considerar todas aquellas herramientas de apoyo que hagan posible recurrir a un “*botiquín docente*”, **preferentemente de manera preventiva.**

Así, este curso taller cumplió el objetivo de informar y advertir sobre el temido *Síndrome de Burnout*. Y también de sensibilizar, dejando claro que no hay ni víctimas ni victimarios, cada uno somos responsables de atender las necesidades básicas, para buscar mantener siempre que sea posible, el equilibrio entre la vida laboral y personal. En el modo presencial o virtual el autocuidado será imprescindible. ©



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Nota: Hacemos extensivo un especial agradecimiento a las y los participantes del curso taller quienes hicieron posible recuperar esta información basada en su invaluable experiencia compartida, que dio origen a este escrito y que también le dio sentido a la simple teoría.

Fuentes de consulta

1. Arís Redó, N. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18). https://www.researchgate.net/publication/228391757_El_Sindrome_de_Burnout_en_los_docentes/link/555f9e3708ae9963a118b514/download
2. Barraza-Macías, Arturo y Jaik-Dipp, Adla (2011). *Estrés, Burnout y Bienestar Subjetivo: investigaciones sobre la salud mental y los agentes educativos*. México. Instituto Universitario Anglo Español. Red de Durango de Investigadores Educativos. pp. 34-51.
3. González, E. L. S. F. A., & Viveros, S. (2015). *Burnout: Consecuencias y soluciones* (1.ª ed.). Editorial El Manual Moderno.
4. RED Larousse. (2019, 30 enero). *Burnout en docentes, síndrome de desgaste ocupacional*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kBOQGcDkIX0&feature=youtu.be>
5. Uribe, P. F. (2008). *Estudio confirmatorio de la escala mexicana de desgaste ocupacional (EMEDO). Un instrumento de Burnout para mexicanos*. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*. Vol. 26, número 1, 2007, ISSSN 120-3800. pp. 7-21.

Educación pospandemia: clases híbridas

Experimentales



Adriana Jaramillo Alcantar

Estudió Ingeniería Química en la FES Cuautitlán y la MADEMS en Química, además de varios diplomados relacionados con la docencia. Laboró como profesor en la FES Cuautitlán y ahora en CCH Naucalpan. Ha participado en congresos, mesas redondas, coloquios, cursos y actividades extracurriculares. 4 años en UNAM, CCH Naucalpan.
adriana.jaramillo@cch.unam.mx

Guillermo Itzamná Platas Jiménez

Estudió Ingeniería Química y la maestría en Ingeniería Química en la Facultad de Química, Ciudad Universitaria. Labora actualmente como profesor de asignatura del área de Ciencias Experimentales y Matemáticas en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan. 1 año y 6 meses en la UNAM, CCH Naucalpan.
guillermoitzamna.platas@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: THOMAS ROHLFS

El aprendizaje en línea durante la pandemia por coronavirus (COVID-19) ha despertado y afirmado la necesidad del proceso aprendizaje-enseñanza basado en la tecnología digital. El presente artículo tiene como objetivo efectuar una revisión general sobre el aprendizaje híbrido, incluyendo algunas propuestas de incorporación.

Contexto

La pandemia ha planteado importantes desafíos en el día a día de la educación. El impacto inmediato ha sido el confinamiento durante el último año y el cierre forzoso de escuelas, colegios y universidades (Ritchie, K.; Chan, D. y Watermeyer, T., 2020). Sin embargo, esto no ha supuesto un cese del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; en cambio, se diseñaron planes de contingencia en línea para continuar la enseñanza y la evaluación a través de una interfaz digital para que los estudiantes puedan avanzar en sus estudios.

La respuesta de emergencia de las instituciones educativas durante las crisis para cambiar la enseñanza y las evaluaciones en línea se conoce como *Educación Remota de Emergencia* (Shin & Hickey, 2021). La cual puede implicar la adaptación de contenido que tradicionalmente se habría enseñado cara a cara como aprendizaje combinado o como aprendizaje totalmente a distancia.

En ese sentido, al comienzo de la pandemia, los docentes de la UNAM trasladaron sus clases a entornos virtuales y totalmente a distancia. Sin embargo, en el semestre 2022-II se realizaron ajustes a las metodologías para llegar a modelos de aprendizaje híbridos. Ello mostró la necesidad de que las escuelas y los docentes tuvieran acceso a la tecnología y los recursos adecuados.

Por lo cual, Mendiola, M. S.; Hernández, A. M. D. P. M.; Torres, R.; Carrasco, M. D. A. S.; Romo, A.; Mario, A. & Cazales, V. (2020), destacan el enorme reto que la UNAM tiene por delante para que los docentes desarrollen capacidades pedagógicas que incorporen el

uso activo de las tecnologías digitales, así como apoyar nuevas modalidades y formas de enseñanza y aprendizaje que para la universidad implica detonar en los profesores de la universidad, procesos de formación y apoyo basados en los principios de una educación intermodal centrada en el estudiante y en la flexibilidad educativa sin perder el sentido humanista y universalista, a favor de la justicia social, los derechos de las minorías, la equidad de género, la conservación y dignificación de la cultura y el rechazo al racismo, principios que han caracterizado el proyecto histórico, cultural y social de la UNAM para México.

Modelo educativo híbrido

Existen dos maneras de llevar a cabo el proceso educativo, de acuerdo con Hernández, R. M. P. (2022): en contigüidad y en posiciones remotas o también llamado e-learning. En la primera, la práctica educativa se lleva a cabo en un mismo lugar y convergen a la vez el profesor y los alumnos. En posiciones remotas, aunque el docente y el alumno se encuentran a distancia, el punto de convergencia sigue siendo el conocimiento. El e-learning es un sistema de enseñanza aprendizaje que hace protagonista al alumno en su actividad de construcción de sus propios conocimientos y en el que se aprovechan las potencialidades que ofrece internet. Dentro de este ámbito se encuentra el modelo híbrido.

En el aprendizaje híbrido, las tecnologías en contigüidad y en línea se combinan con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje. Por lo que en esta modalidad el empleo de las TIC es fundamental.

En pocas palabras, el aprendizaje híbrido o combinado es cualquier combinación de aprendizaje en persona y remoto. De ninguna manera es algo nuevo, pues como Osorio-Gómez, L. A. (2011) expone, el enfoque se ha implementado durante años en la educación, especialmente con la disrupción de las tecnologías digitales, en la cual se consideran parámetros como los expuestos en la figura 1.

Tiempo	Espacio	Interacción
<ul style="list-style-type: none"> • Síncrono • Asíncrono 	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial • Remoto 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación: unidireccional, bidireccional o multidireccional

Figura 1. Parámetros de importancia al implementar el modelo híbrido

En cuanto al uso efectivo del tiempo, la cantidad de tiempo invertido en el aprendizaje presencial, no será el mismo para entornos híbridos. Algunas actividades pueden requerir más tiempo mientras que otras pueden ser más rápidas. ¿Debería ser la misma la duración de un día escolar remoto y un día escolar presencial? ¿Cuál es la duración ideal de una lección remota?

Teniendo en cuenta estas dimensiones y sus subcomponentes, existe una variedad de combinaciones de aprendizaje híbrido. Es complicado encontrar la mejor combinación que aborde lo que se enseña, dónde, por quién y para quién. Para cada una de estas combinaciones se puede integrar una tecnología diferente. Todos estos aspectos tendrán fuertes implicaciones en el tipo de aprendizaje híbrido

proporcionado, por lo que Mejía-Gallegos, C.; Michalón-Dueñas, D.; Michalón-Acosta, R.; López Fernández, R.; Palmero Urquiza, D. & Sánchez Gálvez, S. (2017). Proponen considerar otros factores para implementar el modelo híbrido y que culmine en un aprendizaje significativo para el alumnado, los cuales se resumen a continuación en la Tabla 1.

Alternar entre diferentes formas de aprendizaje híbrido puede ser difícil para estudiantes y profesores, especialmente si hay una falta de coherencia entre las diferentes experiencias de aprendizaje, es por ello que es crucial la profesionalización docente, que permitirá el análisis y reflexión acerca del currículum, pues los contenidos que se suelen cubrir en la enseñanza presencial no pueden trasladarse al aprendizaje híbrido.

En lugar de centrarse en la falta de acceso a la tecnología, el desafío a abordar aquí será la relevancia de las herramientas elegidas. La mejor tecnología no se basará en una interacción multidireccional sincrónica completa, de acuerdo con la Tabla 1, se sugiere la combinación de las tecnologías, considerando las dimensiones y factores mencionados, aumentará su relevancia e impacto.

Ventajas y desventajas del modelo híbrido

El aprendizaje híbrido ofrece muchos beneficios, pero también tiene desventajas que no se pueden evitar, como la falta de acceso a herramientas de aprendizaje en persona para los estudiantes que aprenden desde casa. Sin embargo, para muchos estudiantes, una experiencia de aprendizaje híbrida personalizada



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Ámbito	Importancia
Habilidades básicas del estudiantado	Es fundamental dotar a los alumnos de las habilidades para aprender por sí mismos.
Nivel de apoyo que recibe el alumnado	Los diferentes mecanismos y herramientas para el aprendizaje híbrido requerirán diferentes tipos de ayuda. El apoyo también se puede combinar, como programas de entrenamiento remoto, contacto asíncrono con los estudiantes o un simple servicio de asistencia donde los estudiantes pueden solicitar apoyo).
Habilidades básicas para la enseñanza Híbrida	Construcción y dominio de habilidades digitales, eficacia pedagógica, así como capacidad para identificar la idoneidad de diferentes formas de aprendizaje híbrido según el contexto por parte del profesorado.
Adaptación de contenidos	Se requerirán adaptaciones en términos de volumen y tipo de contenido seleccionado.
Coherencia pedagógica	Para permitir la continuidad del aprendizaje se debe garantizar que las lecciones aprendidas de forma remota también se puedan discutir en persona o traducirlas en un aprendizaje basado en proyectos con los estudiantes en formatos presenciales.
Tecnología	Calibrar la combinación de las tecnologías, considerando las dimensiones y factores.

Tabla 1. Relaciones de factores para la implementación del modelo híbrido

supera con creces las desventajas que conlleva el aprendizaje combinado o híbrido. A continuación, describiremos algunas que Osorio-Gómez, L. A. (2011), menciona en su investigación.

Para todos los estudiantes, la capacidad de acceder a una variedad de recursos de aprendizaje es una gran ventaja. Con las herramientas como el portal académico, la BiDi, entre otras, el alumnado puede revisar los materiales del curso a su propio ritmo e involucrar a los cuidadores en el proceso de aprendizaje en línea.

Las aulas híbridas exitosas facilitan la participación entre los estudiantes en el aula y los estudiantes en el hogar, creando un entorno de aprendizaje más equitativo para los estudiantes remotos que antes no estaba disponible.

Más ventajas del modelo de aprendizaje híbrido incluyen un mejor diálogo entre

estudiantes y docentes, más tiempo para aprendizaje a su propio ritmo, y una variedad de métodos de aprendizaje para que los estudiantes elijan.

Por otro lado, no todos los estudiantes tienen acceso a los dispositivos e internet que necesitan para tener éxito con el aprendizaje en línea. Otros prefieren estar en persona según el estilo de aprendizaje o las distracciones en el hogar. En escenarios de solo aprendizaje en línea, los estudiantes con discapacidades de aprendizaje también pueden carecer de sus herramientas en persona, ayudas para el aula especialmente capacitadas, juegos u otros dispositivos que están disponibles en el aula. Finalmente, existen preocupaciones sobre la desigualdad socioeconómica en lo que respecta al aprendizaje electrónico y el acceso al apoyo de los cuidadores, que varía mucho entre los estudiantes que aprenden desde casa.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Durante la pandemia de la COVID-19, el aprendizaje híbrido y el aprendizaje virtual brindaron una opción para la educación continua cuando, para la mayoría del mundo, no había alternativa.

Un imperativo educativo cambiante

El aprendizaje híbrido ofrece una gran cantidad de opciones. Sin embargo, esta flexibilidad viene con algunas compensaciones. Al probar diferentes grados de interacción, frecuencia y aprendizaje, lo que permitirá reconocer los errores, mejorando, apoyando a docentes y estudiantes y adaptándose rápidamente. Si bien aún es demasiado pronto para ver hasta qué punto, el aprendizaje híbrido se convertirá en una característica permanente de la educación posterior a la COVID-19, hay suficientes tendencias para decir que se debe planificar y prepararse para que el aprendizaje híbrido sea parte de la oferta educativa en los próximos años.

De acuerdo con la investigación realizada por García-Franco, A.; Martínez-Vázquez, A. & Marín-Becerra, A. (2020), reflejan que en

general los docentes tienen pocas expectativas sobre el trabajo a distancia, debido en gran parte a que consideran que el tipo de interacción e intercambio que tienen con sus estudiantes está limitado y que existe poco involucramiento de su parte para continuar con su formación. Si bien esto puede ser parcialmente cierto en el sentido de que, en un contexto de educación a distancia, sea bajo una dinámica sincrónica o asincrónica, se requiere una mayor participación del estudiante, también es importante considerar que bajo esta modalidad el diseño de las actividades de aprendizaje atiende a una lógica distinta.

Sin embargo, con la incorporación de modalidades híbridas, se ha visto cuán efectivo es el aprendizaje en línea, y los estudiantes prosperan a medida que aprovechan los beneficios de un entorno de aprendizaje híbrido. Ejemplo de ello, Hernández, R. M. P. (2022), menciona que los estudiantes que necesitan tiempo adicional para ciertas tareas debido a diferencias de aprendizaje, o que necesitan herramientas o dispositivos especiales para tener éxito en el salón de clases, pueden acceder a lo que necesitan en su propio tiempo. Otros

estudiantes prefieren el aprendizaje basado en proyectos o los juegos, que se han vuelto más populares en la era del aprendizaje híbrido.

A modo de conclusión

Durante estos dos años, nos hemos enfrentado ante nuevos paradigmas en la educación, por lo que Harari (2018) en su libro: *21 lecciones para el siglo XXI*, describe cómo las escuelas continúan enfocándose en las habilidades académicas tradicionales y el aprendizaje de memoria, en lugar de habilidades como el pensamiento crítico y la adaptabilidad, que serán más importantes para el éxito en el futuro. ¿Podría el paso al aprendizaje en línea ser el catalizador para crear un método nuevo y más efectivo para educar a los estudiantes? Si bien a algunos les preocupa que la naturaleza apresurada de la transición en línea pueda haber obstaculizado este objetivo, otros planean hacer que el aprendizaje electrónico sea parte de su 'nueva normalidad' después de experimentar los beneficios de primera mano.

Todo esto, son retos que las instituciones educativas deben seguir enfrentando y venciendo para que la calidad aprendizaje-enseñanza logre a pesar de los obstáculos y cambios que hay constantemente. La UNAM como institución, debe seguir promoviendo la actualización, capacitación de los profesores, académicos y agentes de la educación que participan en las escuelas y centros de estudio. Pero, además, debe seguir rompiendo paradigmas y buscar el cambio no solo en la modalidad y lo que conlleva sino incluso, se debe atender otros aspectos como la adaptación, implementación de la tecnología e infraestructura de la institución, esto es fundamental para la evolución y la búsqueda del óptimo desarrollo de la institución académica.

¿Podría el paso al aprendizaje en línea ser el catalizador para crear un método nuevo y más efectivo para educar a los estudiantes?

Los docentes, debemos continuar buscando la mejor personal y profesional, a través de los mecanismos necesarios de manera institucional, profesional y personal, no debemos perder la atención en los alumnos, que son el centro de nuestra misión enseñanza-aprendizaje. Independientemente de la modalidad, presencial, híbrida o en línea, que bien ya mencionamos que la tendencia a una nueva normalidad es muy parecida a la modalidad híbrida, los docentes no deben perder el enfoque y la calidad de transmitir conocimiento, como lo mencionan Bautista, Martínez & Hiracheta, *“deben crearse métodos para que el estudiante aprenda y no para que el profesor enseñe”*, mediante los recursos adecuados necesarios para esto, como por ejemplo, así lo mencionan Bautista et al., el uso de *los entornos de aprendizaje virtuales, que permite al profesor, de una manera pedagógica, gestionar y diseñar contenidos para ampliar sus conocimientos sobre algún tema, pero que, además, posibilita diseñar actividades y evaluaciones que propicien una retroalimentación y comprobación de los objetivos propuestos* (2014, p. 187).

Ante estos cambios en las modalidades de dar clase, otro paradigma importante que la UNAM debe analizar y poner manos sobre el tema es sobre la revisión y actualización de los modelos educativos y planes de estudios. Como se mencionó arriba, la tendencia y necesidades han estado cambiando constantemente, y ante una “nueva normalidad” es indispensable que se evalúe y adapten los modelos educativos y planes de estudios a nuevas modalidades permitiendo así, de igual forma, la evolución en los procesos y labores aprendizaje-enseñanza.

Por último, se debe tomar de mucha importancia, y aunque en este escrito no fue tema mencionado antes, no le quita su debido



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

interés. Se debe analizar y tomar en cuenta que los estudiantes en estos momentos, dos años después de la pandemia, ha mermado considerablemente su desempeño escolar con todo lo que conlleva, y se ha perdido interés, debido a las dificultades tecnológicas, pero más aún, al cansancio físico y mental que trae esta modalidad, por un lado, se debe al exceso de trabajo y actividades que los docentes han atribuido a los estudiantes y por otro lado, las condiciones del entorno y contexto que viven.

Es momento de seguir analizando en este punto que estamos iniciando una nueva etapa en la educación y debemos actuar ante ellos, no de manera remedial y forzada, si no de manera estratégica y preparada, para que como siempre se ha hecho, se siga dando la calidad en la labor enseñanza y aprendizaje, si bien, se tiene un camino largo aún por recorrer, este ya se empezó, y es área de cada uno llegar a la meta con éxito y de manera conjunta institucionalmente. ©

Fuentes de consulta

- García-Franco, A.; Martínez-Vázquez, A. & Marín-Becerra, A. (2020). Los profesores de la Facultad de Química de la UNAM frente al cambio a la educación remota en emergencia. *Educación Química*, 31(5), 15-32.
- Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Debate.
- Hernández, R. M. P. (2022). Propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje en educación híbrida para los cursos de Biología en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. *Innovación Digital Educativa*, 270.
- Mejía-Gallegos, C.; Michalón-Dueñas, D.; Michalón-Acosta, R.; López-Fernández, R., Palmero-Urquiza, D. & Sánchez-Gálvez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *Medisur*, 15(3), 350-355.
- Mendiola, M. S.; Hernández, A. M. D. P. M.; Torres, R.; Carrasco, M. D. A. S.; Romo, A.; Mario, A. & Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 29-44.
- Ritchie, K.; Chan, D. y Watermeyer, T. (2020). Las consecuencias cognitivas de la epidemia de COVID-19: ¿daños colaterales? *Comunicaciones cerebrales*, 2 (2), 69-73.
- Shin, M. y Hickey, K. (2021). Necesita un poco de atención: examinando las experiencias de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia de los estudiantes universitarios durante COVID-19. *Revista de Educación Continua y Superior*, 45 (7), 973-986.

Reflexiones y perspectivas

para la educación pospandemia en el
Colegio de Ciencias y Humanidades



Experimentales

Angel Emmanuel García García

MaDEMS (Biología) por la Facultad de Ciencias, UNAM. Profesor de asignatura “B” en el Área de Ciencias Experimentales. Asesor y tutor de alumnos. Organizador, jurado, ponente y participante en diferentes Jornadas académicas. Imparte cursos especiales para alumnos. Promotor de la docencia, investigación y extensión de la cultura. Cuenta con 15 años de antigüedad docente.
angelemmanuel.garcia@cch.unam.mx

Erandy Gutiérrez García

Doctora en Educación y Lic. Mtra. En Administración por el Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM. Profesora de Administración en el plantel Azcapotzalco, organizadora de eventos académicos del Colegio entre estos, el Coloquio Nacional de Formación Docente 2021; ponente en eventos académicos nacionales e internacionales; colaboración en el programa PROFIE del Centro de Formación Continua (CFC) del CCH y expositora de la DEC de FCA-UNAM. Cuenta con 16 años de antigüedad docente.
erandy.gutierrez@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: JÚLIA SARDÁ

Introducción

Durante los dos años de contingencia sanitaria debido a la pandemia por COVID-19, las condiciones en el ámbito educativo cambiaron drásticamente, desde el trabajo total en línea a la modalidad híbrida. En ese periodo han sucedido diferentes experiencias, producto de la inmediata incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como de Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC).

Incluyendo entre otros elementos, la adaptación de profesores y alumnos para acondicionar espacios en casa, adquirir recursos tecnológicos y en muchos casos capacitarse en el uso de plataformas educativas. Circunstancias que invitan a la reflexión, haciéndola un referente para el futuro inmediato de la enseñanza-aprendizaje en el Colegio.

Este artículo presenta las opiniones de una muestra de alumnos del CCH Oriente en el turno vespertino, sobre las principales dificultades a las que se enfrentaron durante esos dos años, ventajas de las clases en línea, y sus expectativas para la continuidad del trabajo virtual, híbrido o presencial. Con el propósito de adecuar las labores docentes después de la pandemia se presentan, además, algunas propuestas y recomendaciones.

Dificultades del trabajo académico en línea durante la pandemia

Las dificultades durante el trabajo académico en línea son de diferente origen, algunas pueden solventarse y otras definitivamente escapan de las manos de alumnos y profesores, sin embargo, estos dos tipos de limitaciones obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que es necesario considerarlas para la planeación, seguimiento y evaluación de los posteriores cursos en línea. A continuación, se presenta una lista en orden decreciente de las principales limitantes señaladas por los estudiantes.

1. Inestabilidad de la conexión a internet (incluye fallas eléctricas).
2. Distracciones en el hogar.
3. Equilibrar el tiempo personal y el tiempo académico.
4. Falta de contacto humano presencial (socialización).
5. Falta de prácticas en materias experimentales.
6. Falta de actividad física o recreativa.
7. Excesiva carga de trabajo en algunas asignaturas.
8. No tener un lugar o espacio adecuado para el trabajo en línea.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

9. Falta de comunicación y coordinación entre alumnos para los trabajos en equipo.
10. Actitud de los alumnos (poca disposición para participar durante las clases en línea).
11. Poca comunicación entre profesores y alumnos.
12. Actitud de profesores (poca paciencia, falta de empatía).
13. Poca o nula ayuda por parte de otros compañeros.
14. Profesores con dificultades para el manejo de recursos tecnológicos.
15. Falta de dispositivos inadecuados.

Al retomar la enseñanza aprendizaje a través de las TIC y TAC, se pudo haber pensado que la falta de dispositivos sería la principal limitante, sin embargo, los resultados de la investigación muestran lo contrario, probablemente debido al apoyo de las familias y de los programas institucionales para solventar este rubro.

Como principal dificultad identificada es la *inestabilidad en la conexión a internet* incluyendo los cortes de energía eléctrica. Circunstancias externas que no están en las posibilidades de profesores y alumnos.

En segunda posición se encuentran las *distracciones en el hogar*, una situación que la mayoría de las personas que trabajan en línea, han enfrentado. Si bien, algunas distracciones pueden evitarse o permiten tomar medidas preventivas, hay otras que no y en esos casos, se requerirá un esfuerzo mayor de concentración para dar seguimiento a la actividad en línea.

Otra problemática importante que señalaron los alumnos fue *equilibrar el tiempo de su vida personal con el tiempo dedicado a las actividades escolares*, probablemente debido a la sobrecarga de tareas en diferentes asignaturas o al proceso de adaptación al trabajo totalmente en línea.

La lista muestra otros doce elementos que obstaculizaron el trabajo escolar en línea, bien valdría la pena seguir reflexionando sobre ellos por separado con miras a un mejor seguimiento de los próximos cursos bajo esta modalidad.

Ventajas de las clases en línea

Resaltar las ventajas del trabajo escolar en línea motiva a estudiantes y profesores, fomenta la planeación y ejecución de diversos proyectos académicos en este contexto. Por tal motivo, se presenta una lista en orden de mayor a menor los principales beneficios reconocidos por los alumnos.

1. Ahorro en gastos de transporte.
2. Menor exposición a situaciones de riesgo por delincuencia.
3. Ahorro de tiempo y energía debido a traslados del hogar a la escuela y de la escuela al hogar.
4. Mayor protección para evitar contagios por COVID-19.
5. Trabajar en la comodidad del hogar.
6. Atender otros asuntos mientras se está tomando clase.
7. Poder estar en diferentes lugares mientras se toma la clase.
8. Ahorro en gastos de alimentación fuera del hogar.
9. Flexibilidad por parte de los profesores para la forma y tiempo de entrega de tareas.
10. Se promueve la autonomía.
11. Se fomenta la creatividad con las herramientas digitales.
12. Se hacen más eficientes las tareas y trabajos.
13. Se puede administrar mejor el tiempo para diferentes actividades personales y otros proyectos académicos.
14. Se cuenta con más información académica y herramientas digitales.
15. El trabajo digital es más eficiente y atractivo.

Las cuatro principales ventajas distinguidas por los alumnos se concentran en el ámbito de *economizar recursos*: monetarios, tiempo y energía. El otro rubro se enfoca en la seguridad, para *no estar expuestos a situaciones de riesgo* por delincuencia, ni por contagios de COVID-19.

El listado contempla otros once temas sobre los beneficios del trabajo escolar en línea,



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

valdría la pena recapacitar sobre estos para la toma de decisiones y un mejor seguimiento de los próximos cursos.

Expectativas de los alumnos para el regreso a clases

Conocer las perspectivas de los estudiantes para el próximo regreso a clases, ya sea en modalidad híbrida o presencial, es referente para la adecuada planeación de estrategias de enseñanza aprendizaje. Este rubro de investigación se dividió en dos: expectativas para la continuidad del trabajo en línea o híbrido y, por otro lado, perspectivas para el trabajo presencial. A continuación, se presentan los comentarios de alumnos, acomodados de mayor a menor importancia para ellos. *Expectativas para la continuidad del trabajo en línea o híbrido.*

1. Paciencia, flexibilidad, empatía, tolerancia y comprensión por parte de profesores y alumnos.

2. Tener la opción de consultar clases videograbadas.
3. Diversificar actividades y administrar tiempos para incluir recesos.
4. Menos carga de trabajo.
5. Que haya retroalimentación de trabajos.
6. Mejorar los canales de comunicación entre alumnos y con el profesor.
7. Una mejora en la red de internet.
8. Ocupar solo una plataforma educativa.
9. Que los profesores dominen su área de conocimiento y sepan transmitirlo.
10. Crear oportunidades para que los alumnos participen.
11. Profesores mejor capacitados en el uso de plataformas educativas.
12. Uso de salas para permitir la interacción virtual entre compañeros.

Expectativas para el trabajo presencial.

1. Paciencia, flexibilidad, empatía, tolerancia y comprensión por parte de profesores y alumnos para volverse a acoplar al modo presencial.
2. Retomar prácticas de laboratorio y otras actividades propias de la educación presencial.
3. Actividades de integración, inclusión y socialización.
4. Que se mantengan las condiciones adecuadas de sanitización.
5. Repaso de aprendizajes relevantes vistos en el trabajo en línea.
6. Poner en práctica y vivir el modelo educativo del Colegio.
7. Completar los aprendizajes con participación en proyectos extracurriculares.

La principal expectativa que tienen los estudiantes es contar con la *paciencia, flexibilidad, empatía, tolerancia y comprensión* por parte de profesores y sus compañeros. Es probable que hayan tenido experiencias poco deseables con sus pares e inclusive con algunos profesores. Retomar la parte humana, emocional y solidaria ante las dificultades de

los estudiantes y profesores, favorecerá la construcción de un agradable ambiente de trabajo, incluso en pro de la educación y desarrollo personal.

La opción de *consultar clases videogradas* solicitaría de los profesores ajustarse a las circunstancias y formas de aprender de las nuevas generaciones. En el mismo nivel de importancia, citan el *retomar prácticas de laboratorio y otras actividades propias de la educación presencial*, esta necesidad no es exclusiva prioridad de los docentes, también los estudiantes están convencidos de ello.

Uno de los datos interesantes que muestra la investigación, es que los alumnos están dando un lugar importante al proceso de adaptación al regreso presencial, esperando contar con *actividades de integración, inclusión y socialización*.

Los dos listados anteriores ponen de manifiesto diferentes puntos clave que los profesores deberán refinar para la mejora de su docencia, por citar algunos: *diversificar actividades y administrar tiempos para incluir recesos durante las clases, menos carga de trabajo, mejorar los canales de comunicación entre alumnos y con el profesor, ocupar solo una plataforma educativa*.

Es importante señalar el interés de los estudiantes por participar en eventos extracurriculares que completen sus aprendizajes y formación de bachiller universitario, a través de trabajos de investigación y otros proyectos que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Conclusiones

Después de haber considerado las opiniones de alumnos del Colegio, referente a los dos años de trabajo académico en línea, se evidenciaron dificultades, ventajas y expectativas. Las distracciones en el hogar, ahorro de recursos, esperar empatía y tolerancia por parte de profesores y compañeros, son los rubros que más resaltaron.

Considerar esta información permitirá a los docentes saber que esperar de las próximas generaciones, así como el replantear las actividades para el logro de aprendizajes en las venideras sesiones de clase, ya sea en formato híbrido o totalmente presencial.

El trabajo académico emergente a través de las TIC y TAC, debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, permitió entre otras reflexiones, valorar la importancia de los espacios físicos e instalaciones que brinda la UNAM y el CCH,



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

lo relevante del aprendizaje en sociedad y que el aprender a aprender, a ser y a hacer, fueron habilidades imprescindibles para la continuidad de tan importante misión, educar más y mejor a un mayor número de mexicanos, aun en circunstancias adversas.

Recomendaciones

Para profesores. Reflexionar en los listados anteriores de manera personal y también retomarlos junto a los estudiantes, como una actividad de apertura e integración.

Para autoridades. En caso de continuar con el trabajo académico en modalidad híbrida, sería conveniente reacondicionar espacios abiertos dentro del plantel para el seguimiento de las clases fuera de los muros, por ejemplo, algunas mesas o asientos dentro de áreas verdes. Reflexionar sobre lo que cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria comprende como modalidad mixta o combinada.

Para alumnos. Valora y cuida tu lugar dentro del bachillerato universitario, esfuérzate lo más posible por aprender y siempre favorece los canales de comunicación entre tus compañeros y con profesores. ☺

Fuentes de consulta

1. CCH. UNAM. (2020). Gaceta CCH. Suplemento. 20 de marzo de 2020. *Recursos Digitales Para profesores y alumnos del CCH*. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de https://www.cch-sur.unam.mx/pdf/manual_recursos_digitales.pdf
2. CCH. UNAM. (2020). *Modelo educativo*. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <https://www.cch.unam.mx/modelo>
3. Rama, C. (2021) *La nueva educación híbrida*. En Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020). Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2020. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
4. UNAM, SDI, CUAED, (2020). *Propuesta de un modelo híbrido para la UNAM*. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://www.economia.unam.mx/academia/inae/images/pdf/PROPUESTADEREGRESOACLASE/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf

Educación híbrida, pandemia y pospandemia



Experimentales

Arturo García Gómez

Profesor por más de ocho años, del Colegio de Ciencias y Humanidades, ha escrito diferentes textos de divulgación y difusión científica.
arturo.garciag@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: JÚLIA SARDÁ

Con poco más de tres semestres de pandemia a causa del Sars-cov2 (covid-19) y confinamiento en los hogares de todos los académicos y estudiantes, por fin las condiciones sanitarias propias de la Ciudad de México han propiciado un regreso a clases paulatina y con responsabilidad por parte de la UNAM. Ante esto, las diferentes dependencias por medio de su propio Consejo Interno, consideraron diferentes estrategias, una vez más, ante esta nueva situación.

Con lo anterior los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, idearon una estrategia en la cual se darían dos semanas de sesiones virtuales y la tercera de forma presencial (un formato híbrido), en la última semana mencionada los alumnos se presentarían en su respectivo plantel con la mitad de los alumnos por día, teniendo dos días a la semana por materia. Las clases híbridas, se realizaban por semestre: la primera semana correspondía a los alumnos de segundo semestre; la segunda, los de cuarto; y la tercera los de sexto (Gaceta CCH Suplemento, 2021); esto con la intención de evitar las aglomeraciones de personas en el plantel (alumnos, profesores, trabajadores generales, administrativos, entre otros).

Como bien se sabe, la educación en línea visibilizó un crisol de circunstancias tanto para los académicos como para los alumnos. En ambos casos, la falta de habilidad en el uso de diferentes plataformas y/o aplicaciones (Classroom, Teams, Genial.ly, entre otras) en la educación a distancia, evidenciaron la falta de conocimiento de dichas tecnologías.

Posteriormente, se reconocieron las brechas generacionales, en el caso de los alumnos al ser nativos digitales se familiarizaron y comprendieron de forma más rápida dichos problemas técnicos, en comparación a los profesores de mayor edad, afortunadamente dicha brecha se fue cerrando en casi todos los casos por la acción directa de la UNAM al facilitar cursos para mejorar el conocimiento de dichas plataformas o aplicaciones.

Además del problema generacional, se

identificó un rezago en el aprendizaje ocasionado por falta de instrumentación tecnológica, es decir los alumnos no contaban con internet y/o el uso del mismo se realizaba por medio de celulares o compartían computadoras con algún otro familiar (Narodowski et al., 2020), lo mismo ocurría con algunos académicos, quienes compartían sus computadoras con familia, principalmente con su pareja que la ocupaba para su trabajo; incluso el acceso al internet, por falta de pago o un mal servicio de las compañías, fue causa directa del rezago educativo.

A la par de lo anterior, la forma de enseñanza presencial se llevó de forma directa a la forma virtual, siendo lógico ante la falta de preparación en lo relacionado a la educación a distancia, sin embargo, ocasionó problemas en el aprendizaje de alumnos (Mendoza, 2020), principalmente al inicio de la cuarentena obligada. De hecho, el aula virtual se convirtió en una extensión del salón de clases, dando los temas como si estuvieran frente a nuestros alumnos y nunca fue así, ya que estos se cansaban, se aburrían, incluso se llegaron a observar alumnos (cuando prendían la cámara por error) dormidos o escuchando desde su cama; lo cual no fue error por ninguno de los dos actores, sino por falta de conocimiento en la educación a distancia.

Lo anterior llevó a la academia, a discutir cómo resolver dicho conflicto, sobre todo cuando en estos años se cuestionó y criticó la escuela actual. Entre las críticas se menciona que los cambios sociales, tecnológicos (sobre todo en el ámbito de la comunicación), y humanos; avanzan de forma impresionante; pero la educación parece, se encuentra estancada (Curiosamente, 2021), ocasionando que el alumno ya no fuese el centro de la educación, sino un actor más cuyo papel sólo es memorizar datos de los diferentes temas de sus materias, incluso y no en pocos casos, solo se les indicaba a los estudiantes, que ver o leer y entregar un escrito sobre esos temas, sin saber si el alumno iba aprendiendo el tema; esto último fue expresado por diferentes alumnos a nivel personal, sobre todo durante el primer año



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

de la pandemia, es decir durante el final del semestre 2020-2 y 2021-1.

En este punto, la UNAM y particularmente el Colegio de Ciencias y Humanidades, siempre se ha ocupado de colocar al alumno como centro de la enseñanza y educación (Escuela Nacional de Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018), por consiguiente se crearon cursos y diplomados con la intención de preparar a los profesores con diferentes técnicas digitales, dejando en claro lo siguiente: “no es aprender más programas o aplicaciones, sino tener el suficiente conocimiento de alguna tecnología y aplicarla de forma esencial para que alumno vuelva a ser la pieza clave de la educación”. Es así cómo se llegó a cambiar en poca o gran medida estos problemas y cada vez son menos los casos de los inconvenientes antes mencionados.

Pero, no todas las contrariedades fueron como el anterior, sino surgieron o evidenciaron otros más desafortunados para la comunidad del CCH, entre estos, se encuentran los sociales, los económicos y los psicológicos; por ejemplo: no fueron pocos los casos donde los alumnos después de estar tanto tiempo sin salir de sus casas por la cuarentena, principalmente en aquellas familias económicamente estables, comenzaron a sufrir episodios de estrés, ansiedad y soledad; incluso llegaron a necesitar de servicio de psicólogos y/o psiquiatras (esto fue por medio de información directa de varios alumnos), y no solo fueron los estudiantes,

también profesores sufrieron episodios similares debido por la falta de contacto entre los alumnos y los académicos (Luengo, 2004).

En otros casos, las familias de bajos recursos y/o donde se encuentra la falta de uno de los dos padres, los estudiantes tuvieron que salir y buscar una fuente de ingresos económicos, ocasionando un alejamiento de la enseñanza, y aún con las facilidades tecnológicas, no comprendían adecuadamente los temas al no contar con un guía quien les explicara correctamente los puntos importantes de los temas; incluso hubo casos de tareas o exámenes con respuestas o investigaciones erróneas al utilizar bibliografía antigua, en desuso o utilizaron información falsa (fake news y posverdad) sin saber que lo era; con esto se observó el valor de profesor, sin ser el ente que todo lo sabe, sino como un andamio donde el alumno puede sostenerse y lograr a discernir adecuadamente el desarrollo no solo de los temas, sino indicar los autores y literatura actual acorde a las necesidades del problema (Sánchez, 2021), y resolver adecuadamente los retos de las diferentes actividades por entregar.

Otra problemática, es la desigualdad educativa en las mujeres, provocando un incremento en la deserción escolar, así como la violencia contra niñas y adolescentes, llegando a un estrés postraumático, depresión y ansiedad, llegando a impactar la capacidad de atención y concentración durante las clases en línea; ya que tenían que ayudar en las labores



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

domésticas del hogar; en otros casos llegaron a cuidar, a sus familiares mayores (abuelas y abuelos) o enfermos cuyas habilidades motoras habían disminuido; incluso se hacían cargo del cuidado de mascotas de granja o domésticas, lo cual también ocurre en los hombre, pero en menor medida; todo esto ocasionó un incremento en la violencia psicológica, física y, no en pocos casos, sexual hacia las mujeres (ONU mujeres, 2021).

Para el semestre 2022-1, como se menciona anteriormente, los alumnos fueron regresando a las aulas paulatinamente, en principio fueron pocos los que asistieron, llegando a presentarse decepciones por parte de algunos profesores sobre la poca disponibilidad de los estudiantes ante esta nueva situación de enseñanza híbrida, es decir sesiones virtuales y una o dos ocasiones por mes, de carácter presencial; pero conforme fueron pasando las semanas, el número de alumnos incremento observado actividades por todos los planteles de los CCH's, escuchando risas y comentarios fuera y dentro del salón de clases; al inicio las preguntas que destacaron, por parte de los alumnos, fueron: ¿cómo estás compañero?, ¿cómo te fue durante la pandemia?, ¿cómo crees que sea el maestro, tan alto como me lo imagino o más, probablemente menos?,

¿traes la actividad que nos dejó?, ¿crees que tengamos laboratorio?.

Del lado académico, el comentario predominante entre los profesores fue: mis estimados estudiantes... se bien que aún somos pocos, por ser la mitad del grupo, menos los que no han llegado por irse a vacunar, estar en el médico o no sentirse aún con facultades sanitarias para regresar; pero, aun así, nos vamos a divertir mucho.

No pocos profesores también mencionaron: ¿cómo se sienten en este día tan especial?, hablen y mucho, expongan sus ideas. En otros casos, se llegó a escuchar: ahora sí, ya nos conocemos, anteriormente solo veía fotos, imágenes de anime y caricaturas, o simplemente las siglas de su nombre, y a pesar de traer cubre boca ahora puedo ver sus reacciones cuando aprenden o comprenden algo nuevo.

Todas estas palabras entre muchas otras llenas de gozo.

Ante esto, y preguntando a los alumnos, sobre todo en aquellos que permanecieron mucho tiempo en sus casas; ellos se sintieron liberados al poder interactuar directamente con sus compañeros, se ven nuevamente llenos de alegría de alegría, incluso los que lograron formar una amistad en línea se conocieron y se comenzaron a llevar muy bien, pero ya

de forma presencial andan por todo el plantel caminando y platicando, además de incluir nuevos compañeros en sus charlas.

Por otro lado, es grato saber los humanos somos un animal social y como tal se ha visto una mejora social de los alumnos y académicos, donde la soledad ha ido disminuyendo y probablemente los problemas de ansiedad y estrés van disminuyendo, pero para comprobarlo es necesario realizar un estudio con la comunidad estudiantil, a largo plazo, y saber si han mejorado en dichos problemas.

En el caso de las desigualdades educativas hacia las mujeres, se debe visualizar, darles el enfoque adecuado y que entiendan las estudiantes, no están solas, y buscar una solución al problema. El estar en sus respectivos planteles permite conocer otras formas de afrontar su situación personal, ya sea con especialistas, donde la UNAM tiene diferentes centros de ayuda para los casos de violencia de género; o mencionarlo a una amiga o a una profesora o profesor, que le sea empática o empático, y pueda ofrecer una nueva visión y

En el caso de las materias de experimentales, la parte presencial es importante cuando se realizan: experimentos o visitas; donde el alumno llega poner en práctica todo lo investigado en la parte teórica realizada virtualmente.

probable solución a su problema; nuevamente es necesario estar presente para visualizar los problemas de género.

Así mismo, no debemos de dejar en saco roto la enseñanza de la pandemia, en este punto la cuarentena nos ofreció una forma de enseñanza diferente, no mejor ni peor; y deberíamos seguir con ciertas actividades, por ejemplo; las tareas se pueden seguir dejando y entregando en línea, en las diferentes plataformas; sitios donde se ha observado a los estudiantes mostrar una mayor creatividad, además de manifestar expresiones muy diferentes en comparación al tipo presencial; incluso las herramientas utilizados, por ejemplo vídeos y/o podcast son utilizados por el estudiante para mejorar su exposición de ciertos temas, mejorando la enseñanza virtual. En el caso de las materias de experimentales, la parte presencial es importante cuando se realizan: experimentos o visitas; donde el alumno llega poner en práctica todo lo investigado en la parte teórica realizada virtualmente, además es el momento en que el alumno tiende a mostrar las mayores y mejores dudas sobre el tema.

Otro punto, son los exámenes los cuales deben de seguir tanto virtual como presencial, en el primer punto el alumno generalmente se pone nervioso ante una hoja en blanco y sus respuestas llegan a ser erróneas, aun sabiendo y comprendiendo el tema, lo cual no ocurre de forma presencial; sin embargo, en la vida diaria, la realización de dicha herramienta de evaluación es constante en los estudios superiores por consiguiente es necesaria la experiencia de un examen presencial.

De igual forma, la comunicación entre profesor-alumno debe seguir tanto presencial como virtualmente; sobre todo en el momento de asesorar al alumno en los momento críticos de su búsqueda de información, lo cual se puede realizar perfectamente fuera del horario de clase, por ejemplo: se pueden dejar preguntas y/o sugerencias en este aspecto y responderlas en un momento diferente; incluso los alumnos que continúan ayudando son la economía familiar puedes seguir por ese camino y tener mayor



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

oportunidad de terminar el CCH y continuar con sus estudio profesionales.

Como conclusión, dentro del esquema de enseñanza híbrido, en la parte presencial se puede llevar relaciones sociales entre los alumnos y los profesores, discutir lo visto y/o leído durante la parte virtual; así como presentar experimentos y discusiones de diferentes temas en los salones de clases; utilizar estos como extensiones del salón virtual. A su vez, poner de forma definitiva al alumno como el centro del aprendizaje, no es regresarlo, sino, no volverlo a dejar de lado; esto puede ocurrir si llegase a presentar un nuevo problema sanitario o de otra índole. ☺

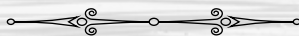
Fuentes de consulta

1. Escuela Nacional de Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). Programas de estudio, Área de Ciencias Experimentales. UNAM.
2. Curiosamente 291. (2021) ¿Por qué la educación no evoluciona? Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SuAVFm1NzGk>
3. Gaceta CCH Suplemento. (2021). Protocolo para el regreso a clases presenciales en el semestre 2022-2. UNAM.
4. Luengo, J. (2004). La educación como un hecho. *In*: Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Ed: Pozo, M. del M., Álvarez J.L., Luengo, J. y Otero.U. Madrid, Biblioteca Nueva.
5. Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Vol. L. Núm. Esp. 343-352.
6. Narodowski, M., V. Volman, y F. Braga. (2020). La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. *Argentinos por la Educación*. Disponible en: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf
7. Sánchez, F.J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las fake news en el currículo de secundaria y bachillerato. *Contextos Educativos*. 27:153-167.
8. ONU mujeres. (2021). Educación, género y Covid-19, consecuencias para niñas y adolescentes. Disponible en : https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/infografia_educacion_genero_y_covid.pdf

Oda al día feliz

Esta vez dejadme ser feliz,
nada ha pasado a nadie...
...el mundo es hoy mi alma,
canto y arena,
el mundo es hoy tu boca,
dejadme en tu boca y en la arena ser feliz,
ser feliz porque sí,
porque respiro y porque tú respiras...

Pablo Neruda



Los retos de la modalidad híbrida

desde la concepción de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades



Ana Lilia Santana Galindo

Profesor Ordinario de Carrera Asociado "C", dictaminada para impartir Biología I-IV en el CCH Plantel Oriente. Doctora en Educación. Diplomado en Microsoft Teams.
analilia.santana@cch.unam.mx

Verónica Marcela Espinoza Islas

Profesor Ordinario de Carrera Asociado "C", dictaminada para impartir Matemáticas I a IV. Licenciada en Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional, Maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa, con 13 años de antigüedad en el CCH Plantel Vallejo.
veronicamarcela.espinoza@cch.unam.mx

Fátima Sandra Rubiales Sánchez

Profesor Ordinario de Carrera Asociado "C", dictaminada para impartir Cálculo diferencial e integral I a II. Licenciada en Física y Matemáticas por el Instituto Politécnico Nacional. Maestra en Ciencias en la Especialidad de Matemática Educativa con una antigüedad de 11 años en el CCH Plantel Vallejo.
fatima.rubiales@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: KÄTHE BUTCHER

Durante la última década se ha hablado de la importancia, las ventajas y la potencialidad que tienen las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el ámbito de la educación debido a que son consideradas herramientas indispensables para desarrollar y potencializar las actividades en el aula, las prácticas de los actores (estudiantes, docentes, técnicos académicos y administrativos), la investigación, los financiamientos y las políticas educativas actuales. Las tecnologías han estado presentes en el quehacer educativo –en algunas ocasiones de manera implícita– para el diseño de los recursos didácticos (*Word, Excel, PDF, Canvas, Piktochart*) y, de forma explícita, en el uso de *apps* y diversos tipos de aparatos construidos para la educación (simuladores, pizarras, tabletas).

En este sentido, la educación se constituye como una construcción de la cultura humana para el logro de fines determinados y se apoya en los conocimientos que la humanidad ha acumulado. El conocimiento es información y las habilidades que los seres humanos han adquirido a través de sus capacidades son: identificar, observar y analizar los hechos y la información que les rodean (Equipo editorial, 2022). De esta manera, la educación tiene como objetivo facilitar el conocimiento para utilizarlo y aprovechar los alcances que nos ofrece para integrarlo en la vida cotidiana de tal manera que no quede en simples procesos fragmentados.

De acuerdo con Quiroga (2014) cabe resaltar que las TIC han permitido cambiar y modificar las formas de trabajo y los medios a través de los cuales las personas acceden al conocimiento, es decir, se comunican y aprenden.

De un momento a otro, a causa de la pandemia por COVID-19, los actores de la educación han adecuado e innovado modelos educativos para garantizar el acceso a las aulas virtuales con la finalidad de promover la igualdad y la educación bajo una concepción de comunidad estudiantil. En otras palabras se busca la democratización de la formación para favorecer que los estudiantes reciban la

misma calidad de instrucción sin importar la región donde se encuentren. A raíz de esta problemática quedó al descubierto la necesidad de una educación a distancia lo que implicó un desafío para los estudiantes y docentes desde la perspectiva de Espinoza (2021).

Para muchos docentes este cambio propició su primera experiencia en enseñanza a distancia o *e-learning*. Con este cambio vertiginoso tuvieron poco tiempo para capacitarse y arraigarse a esta nueva modalidad; sin embargo, la mayoría de los docentes e instituciones educativas realizaron esfuerzos increíbles para trasladar su quehacer docente a una experiencia completamente *online* o híbrida que se conoce como *educación remota de emergencia*, término utilizado para designar el proceso que se llevó a cabo durante la pandemia global, el cual, consiste en transformar las clases presenciales a modo virtual pero con similares metodologías, recursos y currículo empleados en el modo presencial, de acuerdo con los planteamientos propuestos por Álvarez (2020) y Hodges (2020).



ARCHIVO FOTOGRAFICO DG CCH



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

A dos años del confinamiento surgen nuevas necesidades en el ámbito educativo: *¿Cuáles son los mecanismos adecuados para reincorporarnos a una educación presencial sin estar expuestos a riesgos de contagio? ¿Qué modelo es mejor? ¿Semi presencial, a distancia, remoto emergente o híbrido? ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta el paradigma educativo? ¿Cuáles son las limitantes que presentan los docentes y estudiantes?*

Una solución establecida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el subsistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue trabajar mediante un modelo híbrido, el cual, fue comprendido de diversas formas por cada uno de los actores del proceso educativo, es por ello por lo que surge la necesidad de definirlos.

El **aprendizaje híbrido** es regulado por tres factores: 1) Aprendizaje en línea con un elemento de control del estudiante sobre el tiempo, lugar, la ruta de aprendizaje seguida y/o el ritmo; 2) Un lugar físico supervisado fuera de casa; y 3) Las modalidades de aprendizaje están conectadas para proporcionar una experiencia integrada dentro de un curso o materia, de acuerdo con el planteamiento de Horn (2014).

Por otra parte, Conrad (2000) define el **aprendizaje en línea** como una propuesta curricular flexible que permite la accesibilidad

de los contenidos en diferentes momentos, el tiempo para el estudio queda a disposición del estudiante, así como la consulta y la búsqueda de información que será utilizada para el desarrollo de una investigación. De ahí la importancia de reconocer cuales son las barreras para que el modelo híbrido se realice de manera exitosa.

Se mencionan aspectos en donde queda imposibilitada la realización de sus estudios por limitaciones físicas, geográficas o profesionales, lo que se vuelve un obstáculo pues el conocimiento y manejo de la tecnología es sobrepasado por el cuerpo docente y el estudiantado, pues aún se muestra una resistencia en incorporar la tecnología.

Por otro lado, la capacidad de conectividad es algo que no está a disposición de todas las personas, además existe una carencia de equipos tanto para las instituciones públicas como para los estudiantes y docentes. Esta situación producto del COVID-19 ha venido a profundizar la desigualdad socioeducativa y la brecha digital pues la educación ha quedado sujeta a la virtualidad donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet son imprescindibles, de acuerdo con la postura de Ríos (2021).

Sumado a esto se contempla el rezago escolar derivado de múltiples causas. En

el CCH se presentan situaciones como la carencia de hábitos de estudio, la falta de un aprendizaje autónomo en los estudiantes y su mínima participación en la construcción del conocimiento, lo que se contrapone con el modelo educativo que busca desarrollar habilidades, competencias y capacidades descritas por Espinoza-Islas (2022).

Método

Esta investigación es de carácter fenomenológica y se usó una metodología estadística de tipo cualitativa. La recolección de la información se llevó a cabo a través de una encuesta online con la herramienta *Microsoft Forms*, la cual, constó de 36 preguntas de carácter anónimo para proteger los datos personales, como está establecido en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Autoridades, Órganos y Organismos de Gobierno.

El instrumento seleccionado fue una encuesta mixta de opción múltiple y preguntas abiertas que permitió conocer algunas concepciones de los estudiantes con respecto al regreso presencial y los retos que consideran existen para hacerlo. El instrumento fue aplicado a 300 alumnos del CCH de los cinco planteles, inscritos en segundo, cuarto y sexto semestre del periodo 2022-2, cuya edad oscila entre los 15 a 19 años.

El objetivo de la investigación es conocer los retos que presentan los estudiantes del CCH en su proceso de aprendizaje con la modalidad híbrida.

Resultados

Una de las primicias de esta investigación fue conocer los retos que presentan los estudiantes del CCH en su proceso de aprendizaje en la modalidad híbrida a partir de investigaciones previas en las que se ha encontrado como algunos estudiantes carecen de hábitos de estudio y de recursos tecnológicos.

Como se estableció en el marco teórico es necesario conocer la diferencia entre *modelo*

híbrido y *clases en-línea*, por esta razón, se consideró importante preguntar si conocen esta diferencia, de los cuales, el 97.9% de los estudiantes mencionan que sí conocen la diferencia entre ambos conceptos.

De igual forma, se solicitó mencionar cuál es la diferencia entre ambos conceptos y el 95.9% considera que es la combinación de clases en línea con las clases presenciales a partir de frases como: *La diferencia entre modalidades radica en el tipo de contacto que se tiene, Asistiendo a reuniones de forma presencial, o a través de una plataforma en internet*; el 3.1% menciona que la diferencia radica en la decisión del estudiante de asistir o no a clases, ya sea en línea o presencial, y el 1% considera que depende del contacto que se tiene entre el docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Uno de los componentes más importantes de este trabajo de investigación es hablar sobre los retos a los que se enfrentan y enfrentarán los estudiantes al regresar al aula en este modelo híbrido. Se encontró que el 19.4% de los estudiantes considera retos de tipo económico pues hay mayor gasto de pasajes y alimentación. Un porcentaje inferior expresa que no podrán aportar gastos en su casa, lo que refleja un porcentaje de 4.6% que ahora trabaja, mientras que el 14.5% expresa como reto la movilidad pues hacen un promedio de 2 a 3 hrs de traslado de sus hogares a los planteles, lo que disminuye el tiempo para realizar otras actividades. Por otra parte, está el cansancio físico que dicho traslado genera. Un 34.9% habla de problemas de tipo emocional, el miedo a los asaltos, la ansiedad que les genera salir de sus casas (los estudiantes que hablaron de ansiedad confirman el diagnóstico hecho por un especialista con un 2.79%), el miedo a hablar en público o con otros compañeros pues no se consideran personas sociables o que tengan esta capacidad. Por otro lado, se tienen otras variables como el miedo al cambio de horarios, de hábitos y enfrentar situaciones nuevas dentro de la escuela. Un 24.3% menciona que tiene un rezago académico ya que no aprendieron bien, no saben usar los recursos tecnológicos



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

o no tienen un equipo de cómputo en casa, lo que genera una limitante en su aprendizaje. Finalmente, el 6.9% dice que no presentan ningún reto, sino todo lo contrario, que ha sido motivo de alegría reencontrarse con sus compañeros, con los docentes y con el espacio escolar (Gráfico 1).



Gráfico 1. Retos a los que se enfrentan los alumnos ante la modalidad híbrida.

Algunas de las razones que mencionan para reintegrarse a las actividades escolares dentro del aula están relacionadas con los retos que consideran van a enfrentar, idea que se refleja con un 25.9% que propone sesiones de regularización para el inicio del semestre; el 17.2% requiere más confianza, estabilidad emocional y socialización como habilidades

comunicativas que les permitan expresar sus ideas, dudas e inquietudes y tener un buen desempeño en clase; el 12.5% menciona que necesita aprender a concentrarse en sus estudios y solo el 16.2% de la población se consideran seguros con el aprendizaje que obtuvieron durante el tiempo de confinamiento.

En contraste con una de las preguntas hechas: *¿Consideras que los conocimientos que adquiriste durante el confinamiento son adecuados y suficientes para entrar al siguiente nivel educativo?*, el 40.5% dice que sí y el 59.5% dice que no. Lo interesante de este planteamiento resulta en que sólo el 38.4% de los estudiantes saben en específico que les hace falta para alcanzar el nivel de conocimientos necesarios o esperados para ingresar al siguiente nivel educativo. Desde otra perspectiva y vinculado con el modelo educativo, este porcentaje es el reflejo del perfil de egreso pues incorpora el aprendizaje autónomo, la capacidad crítica y reflexiva dentro de su proceso formativo.

Sin embargo, surge otra interrogante: *¿Cómo es que se lleva a cabo el modelo híbrido?* Se observa que, aún cuando se encuentran en una modalidad híbrida, la mayoría de sus clases continúan en línea con el 16%. Un 16%

ha acudido de forma híbrida desde que se implementó este modelo y el 68% ha acudido eventualmente.

Con respecto al tiempo que utilizan para realizar sus actividades, el 46% del estudiantado menciona que el tiempo no es suficiente, hacen referencia a conflictos con el desarrollo de las tareas asignadas pues hay docentes que deciden trabajar en línea durante la semana que se sugiere acudir de manera presencial y otros docentes acuden de manera presencial para dar clase, por lo que realizar actividades en diferentes modalidades no se define de manera concreta. El 54% considera que el tiempo sí es suficiente para realizar las actividades en tiempo y forma.

Es importante mencionar que en la modalidad en línea sólo el 27% de los estudiantes utilizan su horario de clase para trabajar las actividades asignadas, mientras que el 9% no lo hace y el 64% en ocasiones prefiere trabajar en otro momento, lo que representa más de la mitad de la población. Esto nos lleva a reflexionar: *¿Cuál es el motivo por el que el tiempo no sería suficiente si se trabajara en una modalidad híbrida?* A partir de los datos obtenidos se deduce que el problema es causado por la falta

de organización por parte de los estudiantes pues realizan otro tipo de actividades en su horario de clases, el cual, a pesar de estar definido por la institución, no se respeta por un número significativo de ellos.

Conclusiones

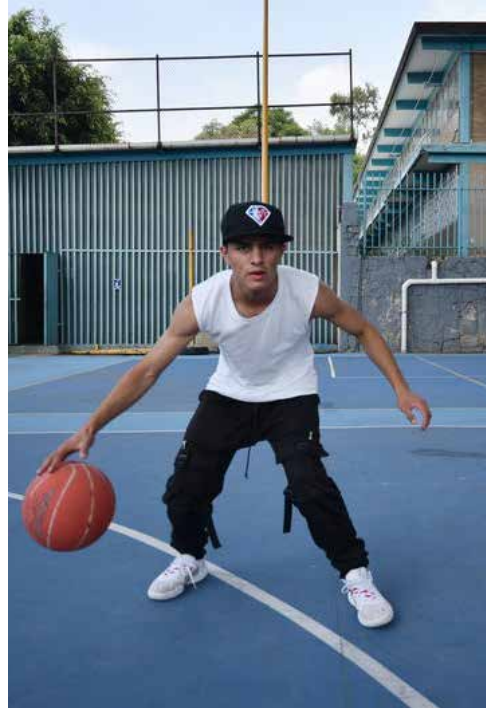
Si bien es cierto que la educación en todos los niveles ha sufrido un cambio vertiginoso a partir de la contingencia sanitaria, tanto en la forma de enseñar como de aprender, cabe resaltar que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha mostrado versatilidad y vigencia para asegurar la continuidad y resiliencia de nuestro sistema formativo ante la crisis. No obstante, existen desafíos que sobresalen tanto para los docentes como para los estudiantes. Entre ellos se encuentran:

- El **emocional** y la importancia que tiene el estado anímico para los estudiantes pues afecta la forma en la que se perciben con respecto del entorno escolar y deja al descubierto problemas de salud como la ansiedad, el miedo a socializar e incluso el miedo a salir de casa.
- La **movilidad**, que se traduce en el tiempo que invierten en el traslado a los planteles, tiempo que se hacían en la etapa prepandemia pero que no consideraban un problema. Esto refleja la importancia que desempeña el tiempo en este cambio de roles que los estudiantes han tenido a nivel personal dentro de casa como cuidar de los hermanos, trabajar para aportar económicamente a sus hogares, hacerse cargo de deberes en el hogar que no tenían previamente, entre otros aspectos.
- El **económico**, representado por el gasto que hacen los estudiantes en pasajes y comidas. Este desafío corresponde a los cambios socioeconómicos que ha sufrido el país y que no son exclusivos de México, aunque permite cuestionar hacia dónde van las becas que son proporcionadas

Cabe resaltar que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha mostrado versatilidad y vigencia para asegurar la continuidad y resiliencia de nuestro sistema formativo ante la crisis.

por el gobierno federal y de qué manera la mayoría del estudiantado se beneficia con esto.

- El **rezago académico**, que es descrito por los mismos estudiantes como la carencia de los conocimientos necesarios para incorporarse a las clases presenciales. Es importante señalar como una síntesis de la investigación realizada que el 95.5% de los estudiantes tienen una concepción definida sobre lo que es el *modelo híbrido*, pero su actuar académico no corresponde con este debido a que un 73% no utiliza el horario asignado para elaborar las actividades correspondientes. Sin embargo, esto puede ser causa de que los docentes no lleven a cabo un modelo híbrido sino trabajo en línea, reflejado por el 74% de estudiantes que expresan no asistir a clases presenciales o lo han hecho eventualmente y no en todas las asignaturas.



ARCHIVO FOTOGRAFICO DG CCH

Con respecto a los retos plausibles que enfrentan con el modelo híbrido la comunidad académica puede atender desde el ámbito del rezago escolar pues la mayoría de los elementos docentes no se encuentran ni estarán capacitados para atenderlos. 🗣️

Fuentes de consulta

1. Alvarez, S. M. (2020). El desafío de repensar la universidad en la era digital. *Cuadernos Universitarios*, 13(XIII), 09-26. Recuperado de <http://revistas.ucaas.edu.ar/index.php/CU/article/view/297>
2. "Conocimiento". Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: *Concepto.de*. Disponible en: <https://concepto.de/conocimiento/>. Última edición: 14 de febrero de 2022. Consultado: 10 de marzo de 2022
3. Conrad, R., Boettcher V. (2000). Aprendizaje en-línea. Preguntas y Respuestas. Miami: Florida State University.
4. Espinoza I. y Santana G. (2021), Los retos de la enseñanza desde el aula virtual, *Eutopia*, No.35. 37-43 pp. https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia_35.pdf
5. Espinoza-Islas V. Rubiales-Sánchez F. y Santana-Galindo. A. (2022). "Diagnóstico sobre rezago escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades", *RedCa*, No.11 176-191 pp.
6. Hodges Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning_Jamboard. Recuperado de <https://jamboard.google.com/>
7. Horn B. y Staker, B. (2014). Blended Learning Definitions [Internet]. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>
8. Quiroga, S. R. (2014). Educación digital e hibridez escolar en Argentina. *Contextos de Educación*. Recuperado de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol17/pdf/03.pdf>
9. Ríos S, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista Plus Economía*, 9 (2), 107-112. Panamá. Recuperado de <http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>

Entornos virtuales

de aprendizaje pospandemia de la COVID-19



Rogelio Benites Esquivel

Egresado de la carrera de Ingeniería Mecánica-Electricista con especialidad en Ingeniería Industrial de la FES Cuautitlán por la UNAM. M. en C. de la Educación por la Universidad del Valle de México con mención honorífica, Premio Laurate International, doctorante en Educación por el Centro de Estudios Superiores Jurídicos y de Criminalística, académico UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y profesor de Asignatura "B" Definitivo, Área de Matemáticas y Ciencias Experimentales con 18 años de antigüedad. Ha cursado una docena de diplomados para la docencia a nivel medio superior; fundador del programa de Tutorías y Asesorías del CCH, estubo a cargo de la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados en CCH Naucalpan.
rogeliobenites@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: HELENA PÉREZ GARCÍA

Introducción

En el ámbito educativo podemos definir el *ambiente* como la organización, el espacio, la disposición y la distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se dan en el aula. Por lo tanto, un ambiente de aprendizaje constituye el escenario para crear condiciones favorables de trabajo en el aula, en donde el docente planea y decide en torno al diseño y empleo de estrategias que se van a usar, así como el manejo del tiempo y el espacio.

En el caso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), utilizados con mayor énfasis durante la pandemia de COVID-19, se definen como espacios mediados por la tecnología, que facilitan la interacción, la gestión y el procesamiento de la información, además de contribuir en el vínculo educativo con nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje.

Las herramientas tecnológicas operan como instrumentos de mediación pues son empleadas para la construcción de espacios que proponen una estructura de acción específica de aprendizaje. Se convierten en zonas donde cada estudiante interactúa a partir de sus oportunidades y estrategias para el aprendizaje en el orden tecnológico.

Los dispositivos tecnológicos poseen ciertas características y limitaciones, de las cuales,

no se debe abusar para obtener buenos y mejores resultados. Por otro lado, se debe tomar en cuenta quiénes son los actores en los espacios educativos y cómo es la forma en la que se utiliza la tecnología para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes, así como la interdependencia positiva para trabajar, ya sea de forma individual o en grupos que se localicen en diferentes lugares geográficos.

La crisis sanitaria acentuó el uso y aplicación de las herramientas tecnológicas, lo que significa su permanencia total en el proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los niveles educativos. De igual manera, el desconocimiento de estas tecnologías impide que la persona pueda acceder al gran abanico de posibilidades para interactuar con otros, lo que limita sus habilidades y capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Este desconocimiento genera que la navegación por la web no se concrete de forma eficaz.

Ambientes educativos virtuales

Como se ha mencionado los ambientes educativos utilizan las tecnologías e instrumentos de mediación que favorecen las interacciones entre los sujetos y posibilitan el vínculo de estos con el conocimiento, con



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

el mundo y consigo mismos. De igual forma, rompen barreras y espacios temporales para una interacción más dinámica.

Educación virtual y características del ambiente educativo laboral

La educación virtual ofrece una adecuada interacción con los estudiantes, la cual, puede usarse:

1) Como complemento de una clase presencial o 2) para una educación a distancia o en línea; para tal efecto se necesita dinamismo en las presentaciones y contenidos que promuevan el aprendizaje. Como docente a cargo de estudiantes no basta con potenciar el ámbito virtual cuando se envía un correo con indicaciones para realizar un trabajo o reporte. Desde nuestro contexto laboral, en el bachillerato del CCH de la UNAM, se cuenta con 2 tipos de laboratorios:

- a) Curriculares → aula laboratorio con 6 mesas de trabajo para trabajar en equipos de 4 o 5 estudiantes, ideales para realizar prácticas experimentales.
- b) De ciencias → aula laboratorio con 4 mesas fijas con equipo de cómputo conectado a un servidor, 6 mesas móviles, escritorio con control de las computadoras, plataforma *Hp Digital Classroom*, pizarrón-pantalla blanco, proyector multimedia, apuntador laser, software precargado con simuladores para las asignaturas de física, química y biología, sensores tipo LESA, webcam, e infraestructura para prácticas experimentales.

En ambos casos se promueve el aprendizaje autónomo, significativo y por descubrimiento, tal como lo menciona el constructivismo. Es interesante observar el comportamiento de los estudiantes al estar en ambos ambientes (aulas-laboratorios) donde la infraestructura es diferente. En el caso de los laboratorios de ciencias el estudiantado puede realizar

experimentos, enviar sus resultados o compararlos con grupos de otros planteles para retroalimentarse e intercambiar ideas para mejorar sus saberes y comprobar la adquisición de conocimientos.

Esta forma de trabajo desarrolla en los estudiantes la integración en equipo. Por lo que respecta a las TIC, desarrollan habilidades procedimentales como búsqueda, selección, interpretación y divulgación de datos a través de organizadores gráficos que sean expuestos de forma oral, escrita o multimedia para sus compañeros.

Beneficios y limitaciones de los entornos virtuales de aprendizaje

Todas las actividades que se realizan en favor del aprendizaje son válidas, pero algo importante es la forma en cómo se presentan ante los estudiantes con el objetivo de no abusar de algunos recursos como son las TIC. La información en los entornos EVA se puede presentar mediante recursos como páginas de texto, páginas web, libros, glosarios, o actividades por realizar como consultas, wikis, foros, lecciones, blogs, incluso aplicaciones en línea y simuladores de todo tipo donde se evalúan habilidades, destrezas y competencias.

Los beneficios que ofrecen los EVA son actividades síncronas o asíncronas que cubran con lo estipulado y de acuerdo con las necesidades de cada usuario. Por otro lado, se favorece la comunicación interpersonal y se promueve el trabajo en equipos (por ejemplo los colaborativos). Otra de las bondades es que la información es vasta, flexible y de fácil manejo.

En cuanto a las limitaciones se destaca que la información sea presentada en otros idiomas o el acceso restringido a bibliotecas de universidades o bases de datos si no se posee una cuenta de la institución académica de adscripción. Es importante mencionar que algunas aplicaciones o plataformas de consulta tienen costo para acceder o navegar en ellas; de igual forma, al obtener información en buscadores como *Google* o *Yahoo* ésta no

siempre es confiable. Por lo anterior, el uso de las TIC propicia una flexibilidad cognitiva y estimula el desarrollo de competencias mediante un modelo educativo constructivista.

Trabajo y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

El docente requiere desarrollar nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico (se pueden emplear las TAC) para transformar su práctica educativa, para la efectiva inserción social del individuo en términos de sus capacidades y aptitudes, para la convivencia y la autorrealización personal, así como para la consolidación profesional y laboral. El aprendizaje colaborativo es uno de los postulados constructivistas que parte de comprender a la educación como un proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Permite al estudiante recibir observaciones, descubrir su propio ritmo y estilo de aprendizaje que facilite la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar su rendimiento.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Un entorno virtual constituye el lugar donde los estudiantes deben trabajar en equipo, ayudarse mutuamente, utilizar una variedad de instrumentos y recursos informativos que les permitan lograr los objetivos de aprendizaje. Además, los estudiantes son los propios actores de su conocimiento pues implementan diferentes recursos tecnológicos para interactuar como los chats, correos electrónicos, redes sociales (WhatsApp o Facebook) para desarrollar competencias en dichos entornos virtuales.

Alfabetismo digital

Existen diversas formas de conceptualizar el desconocimiento de las nuevas herramientas tecnológicas, ya sea como alfabetización lectora, funcional o digital, donde cada una hace referencia a ciertas habilidades, capacidades y limitantes.

Cuando una persona no usa ni maneja programas o información que incorporen el ámbito tecnológico es indispensable generar un proceso de familiarización, el cual, consiste en aprender a leer y escribir bajo el contexto tecnológico que rige nuestra sociedad, y de manera mucho más urgente en estos tiempos, derivado de la pandemia.

Este tipo de situaciones son frecuentes para los docentes cuando se encuentran frente a grupo y encuentran apoyo con los estudiantes, quienes tienen mayor conocimiento en el uso de los recursos tecnológicos, viven con ellos día a día, y saben manejar diversos programas y herramientas digitales.

En la parte funcional sobre el uso de las TIC es importante mencionar las actividades que permiten el desarrollo procedimental en una comunidad virtual. En este tipo de comunidades lo que se pretende es que los usuarios adquieran habilidades para la búsqueda, interpretación, comprensión, organización y análisis de la información, sin dejar de lado la comunicación oral y escrita.

Otro punto que tratar es el llamado *alfabetismo digital*, es decir, la brecha que existe con países altamente desarrollados en

cuestiones tecnológicas y las personas que carecen de conocimiento tecnológico, además de que existe una brecha generacional en las instituciones entre estudiantes-docentes pues los primeros aprenden a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido para encontrar significados y construcción del conocimiento surgidos de experiencias o de situaciones reales, virtuales o simuladas.

Por otra parte, el papel del docente en los EVA es tan fundamental como la labor de un docente presencial o a distancia pues se encuentra capacitado para desarrollar, implementar y evaluar el diseño instruccional en dichos entornos; además posee la experiencia y la habilidad para generar interés, curiosidad y expectativas acerca de los espacios virtuales.

Por último, es importante mencionar que no todos los espacios físicos y virtuales son válidos para todos los modelos educativos.

Conclusiones

- En nuestra sociedad es muy común mencionar o enlistar las bondades de las TICS en relación con la fuerza que han adquirido durante la pandemia, así como su flexibilidad en la interacción entre los diferentes usuarios.
- Actualmente no se concibe el presente educativo sin dichas herramientas tecnológicas por lo que internet se convierte en un espacio electrónico y virtual de gran utilidad y apoyo para los ambientes educativos al favorecer la participación y asociación entre los usuarios.
- En pleno siglo XXI la tecnología es considerada una herramienta fundamental, donde la educación se basa en un modelo de conocimientos institucionales, construcción y participación en grupos reales y virtuales.
- Es interesante conocer la forma en que nuestra sociedad educativa se actualiza para implementar las tecnologías y aminorar la brecha generacional donde la forma tradicional se reorganiza para

convertirse en una forma dinámica e interactiva.

- Las condiciones tecnológicas y de conectividad son variadas de acuerdo con el contexto de cada uno de los autores del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque los aprendizajes virtuales o simulados tecnológicamente constituyen una oportunidad para desarrollarlos. ☺

Fuentes de consulta

1. Calzadilla, M. (2003). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. OEI- Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1022-6508
2. Díaz, B. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mcgraw-Hill.
3. Duarte, J. (2003). *Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación. Colombia. (ISSN: 1681-5653).
4. Suárez C. (2016). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Education in the Knowledge Society (EKS), 4 (1). <https://doi.org/10.14201/eks.14342>
5. IGNITE. (2022). *La transformación digital de la enseñanza en la era post COVID-*
6. 19. Recuperado el 11 de enero en: <https://igniteonline.la/la-transformacion-digital-de-la-ensenanza-en-la-era-post-covid-19/>
7. Universidad Anáhuac. (2022). *Transformación de la educación: post-pandemia*. México. Recuperado el 11 de enero de 2022 en: <https://www.anahuac.mx/mexico/posgrados/mba/blog/transformacion-de-la-educacion-post-pandemia>

Videos

8. "Education today and tomorrow" (2022). Recuperado el 10 de enero en: <https://www.youtube.com/watch?v=gAT1-S4sado>
9. "Gestión del cambio en la era post COVID-19" (2021). David Ruiz Uceta, Recuperado el 6 de enero en: <https://www.youtube.com/watch?v=c1u4PFJbPhE>

Tú No Estás Sola

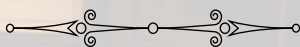
Dime qué ves en el espejo cuando empieza un nuevo día
y piensas que nunca más volverá a ti aquella alegría,
qué sientes en tu pecho cuando escuchas las palabras
que te dicen, y duelen; como un jarro de agua fría.

¿Por qué dejas que el resto te señale?

¿Por qué dejas que te miren a los ojos y te digan que no vales?

Permites que te humillen de esa forma a cada instante
te quedas de brazos cruzados como si no importase.

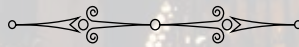
No puedes seguir dejando que la vida te odie
porque tú no lo mereces, tú eres alguien importante,
pero debes valorarte y plantear cara a cada desastre
levántate de ese pozo que en el fondo tú creaste...



Dime de corazón si quieres seguir adelante
no mires a otro lado, no creo que tu alma aguante,
sólo quiero ayudarte, deja que te enseñe algunas cosas;
yo estoy aquí para escucharte...

Cuando no encuentres amor dentro de tí,
Tú no estás sola, yo estoy aquí,
Para hablar de tu interior, para sentirte mejor,
Tú no estás sola, yo estoy aquí.

Ted Uriel Blade Santiago



Lecciones de la pandemia: el CCH antes y después de la enseñanza en línea



Adela Beatriz Escobar Cristiani

Es licenciada en Relaciones Internacionales por la UNAM y maestra y doctora en Estudios de África del Colegio de México. Desde 2007, es profesora en el CCH Sur, donde imparte las asignaturas de Francés I a IV. Actualmente es Profesora de Carrera de Medio Tiempo, Titular A. Es además asesora de la Mediateca. Es egresada de diversos diplomados y cursos, entre ellos el Curso de Formación de Profesores de Francés y el Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia en lo que entonces era el CELE de la UNAM el Programa de Formación de Traductores de Francés del Colegio de México. Antigüedad académica de 16 años en Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.
beatriz.escobar@cch.unam.mx, bescoba@yahoo.com

Ma. Concepción Morales Corona

Es egresada de la licenciatura en Lenguas Modernas en Francés por la Universidad Autónoma de Querétaro. Cursó la Maestría en Ciencias del Lenguaje en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es profesora de Francés en el CCH Sur desde 2008. Actualmente, es Profesora de Carrera de Medio Tiempo, Asociada B. Ha tomado diplomados como: "Formación de traductores" por el Colegio de México; "Actualización en lingüística Aplicada" y Aplicaciones de las TIC en la enseñanza (UNAM). y en la Universidad Intercontinental. Antigüedad académica de 14 años en Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.
concepción.morales@cch.unam.mx, coronma@yahoo.com

“El virus es un pedagogo que nos está intentando decir algo. El problema es saber si vamos a escucharlo y entender lo que nos está diciendo”. (De Sousa Santos, 2020a)

Introducción

En el año 2020, comenzó un episodio que constituye, en muchos sentidos, una ruptura en los más diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo. A finales del año anterior, un virus hasta entonces desconocido, el COVID-19, denominado a nivel popular simplemente Coronavirus, había aparecido en China y rápidamente se extendió a otras partes del mundo. El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció que la enfermedad por Coronavirus podría caracterizarse como una pandemia. La gravedad de la situación llevó al cierre de prácticamente todos los espacios públicos alrededor del planeta, incluyendo las instituciones escolares de todos los niveles.

Debido a su extensión (al afectar prácticamente a todo el mundo), a su duración (para el caso de México cerca de dos años) y a los cambios que trajo consigo¹, la experiencia del confinamiento y el cierre de escuelas constituirá, sin duda, un parteaguas definitivo para la educación. Al tomar al mundo por sorpresa, la pandemia exigió realizar, sin preparación previa y en muy poco tiempo, un cambio de gran magnitud. Ello derivó en una situación paradójica, pues supuso al mismo tiempo grandes obstáculos a la educación y enormes aprendizajes.

Respecto de los obstáculos, Antonio Guterres, secretario general de Naciones Unidas, afirmó que nos “enfrentamos a una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, minar décadas

de progreso y exacerbar las desigualdades arraigadas” (ONU, 2020). Por su parte, Soto, Bolarin y García (2021, p. 74) subrayan que el panorama devastador provocado por el virus tendrá efectos en el mediano y largo plazo en nuestros sistemas educativos y en la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, más allá de lo relativo a las materias escolares, la pandemia ha dejado lecciones fundamentales sobre la importancia de las tecnologías en el escenario mundial, la necesidad de promover la flexibilidad en la educación y la conveniencia de favorecer nuevos perfiles (tanto de aprendientes como de docentes) más adecuados a los escenarios globales surgidos después del confinamiento. A continuación, se presenta una reflexión sobre estos temas, a partir de los resultados de dos encuestas, una aplicada a profesores y otra a estudiantes del CCH².

La educación antes de la pandemia: el caso del CCH

Desde mucho antes de la pandemia, una parte de los aprendizajes escolares, tanto a nivel individual como grupal, ya tenía lugar fuera de las paredes del salón de clases, en bibliotecas, casas e incluso cafeterías. Así, las aulas eran espacios que, de una u otra manera, se extendían más allá de sí mismas (Asinsten, 2013, p. 98). El trabajo fuera de los salones tenía una particular relevancia en el CCH, cuyo modelo educativo ha estado desde su origen basado en la autonomía del aprendiente. No obstante, la presencialidad era un elemento central.

Una ventaja de los escenarios presenciales es que permiten observar de manera directa

1. Soto, Bolarin y García (2021, p. 73) señalan que la pandemia “a nivel educativo hizo modificar todo: presencialidad en el aula, planificación, selección de contenidos, metodología, rol docente, evaluación e incluso la forma de entender la educación).

2. La encuesta “Aprendiendo durante y después de la pandemia” fue respondida por 475 estudiantes de los cinco planteles del Colegio. La encuesta “La enseñanza durante y después de la pandemia” fue respondida por 35 profesores de los cinco planteles del CCH. Todas las opiniones citadas tanto de profesores como de alumnos provienen de estas encuestas.

algunas realidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La convivencia entre educador y educandos en el aula de clases posibilita que el primero reconozca los trastornos que afectan el aprendizaje y detectar sus posibles causas (Narvarte, 2008, p. 12). Además, “a medida que se interactúa se va generando un clima de confianza y de seguridad que mejora el proceso comunicativo” (Capdet, 2011, p. 43).

Todo ello contribuye a crear un clima escolar particular para los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales.

La utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos educativos tampoco era nueva. La expansión del uso de computadoras e internet a partir del inicio del siglo XXI permitió que estas prácticas se extendieron en diversos grados por todos los niveles educativos (Asinsten, 2013, p. 98). El CCH no se mantuvo ajeno a esta tendencia³.

El cambio repentino: la educación en pandemia

Tanto el modelo educativo del Colegio como la formación docente que este ofrecía antes de la pandemia ayudaron a transitar con rapidez al modelo de educación en línea. Sin embargo, como no existía en realidad una formación específica ni la experiencia para impartir educación a distancia, el cambio no estuvo exento de problemas. En palabras de un alumno encuestado, “al principio todo fue improvisado”. Docentes y estudiantes tuvieron que enfrentarse súbitamente a un nuevo ambiente que les era desconocido. Como señaló otro estudiante, “nunca me imaginé que fuera a tomar clases en línea”. Las desigualdades se hicieron patentes tanto entre el personal docente como entre los estudiantes. Para quienes contaban con más

3. En 2016, se señalaba ya que el Colegio “procura de forma sostenida progresar en el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje” integrando “la infraestructura y el equipo de cómputo adecuado; y la formación y actualización de los docentes” (CCH, 2016).



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

herramientas materiales (equipo de cómputo, internet, etc.) y de formación, el cambio pudo ser más fácil, mientras que para quienes no tenían estos elementos, fue más complicado. Sin embargo, en todos los casos la drástica transformación tuvo efectos contundentes⁴.

Muchos estudiantes señalan como obstáculos al aprendizaje las distracciones que tenían en casa o los problemas de conectividad, el estrés, el cansancio o incluso síntomas físicos generados por la continua exposición a los medios digitales o por pasar demasiado tiempo sentados. Entre estos se incluyen problemas en el sistema óseo, agotamiento o migrañas. Otra serie de factores que dificultaron el aprendizaje fueron de tipo emocional, incluyendo la timidez, la depresión, sentimiento de agobiado por la

4. Al respecto, la encuesta aplicada entre los estudiantes del CCH señala que una mayoría (56%) vivió la educación en línea como una experiencia ambivalente, pues en ocasiones los estudiantes trabajaban bien, pero otras veces tenían problemas para realizar sus actividades o para concentrarse. A su vez, el 29% consideró que al inicio tuvo dificultades, pero poco a poco se fue adaptando. Solo una minoría indicó que no tuvo dificultades para el trabajo en línea: el 8% señaló que aprendió igual que en el salón de clase y el 6% considera que aprendió incluso mejor que en el salón.

pandemia y la sensación de encierro. En un caso extremo, un estudiante señaló que tuvo intentos de suicidio.

No solo los estudiantes encontraron dificultades para trabajar durante la pandemia. Muchos docentes también enfrentaron obstáculos. De los profesores encuestados, el 28% consideró que no tuvo problemas para integrar las herramientas y plataformas digitales en su trabajo, pero la mayoría indicó que tuvo inconvenientes en distinta medida: el 31%, señaló haber tenido pocas dificultades, mientras que 34% indicó que a veces fue difícil; solo el 5% afirmó que las dificultades se presentaron casi todo el tiempo⁵.

Educación pospandemia: aprendiendo las lecciones

Como se señaló anteriormente, las lecciones de la pandemia han ido más allá de los aprendizajes indicados en los programas de estudio. Por lo tanto, varios aspectos que deberán considerarse en los nuevos escenarios educativos no se relacionan en sentido estricto con el replanteamiento de los programas, sino con las actitudes y formas de trabajo que se privilegiarán con el regreso.

La encuesta aplicada entre los estudiantes indica que hay una gran coincidencia en la forma cómo imaginan el trabajo escolar en el periodo posterior a la pandemia. Entre algunos, hay una preocupación por los factores de tipo

5. Entre quienes reportaron no haber tenido dificultades, las razones principales que eligieron para explicar la facilidad con que vivieron el cambio fue que antes de la pandemia ya utilizaban distintas herramientas digitales (81%), que ya habían tomado cursos y diplomados (66%) o que ya tenían elaborados materiales diversos que se apoyaban en las herramientas digitales (61%). En cambio, los profesores que sintieron haber tenido problemas con la transición a lo virtual señalaron como principales razones que anteriormente habían usado muy poco las herramientas digitales (50%), que se requiere mucho trabajo para integrar dichas herramientas en un curso (50%) o simplemente que sentían cierta inseguridad por no estar muy familiarizados con la tecnología.

emocional involucrados en el regreso a las aulas. Un estudiante señaló que “sin duda alguna el confinamiento y el permanecer en nuestras casas ha sido un duelo muy grande”, lo cual ha hecho “más difícil la comunicación e interacción”. Otros consideraron que elementos como la empatía serán relevantes para el retorno. Asimismo, sienten que, después de dos años de confinamiento, el reajuste a los requerimientos de la vida escolar en los planteles tiene que ser gradual⁶.

En la encuesta aplicada a los profesores, también se señaló la necesidad de atender los factores de carácter afectivo. Los encuestados indicaron que los profesores deberán ser pacientes, empáticos, flexibles, resilientes, tolerantes y sensibles a las situaciones particulares de cada alumno. Como afirmó un profesor, “la pandemia implicó muchas afectaciones en el terreno personal y emocional, será muy importante trabajar la empatía”. En lo referente al tema de la salud mental, un encuestado sostuvo que “lo que la pandemia y el confinamiento dejaron de manifiesto es que hay diferentes áreas de salud mental y emocional que deben ser atendidas y aunque nosotros no tenemos la formación para atenderlas, es importante identificar quiénes necesitan asesoría y dirigirlos con personal capacitado”.

Asimismo, es indispensable tener presente que las formas de convivencia para el regreso no necesariamente serán iguales a las que existían con anterioridad. La emergencia sanitaria nos obligó a establecer una dinámica distinta de interacción a nivel social, y será necesario que algunos de sus elementos permanezcan una vez que retornemos totalmente a la educación

6. En este sentido, un estudiante afirmó que el regreso a clases “debería ser un poco más social” ya que “muchos nos estamos acoplando, entonces necesitamos convivir más”. Otro señaló como algo importante que “tanto los profesores como los alumnos se tengan empatía, ya que estamos regresando a tener clases normales y tal vez al principio nos cueste trabajo volver a acostumbrarnos”. Por esta razón será esencial que el CCH, tanto profesores como autoridades, pongan mucha atención en la comunicación y la convivencia durante este periodo.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

presencial. Esto deberá considerarse incluso para la organización del trabajo cotidiano en el salón de clases. Como indica un profesor, “habrá que poner especial atención a las nuevas formas de convivencia que nos impone la situación sanitaria, seguramente tendremos que aprender a respirar mejor y a convivir de manera más sana y eso nos va a imponer cambios en las dinámicas que se lleven a cabo en el aula”.

Otro aspecto en el que coinciden estudiantes y docentes es la importancia de seguir utilizando las TIC que la comunidad se acostumbró a usar durante el confinamiento. En general, los estudiantes estiman que las clases presenciales tienen un mejor efecto en su proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo señalan que no debe dejarse de lado lo que se aprendió durante la pandemia, sobre todo en lo referente a la integración de las tecnologías en la enseñanza. Uno de los encuestados afirma que “sería una lástima desperdiciar los recursos tecnológicos aprendidos en este periodo de pandemia”, para otro alumno señala que los estudiantes se adaptaron bien a las tecnologías y seguir utilizándose será una forma de poner en práctica las habilidades adquiridas y acostumbrarse a lo que vendrá en el futuro.

Muchos apuntan que el uso de las plataformas educativas como Teams debería conservarse en el contexto de las clases presenciales, sobre todo en lo relativo a la entrega de tareas y trabajos, pues sería “mucho

más práctico, los maestros tendrían más orden, sin mencionar que ahorraríamos mucho papel”. Algunos visualizan las plataformas como una vía para recibir apoyo y materiales adicionales cuando se requiera.

Los profesores también perciben que es importante continuar usando de manera regular las TIC en el ambiente presencial pues, como indicó un maestro, “el trabajo en línea se ha incorporado en nuestra cotidianidad laboral [...] La educación en línea ha demostrado ser un reto del cual hemos de aprender para tratarlo como parte del nuevo modo educativo”. De acuerdo con otro profesor encuestado, en el CCH pospandemia el docente deberá tener dominio de plataformas y aplicaciones digitales. Ser creativo para generar materiales para utilizar de forma digital y no digital”. Otro profesor señala que, en el nuevo escenario, cualquier docente deberá estar preparado y con más experiencia en el trabajo virtual. Debe llevar mucho de ello a las clases presenciales⁷.

En el marco del uso renovado de las plataformas y herramientas digitales después de la pandemia, será fundamental tener

7. En este sentido, la mayoría de los encuestados planea continuar utilizando las herramientas que conocieron durante el confinamiento. El 80% de los encuestados señala que seguirá elaborando ejercicios en línea, mientras que el 77% seguirá realizando presentaciones y 63% piensa mantener el uso de juegos y exámenes en línea.

presente que las tecnologías por sí mismas no aseguran el aprendizaje. El profesor seguirá desempeñando un papel esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, es importante enfatizar que los propios alumnos reconocieron la labor de los docentes durante la pandemia. Si bien se señaló que algunos nunca pudieron adaptarse, muchos alumnos indicaron que los profesores “se esforzaron por impartir una buena clase y por utilizar materiales atractivos”.

Desafíos para el retorno a lo presencial

Se observa entonces que el confinamiento nos llevó a reconocer la necesidad de implementar cambios y nuevas estrategias en el escenario educativo. Como señalaron algunos profesores, “todos hemos cambiado la forma de ver la vida”, “no podemos hacer como si nada hubiera pasado” y “hemos adquirido habilidades que nos ayudarán en nuestra enseñanza y que no debemos dejar atrás”.

Sin embargo, las condiciones en el CCH pueden restringir las posibilidades de aplicación de los cambios esperados. De manera central, la infraestructura disponible en los planteles constituye un posible obstáculo en la integración de las TIC en la medida que se esperaría después de la enseñanza en línea. Considerando que existe un problema real de conexión a Internet, las autoridades del Colegio han realizado esfuerzos para que los planteles mejoren en este rubro⁸. No obstante, sería conveniente que las autoridades de la UNAM destinaran más recursos para el mejoramiento de las redes en los distintos planteles, pues solo así se dará continuidad al trabajo que se ha venido realizando en línea durante los últimos dos años.

Otro desafío al que se deberá hacer frente en el escenario pospandemia es el de posibles problemas de atraso en la adquisición de los

aprendizajes por parte de los estudiantes. Muchos profesores perciben que hay altas probabilidades de que los alumnos no hayan logrado los propósitos señalados en los programas. Estas lagunas se generaron por diversas razones: problemas de conectividad que enfrentan muchos estudiantes y que entorpecieron su aprendizaje. La falta de adaptación por parte de los propios alumnos que no se acostumbraron a trabajar en línea, o de algunos profesores que tampoco se acoplaron al uso de las tecnologías y por lo tanto no encontraron las mejores condiciones para promover los aprendizajes. Por otro lado, la falta de una metodología adecuada para el trabajo en línea o bien, problemas de tipo económico o emocional entre los estudiantes que derivaron en desinterés por el estudio.

Esto ha profundizado la brecha social entre el alumnado. En palabras de un profesor, “se ha ido provocando un distanciamiento con respecto a quienes sí disponen de los recursos técnicos para tomar las clases”. Por lo tanto, será fundamental que en el regreso a los espacios físicos de la escuela se busquen estrategias de recuperación a nivel académico para los estudiantes que lo requieran. Estas estrategias pueden generarse por iniciativa

Será fundamental que en el regreso a los espacios físicos de la escuela se busquen estrategias de recuperación a nivel académico para los estudiantes que lo requieran.

8. Al respecto, se puede consultar CCH (2022), donde se ofrecen detalles sobre el avance en la conectividad en los planteles.

personal de los docentes, pero es indispensable que haya además un programa institucional por parte del Colegio.

Un último reto primordial para el retorno se refiere a la interacción en el espacio escolar físico. La mayoría de los estudiantes encuestados que ha asistido ya a los planteles como parte del regreso paulatino establecido por el Consejo Técnico señaló que le ha gustado estar en el salón de clases e interactuar directamente con sus compañeros y profesores. Un estudiante afirma que “es agradable salir de casa y tener contacto con mis compañeros”. Sin embargo, un porcentaje importante (36%) sostiene que le ha costado trabajo regresar a la rutina que implica salir de casa. Cerca del 18% señala que se ha sentido desconcertado en el regreso presencial, ya que no conoce a sus compañeros. De acuerdo con un profesor, “los alumnos ganaron en habilidades digitales, pero perdieron sus habilidades en sus relaciones interpersonales”.

Las posibles lagunas en la adquisición de aprendizajes, sumadas a los problemas de tipo social y emocional generados por la pandemia, hacen suponer que la reintegración óptima a los ambientes presenciales tomará algún tiempo. Por tal motivo, un encuestado considera que el retorno debe ocurrir “con tiempo para adaptarnos nuevamente [...] a las posibilidades de los alumnos, así como también de los profesores”.

Conclusiones

Como se ha podido observar a través de las respuestas que estudiantes y profesores dieron en las encuestas, la comunidad del CCH está consciente de que el confinamiento implicó un importante proceso de adaptación y aprendizaje, más allá de lo relacionado únicamente con las materias escolares. En palabras de un alumno, “fue un proceso donde aprendí muchísimas cosas que a la fecha me sirven mucho como persona y pude aprender mucho de ellas”.

Docentes y estudiantes han confirmado la enorme importancia de las herramientas

tecnológicas, incluyendo recursos y plataformas digitales que permitirán replantear las formas de trabajo y comunicación después de la pandemia. No se trata, sin embargo, de suponer que en los nuevos espacios presenciales será necesario “estar siempre conectados”. Tampoco se trata de pensar que la educación “offline” es cosa del pasado, sino de reconocer que el mundo ha cambiado de manera definitiva y que las habilidades digitales desarrolladas de un modo más profundo son ahora esenciales tanto para los estudiantes como para los docentes. Como afirma un profesor encuestado, “el regreso impondrá nuevos retos pues nuestros alumnos van a ser diferentes de los alumnos de generaciones anteriores y eso hará que el terreno sea nuevo”.

En este escenario pospandemia, es recomendable que el Colegio ofrezca a todos sus integrantes las herramientas que permitan hacer uso de las tecnologías dentro del espacio escolar. Para lograrlo, se requiere un esfuerzo por parte de estudiantes, profesores y autoridades. En primer lugar, será fundamental que los cinco planteles del CCH cuenten con la infraestructura suficiente (desde el punto de vista de conectividad y de equipos) con el fin de cubrir las demandas de toda la comunidad. En



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

segundo lugar, se requiere mantener programas eficaces de formación para el manejo de las TIC dentro del modelo CCH, tanto para estudiantes como para docentes. A muchos les resultó difícil acostumbrarse al uso de las plataformas y al trabajo en línea. No obstante, avanzaron de manera considerable en el terreno de las habilidades tecnológicas. Una vez adquiridas dichas habilidades, es importante que se actualicen de forma constante.

Resulta entonces importante recuperar las experiencias adquiridas a lo largo de los dos años de confinamiento y saber adaptar lo aprendido a una clase presencial. En el nuevo ambiente, los procesos de enseñanza-aprendizaje más fructíferos serán aquellos que combinan los mejores elementos del trabajo presencial y los soportes en línea, de una manera reflexiva, crítica y planeada. Se trata de buscar lo que Asinsten (2013) denomina una “ampliación de las aulas presenciales” incorporando los elementos que se lograron durante los dos años de confinamiento.

En este nuevo contexto, resultará fundamental que todos los participantes en los procesos educativos (instituciones escolares, docentes y alumnos) estén abiertos al cambio y preparados para trabajar en diversos escenarios, pues como la pandemia mostró, en ocasiones debemos trabajar en las circunstancias menos esperadas. 🌐

Fuentes consultadas

1. Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2013(60), 97-113.
2. Capdet, D. (2011). Conectivismo y Aprendizaje informal: Análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación.
3. CCH (2016). “Las TIC inherentes a la enseñanza”. *Gaceta CCH* (1421), p.3.
4. CCH (2022). El Colegio avanza en la conectividad. *Gaceta CCH* (1660).
5. De Sousa Santos, B. (2020a). «El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo». Entrevistas, *Ethic*. Recuperado de <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/>
6. De Sousa Santos, B. (2020b). La cruel pedagogía del virus. Madrid: Akal. Recuperado de https://www.akal.com/media/imagenes/Cruel_pedagogia_virus.pdf
7. Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas en el Aula*. Landeira Ediciones S. A.
8. Soto, A., Bolarin, M. y García, M. (2021). “Algunas claves para planificar la enseñanza universitaria en escenarios híbridos”. En Hernández, M. y Belmonte, M. (2021). *La nueva normalidad educativa: educando en tiempos de pandemia*. 73-83.
9. ONU (2020). El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso. *Noticias ONU*. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>

Reflexiones en torno a la educación pospandemia en el CCH



Idiomas

Mónica Monroy González

Adscrita al Departamento de Inglés en el Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Profesora de Tiempo Completo de las Asignaturas Inglés I a IV. Licenciada en Psicología y Maestra en Lingüística Aplicada ambas por la UNAM. Ha participado en grupos de trabajo institucional e impartido cursos para profesores. Antigüedad docente de 21 años, en el plantel Vallejo del CCH.
monica.monroy@cch.unam.mx

ILUSTRACIÓN: HELENA PÉREZ GARCÍA

Ante el contexto de pospandemia que ahora vivimos, los desafíos y nuevas implementaciones necesarias para llevar a cabo la educación deben partir de un diagnóstico en el cual se observe cuáles son las necesidades de los profesores y estudiantes en este nuevo esquema.

Es indudable que ya la educación no puede volver a ser la de antes. Nos encontramos ante una situación en la cual tuvimos forzosamente que voltear a ver las herramientas tecnológicas como aliadas para llevar a cabo nuestro trabajo. Esas tecnologías de la información (TIC), de la mano de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), deben tomar en cuenta nuestras perspectivas disciplinarias y pedagógicas particulares, así como el contexto en el cual desarrollamos nuestra labor, pues nos acompañarán de ahora en adelante para tomar lo mejor de cada una y aplicarlo en el campo de trabajo.

Si bien antes del cierre de las escuelas producido por la pandemia de COVID-19 ya había múltiples esfuerzos y trabajo vinculado a la educación a distancia y al empleo racional de las herramientas tecnológicas para apoyar los cursos presenciales, dichos trabajos eran en su mayoría, producto más de la curiosidad personal de probar cosas nuevas, de una trayectoria académica enfocada a lo tecnológico, que de una necesidad institucional o de una “educación remota de emergencia” en la cual como lo señala Ibáñez (2021), el rol del docente puede variar al igual que las herramientas que emplea. Esta misma autora menciona que este tipo de educación surgió de la adaptación de métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a los estudiantes. “El objetivo es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea”.

No obstante, este traslado a las aulas virtuales se ha llevado a cabo no sin varios sobresaltos y dificultades. La transición no ha resultado sencilla, puesto que hubo que pensar (y evidentemente continuar haciéndolo), no solo en llevar los contenidos temáticos de las

materias, aprendizajes, formas de evaluación, por nombrar algunos elementos a considerar, al ámbito de un repositorio virtual, sino de la capacitación adecuada para hacerlo, del tiempo invertido para crear contenido, para comprender y sacar el máximo provecho de las plataformas, de reflexionar sobre cómo se emplearán los datos que ahora, docentes y alumnos depositamos en ellas, es decir, en la llamada “huella digital” que vamos dejando al emplear estos recursos.

Volviendo al tema del diagnóstico de necesidades, podemos señalar que en el Colegio de Ciencias y Humanidades se han hecho trabajos importantes en este sentido. En el año 2011 se publicó el “*Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*”, así como el diagnóstico para cada una de las áreas del conocimiento que conforman nuestro currículum.

Partiendo de estos diagnósticos, es posible perfilar ya algunos aspectos que desde entonces se consideraron cruciales para hacer frente a esta educación pospandemia, tales como la preparación de los profesores en nuevas tecnologías, la necesaria actualización disciplinaria y pedagógica, el reforzamiento a la visión crítica de la docencia, entre otros.

Parece particularmente relevante este último punto, el de la visión crítica de la docencia, pues al pertenecer a un colegio que se presume formar alumnos críticos y con habilidades para la vida como la autonomía y autorregulación para el estudio, somos nosotros los profesores quienes debemos estar en primerísimo lugar interesados en desarrollarla a nivel personal y desde luego, profesional.

En cuanto a los alumnos, dichos diagnósticos también han revelado que es necesaria una reflexión seria en cuanto a las motivaciones de los jóvenes para estudiar el bachillerato y para aprender a estudiar a distancia. Y más ahora, en esta época pospandemia, donde la socialización en vivo se ha disminuido considerablemente. Los jóvenes continúan encontrando formas de vincularse con sus pares, pero con modalidades algo distintas. Pasaron de estar en una escuela



ARCHIVO FOTOGRÁFICO CG CCH

donde podían ocupar los espacios comunes, convivir y conocerse en los salones, patios, jardines, biblioteca, etcétera, a hacerlo en las redes sociales, aulas virtuales, chats de WhatsApp, entre otras. Para lograr este proceso de socialización de manera exitosa, deben aprender a hacerlo en un entorno seguro y con reglas básicas de respeto y educación; al igual que se enseñan las normas de comportamiento cuando entramos al sistema educativo desde pequeños y se nos modela cuáles cosas son aceptables y cuáles no. Ello, abonará indudablemente a que después, cuando el profesor les solicite que realicen trabajos en equipo, o en pequeños grupos, sean más solidarios con sus pares y estén más interesados no solamente en las materias escolares, sino en los otros como personas.

Vinculado con el punto anterior, es conveniente recordar las múltiples dificultades derivadas de la falta de socialización o su incorrecta apropiación. Ruiz (2021) nos dice al respecto: “la socialización es un proceso en el cual un niño o niña adopta elementos socioculturales de su entorno y los integra a su personalidad para desarrollarse en la sociedad; es fundamental fomentarse en la niñez y adolescencia”. Y es innegable que, derivado de la pandemia, los problemas de salud mental, como las dificultades para relacionarse con personas de su edad o con su entorno, se

agravaron considerablemente entre nuestros alumnos.

Nos encontramos entonces ante una realidad evidente, es obligatorio tomar en cuenta los trabajos previos en la tarea de proponer transformaciones y adecuaciones para retomar el trabajo en las aulas y fuera de ellas.

En este sentido, y derivado de la experiencia personal y compartida con otros colegas, así como de los estudios revisados al respecto, me permito hacer las siguientes observaciones de lo que podríamos tomar en consideración para mejorar en nuestro quehacer como profesores:

Continuar desarrollando o afinando nuestro concepto de alfabetización digital, entendido este como el proceso mediante el cual aprendemos a ser competentes en el uso de nuevas tecnologías (Unir, 2019), pero siendo cada vez más críticos en cuanto al uso que le damos a las herramientas tecnológicas que conocemos y diseñando nuestros contenidos y actividades acordes con el modelo educativo del Colegio, pero también donde observemos la necesidad de actualizarnos continuamente. Como adultos, varios de nosotros seguramente hemos aprendido y reaprendido muchas cosas no únicamente sobre el manejo de dispositivos móviles y del empleo de plataformas digitales para gestionar el aprendizaje, sino que hemos diversificado en cuanto al tipo y diseño de actividades que empleamos para lograr que

la parte interactiva y de comunicación con nuestros alumnos se lleve a cabo. En particular, en la materia de inglés, las visitas virtuales a museos de otros países que he podido realizar junto con algunos de mis alumnos a través de *Flipgrid* y *Teams*, abrieron un panorama muy interesante para ellos y para mí, pues el interés e involucramiento se maximiza. Antes, no me habría imaginado hacer un tour virtual en tiempo real a un museo junto con mis alumnos donde ellos tuvieran la oportunidad de hacer preguntas en el idioma meta a un experto.

Sobre el proceso de socialización y vinculación de los alumnos con sus demás compañeros, el profesor puede contribuir de manera positiva en éste si desde el principio deja claras las reglas básicas de convivencia en las clases, sean estas presenciales o virtuales. Si se toma el tiempo de conocer a sus estudiantes (aunque sea un poco) y de usar ese conocimiento para emparejar a sus alumnos, para promover actividades significativas y personalizadas en la medida de lo posible para que los jóvenes se sientan atendidos y escuchados. Incluso, si la retroalimentación que brinda al trabajo que entregan sus alumnos es cuidadosa y se basa en elementos cualitativos y no solo cuantitativos. Hay que decir que, en este punto, algunas plataformas de aprendizaje aún presentan carencias pues permiten que el profesor coloque una nota de calificación numérica y en ocasiones incluyen un campo para dejar comentarios del trabajo, pero se requiere algo más, como por ejemplo, un espacio donde el profesor pueda retroalimentar mediante una nota de voz o archivo de audio, acerca de aspectos tan importantes en la clase de lengua como la pronunciación de una palabra, la entonación o destacar algo en particular del trabajo.

Como vemos, falta mucho por hacer. La educación híbrida tiene aún muchos huecos en nuestro entendimiento y en sus formas de hacerse. Supone una mezcla de educación en línea y educación presencial. Es decir, estoy en un espacio físico escolar y desde ahí con mi internet genial, mi computadora y mi aula virtual llena de contenidos atractivos y bien

organizadas, doy mi clase. Al mismo tiempo, los alumnos que están en su casa se conectan a la clase y se suman a las actividades que se estén desarrollando en ese momento; idealmente, interactúan con sus demás compañeros y conmigo para crear la magia de aprender. Claro, suena muy bien, pero quienes ya hemos hecho algunos experimentos al respecto, sabemos que surgen múltiples problemas que debemos resolver en el momento. Y es central estar preparados para resolverlos de manera ágil y efectiva.

En mi opinión, no estamos preparados del todo aún para la educación híbrida, pero se han dado grandes pasos para tratar de entenderla, para tratar de hacer adaptaciones a lo que día a día hacemos en nuestras clases. Los principales retos tienen que ver todavía con contar de infraestructura adecuada en los planteles, así como de asegurar que los estudiantes y profesores cuenten con una conectividad aceptable en casa o en la escuela.

Adicionalmente, el poner en una balanza los conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos que pretendo priorizar con esta

No estamos
preparados del todo
aún para la educación
híbrida, pero se
han dado grandes
pasos para tratar de
entenderla, para tratar
de hacer adaptaciones
a lo que día a día
hacemos en nuestras
clases.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

forma de trabajo, las tareas que cada una de las partes tendrá y cometer la menor cantidad de errores posibles durante el proceso. No es tarea sencilla, pero los que nos hemos subido ya a ese barco, difícilmente cejaremos en el intento de hacer cada vez mejor nuestras clases.

Ante todo, considero que la educación híbrida tiene que ver con un cambio de paradigma sobre lo que es la educación y cómo debe esta llevarse a cabo. Implica un cambio de mentalidad de todos, de paciencia y acompañamiento tanto para los alumnos como para los profesores.

Concluimos diciendo que el papel que tienen las tecnologías frente a la educación pospandemia es vital. Ya no se trata de una elección, sino de una necesidad. Su uso en el ámbito escolar continuará hasta que exista otra manera de vincularse de enseñar y aprender. No obstante, si el regreso a las clases presenciales hace que disminuya su utilización o que sustituya la tan valiosa labor que desarrolla el profesor con sus estudiantes dentro del aula, vale la pena preguntarse si están cumpliendo su papel a cabalidad. Las tecnologías han llegado para quedarse, pero también para hacernos reflexionar en cuanto al empleo que de ellas hacemos. Para cuestionarnos es si queremos seguirlas viendo como algo lejano e incomprensible o como algo alcanzable, deseable, cognoscible y flexible para usarlo a nuestro favor. 🗣️

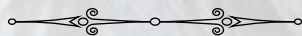
Fuentes de consulta

1. Diálogo Interamericano. (2021, febrero). *El uso de la tecnología para innovar en la práctica docente: Retos y lecciones aprendidas en la pandemia*. <https://www.thedialogue.org/>. Recuperado 30 de marzo de 2022, de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/02/El-uso-de-la-tecnologia-para-innovar-la-practica-docente-1.pdf?msclkid=8a0e5468b08f11eca76062ceddd51795>
2. Ibáñez, F. (2021, 16 febrero). *Diferencias entre educación en línea, virtual y a distancia*. Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
3. Ruiz, C. G. (2021, 28 febrero). *Falta de socialización desencadena dificultades para la vida en sociedad*. Dirección General de Comunicación Social, UNAM. Recuperado 30 de marzo de 2022, de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_182.html
4. UNAM Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011, diciembre). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
5. Unir, V. (2021, 19 noviembre). *La importancia de la alfabetización digital*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/alfabetizacion-digital/?msclkid=2ff8147db10f11ec8e248632b392b11e>

Hoy Decidí

Hoy decidí que no hay nada imposible,
Que no reprocho sin analizarme yo mismo,
No juzgo sin derecho
Respeto si exijo lo mismo.
Hoy decidí que nada detiene mis planes.
Que no hay cabida para el pesimismo
Que la vida es magia con sentido,
Cada palabra es una semilla que germina
Cada acción es el inicio de un majestuoso proyecto
Hoy decidí que solo yo,
soy causante de mis de alegrías
Soy yo quien trabajo en torno a ellas,
Que no hay imposibles que me limiten
Ni medidas que me enseñen lo bella que es la vida
y todo lo que se desprenda de ella.
Hoy decidí que la vida es bella
Y no pienso perder la satisfacción
De vivirla yo mismo.

Mónica Betancur



El estudiante

y su representación en las clases virtuales y presenciales



Plumas invitadas

Melchor López Hernández

Sociólogo con maestría en educación por la UNAM. Docente en Educación Media Superior por la SEP y en licenciatura y maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS/UNAM). Medalla Alfonso Caso, en la MADEMS-CS/FCPYS/UNAM. Coordinador de la edición de libros Rostros en la Oscuridad. Pertenecer al Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación de la FCPyS/ UNAM.
melchorlopezmx@yahoo.com.mx

ILUSTRACIÓN: HELENA PÉREZ GARCÍA

*Lo uno es siempre la
presuposición de lo otro.*

G. Simmel

El estudiante es una representación. Según su acepción filosófica, es aquel término “con el que se designa, en general, la reproducción mental de un objeto por parte de la conciencia, ya sea un objeto externo (una cosa) o interno (un estado del sujeto)”. (Diccionario de filosofía).

En este sentido, el estudiante que le da significado a la experiencia tiene una representación. Esta se trastoca individual y colectivamente de marzo de 2020 a principios de 2022, periodo paradigmático por la pandemia provocada por COVID-19. Esta fecha marca el inicio y final de las clases denominadas “virtuales”.

Al darle significado a esta experiencia de la pandemia, la comunidad estudiantil es una ante las clases presenciales y cambia con las clases virtuales; sin embargo, al regresar a la presencialidad es la misma de cuando se fue. El estudiante es el mismo antes y después de la pandemia porque su rol escolar no se vio trastocado, no cambiaron sus ideas ni su forma de ver la academia y lo escolar.

Los estudiantes son unos ante el encierro obligatorio por las condiciones sanitarias, pero su representación en las clases virtuales es otra. Lo mismo sucede con la pedagogía y la didáctica: únicamente es una dentro del salón de clases y fuera de él. De la misma forma, el aprendizaje es el mismo en la institución escolar y en casa. Se aprende con o sin escuela, debido a que este hecho depende del alumno.

Cornelius Castoriadis en su libro *Figuras de lo pensable* (2001) afirma que: “En todas partes y en todo momento yo soy el origen de las coordenadas espacio-temporal, mi aquí y mi ahora son el aquí y el ahora sin más, el mundo es mi representación”. La representación es en el estudiante, no puede ser en el otro; de ser en el otro, ya existe una nueva representación. Uno no es en el otro; cuando uno es en el otro, ya es otro en sí mismo y la representación inicial ya es otra.

Cuando el estudiante aparece en el salón de clases para mirar a sus compañeros y a todo el equipo de trabajadores de la escuela, entre ellos a los docentes, inicia el fin de la representación porque su idea cambia al vincularse con el otro. Confirmará o negará que las clases presenciales son mejores o peores que las que se daban a través de Internet.

En tanto, él tiene experiencias relevantes a las que le ha dado significado en el periodo de la pandemia. En la investigación educativa se denominan aprendizaje previo. Y una tarea docente es el saber y conocer del otro, del estudiante y sus saberes al vivir la pandemia por el COVID-19.

El estudiante desea ver a su par. Sabe que necesita el reconocimiento del otro, ser escuchado con la posibilidad de mirarlo y de estar juntos en su espacio y tiempo determinado por ellos. Este es el proceso identitario y de convivencia más allá de las clases virtuales. La escuela y sus clases presenciales son un espacio para ello.

En entrevistas realizadas a estudiantes de una escuela pública de nivel medio superior, de 2º y 6º semestre, se les interrogó: “¿Qué esperas del regreso a las clases presenciales?”. La tendencia testimonial fue: “El encuentro con mis amigos”. En las respuestas no predominó lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje: no hubo conceptos como “aprender”, “enseñar”, “docencia”, “conocimiento”, “saber”.

En el contexto de los estudiantes de escuela pública

Es en este caso que la “historia no sobreviene a la sociedad: es su autodespliegue”, dice Cornelius Castoriadis. Y agrega: “El niño, desde el momento en que empieza a hablar, realiza una actividad sublimada, está ya sublimado” (*Figuras de lo pensable*, 2001) y sus pares juegan un rol fundamental en su despliegue estudiantil dentro de la institución escolar. La enseñanza-aprendizaje se despliega pero aún no es esencial para el estudiante, por tanto no es parte del ser.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

En un primer plano, en la escuela virtual o presencial, la enseñanza está representada por el equipo docente; el aprendizaje es individual y propio del estudiante. Ambos, la enseñanza y el aprendizaje, son uno y son una acción que aparece después de la interacción entre pares de alumnos: “Ya quiero estar con mis compañeros”, “extraño a mis amigos”. En la escuela el estudiante desea aprender; pero no es lo primero.

La representación propia del alumno, después de las clases en línea, es estar fuera de estas para instalarse en la presencia del otro, con el que puede establecer una interacción comunicativa inmediata y permanente. Es allí cuando su ser entra en el ente del otro y el otro lo acepta, porque se sabe en él.

La frase estudiantil impostergable es: “Quiero ver a mis compañeros”. Para el estudiantado dicho encuentro es esencial. Es una idea que tiene en sí un acto sublime. Dice Castoriadis que la sublimación “es la subjetividad, es el eje o el ‘lado’ subjetivo del funcionamiento de la institución social”. (Figuras de lo pensable, 2001)

El lenguaje es el lazo vinculante entre estudiantes que margina al docente y a la institución escolar. El estudiante no dice: “Vamos, tenemos que aprender”. El estudiante repliega a la escuela para dar paso al lenguaje del otro, el lenguaje reconocido inmediatamente entre compañeros de alumnos y alumnas.

Para Castoriadis “el lenguaje es el elemento en cuyo interior se establecen ‘objetos’, ‘estados’, ‘procesos’, ‘cualidades’ y diversos tipos de lazos y relaciones entre ellos”. El lenguaje estudiantil es uno en sí mismo, por tanto, en esta faceta es un ser ontológico. Él es totalidad. H. G. Gadamer se pregunta en su libro *¿Quién soy yo y quién eres tú?* (2012) interrogante que el estudiante ya ha resuelto, porque él es el otro y lo representa.

Mientras que Aristóteles afirma, en su texto intitulado *Metafísica* (2016), que “toda cosa intermedia es precedida y seguida de otra, y la que precede es necesariamente causa de la que sigue”. El estudiante no se desprende de su entorno ni de sus seres queridos que le acompañaron desde las clases virtuales; tampoco se aleja del equipo docente, a pesar de que físicamente no hubo un acercamiento rostro a rostro.

Si el estudiante vive acontecimientos significativos, los considerará como experiencia. Ésta le precede a la construcción de su representación y por tanto, de su imaginario: lo que desea, lo que le inquieta, lo que pretende al vivir, la transición de las clases por videollamadas a ir al salón y estar frente al docente, lugar en el que se establecen vínculos e interacción con el otro.

Ante la realidad que impera en la escuela, él culmina este trance. Ya no es el que era, ahora es otro. Aristóteles explica y debate el concepto

de idea, matiza que lo anterior no es posterior. El estudiante ya no es; es en el instante. “Lo que son anteriores no se encontrarán en lo que son posteriores” (Metafísica, 2016).

Entre diferentes estados de ánimo, una de las variables que predomina es la emoción que irradia el estar entre compañeros: “Lo que yo más espero es tener nuevos amigos y maestros con los que pueda cotorrear”, contestó un estudiante de educación media superior.

En las entrevistas hubo quien afirmó que la experiencia instituye un instante de reflexión. Es, además, un encuentro de lo vivido por la pandemia. Una constante de las respuestas, al pedir que se narrara la peor experiencia en la pandemia, fue: “Cuando toda mi familia se enfermó de Covid-19, no fue muy agradable ver mal a la gente que quiero”. O quien afirmó la experiencia desagradable del dolor: “La muerte de mi tío, y mi perrito”.

Y quien agrega el factor sociocultural que se vivió antes del regreso a clases: “Porque sinceramente nosotros los estudiantes ya nos cansamos de estar encerrados y de no aprender las asignaturas”. Y hubo quien dijo: “Extraño convivir con mis compañeros y maestros”.

Perspectivas y desafíos del poder

Un desafío en las interacciones escolares que se representan en el salón de clases es el uso del discurso. El docente que solo tenía la experiencia de las clases presenciales, fue el que se apropió de un nuevo discurso al hacer uso de medios, herramientas y mecanismos digitales.

Sin embargo, no hubo cambio en la práctica docente: un maestro violento no deja de serlo en el contexto digital; un docente con vocación no dejó de atender con prestancia a sus estudiantes; un maestro con poder autoritario aprovechó todo para mantener ese *estatus*; un docente impuntual no abandonó esta forma de trabajo.

Por ello, se dice que el carácter y la voluntad, así como la responsabilidad en el profesor, “más el desarrollo de las capacidades pedagógicas

(conocimiento y manejo de recursos didácticos), puede actuar adecuadamente en cualesquiera de esas modalidades: la presencial clásica y la virtual síncrona, mejor conocida como clases en línea” (Alberto, 2020).

La experiencia de dichas prácticas se suscitó de la misma forma en la comunidad estudiantil: el alumno que plagia trabajos de Internet para entregarlos con su autoría lo hace en clases presenciales o en línea; el estudiante que cumple y es disciplinado, no cambió esta forma de ser con sus responsabilidades escolares tanto en las clases en el salón como desde casa.

En este contexto, nadie permite que la jerarquía del poder se modifique a una equidad o equilibrio del mismo. El poder existe porque se acata. En el microcosmos escolar dentro del salón de clase, con o sin clases presenciales o virtuales, el poder es una construcción histórica que se reproduce en un contexto de división social.

Es por ello que, los cambios únicamente se presentaron en herramientas didácticas, que al ser controladas perfeccionaron el uso del poder. La nueva realidad de las clases escolares virtuales es que el poder se extendió al hogar estudiantil.

Desaparecer

La vida escolar virtual es la posibilidad de no estar. A pesar de que la distancia está cerca, no se sabe de ella si se apaga la cámara en las clases con videollamada. En el contexto presencial se mide la distancia entre un docente y sus alumnos, el límite es el salón.

En el aula, los docentes saben que se les escucha porque viven desde la realidad la interacción. En la clase presencial el dispositivo electrónico únicamente es una herramienta con la posibilidad de comunicación. La tarea del docente es hacer factible el diálogo con su interlocutor, con la finalidad de obtener aprendizaje.

Por el contrario, en las clases virtuales, durante estos momentos de poder ya no se interactúa al mismo ritmo: ya no hay un control



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

se hace del estudiante una representación; esta es distinta a la que ya tuvo previo a la pandemia.

¿Cambió la situación escolar en época de pandemia?

La dinámica escolar no cambió. Únicamente hubo modificaciones en el uso de instrumentos pedagógicos y técnicas didácticas. La enseñanza y el aprendizaje salieron del entorno físico de la escuela, lo que implicó un cambio únicamente de espacios y tiempos. Sin embargo, no hubo modificaciones sustanciales de los estudiantes ante las actividades docentes. Un cambio requiere de años, y el periodo de la crisis por la pandemia de COVID-19 fue insuficiente.

Con la identidad, que se configura con el lenguaje, las normas y la moral, se pensó en algo nuevo, incluso estructural. Nada de eso se consolidó. Desde la mirada estudiantil, la escuela y las formas de enseñanza y aprendizaje se restablecen sin encontrar transformación por lo sucedido. No hubo pandemia en la escuela, socialmente nada cambió de raíz porque el sistema escolar se mantuvo incólume. No hubo una nueva *praxis*.

Con la pandemia no se modificó la relación histórica de poder debido a que la operatividad de un discurso histórico impera sobre el cambio. La realidad dominó como forma cotidiana sin hacer uso de otra forma de trabajo, de ser, de acontecer. El camino fue el mismo que se ha recorrido históricamente, ahora con el control del objeto tecnológico.

En los testimonios obtenidos con las entrevistas a estudiantes resaltan las relaciones de poder: “Realmente solo tuve una mala experiencia en la cual mi calificación se vio afectada por equivocarme en la entrega errónea de otro trabajo. Y parecía que me quería pelear con el maestro”.

En esta realidad de las clases virtuales, la situación escolar sigue con poder violento: “Fue con una profesora la cual dictaba muy rápido y no repetía. Era de que ‘si entendiste muy bien; si no, ni modo’. Y pues dejaba tarea y si alguien tenía dudas, no las explicaba”. Otra experiencia

tácito. El poder no desaparece pero, en tiempo y forma, ya no es el mismo. Por ejemplo, si el estudiante dice: “Mi celular es muy viejito, por eso no sirve la cámara”, “profe, no puedo prender el micrófono”.

En las clases virtuales no todo se controla y la ausencia estudiantil es un vacío que no puede llenar el docente. Aunque no pierde su poder, se presta para un juego en el que el estudiante usa sus habilidades discursivas con el afán de evadir la condición de obedecer: “Tengo problemas con la cámara, ¿me pude esperar?”, “mi micro no sirve”, “deje me cambio de lugar”, “la verdad, ayer se me cayó mi celular a una cubeta llena de agua”.

El estudiante, con los dispositivos electrónicos utilizados en las clases durante la pandemia, diseña espacios, visiones, ideas y elementos comunicativos para buscar su poder ante sus pares. Al interior del grupo escolar la disputa puede ser por tener el control grupal para compartirlo en labores colaborativas. Es decir,

similar: “Se burlaron de mí en una exposición, es por eso que no me gusta participar porque desde pequeña me pasaba lo mismo”, relató una alumna.

La violencia desplaza el interés académico estudiantil y cuestiona la identidad. Así lo subraya Leonor cuando se le pidió que relatar su peor experiencia en clases virtuales: “Que te humillen los maestros en tus exposiciones”. O “cuando la profesora nos alzó la voz al regañarnos; y dijo que nosotros ‘éramos parte del montón”.

Con lo anterior, los estudiantes desean estar en la escuela, pero el epicentro de su interés no es la esencia de la escuela si la consideramos un espacio para el aprendizaje. Desde el punto de vista estudiantil, es un espacio de convivencia para el reconocimiento y establecimiento de identidad, de la que está desligado el aprendizaje.

La escuela es identidad en sí misma y no está en primer lugar la esencia del saber o conocer, porque se logró la autopoiesis social: “Como entidad, la sociedad actual tiene a seguir algunos patrones típicos de los sistemas, uno de ellos es la *autopoiesis social*, la cual es la facultad que tiene un sistema social para

autoreproducirse, mantenerse y acoplarse a su entorno” (Alberto, 2020). ©

Fuentes de consulta

1. Alberto, G. R. (2020). *El profesorado frente a la pandemia. Relatos desde el curso del desastre*. Madrid: OCTAEDRO.
2. Aristóteles. (2016). *Metafísica*. México: Escritores unidos.
3. Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. México: FCE.
4. Fernández Pérez, J. A. (2020). *La pandemia Covid-19*. México: BUAP.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Regreso a clases en pospandemia en el CCH Azcapotzalco desde la perspectiva de los estudiantes



David Alfredo Domínguez Pérez

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la UNAM. Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnico Nacional. Docente por 18 años en varias instituciones a nivel licenciatura y posgrado, como la UNAM y CECIJUC. Ha dictado 98 conferencias a nivel nacional e internacional, y publicado varios artículos en revistas científicas y de difusión. da_dominguez@yahoo.com

Francisca Susana Callejas Ángeles

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Maestra en Pedagogía por el Centro de Estudios Superiores en Educación y Doctora en Educación por el CECIJUC. Docente por 28 años en varias instituciones educativas, desde nivel básico hasta posgrado. Ha dictado 31 conferencias y ha publicado en varias revistas de divulgación. callejasfranciscasusy@gmail.com

ILUSTRACIÓN: HELENA PÉREZ GARCÍA

Planeación de la modalidad educativa híbrida

La modalidad educativa que se lleva a cabo en el CCH Azcapotzalco –y en los demás planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades– desde los semestres 2022-1 y 2022-2 es semipresencial (híbrida o mixta). A las clases en línea se sumaron clases presenciales, pero no existe un porcentaje para determinar qué tanto tiempo deber ser presencial y cuánto virtual. Eso lo determinan las necesidades del aprendizaje y la situación de salud que prevalece en el momento.

Las clases presenciales en el plantel se han dado de manera pausada y cumpliendo con una serie de protocolos, conforme a un calendario establecido, considerando, desde el principio, el grado de los estudiantes: los alumnos del segundo semestre acudirán en la primera semana, los de cuarto semestre se presentarán en la segunda semana y finalmente los de sexto semestre asistirán en la tercera semana, con lo que se atenderá aproximadamente al 33% de la población estudiantil. En el Plantel Oriente se le denominó “Plan de regreso paulatino”; la asistencia a las actividades en los planteles se hará de forma gradual, ordenada y voluntaria tanto para el personal docente como para el alumnado (Gaceta CCH, 2021 y Suplemento Especial, 2022)

La modalidad híbrida en la UNAM no tiene mucho que se considera como una opción educativa. A principios del siglo XXI ya se estaba analizando cómo transitar hacia este modelo y la pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto su importancia, pero también aceleró su implementación, ya que se buscaba dejar el viejo modelo tradicional de que el maestro solamente llegue a dar su clase ante un grupo de alumnos que en su mayoría son pasivos.

Este nuevo modelo promueve la autonomía de los estudiantes e incide en hacerlos responsables; además, busca desarrollar el trabajo colaborativo, mejorar el aprendizaje significativo, recurrir al aprendizaje basado en proyectos y en casos concretos. En lo referente

a la parte virtual, no solamente se trata de integrar recursos educativos tecnológicos como videos, podcast, videojuegos o páginas web, sino de potencializar estos recursos para que apoyen en la generación de conocimiento en los estudiantes, por lo que deben ser más intuitivas para tener una mejor interacción. (Means, et al., 2010; SDI Secretaría de Desarrollo Institucional y CUAED Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 2020)

El estudiante ante la modalidad semipresencial

El rol del estudiante en esta modalidad se caracteriza por la autorregulación, autonomía y automotivación. Se deben adaptar y aprender diferentes modos de trabajo: el sincrónico-asincrónico, en donde el estudiante se reúne en clase presencial con el maestro y algunos de sus compañeros en tiempo real, pero también trabaja en tiempo diferido por medio de una aplicación virtual; el colaborativo, mediante la interrelación con otros compañeros para resolver algún problema, sacar adelante un proyecto o realizar una investigación conjunta; el autónomo, en el que el alumno desarrolla la capacidad para resolver los desafíos académicos que se le proponen.

Entre las habilidades que se pretende desarrollar en los alumnos, están: el uso y cierto dominio de las tecnologías educativas; el correcto manejo del tiempo, además de sus recursos; distinguir entre las fuentes de información para discriminar las que no son serias; el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, para entender de mejor manera su entorno; poseer un adecuado uso del lenguaje tanto verbal como escrito, que le permita expresarse mejor.

Ante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia, la educación de todos los niveles debió ser a distancia. Los estudiantes de las nuevas generaciones que se suponía manejaban muy bien las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), no tenían tanto dominio de la mismas como los



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

supuestos nativos digitales que son. Únicamente manejaban bien las aplicaciones que usan cotidianamente para jugar, comunicarse, hacer contenidos –pero de entretenimiento– o ver videos, no para buscar información académica o para utilizar aplicaciones educativas que les ayuden a entender mejor sus materias, como Geogebra o Thatquiz.

Por eso, en algunos casos, los docentes tuvieron que enseñar a usar dichas herramientas a los estudiantes, quienes tampoco tenían desarrollada una lectura digital rápida. Se supone que los alumnos que continuaron con sus estudios en línea ya conocen ciertas plataformas educativas y aplicaciones especializadas, porque adquirieron habilidades para la búsqueda de información, la lectura en pantalla y la toma de apuntes de una manera más eficiente, lo cual les ayudará en esta nueva modalidad.

La implementación del modelo semipresencial en el CCH

Una de las experiencias que hay en el nivel de bachillerato inició en 2012 y finalizó en octubre de 2015. Se graduó la primera generación de alumnos bajo un modelo híbrido en la preparatoria José Guadalupe Posada, cuyo programa de estudios fue desarrollado por la UNAM (B@UNAM) y puesto en marcha por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU), para atender los siguientes retos de la educación media superior en la Ciudad de México: cobertura, calidad y equidad.

El bachillerato híbrido de la Ciudad de México pretende cumplir tres funciones sociales: la propedéutica, que busca contar con una preparación sólida para ingresar al nivel superior; la formación para el trabajo a partir del desarrollo de habilidades y actitudes útiles en los escenarios laborales, y la formación ciudadana, donde se entiendan las problemáticas reales de la Ciudad de México.

Este modelo se basa en un marco constructivista y conectivista con énfasis en el aprendizaje basado en fenómenos. La forma de operación fue impartir una materia a la vez, con duración de cuatro semanas, en las cuales el alumno asiste diariamente dos horas de clase presencial y dos horas en el aula de cómputo.

Las actividades educativas se desarrollaron en tres ámbitos: presencial (aula), virtual (laboratorio de cómputo) y autónomo (extra clase). Los resultados que se observaron en esta generación fueron:

- I) Mayor interés de los estudiantes al combinar las actividades de las asignaturas, ya que eran tanto presenciales como apoyadas en una plataforma educativa Moodle.
- II) Apoyo personalizado de un asesor, encargado de resolver cualquier duda académica, tanto de manera presencial como a distancia; además, se cuenta con un tutor para revisar estrategias personales de estudio.
- III) Aumentó el nivel académico de los estudiantes que tenían una situación familiar compleja, gracias a una intensa

- actividad académica y de seguimiento.
- IV) Se mantuvo la motivación de los estudiantes, quienes observaron que su esfuerzo y dedicación valieron la pena (Sabath, García y González, 2016; Vadillo, et al, 2018).

La postura de los estudiantes del CCH Azcapotzalco ante la posibilidad de retornar a clases presenciales es diversa, dado que no todos están en condición de volver a la escuela por diversos motivos: no cuentan con los recursos financieros para acudir a la escuela, ya que no pueden solventar los pasajes ni los materiales que se les puedan pedir; permanecen en lugares muy retirados de la escuela y no les ha sido posible regresar a la Ciudad de México; se encuentran cuidando a un familiar enfermo o a miembros más pequeños de la familia por el fallecimiento de quien antes los cuidaba; tuvieron que buscar un trabajo y su horario laboral les impide asistir a la escuela; tienen la prohibición de los padres ante el temor de que se contagien de COVID-19; prefieren seguir a distancia porque se acomodaron a esa modalidad, ya que no tienen que despertarse temprano ni lidiar con el transporte público, con el riesgo de que si llegan tarde no les dejen pasar a la clase. Tampoco tienen que preocuparse por la inseguridad o porque los puedan asaltar; no quieren regresar porque si en línea no le entendían a sus maestros, piensan que menos les van a entender en presencial (se pasaban los ejercicios, tareas e incluso los exámenes por *WhatsApp* o por *Facebook* y ahora que regresen a clases presenciales muchas de estas prácticas terminarán).

Quienes sí están de acuerdo en volver a clases presenciales tienen los siguientes motivos: están cansados de estar en su casa encerrados y quieren salir aunque sea a la escuela; quieren volver a ver a sus compañeros y amigos; piensan que le van a entender mejor a los maestros, sobre todo a aquellos que nunca dieron ninguna clase; hay quienes extrañan su plantel y la comida que había; cuentan con los recursos financieros para solventar los gastos;

toman como excusa que van a la escuela pero no entran y se van a las plazas comerciales o al parque.

Pero, el regreso no ha sido tan simple como se esperaba por diversas situaciones, ya que los docentes tienen libertad de asistir o no; a su vez, es necesario considerar la mala organización al respecto como uno de los puntos que se deben tomar en consideración para mejorar. Si los alumnos tienen tres materias por día pero dos maestros piden asistencia presencial y el tercero decide no ir al plantel y continuar con las clases en línea, tal situación complica a los estudiantes.

Por ejemplo, si la clase en línea es a la primera hora, los alumnos no la podrán tomar porque es el tiempo que deben calcular para llegar al plantel y tomar las otras dos clases, o si deciden tomarla será solamente la mitad de tiempo, para que puedan llegar al plantel y tomar las siguientes dos materias; a su vez, puede que opten por llegar temprano y buscar un lugar para conectarse y tomar la clase, ya sea con el celular –lo cual aumenta sus gastos por el uso de datos, dado que no hay una red interna de Internet en la escuela–, en un café Internet cercano o en la Sala Telmex (si es que está abierta, fuera del periodo de mantenimiento y si se alcanza una computadora disponible).

En casos donde a los alumnos no se les permite interactuar con el profesor; es decir, no pueden participar en la clase, algunos optan por buscar un salón vacío en el plantel para conectarse y tomar la clase virtual de ese día. A su vez, hay varios jóvenes que toman la clase en línea usando el dispositivo digital (laptop, tableta o *smartphone*) de algún compañero.

Ocurre algo parecido si la clase en línea es la de la segunda o tercera hora: depende del maestro, pero hay profesores que sí han hecho conciencia sobre esta situación por lo que graban la clase para quienes deben ir al plantel, o dan clase virtual pero saben que ciertos alumnos no se pudieron conectar porque están en el plantel. No obstante, hay otros maestros a quienes no les interesa si los alumnos tuvieron que ir al CCH y dan a



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

entender que su clase es más importante que la de cualquier otro maestro, por lo que aplican sanciones como poner falta –aun cuando el alumno les avisó que tendría que ir al plantel– y continúan con una actitud: que los estudiantes asuman las consecuencias al decidir si asisten o no a la clase virtual.

Otras consecuencias son: no recibir la tarea de ese día y que el alumno pierda el derecho a exponer si le tocaba hacerlo. Esto se ha complicado cuando los alumnos tienen exámenes, lo que ha generado mayor estrés y angustia en los estudiantes, en los padres de familia y se notará en la baja de calificaciones.

Lo que también ha ocurrido en algunas sesiones es que los maestros cancelan la clase presencial con muy poco tiempo de anticipación, o a veces ni siquiera avisan: simplemente no se presentan, provocando que los alumnos ya no tengan clase. A veces era la única clase presencial que tenían, por lo que solamente fueron a perder el tiempo; eso también implica atrasarse en las otras materias o recibir sanciones por haber ido al plantel y no haber tomado su clase en línea. Por ello, lo que algunos alumnos deciden es irse a los centros comerciales o a los bares cercanos a la escuela.

Algunos maestros han mencionado a sus alumnos que ya no darán más clases en línea y que a partir de una fecha determinada todas las clases serán presenciales, lo cual obliga a ir a todo el grupo completo sin respetar el cupo permitido por sesión. Tampoco están respetando el calendario de clases asignado

y están presionando a los alumnos para que asistan presencialmente ya que tomarán asistencia y, si los estudiantes deciden no ir, entonces tendrán que estudiar por su cuenta ya que aplicarán un examen presencial.

Pareciera que hay una falta de logística entre la escuela y los docentes, pero en realidad hay una contradicción entre los lineamientos institucionales que se deberían acatar, con la disposición que tienen algunos docentes para llevarlos a cabo. Los profesores se amparan bajo la libertad de cátedra, por lo que no están dispuestos a hacerlo (lo demostraron cuando se cerraron las escuelas y se tuvo que pasar a una modalidad a distancia, excusándose en que no estaban contratados para dar clases en línea).

Aunque no lo mencionen otros docentes, tienen miedo de regresar a clases debido a la pandemia, ya que su experiencia personal y familiar no fue muy agradable, además de que la asistencia al plantel es voluntaria.

Para que funcione mejor esta modalidad híbrida se puede recurrir a lo que hicieron otras escuelas de la UNAM, sobre todo en nivel superior, como la Facultad de Ingeniería, donde los grupos se seleccionan por materias en presenciales o en línea, para que los alumnos armen sus horarios según su disponibilidad.

Por lo anterior, se sugiere que un día se destine para materias presenciales y otro día para virtuales. Las academias deben de estar al tanto de sus maestros: quiénes están dispuestos a ir a presenciales y quiénes no, para armar mejor los horarios del siguiente ciclo escolar.

La modalidad híbrida y sus retos fuera de la parte teórica

La educación híbrida es una combinación de dos modalidades educativas: la presencial con la virtual. Anteriormente se veían como modalidades totalmente distintas, que siempre buscaron diferenciarse una de la otra, ya que se creían independientes y hasta cierto punto rivales porque la modalidad presencial de cierta manera desacreditaba a la virtual. Ahora fusionadas, tendrán grandes retos que se irán resolviendo para avanzar.

No se trata de que la virtualidad sea complemento de lo presencial y viceversa, pero sin duda en la nueva etapa se buscará la integración de ambas en una nueva modalidad. El reto es que lo virtual y lo presencial sean parte de un mismo entorno de aprendizaje y que ambas modalidades sean importantes y secuenciales, para lo cual no existe un proceso, ya que depende de cada asignatura, de los objetivos de aprendizaje, de la institución



ARCHIVO FOTOGRAFICO DG CCH

educativa, del nivel de los estudiantes, de los recursos tanto tecnológicos como de infraestructura con que cuente la institución y de los maestros que impartirán las clases.

Se está empezando a conformar el modelo semipresencial en el CCH y consideramos que va a variar entre los planteles, por lo que cada uno se conformará en el ensayo-error de lo que se observe en esta implementación. Se debe ser crítico para aceptar lo que se debe cambiar y mejorar lo que sí esté funcionando.

Es importante realizar intercambios con los demás planteles, no solamente en la UNAM, sino con otras instituciones educativas de nivel medio superior, para observar su implementación del modelo híbrido. ☺

Fuentes de consulta

1. Gaceta CCH. Suplemento (2 de diciembre de 2021). Protocolos para el regreso a clases presenciales en el semestre 2022-2, Gaceta CCH. https://cch.unam.mx/sites/default/files/Suplemento_Protocolo.pdf
2. Means, B.; Toyama, Y.; Murphy, R.; Bakia, M. & Jones, K. (2010). Evaluation of evidence based practices in online learning: A meta-analysis and review of online studies, US Department of Education, <https://eric.ed.gov/?id=ED505824>
3. Sabath-Heller M. S.; García-Palacios, E. & González-Roldán, M. del R. (2016). Una experiencia de éxito: el Modelo de Bachillerato Híbrido (B@UNAM), *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 15 (8), 36-46, <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/57371>
4. SDI y CUAED (2020). Propuesta de Modelo Híbrido para la UNAM, CUAED-UNAM.
5. Suplemento especial (enero 2022), "Plan de regreso paulatino a clases presenciales. Semestre 2022-2", CCH oriente, <http://www.cch-oriente.unam.mx/Avisos22/020122.pdf>
6. Vadillo, G.; Rodríguez, M.; Bucio, J.; López, S.; Herrera-Lasso A. & Valencia, P. (2018). El Bachillerato híbrido CDMX: un currículum para la formación de ciudadanía, *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 19 (10), 26-34, disponible en <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/64890>

El formato de trabajo híbrido en dos bachilleratos tecnológicos



César Darío Fonseca Bautista

Doctor en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del COMIE y de las Redes de Investigación: Reduval y Renisce. Actualmente es Docente-investigador del CBTis No. 76 de Cuautla, Morelos, con una antigüedad de 38 años de servicio administrativo y docente.
cesardario.fonseca.cb76@dgeti.sems.gob.mx

Gerardo Isaac Vera Martínez

Licenciado en Sociología por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Actualmente es asistente de investigación.
gerardoisaac8@gmail.com

ILUSTRACIÓN: HELENA PÉREZ GARCÍA

Introducción

A raíz de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia generada por el SARS-CoV-2 (COVID-19), el 11 de marzo de 2020, el quehacer docente —por lo menos en México— se ha venido adecuando a las condiciones y situaciones impuestas tanto por la emergencia sanitaria como por las disposiciones de la autoridad educativa federal, en afán de atender a la población escolar. La autoridad educativa federal, después de las primeras semanas en que se mantuvo más que nada expectante a los acontecimientos, implementó algunas estrategias con la pretensión de darle continuidad al ciclo escolar en un ámbito de normalidad y quizá con la expectativa de que esta emergencia sanitaria se levantaría en semanas.

Así, para continuar con las clases desde el confinamiento, para el caso de los estudiantes de educación media superior, se recurrió a los medios masivos —a través de las dos principales empresas televisoras privadas del país— para difundir contenidos educativos dirigidos a dicha población escolar. Se creó la serie “Jóvenes en casa”, además de preparar cuadernillos con los *aprendizajes principales* para aquellos jóvenes estudiantes que carecían de equipo de cómputo o de conectividad. Cabe advertir que el esfuerzo televisivo no encontró eco en todos los subsistemas educativos de nivel medio superior. Para el caso que nos ocupa, en el bachillerato tecnológico centralizado, los contenidos de la serie no correspondían con los temas programados para trabajar con los jóvenes estudiantes, por lo que, en este tipo educativo, el trabajo escolar desde casa dependió de las habilidades, condiciones y posibilidades reales de cada docente y de sus receptores.

Sin duda, los resultados obtenidos distan mucho de los esperados y difundidos por la autoridad educativa federal, debido a diversas razones, no solamente económicas, sino

también por cuestiones de orden cognitivo, de competencias, habilidades y de interés.

La autoridad educativa, desde el inicio del confinamiento, nominó a la modalidad no presencial como educación en línea y/o educación virtual. Realmente, la modalidad de trabajo desplegada por los docentes durante estos dos años no responde —en el mejor de los casos— a dicha modalidad; preferimos optar por una denominación más cercana a la realidad: “escolarización remota emergente”.

Ante el inicio del ciclo escolar 2021-2022, en una nueva etapa de la contingencia sanitaria, la Subsecretaría de Educación Media Superior, en el marco de la “nueva normalidad”, planteó dos escenarios de trabajo: el virtual y el presencial, con los que se planeó cubrir las necesidades de los alumnos y las actividades académicas de cada uno de los planteles adscritos a esta Subsecretaría. A esta nueva modalidad de trabajo se le denominó formato híbrido.

Antecedentes

El formato de trabajo híbrido, implementado para enfrentar la denominada “nueva normalidad” se basa en la modalidad de enseñanza B-learning, la cual significa aprendizaje mezclado; es decir, combina las clases presenciales con las clases virtuales, dando posibilidad a incluir plataformas virtuales para llevar a cabo la actividad docente (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2021, pp. 35-37).

Antes de la pandemia, se ha utilizado el aprendizaje B-learning o mixto en diferentes situaciones. En España, se analizó el uso de la plataforma Moodle para la materia presencial “Didáctica de las Ciencias Experimentales” perteneciente al tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Se encontró que la interacción entre compañeros de clase en relación a la tarea fue favorecida. La gratificación inmediata de las tareas en la plataforma aumenta la participación. En general, el aprendizaje mixto tuvo buena recepción por parte del alumnado (Herrero y Torralba, 2017).



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

En la carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de La Habana se utilizó la plataforma Moodle, combinado con actividades presenciales. Al respecto, los alumnos expresaron que es novedoso, activo, dinámico y las tareas son fáciles de entregar. Además, favorece el autoaprendizaje ya que se les brinda mayor libertad, lo que conlleva más responsabilidad. También, indicaron que es requisito indispensable para esta modalidad que las instrucciones de las actividades sean claras (Peña, García y Ruiz, 2019).

En la materia Lectura y Escritura II de la carrera docente en inglés de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se analizó la experiencia de 42 estudiantes en la modalidad de aprendizaje mixta. Al respecto, se encontró que es indispensable que alumnos y docentes desarrollen habilidad para el manejo de las TIC's. Por otro lado, también se concluyó que la modalidad B-learning puede ser una alternativa para aquellos alumnos con problemas personales que les dificulta la asistencia a clases presenciales, aportando a resolver la problemática de la deserción escolar (Castañeda y D'Amico, 2014).

El aprendizaje mixto se utilizó de manera experimental con el objetivo de aumentar el tiempo que los alumnos dedican al estudio del inglés, así conseguir mejores resultados en un examen crucial para ingresar a la Universidad de Lengua Inglesa. Los resultados de este trabajo arrojan que la incorporación de las TIC's al aprendizaje del idioma inglés y la

metodología de aprendizaje mixto, ayuda a mejorar los resultados en el examen de la Universidad de Lengua Inglesa. El entorno virtual en combinación con el físico, aumentan el rendimiento de los estudiantes al estudiar (Martin, 2013).

Marco teórico

En primera instancia, surgieron conceptos como formación mixta, aprendizaje mezclado, educación flexible o enseñanza semipresencial. No es hasta finales de los años 90's del siglo pasado que se acuña el termino B-learning, haciendo referencia a la combinación de enseñanza presencial con tecnología que permite trabajar de manera virtual. La evolución del concepto logró que emergieran diversas combinaciones de actividades presenciales y no presenciales. Sin embargo, estas no tenían algún sustento científico, es por ello, que a partir del año 2000 se realizaron las primeras investigaciones para enmarcar los componentes esenciales del B-learning (Morán, 2012).

Las principales características de la enseñanza a través del B-learning son su flexibilidad en la forma y tiempo en que estudia el estudiante; la asistencia a clases presenciales y la interacción con compañeros y docentes; videoconferencias con profesores o especialistas en la temática de clase; tutorías para aquellos alumnos que necesiten ayuda en algún tema; los exámenes pueden llevarse a cabo en línea o de forma presencial; diversidad

en técnicas de aprendizaje, combinando actividades virtuales y presenciales. Por último, se orienta al desarrollo del trabajo en equipo y la interacción entre el docente y los alumnos se reduce, por ello esta debe ser optimizada (Reyes, 2012).

Debido a estas características, los procesos de entendimiento de los temas de las clases se facilitan para los maestros y para los alumnos. La formación de los estudiantes es realizada a través de diferentes canales y con una diversidad extensa de herramientas, por ello la modalidad de enseñanza B-learning ha demostrado ser apropiada para cualquier nivel educativo (González, Perdomo y Pascuas, 2017).

Para enfrentar la nueva normalidad, en México, la Subsecretaría de Educación Media superior determinó que el regreso a las actividades escolares, se hiciera bajo el formato híbrido, que se basa en la modalidad de enseñanza B-learning, la cual combina herramientas de las clases presenciales con plataformas digitales y tecnologías utilizadas en las clases virtuales. Para ello, el docente debe aprender a utilizar instrumentos virtuales que sirvan para su labor, mantenerse actualizados sobre las tecnologías que se aplican al proceso educativo, así como la utilización de las redes sociales y la búsqueda de contenido multimedia para complementar sus clases (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2021).

Metodología

La recopilación de datos se realizó a través de la aplicación de encuestas a un total de 70 docentes de dos Bachilleratos tecnológicos federales centralizados, pertenecientes al mismo subsistema. Uno perteneciente al estado de Morelos y el otro al estado de Aguascalientes. Las encuestas se aplicaron a través de la plataforma Google forms, debido a la situación derivada de la pandemia por COVID-19.

El análisis de los resultados fue a través de la misma plataforma, complementamos con el programa de análisis cualitativo Atlas

ti. Se preguntó a los docentes acerca de sus experiencias con el formato de trabajo híbrido, sus sensaciones y las complicaciones al trabajar de esta manera.

Resultados

De los tres formatos de trabajo disponibles (en línea, híbrido y a distancia) el híbrido es el que más problemas representa para los docentes. Así lo expresó el 73% de los docentes del plantel de Morelos y 68% de los maestros de Aguascalientes.

Por otro lado, 80% de los docentes del plantel de Morelos y 92% del plantel de Aguascalientes, consideran que en la situación actual se encuentran trabajando más que durante el confinamiento. A la mayoría de los docentes encuestados la situación derivada del formato híbrido les parece incómoda, estresante o molesta. Señalaron que su incomodidad se debe a tener que atender de manera simultánea a alumnos en modalidad presencial y otros en la virtualidad.

Para enfrentar la nueva normalidad, en México, la Subsecretaría de Educación Media superior determinó que el regreso a las actividades escolares, se hiciera bajo el formato híbrido, que se basa en la modalidad de enseñanza B-learning.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Según los docentes encuestados, las principales causas de su incomodidad tienen que ver con varios aspectos. Primeramente, la falta de conectividad, además de la insuficiente infraestructura logística y de equipo en la institución. El malestar manifestado por los docentes tiene que ver también con la poca colaboración de los estudiantes, la falta de capacitación por parte de las autoridades en este formato y los gastos adicionales que esta genera y que tienen que asumir ellos. Por último, reconocieron también limitaciones técnicas personales.

Los docentes señalan que tener que atender al mismo tiempo a los alumnos con los que están trabajando de manera presencial y con los que lo hacen de forma virtual representa una problemática. Resolverla, ha significado para los docentes utilizar recursos personales, ya que han mencionado invertir más tiempo del que señala su nombramiento y horario laboral.

Debido a estas dificultades, en su mayoría los docentes del estado de Morelos (62%) han señalado que no han podido atender simultáneamente a sus estudiantes de manera virtual y presencial, mientras que 52% de los docentes del plantel de Aguascalientes, señalaron que no han podido llevar a cabo su trabajo bajo el formato híbrido, frente al 48% de profesores que aseguraron que sí lo han logrado.

Conclusiones

El formato de trabajo híbrido propuesto por la Subsecretaría de Educación Media superior, está basado en el método B-learning. Diversas investigaciones señalan que este método ha tenido resultados óptimos y recepción positiva por parte de los participantes; sin embargo, el formato híbrido no ha tenido buena recepción, ya que significó una problemática para los docentes. Los resultados del instrumento que aplicamos arrojan que la mayor parte de los maestros se encuentran inconformes o que no han podido desarrollar sus clases bajo este formato.

Creemos que esta situación es explicada por una diferencia fundamental entre ambos métodos de enseñanza. Por un lado, el B-learning considera diferentes actividades escolares para un grupo de alumnos, pero se realizan de manera uniforme, ya sean virtuales o presenciales. Por su lado, el formato híbrido divide al grupo en dos: los que toman clases en línea y los que toman clases presenciales, causando que el docente deba atender de manera simultánea a alumnos en el salón de clase y alumnos en videollamada.

Esta situación se agrava por dos cuestiones: en primer lugar, las limitaciones de conexión a Internet del plantel dificultan que los docentes logren atender al mismo tiempo la clase presencial y la virtual. En segundo lugar,

es requisito tanto para el formato híbrido como para el método B-learning que los docentes tengan capacitación adecuada en el uso de herramientas digitales y plataformas virtuales; no obstante, los docentes señalaron desconocimiento y falta de capacitación al respecto.

Por todo lo anterior, los pormenores del formato híbrido causan aumento en las cargas de trabajo, mayor exigencia, un ambiente laboral estresante y bajo rendimiento de los alumnos. Estas situaciones dificultan y obstaculizan la labor docente. ☹

6. Peña, Y.; García, A. & Ruiz, Y. (2019). Aprendizaje Mixto en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje en la Asignatura Introducción a la Pedagogía en la Carrera de Contabilidad y Finanzas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100023
7. Reyes, L. (2017). B-Learning: ventajas y desventajas en la educación superior. VII Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. *EduQ@2017*. http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_47_Gomez_Leydy_-_B-LEARNING_VENTAJAS_Y_DESVENTAJAS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
8. Subsecretaría de Educación Media Superior (2021). Criterios generales para el cierre del ciclo escolar 2020-2021 y la reapertura de las escuelas, el regreso a clases presenciales. y/o híbridas en ciclo escolar 2021-2022

Fuentes de consulta

1. Castañeda, A., y D'Amico, R. (2014). Lectura y escritura académica en inglés bajo la modalidad de aprendizaje mixto (blearning). *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 26(2), 202–209. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739467014.pdf>
2. González, M.; Perdomo, K. & Pascua, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144–154. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n1/v13n1a15.pdf>
3. Herrero, M., y Torralba, A. (2017). Factores que influyen en el aprendizaje mixto (blended-learning) y colaborativo en Moodle en Didáctica de las Ciencias Experimentales en el Grado de Maestro en Educación Primaria. En S. Pérez-Aldeguer, G. Castellano-Pérez, y A. Pina-Calafi (Coords.), *Propuestas de Innovación Educativa en la Sociedad de la Información*, (pp.48-60). Eindhoven, NL: Adaya Press. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2017/07/C5.pdf>
4. Martín, E. (2013). El aprendizaje mixto en la preparación de la prueba de acceso a la universidad en lengua inglesa: aportaciones de un estudio experimental. Universidad de Granada. *Porta Linguarum*, 19, 71–85. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29628/5%20Elena%20Martin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
5. Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. EDUTEC. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 39, 1–19. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/371/108>

¿Educar?, ¿para qué?, no necesitamos educación



Omar Alejandro Montoya Arana

Licenciado en Comunicación por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM (2017-2021). Profesor de curso para la Casa Ciudadana Virgilio Caballero (2019). Capacitado para la enseñanza política por el Instituto de Formación Política (2019).
alessandro.montoya99@gmail.com

ILUSTRACIÓN: HELENA PÉREZ GARCÍA

La pandemia no solo agudizó nuestros miedos o angustias, también trastocó nuestra forma de vivir, trabajar y, sobre todo, nuestra manera de recibir e impartir la educación. Como si se tratase de una ficción ciberpunk, pasamos de las aulas y el pizarrón a las plataformas virtuales, las contraseñas y las dispositivas digitales; aunque estos no son los cambios más significativos, por lo menos para los fines de este escrito.

¿Cómo era la educación antes de la pandemia? Como una cárcel, por lo menos así era para Michael Foucault quien, desde el siglo pasado, señaló las similitudes de las instituciones escolares con las penitenciarías. El título de este artículo hace alusión al coro de la canción *Another Brick In The Wall* de la banda británica *Pink Floyd*, en la cual, contrariamente a como se percibe a primera instancia, no es en contra de la educación sino de una educación sistematizada y normativa.

En las siguientes líneas se presenta, a grandes rasgos, dichas similitudes del sistema penitenciario con las instituciones escolares, la biopolítica entre convictos y estudiantes y, por otro lado, los carceleros y profesores. Asimismo, se replantea una razón u objetivo para la educación pospandemia con base en las conferencias de Theodor Adorno, cuyas transcripciones se encuentran en su libro "Educación para la emancipación"; y finalmente se sugiere la idea de desinstitucionalizar la educación para garantizar el acceso y goce de este derecho en toda la población.

¿Cárcel o escuela? ¿hay diferencia?

Antes de la pandemia existía un riguroso control del cuerpo para levantarse a cierta hora, bañarse y vestir uniformes (en algunos casos), mismo que también implicaba un control sobre el tiempo que se le dedicaba a cada actividad: el tiempo de higiene personal, traslado del hogar a la escuela, comer e incluso en la segmentación de horas asignadas para cada asignatura.

De la misma manera, la arquitectura de las escuelas está diseñada específicamente para

evitar distracciones y vigilar al alumnado, basta con analizar la disposición de los pupitres, al fondo del salón, respecto al escritorio del profesor que se sitúa hasta al frente y que facilita que éste adopte su rol como vigilante y corrija cualquier comportamiento fuera de la norma.

Todo lo anterior no significaría nada sin la existencia de "un sistema evaluativo que señala las desviaciones, jerarquiza las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castiga y recompensa" (Urraco M. & Nogales G., 2013, p. 160). Se trata más de un instrumento de poder que margina a aquellos "desviados" y quienes, difícilmente, podrán adaptarse al mundo normativo y capitalista, que una herramienta para definir qué tanto se aprendió. Aun así, hay que cuestionarse por qué existe la necesidad de cuantificar el conocimiento.

La educación se sigue presentando como sinónimo de oportunidades, crecimiento económico y combate a la marginación social mediante la incorporación individual al mercado laboral, es decir, un discurso en términos de productividad; entonces al quitarle esta dimensión capitalista surge la pregunta: ¿para qué educar?

¿Para qué educar?

Ya en tiempos posteriores a la Gran Guerra Mundial, Theodor Adorno (1998) se planteó la misma pregunta, su respuesta fue no repetir Auschwitz y consistió en luchar contra la barbarie desde la educación, reivindicando el sentido de lo humano a través de las experiencias de dolor a causa del holocausto.

Si bien, Adorno ya nos proporcionó un primer punto para educar en la actualidad, no se ha encontrado una manera efectiva de conseguirlo y que no implique la necesidad de un sistema normativo. Sin embargo, la prolongación de la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 obligó a las autoridades a implementar un nuevo sistema educativo basado en clases en línea y cuya implementación debilitó al sistema educativo que se presentó al inicio del texto, sus diferencias pueden resumirse en:



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

- Control del cuerpo: No hay necesidad de mantener un aspecto estético “adecuado” para asistir a clases, pues se puede optar por mantener la cámara apagada o, en el mejor de los casos, solo arreglarse del torso hacia arriba.
- Control del tiempo: La disciplina para regular los tiempos asignados a cada actividad son menos estrictos, basta con levantarse a la hora que empieza la clase y prender la computadora.
- Control de la arquitectura: No hay una relación espacio-cognitiva para que los alumnos y docentes se sientan controlados y acaten las normas de la escuela en sus hogares.
- Reglamento: Las reglas escolares difieren de las propias del hogar. Por lo tanto, el docente no siempre señala todas las transgresiones.

Esta nueva modalidad también trajo consigo otras complicaciones al estudiar como: distracciones externas al alumno y docente, demasiado tiempo al frente de una pantalla, varios problemas psicológicos, entre otras. Evidentemente, es necesario implementar un plan de estrategias psicopedagógicas para minimizar estos inconvenientes, pero la educación pospandemia debe vislumbrar más allá que adaptar el sistema educativo presencial al *online*.

Por lo tanto, no significa que como docentes se deba maximizar las sanciones y el control sobre sí mismos y los alumnos. Al contrario, la contingencia sanitaria brindó el escenario oportuno para que se implementaran varias flexibilidades normativas en la educación que,

a pesar de que varios docentes a nivel media superior y superior ya aplicaban de manera consciente o inconsciente, no eran tan comunes en los diferentes niveles educativos.

Con flexibilidades normativas me refiero a aquellos aspectos diferentes del conocimiento y el entendimiento que forman parte de una evaluación, de por sí, segregativa, como la regularidad, exactitud, puntualidad, premura, control y adaptación; en su lugar se deberían tomar en cuenta las habilidades para la investigación, la reflexión, la crítica, el análisis, etc.

Desde aquí ya se advierte que la educación es un entrenamiento para el mundo capitalista que necesita sujetos adoctrinados y no pensantes. Pero, a pesar de que la vida laboral exige tal disciplina, hay que reflexionar si se quiere continuar alienando a la sociedad, o, en su defecto, fomentar habilidades que permitan alcanzar y defender una sociedad más justa.

La idea, hoy y siempre, debe ser la de crear personas que entiendan la educación como un conjunto de saberes para combatir las injusticias y, así, mejorar su entorno social. Pero, ¿cómo conseguirlo?

Realmente no hay una respuesta o metodología a lo anterior, no obstante, el ejemplo de algunos docentes debe ser el ejemplo a seguir; hay quienes enfocan su atención en el pensamiento crítico y dejan a lado las nimiedades de la educación, otros se desvinculan de su ejercicio mayoritario de poder y vigilancia que les proporciona el rango de profesor para reconocer como iguales a los alumnos y constituirse como colegas.

¿Por qué es necesario desapegarse del ejercicio de poder del profesor? Porque al

hacerlo se rompe con un modelo educativo que dictaminaba que ser profesor era sinónimo de saber más o tener la razón y, contrariamente, genera más confianza para buscar apoyo, resolver dudas, compartir diferentes puntos de vista, experiencias, inconformidades y demás acciones que permitan el desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

Pero para que esto suceda, como docentes se debe garantizar un espacio seguro para que los estudiantes puedan desarrollar sus participaciones, un ambiente en el que se sientan seguros y respetados acerca de lo que piensan y cuyas retroalimentaciones sean para mejorar o debatir, con el respeto debido, las ideas. Por eso se debe empezar con el profesor.

Ser profesor no significa saber todo, significa enseñar lo que se sabe y fomentar la investigación individual para que los alumnos sean capaces de aprender a aprender. Es derribar la figura de “sabelotodo” del docente para demostrar que, si el profesor se equivoca, el alumno también puede y que, si uno todavía está aprendiendo, ellos de igual manera pueden.

Hoy más que nunca se creó el escenario perfecto para facilitar este cambio, pues la contingencia ayudó a crear una cercanía alumno-docente pues se vive en una situación compartida de angustia, miedo, esperanza, etc. Es decir, valores humanos que nos acercan más a los otros, en lugar de rangos que nos diferencian del otro. Este virus no diferenció entre jerarquías o clases sociales y evidenció, aún más, que “todos estamos en el mismo barco” (Zizek, 2020, p. 27) pero, sobre todo, vislumbró “lo que somos, de manera que esta distancia corporal impuesta reforzó más nuestro vínculo con los demás” (Zizek, 2020, p. 8).

Por lo mismo, la educación pospandemia debe utilizar este vínculo para establecer una relación de iguales, en la que se entienda la educación como una herramienta para el cambio social, la mejora de oportunidades, de rebeldía contra las injusticias y la segregación social. El problema es que el sistema educativo obliga a evaluar numéricamente y no hay una manera cuantitativa para definir que tanto piensas, entiendes y reflexionas.

No necesitamos educación

Debido a las condiciones socio-históricas del país, estudiar era un sinónimo de oportunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, es decir, tener un trabajo que redituara de manera justa la mano de obra respecto al salario; un claro ejemplo fue la creación del *Instituto Politécnico Nacional*, el cual desde su creación en 1936 proporcionó una alternativa de estudios para los obreros y campesinos, a la par de crear ingenieros y técnicos para contribuir a las necesidades de modernización del país.

Sin embargo, existen varios filtros educativos que muchas veces se pasan por alto. Con lo anterior no me refiero a que existan legal e institucionalmente, al contrario, se trata de todos aquellos cuyas condiciones sociales, económicas y culturales imposibilitan que todos puedan adquirir, por lo menos, una educación básica. Dentro de éstos, hay uno interno a la educación, el cual se encarga de eliminar a todos los estudiantes que no son capaces de aprehender las normas que implica el sistema educativo y deja solamente a una minoría que cumple con los requisitos para ser funcionales en el mercado laboral.

Por lo mismo, actualmente es difícil ver aulas con alumnos en situación vulnerable, ya que estudiar se convirtió, todavía más, en un privilegio. De igual manera, ya no hay una diferencia notable en la edad entre compañeros.



ARCHIVO FOTOGRAFICO DG CCH

La educación se sistematizó a tal grado de que indirectamente te indica la edad para cursar cada nivel educativo, si sobrepasas dicho rango “estás atrasado”, lo que ocasiona una competitividad en términos de ver quién termina, se gradúa o se titula primero, etc.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un buen ejemplo ya que en sus inicios contaba con cuatro turnos que facilitaban a que personas que estudiaban y trabajaban pudieran hacerlo simultáneamente. En aquel entonces era común compartir las aulas con adolescentes, adultos jóvenes y adultos, sin embargo, poco a poco el rango se mantuvo entre los 14-18 años que establece el mismo sistema se debe estudiar el bachillerato.

Efectivamente, esto también significa que actualmente se tiene acceso a la educación desde más temprana edad, el problema surge cuando:

- Se prioriza la calendarización antes que el conocimiento, así como se vivió durante la primera ola de la pandemia, en lugar de detenerse lo necesario, tanto para transmitir y aprehender el conocimiento, se prefirió avanzar con el calendario educativo aún sin estar preparados para el cambio de modalidad que implica tanto enseñar como aprender en línea. Además, la calendarización también planifica saberes que, por su complejidad, requieren más tiempo del asignado, no sin olvidar que, a su vez, supone que todos aprendemos al mismo ritmo.
- Aquellas personas que no cumplen con la edad, sistemáticamente adecuada, son marginados en el sentido de que son vistos como “la oveja negra” de la clase y por eso muchos adultos optan por la escuela abierta u otras formas de concluir sus estudios antes que el sistema escolarizado.

Por lo mismo, no necesitamos educación, entendiéndose ésta como un sistema normativo. Con esta idea sugiero que se debe desinstitucionalizar la enseñanza para

eliminar los filtros internos que alienan y niegan, silenciosamente, la educación para todos. Esta acción facilita que quienes tienen saberes, lo transmitan a los demás sin la necesidad de un profesor que valide el conocimiento, sin embargo, hoy en día vale más el papel que el saber y por lo tanto es necesario comprobar con un documento el nivel de conocimiento que posees, aunque no siempre se tenga.

Además, la educación fuera de las instituciones tiene como ventaja que persisten las flexibilidades que anteriormente se mencionaron, se adecua a las necesidades, tiempos y posibilidades económico-sociales de los alumnos y, por lo mismo, hay una innovación constante en los métodos de aprendizaje y enseñanza.

Lo ideal sería que este tipo de educación también sea reconocida legalmente, pero antes de dar ese salto, la educación institucional se debe anular para que se replantee su objetivo en términos de aprendizaje y no de disciplina. Sin embargo, mientras se siga priorizando la sistematización, planificación y control de tiempos para adquirir cierta cantidad de conocimientos, la educación dejará de ser una herramienta para el cambio social y se convertirá en un papel con valor simbólico a la hora de buscar empleo. ☹

Fuentes de consulta

1. Adorno, T.W., Becker, H., & Kadelbach, G. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
2. Urraco, M. y Nogales, G. (2013). Michael Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, N°12, 153-167. Recuperado 20 de febrero de 2022, de <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641/3155>
3. Zizek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Anagrama.

Intervalos de Confianza y Prueba de Hipótesis.

Una experiencia educativa virtual



Juan de Dios Hernández Garza

Ingeniero Agrónomo (U. A. de Tamaulipas). Maestría en Educación Matemática (UACPYP del CCH-UNAM). Especialización en Estadística Aplicada (IIMAS-UNAM). Exprofesor Asignatura B Definitivo en el CCH-Sur, UNAM (1990-2018). Profesor Titular C. TC. Cuerpo Académico Educación Matemática, Área Académica 3. UPN-Ajusco.
jgarza@upn.mx

Plumas invitadas

ILUSTRACIÓN: KAETHE BUTCHER

Introducción

De manera general, se puede afirmar que las personas con intuiciones estadísticas poseen una mejor comprensión de los mensajes, escritos o hablados, transmitidos por los diferentes medios de comunicación referentes a la pandemia, que nos afecta en la actualidad.

Ante esta situación extraordinaria es necesario que los profesores busquen las mejores alternativas para desempeñar la docencia en matemáticas que atiendan de manera transversal las necesidades de los estudiantes y la realidad del entorno. El ejercicio y la práctica nos permitirá experimentar y descubrir estrategias diferentes a las que habitualmente utilizábamos (Collí, *et al.* 2020).

A este respecto Hernández (2020) menciona: la situación generada por la COVID-19 presenta una oportunidad para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestra labor docente. Por ejemplo, replantear la enseñanza de la estadística.

En este replanteamiento se puede pensar en cambiar los enfoques estandarizados a orientaciones alternativas con la finalidad de potenciar la comprensión de los procedimientos inferenciales por los estudiantes.

Retos en la enseñanza de la estadística

Uno de los retos presentes en la formación académica de los estudiantes, es formar ciudadanos con competencias de pensamiento y razonamiento estadístico (lectores o usuarios de la estadística) de manera que ante una situación particular comprendan la representación de la variabilidad en datos estadísticos y sean persuadidos a cuestionar e indagar la información incorporada con preguntas más reveladoras tales como: ¿es razonable la afirmación presentada?, ¿cómo se puede probar tal afirmación?, ¿en esta afirmación, se considera la variabilidad presente en los datos muestrales?, ¿es posible hacer

generalizaciones (inferencias) de una muestra hacia la población de donde se seleccionó tal muestra?, ¿todas las muestras permiten hacer inferencias hacia la población?, ¿cómo afecta la variabilidad presente en los datos muestrales a tal inferencia?, ¿cuáles son los procedimientos para realizar una inferencia?, ¿la inferencia es cierta al 100% o siempre hay un riesgo de error?

Una posible consecuencia del uso de los procedimientos estandarizados en las pruebas de hipótesis puede ser, inhibir el desempeño académico de los alumnos y propiciar el rezago educativo, es decir, pueden “ocultar” ideas intuitivas o preguntas relevantes como las mencionadas anteriormente.

El reto anterior conlleva a esperar que la cultura estadística adquirida en la formación escolar universitaria se manifieste dando un sentido estadístico a situaciones o fenómenos con variabilidad (Hernández, 2020).

Por lo tanto, en el ámbito educativo, resulta prioritario dirigir nuestra enseñanza hacia la comprensión de la estadística como un área del conocimiento ideal para recabar y analizar información real, hacer preguntas y construir modelos para proponer respuestas aproximadas debido a la variabilidad presente en los datos (Hernández y Sánchez, 2016).

Por ejemplo

Se desea conocer, con un nivel de confianza de 95%, si la edad promedio de contagio de mujeres por COVID-19, a finales del 2020, es menor a la edad promedio de contagio con respecto a los primeros cinco meses del año.

Una muestra de 32167 mujeres el 26 mayo de 2020 proporcionó los siguientes resultados: $\bar{x} = 45.6$ años, $s = 15.6$ años. Otra muestra de 599977 mujeres reportada por DGE-CONACYT (2020), arrojó los siguientes valores muestrales $\bar{x} = 43.2$ años, $s = 16.5$ años.

Dificultades en la enseñanza de la estadística inferencial

De acuerdo con las ideas preliminares es necesario buscar alternativas o planteamientos

teóricos referentes a las dificultades presentes en los estudiantes para el aprendizaje y uso de los procedimientos estadísticos inferenciales.

Respecto a estas dificultades, Garfield y Ben-Zvi (2008) escriben: el razonamiento a partir de una muestra de datos para hacer inferencias es una noción difícil para la mayoría de los estudiantes. También señalan dos aspectos relacionados con estas dificultades, a) “el primer aspecto se refiere a la atención a una sola muestra y a las cuestiones relativas a garantizar que una muestra individual represente a la población de la que se extrae”, b) “el segundo aspecto se refiere a la cuestión de la variabilidad entre los valores de una estadística calculada a partir de muestras individuales”.

Para intentar superar estas dificultades Rossman y Chance (1999) recomiendan acompañar las pruebas de significación con intervalos de confianza, siempre que sea posible.

Opiniones de especialistas acerca del uso de intervalos de confianza para probar hipótesis

Kochanski (2005) enfatiza que los intervalos de confianza son el equivalente de encapsular varias pruebas de hipótesis, ya que si el intervalo de confianza no incluye el valor establecido en H_0 entonces en la prueba se rechazará H_0 y viceversa. Es importante analizar que un intervalo de confianza explica, con su amplitud, la incertidumbre debida al error muestral.

Figuerola, *et al.* (s.f.) argumentan: una prueba de hipótesis no proporciona información acerca de la magnitud del efecto, esto es, puede haber dos muestras con la misma media muestral y solo una de ellas arrojar resultados significativos. Es decir, la distancia entre la media poblacional y la media muestral puede ser la misma, pero las muestras conducen a valores p diferentes.

Balluerka et al. (2006) informan sobre las ventajas del uso de intervalos de confianza para probar hipótesis:

- Proporcionan información acerca de la dirección y de la magnitud de la diferencia.
- Se expresan (al igual que las estimaciones puntuales) con la misma unidad de medida que los datos.
- Permiten mantener el nivel del error real en 0.05
- Proporcionan más información y son más fáciles de interpretar.
- La información es útil para realizar estudios meta analíticos en el futuro.

Uso de intervalos de confianza para probar hipótesis

Es muy común que en la enseñanza de los métodos estadísticos inferenciales primero se desarrollan los intervalos de confianza y, posteriormente, los métodos de prueba de hipótesis sin proporcionar a los estudiantes la reflexión sobre la conexión entre ambos procedimientos igualmente válidos para la prueba. Los planteamientos teóricos anteriores sugieren desarrollar simultáneamente ambos procedimientos para lograr una mejor comprensión de las pruebas de hipótesis con nuestros alumnos.

Experiencia docente

A continuación, se proporciona un ejemplo desarrollado a distancia con alumnos de la UPN-Ajusco, en el semestre lectivo 2021-2.

Problema

La estatura media de los niños de cero a cinco años se distribuye normalmente con media de $\mu_0 = 53 \text{ cm}$ y desviación estándar de 19 cm . En una guardería se hicieron cambios en la alimentación y se sospecha que la estatura promedio es mayor a ($>$) 53 cm . En una muestra de 25 niños se obtiene una estatura media (\bar{x}) de 52.2 cm . ¿Se verifica la sospecha? Use un nivel de significación de 5%.

$$H_1: \mu > \mu_0 = 53$$

$$H_0: \mu \leq \mu_0 = 53$$



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

En esta situación, el intervalo de rechazo de H_0 es $[1.645, \infty)$ y el valor calculado del estadístico es $z_c = 0.578$, que no pertenece al intervalo de rechazo por lo que la decisión estadística es, no rechazar H_0 , por lo que la conclusión es: podemos afirmar, con nivel de confianza de 95%, que la estatura promedio de los niños después del cambio de alimentación es igual o menor a 53 cm.

Como mencionan Martínez-Ezquerro, *et al.* (2017) la prueba de hipótesis solo permite establecer si se puede o no rechazar una hipótesis nula sin dar información sobre la magnitud y dirección del efecto. Los intervalos de confianza permiten determinar la variabilidad del efecto en un rango estimado de posibles muestras, en las que una significancia estadística de 5% de error en la estimación equivale a 95% de probabilidades de obtener este intervalo. La amplitud del intervalo depende principalmente del tamaño de la muestra y del control (calidad) en la medición; de esta forma, a medida que ambas aumentan es menor el tamaño del intervalo.

Para obtener información sobre el tamaño del efecto de la variable "cambio de alimentación" en la estatura de los niños, se construye el intervalo de confianza (solamente el límite inferior):

$55.2 \text{ cm} - (1.645)(3.8 \text{ cm}) = 55.2 \text{ cm} - 6.25 \text{ cm} = 48.95 \text{ cm}$, lo que lleva al intervalo $P(48.95 < \mu < \infty) = 0.95$.

Como la media hipotética $\mu_0 = 53 \text{ cm}$, cae dentro del intervalo, no se rechaza H_0 .

Reflexiones sobre el uso de los intervalos de confianza para probar hipótesis

Se comentó con los estudiantes la información adicional que proporciona el intervalo de confianza con respecto al procedimiento estandarizado:

- Se mantienen las unidades originales de la variable en estudio (cm en este caso).
- Después del cambio de alimentación, la estatura media mínima, de los niños, en la guardería es de 48.95 cm.
- El error estándar de la media es de 3.8 cm
- El error de estimación es de 6.25 cm.

Adicionalmente se hicieron comentarios acerca de la significación estadística y significación práctica en el problema anterior, considerando los argumentos de Figueroa, *et al.* (s.f.) y Balluerka, *et al.* (2006):

Si suponemos una muestra de tamaño $n = 64$ niños, con estatura media muestral

(\bar{x}) de 52.2 cm y $s = 10$, el procedimiento estandarizado proporciona un valor calculado $z_c = 1$, por lo que la prueba es significativa al 5%.

El intervalo de confianza es 52.2 cm - (1.645) (1.25) 52.2 cm - 2.05 cm = 53.15 cm, lo que conduce al intervalo $P(53.15 < \mu < \infty) = 0.95$. De acuerdo con Cumming y Finch (2005), el límite inferior es una estimación probable de μ . Aquí, se rechaza H_0 porque 53 cm cae fuera del intervalo. Este intervalo informa que no hay significación práctica ya que el efecto mínimo observado en el aumento de la estatura de los niños después del cambio de alimentación es de 0.15 cm.

Comentarios finales

El confinamiento por la pandemia ha dejado al descubierto algunas importantes deficiencias educativas e institucionales en las que se ha venido desarrollando el sistema educativo mexicano, de aquí la importancia de analizar y reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tomando en cuenta ciertas carencias observadas podríamos, por ejemplo, preguntarnos: ¿estamos preparados para el regreso presencial en esta situación pospandemia? ¿debemos regresar a un sistema mixto, con el mismo enfoque de enseñanza?, ¿por qué no hemos intentado desarrollar el pensamiento y razonamiento estadístico en nuestros alumnos?

Es posible intentar desarrollar el pensamiento estadístico si enfatizamos a nuestros alumnos la omnipresencia de la variabilidad en los datos muestrales y, en consecuencia, fomentar el razonamiento estadístico si utilizamos procedimientos alternativos con el propósito de desarrollar ideas intuitivas y potenciar la actitud de nuestros alumnos para que hagan preguntas relevantes en un determinado contexto. ©

Fuentes de consulta

1. Balluerka, N. et al. (2006). La prueba de significación de la hipótesis nula y sus alternativas en el marco de la evaluación de los resultados de investigación en Psicología. *Avances en Medicina*. 4. 9-22.
2. Colli, S. M. et al. (2020). La enseñanza de las matemáticas: una reflexión sobre su transformación necesaria en tiempos de contingencia. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. No. 277
3. Cumming, G. y Finch, S. (2005). Inference by Eye. *Confidence Intervals and How to Read Pictures of Data American Psychologist*. 60(2). 170-180
4. DGE-CONACYT (2020). Recuperado de
5. COVID-19 Tablero México - CONACYT - CentroGeo - Geolnt - DataLab
6. Figueroa G. et al. (s.f.). ¿Prueba de hipótesis, Intervalo de Confianza o Prueba de Significancia? *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 27. CLAME A. C. 491-498. Recuperado el 15 de diciembre de 2020, de <http://funes.uniandes.edu.co/5440/1/figueroapruuebaalme2014.pdf>
7. Garfield, J. B. y Ben-Zvi D. (2008). *Developing Students' Statistical Reasoning*. Springer. Science+Bussines. Media B. V. Chapter 13. Learning to Reason About Statistical Inference
8. Hernández, J. D. y Sánchez, A. P. (2016). Habilidades Matemáticas y Sentido Estadístico. *Didáctica de las Matemáticas. Eutopía*(24), 33-42.
9. Hernández, J. D. (2020). *Cultura Estadística y COVID-19. Poética* (20). Segunda Parte.
10. Kochanski, G. (2005). Confidence Intervals and Hypothesis Testing. Recuperado el 15 de diciembre de 2020, de <http://kochanski.org/gpk/teaching/0401Oxford/confidence.pdf>
11. Martínez-Ezquerro et al. (2017). Significancia clínica sobre significancia estadística. Cómo interpretar los intervalos de confianza a 95 %. *Rev. Alerg. Mex.* 64(4). 477-486.
12. Rossman, A. y Chance, B. (1999). Teaching the reasoning of statistical inference: The A Top Ten List. *The College Mathematics Journal*. Vol. 4.

El dinamismo pedagógico de los docentes y los retos en los estudiantes frente a la educación híbrida



Plumas invitadas

Alejandro Rojas Juárez

Con 26 años de antigüedad en los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Secundaria. Asesor Técnico Pedagógico en la Dirección Estatal de Educación Inicial. Entidad académica: Secretaría de Educación del estado de Puebla.
alexrojasj2019@outlook.com

ILUSTRACIÓN: KAETHE BUTCHER

El presente artículo, se enfoca al análisis de los retos que han enfrentado docentes y estudiantes en la Educación Híbrida derivada de la pandemia del COVID-19. Los elementos que se abordan son: Dinamismo Pedagógico de los docentes y los retos que los estudiantes han enfrentado para continuar con sus estudios.

Con la finalidad de tener una claridad de los conceptos abordados, se presentan definiciones de la Educación Híbrida y Dinamismo Pedagógico desde diferentes autores, procurando contar con diversas posturas teóricas que posibiliten la comprensión del tema propuesto.

Dentro del contenido del Dinamismo Pedagógico, se enfatizan cuatro elementos: participación, investigación, acción y reflexión, los cuales deberán ser considerados por los docentes a través de una metodología asociada a la Educación Híbrida.

En cuanto a los retos de los estudiantes, se citan aquellos que han sido investigados en los últimos años en México, entre los estados de referencia se encuentran Guadalajara, Puebla, Ciudad de México, Tabasco y Jalisco, que para mayor información, se sugiere consultar las referencias de este trabajo.

Por último, se ofrece una conclusión donde se destacan los roles, retos y desafíos a los que se han enfrentado docentes y estudiantes que han decidido continuar sus estudios en la modalidad Híbrida.

A más de dos años del inicio de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), la pandemia ha provocado una crisis mundial en todos los ámbitos del ser humano, en relación al ámbito educativo en México, se suspendieron las clases presenciales como medida para evitar los contagios tanto en los alumnos, docentes y demás personal que labora en las instituciones educativas (*La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, 2020).

Ante esta crisis sin precedentes, las Instituciones de educación básica, media superior, superior y posgrado, plantearon dentro de lo posible, rutas críticas para continuar

con los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando origen a dos campos principales de acción: modalidades de enseñanza a distancia a través de la implementación de plataformas educativas y nuevas formas de aprender de los estudiantes (Viñas, 2021).

El concepto que engloba a los dos campos de acción se denomina Educación Híbrida, entendida como la combinación de la enseñanza presencial y la virtual, la cual, se desarrolla a través diversas tecnologías digitales que faciliten la comunicación entre el docente y los estudiantes, teniendo como particularidad, que el aprendizaje de los estudiantes se promueve a través de actividades presenciales y a distancia (Ramos, 2021).

La concepción de lo híbrido en la educación, implica que el ambiente de aprendizaje compuesto de actividades educativas, se desarrolle en situaciones presenciales, virtuales y autónomas, que se articulan estratégicamente buscando el enriquecimiento del proceso educativo (Modelo Educativo Híbrido de Puebla, 2021). En otras palabras, en la Educación Híbrida se promueven procesos vivenciales, asociados a los aprendizajes de los estudiantes, tendiendo como características: momentos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo.

En este contexto de pandemia y Educación Híbrida, los docentes requerían continuar con el proceso de aprendizaje en los estudiantes, tomando en cuenta lo presencial, el trabajo a distancia y sobre todo, generar autonomía en los estudiantes, por lo que se enfrentaron a interrogantes como ¿qué tipo de planeación se requiere para la educación a distancia? ¿cuáles son las herramientas digitales pertinentes para seguir con que clases sean atractivas? ¿con qué dominios y dispositivos tecnológicos cuento?, estos son algunos cuestionamientos identificados en las percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia (Cardona, 2021).

Para el propósito de análisis respecto al Dinamismo Pedagógico de los docentes, es pertinente describir una conceptualización contextual. De acuerdo Autors (2010), el



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

Dinamismo Pedagógico es un proceso dialógico entre los involucrados en el proceso educativo, donde no sólo se hace referencia al alumno o al docente, sino que es un proceso de autonomía que se desarrolla a partir de una metodología pertinente, donde se resaltan las capacidades y valores de los involucrados. Desde esta postura, el docente se asume como mediador y el estudiante como investigador.

Los docentes que practican un Dinamismo Pedagógico, fundamentan su metodología en experiencias de aprendizaje que consideran cuatro elementos: participación, investigación, acción y reflexión en los estudiantes (Paredes, 2019). En cuanto a los dos primeros elementos, el diseño metodológico del docente, deberá propiciar la participación cualitativa y cuantitativa en los estudiantes, que promuevan el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales.

En el caso de la acción, se pretende que la metodología del docente que se sustenta en un Dinamismo Pedagógico, se asocie la cognición con la emoción en cada uno de los estudiantes, ya sea en las actividades individuales, en grupos o en las clases a través de recursos virtuales. Respecto al elemento denominado reflexión, se caracteriza por favorecer la optimización del aprendizaje a través del proceso de análisis

de manera individual y grupal, por lo que el docente precisa de generar espacios que den cabida a cuestionamientos, críticas y valoración de los aprendizajes alcanzados en cada uno de los estudiantes.

En relación a los estudiantes que continuaron sus estudios a través de la Educación Híbrida, enfrentaron retos sistémicos como: contar con dispositivos para acceder a las clases a distancia y servicio de internet, conocer y acceder a plataformas educativas como Moodle, MS Teams, Edmodo y Google Classroom, siendo esta última la más utilizada durante este periodo de pandemia (Mendoza, 2020). Para el logro de los aprendizajes en este contexto, los alumnos requieren de indagar, investigar y discriminar información dilucidando lo que les era útil para las actividades asignadas por los docentes (Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco, 2021).

Desde la postura de Chan (2019), el rol de los estudiantes de educación media superior y superior que estudiaron en la Modalidad Educativa Híbrida, los llevó a interactuar, discutir, colaborar, construir y analizar contenidos escolares de forma independiente. Añade la autora que, los tiempos de los estudiantes frente a la pantalla del celular, la computadora o la tableta, pasaron de ser un medio de ocio a ser



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DG CCH

el principal de recurso para ingresar a clases virtuales, buscar información, contactarse con sus pares, solicitar asesoría con los docentes y recibir retroalimentación de manera sincrónica y asincrónica.

Como se ha descrito, los estudiantes han enfrentado una variedad de retos en la Educación Híbrida, desde los tecnológicos, cognitivos, de autorregulación para el estudio independiente, hasta llegar a buscar información de interés por su cuenta, es decir, sin esperar que el docente esté presente de manera física o virtual.

Acorde con lo anterior, la actividad de mayor relevancia en los estudiantes frente a la Educación Híbrida, ha sido la lectura, que además de ser una fuente de formación e información, favorece la salud y bienestar en el individuo (Guardiola & Baños, 2021). De acuerdo con esta propuesta de los autores, afirman que la lectura sirve para que las personas tengan valores gratificantes que redundan en un estado propio de satisfacción y en una mejora de las relaciones con los otros.

Siguiendo con los autores referidos, expresan que, desde el confinamiento por la pandemia del COVID-19, se ha incrementado la lectura digital a través de diversos dispositivos electrónicos, sobre todo el fin de semana,

un dato relevante en torno a la competencia lectora, es que las mujeres han leído más que los hombres 65% vs. 35% respectivamente.

Una vez que se han descrito los retos que los estudiantes han enfrentado durante la Educación Híbrida, se puede afirmar que, se ha transformado no solo el rol en ellos, además, la manera de aprender, comprender, de interpretar la realidad y sobre todo de darle un uso más productivo a los dispositivos digitales.

A manera de conclusión, se puede observar que tanto los docentes como los estudiantes, se han enfrentado a diversos retos que han puesto en juego habilidades diversas, por un lado, los primeros continuaron con la enseñanza a través de los espacios virtuales, que si bien, no se pretende afirmar que ha sido fácil, las investigaciones refieren que algunas instituciones educativas tomaron como retos: los desafíos tecnológicos, las habilidades para el manejo de las plataformas virtuales y el encontrar nuevas maneras de mantener comunicación sostenida con los estudiantes.

Para los estudiantes no ha sido menor el esfuerzo, en primer orden, no todos contaban con dispositivos eficientes para el trabajo a distancia, además, el servicio de internet o datos móviles fue otro factor determinante, no obstante, en el caso de los estudiantes que si

contaban con los recursos básicos, decidieron continuar aprendiendo, enfrentando retos constantes: organización del trabajo autónomo, análisis y valoración de la información para la realización de actividades, trabajos o tareas asignadas.

Desde esta mirada, la Educación Híbrida ha propiciado que los involucrados en el proceso educativo, asuman una postura de cambios constantes, así como de nuevos desafíos por enfrentar en los tiempos venideros. ©

Fuentes de consulta

1. Autors, D. (2010). CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010. Universitat de Girona.
2. Cardona, L. M. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación Y Ciencia*, 25, e12515. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12515>



ARCHIVO FOTOGRAFÍCO DG CCH

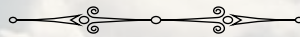
3. Chan, M. E. (2019). *Entornos reales, mixtos y virtuales. Enfoques y métodos para su investigación*. UDG VIRTUAL. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2984/3/Entornos%20reales%20mixtos%20y%20virtuales.pdf>
4. Guardiola, E., & E. Baños, J. (2021). La lectura durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Medicina y Cine*, 16(e), 7–12. <https://doi.org/10.14201/rmc202016e0712>
5. Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco. (2021, 22 enero). *Educación en pandemia: una generación de estudiantes autónomos y creativos*. STRATEGOS. <https://iieg.gob.mx/strategos/educacion-en-pandemia-una-generacion-de-estudiantes-autonomos-y-creativos/#:~:text=Los%20estudiantes%20se%20volvieron%20protagonistas,generaron%20desmotivaci%C3%B3n%20para%20seguir%20estudiando>.
6. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. (2020, agosto). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
7. Mendoza, E. (2020, julio). *Utilización de plataformas virtuales educativas en la práctica docente universitaria* (N.º 1). *Revista Iberoamericana de Ciencias*. <http://www.reibci.org/publicados/2020/jul/4000111.pdf>
8. Paredes, D. M. (2019, 1 diciembre). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Scielo*, 12(2). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000200023
9. Ramos, C. (2021). *La nueva educación híbrida* (N.º 11). Cuadernos Universales. https://www.ual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
10. Secretaría de Educación. (2021, julio). *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla. Educación Superior*.
11. Vitale, C. R., Rama, C., & Núñez, M. E. C. (2017). *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC*. Universidad de Guadalajara.
12. Viñas, M. (2021, 29 octubre). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia | Plurentes. *Artes y Letras. Plurentes*, 12(027). Recuperado 29 de octubre de 2021, de <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780>

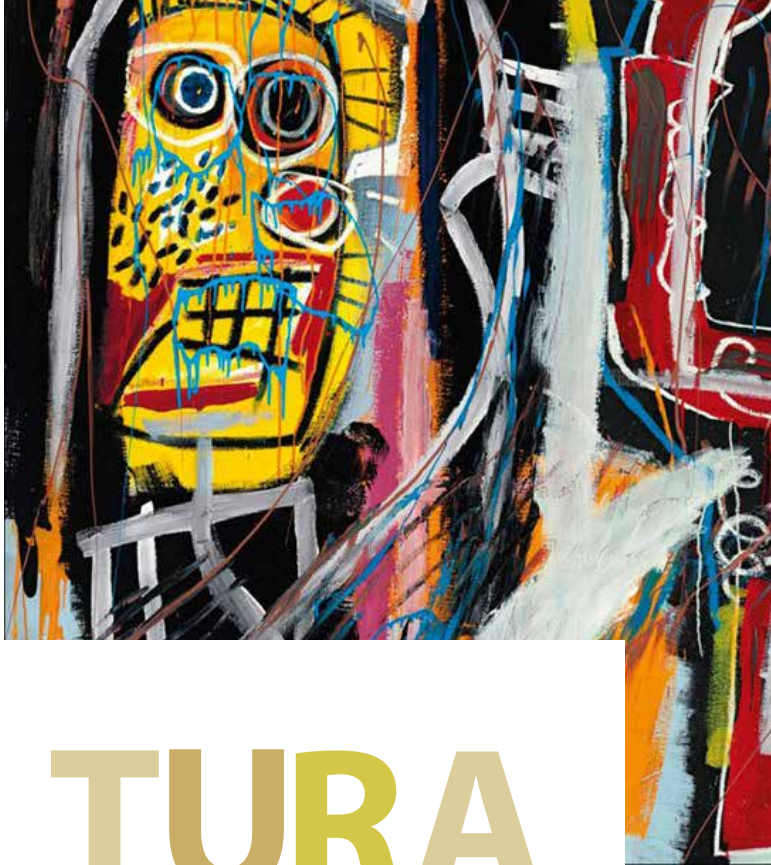
Décimas De Nuestro Amor (VII)

Apenas has vuelto, y ya
en todo mi ser avanza,
verde y turbia, la esperanza
para decirme: “¡Aquí está!”

Pero su voz se oirá
rodar sin eco en la oscura
soledad de mi clausura
y yo seguiré pensando
que no hay esperanza cuando
la esperanza es la tortura.

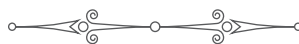
Xavier Villaurrutia





CULTURA

Cultura



Educación pospandemia: de lo glocal y lo inexterno / Castro Sánchez Leonardo Abigail

Twitter y la necroescritura. El legado conceptual de Rosario Castellanos y Elena Garro / Ana Luisa Estrada Romero

Pura lengua / Arturo Alcántar

La diversidad cultural de México/Yadira Hernández Olvera



Educación pospandemia: de lo glocal y lo inexterno

Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía
y Letras de la UNAM. Estudiante de la carrera en
Matemáticas por la Facultad de Ciencias de la UNAM.
nemattzzi@hotmail.com

**Leonardo Abigail
Castro Sánchez**



CECILY BROWN

0 Helios y Physis

Año 2022. *Los hombres salieron de su reclusión como aquellos mamíferos que sobrevivieron al meteorito que extinguió a los Dinosaurios hace ya ene millones de años (Audesirk, 2018). Los hombres -mamíferos- retornaron a un mundo, buscan su espacio postergado luego de una pandemia global y local, externa como interna.*

A las plazas descendieron los animales salvajes. Se pudo apreciar la limpieza de canales donde siempre se había asimilado que su color era turbio. ¿Cuándo se pensaría ver un alce o un zorro en medio de la plaza pública? El silencio era evidente, era tan manifiesto que nada ni nadie podría creerlo jamás. ¡El ágora estaba desierta!

El Sol -Helios- salió. Alumbró todos y cada uno de los rincones que pudo encontrar, pero ¿y los humanos? -se decía-. Ayer los iluminé por última vez, miré a todos ellos realizar sus inminentes acciones de ser y preservarse en la existencia. ¿Dónde están aquellos que he visto nacer desde el cálido soplo de dulzura de su Hacedor, y los he mirado edificar e incendiar tantos ídolos como fatigas les dan sus creencias?

Helios no entendía qué ocurría. Preguntó a cuantos pudo increpar: —¡Oye querido Everest, y los sujetos aquellos que tanto intentan increpar tu cima! El Everest, extrañado como aquel no sabía qué contestar. Insistió Helios: —¡Hey, Helesponto! ¿A dónde vas y de dónde vienes? ¿Sabes algo de aquellos que surcaban tus olas en busca de sentido, recursos, espacio y aseveración en el orbe? Helesponto, sólo levantó las cejas de asombro. Helios no desistió. —¡Hermosa Physis qué es de tus hijos aquellos que todo se cuestionan y a todo critican!

Physis, sollozó: ¡Ay, ay y más ay! Mis hijos tan amados y favoritos. A ellos que les di todo y no los que nunca les quitaría nada. Les di tanto que les permití la libertad (Sartre, 2010), son tan libres y bellos que se siente condenados a ser libres. ¡Ay no, y más ay no! Mis hijos tan testarudos y narciso. A ellos les di todo y no les quitaría nunca nada. Les di tanto que les permití escoger su camino, son tan desidiosos y arrogantes que se perjudicaron a sí mismos. ¡Ay, mira, y más ay, mira! Mis hijos que tan sordos y ciegos son. A ellos les di todo y no les quitaría nada jamás. Les di tanto que les permití el don del fármaco, son tan pedantes y sofistas que ellos mismos se enfermaron. ¡Ay, ay y más ay!

Helios, preocupado por lo sucedido, vislumbró en varios apartamentos cómo se movían las cortinas. ¡Sí, allí están! ¡Los luceros de mis rayos! Los hombres estaban recludos, un virus los hacía ser tan letales con ellos mismos. ¿Acaso la reclusión voluntaria u obligatoria ayudaría a resolver todos sus conflictos?

Helios, que tiene la edad de todos los haberes y de paciencia todas las existencias. Sabía ya que su añoranza y anhelo es pasajero y

diminuto como un grano de arroz arrojado al mar. Siguió y seguirá iluminando el todo, y dando calor, así como apoyo a todo ser vivo que lo necesite para ser y existir.

1 Las manecillas

El hombre -recluido- persistió. Se comunicó desde lo local a lo global, logrando lo glocal (Virilio, 2011). Como todo ser vivo: come, excreta y descansa. ¿Acaso hay algo más que una célula necesite para devenir? Pues parece que al hombre sí. El hombre no sólo es un ser vivo afín a la preservación y replicación de sí, sino, de la manifestación y creatividad de su ser en el mundo a través de sus acciones, ya físicas, ya materiales, ya artísticas. Lo interno se volvió externo, lo externo se internó, y se logró lo inexterno.

Vueltas al reloj y la manecilla chica como la grande se cansaron de girar. ¿Hacia dónde vamos —se preguntaban— si no sabemos si es de día o de noche desde que las cortinas no se abren para mirar a nuestro amigo Helios? Los días se volvieron semanas, las semanas meses, y pasaron dos años. —¡No hay mal que por bien no venga!, rezaban las manecillas.

Aquellas manecillas de todos los hogares escuchaban que el virus aquel no había terminado, ni se había extinguido como aquellos Dinosaurios. Bien saben ellas -las manecillas- que nada se crea y destruye por sí y para sí, sólo se transforma o en este caso: muta.

Las mutaciones como las variantes en el desayuno de los hombres se hicieron claras y evidentes, pero el hombre volvió a saludar a Helios. Physis y Helios se miraban de reojo, contentos por verlos acontecer, aquellos sublimes seres que descienden desde un mamífero astuto o suertudo hacen ya ene millones de años. ¡Sí, son ellos los vencedores o sobrevivientes al azar de una



CECILY BROWN

pandemia por algo más minúsculo -se insiste- que un grano de arena arrojado al mar! ¿Qué decir ante tal ocaso? ¡El crepúsculo de los sobrevivientes llegó!

2 De la alfa a la be

Los hombres descendientes -seguramente- de Narciso, espetan que no son sólo “sobrevivientes” o células que per se sólo se alimentan, defecan, descansan y se replican. —¡Necesitamos más!, increpan a Helios y a Physis!

Helios y Physis siempre se han preocupado de sus creaciones. ¿Qué hacer con y para seres tan exigentes como los humanos?, se preguntaban. Desde que obtuvieron el fuego (Graves, 2001) se han sobrevolado los mares, surcado los aires, y explorado las tierras. Necesitamos darles el alfabeto para que pudiesen entenderse y nosotros consentirles. De la alfa a la a, de la beta a la be, los hemos visto crecer, desarrollarse, jugar, ser y permanecer. ¡Los extrañábamos!, decían gozosos Helios y Physis.

El fuego como el alfabeto se convirtieron en punta de lanza. ¿Para qué? Para educar al hombre, para posicionarlo por encima de sí y de todas las especies en el orbe. Desde el ágora hasta la universidad han acompañado al hombre a hacer y ser en el mundo humano. ¿Cómo podría ser el hombre más hombre sino es a través y amén del saber cognoscente de aprender, aplicar, analizar y construir lo otro, lo suyo y lo de los demás?

El hombre, desde la alfa hasta la be, generó pintura, música, teatro, danza, escultura, arquitectura, literatura y cine, logrando de esa forma hacer a Helios y Physis los entes más felices del universo conocido. ¡La canción de la felicidad suena!



CECILY BROWN

3 Del juego a la norma

La existencia del hombre no es un juego en que se busque que haya ganadores o vencedores, sino que se haga patente que existen nombras para divertirse y, por ende, si no se siguen habrá castigos.

El juego de las escondidas está estipulado en *efe* lineamientos, no hay pues conjunto más grande que ése, puede dentro de sí haber tantos subconjuntos como potencias de *efe* sean, pero no más allá. Es decir, no hay reglas $f+1$ que sustenten a las escondidillas, o bien si son, no son escondidas, y a esos debemos mandar a paseo.

Significa entonces que hay normas para divertirse. Se insiste. ¡Hay normas que estipulan cómo, cuando, dónde y de qué forma

debe uno ejercer la existencia para entonces encomiar la felicidad y alegría al Hacedor! ¿Qué se hace con los rebeldes y disidentes? ¡Al conjunto vacío! (Rojas Gónzales, 2018)

El hombre. Debería entender que lo dado es o ya bien por Helios o por Physis, que hay normas que posibilitan el juego, y que son supervivientes de una pandemia global que casi los aniquila. —¿Ahora qué?, solloza, la Physis.

4 Educación pospandemia

El hombre sapientísimo de sí y de los otros, sabe que sólo no es, que necesita educarse y hacerse a través de los peldaños de los otros, no es pues ni jarrón vacío ni por capilaridad se transmite el saber (Platón, 2008).

La educación cesó *inpandemia*. *Prepandemia* había pues un *status quo* normal, claro y distinto para todos, el aula invertida o no, era clara, el que sabe transmite, y el que no sabe aprende, lo que es enseñado es y puede ser mostrado porque es enseñable; los que enseñan educan porque fueron adiestrados en aquello que es enseñable. ¡El juego de siempre!

Inpandemia lo glocal o lo inexterno se hicieron patente. La educación buscó modos y formas de preservarse en la existencia, aunque fuese digital. El *zoomestre* se hizo presente; las plataformas digitales se hicieron la realidad perene de tantos alumnos como docentes existen. ¿Qué había que realizar, sino que adaptarse ahora sí a las escondidas? ¡Hombres escondidos! El juego se había vuelto su realidad.

Postpandemia la educación sigue y seguirá. Pero ahora hay pues la mezcla híbrida como la Hydra. A la educación le cortaron la cabeza, pero ahora salen dos, lo glocal, lo presencial, lo inexterno y lo común. ¿Acaso vale la pena regresar al *status quo* tan anticuado y superfluo del que sabe y del que no sabe? ¿Vale entonces repensar que la educación, desde su nueva postura, coronaría de renacimiento del Phoenix a los hombres? ¿Será que el cambio será necesario para unos hombres que no cambiaron nada y sólo se recluyeron de la presa silenciosa?

La educación *postpandemia* si bien sí debe ir enfocado en el conocimiento universal del orbe (sic), aprende todas las ciencias como todas las artes es crucial, bueno, bello y verdadero, ¿pero y lo justo? ¿Acaso la maldad en el mundo desapareció cuando el hombre se resguardó? ¿Terminaron los asaltos, secuestros, homicidios, violaciones a las garantías y a los cuerpos?

La educación, si es que buscamos una, sí debe ser en el saber duro y estricto de la ciencia, sublime y bello del arte, pero esencialmente se debe educar al hombre en lo moral, en lo ético del juego de ser y existir. *Prepandemia* subsistíamos moralmente, *inpandemia* casi fuimos y nos aniquilamos. *Postpandemia* se

exhorta a repensar no sólo espacios de convivencia, sino, de repercusión moral.

Helios como Physis dotaron de caris material y físico. Pero lo ético nos ataña a nosotros. ¡Educad para la paz! Sí se necesitan expertos en la salud, matemáticas, ciencias sociales, humanismo. ¡Que sean y que convivan! Pero todos -necesitamos- educación ética y moral. Debemos ser educados en el cómo, cuándo, dónde, hasta dónde y para qué del comportamiento de los unos con los otros.

Si vamos a hablar de educar, que sea para la paz mental, física e integral, de los unos con los otros y con los ecosistemas, sí, en este juego llamado vida, en el cual todos y cada uno de nosotros jugamos.

De lo *glocal a lo inexterno* se cimienta ahora la educación moral de los sujetos sobrevivientes y cognoscentes pospandemia. ¿Qué debe saber el hombre que quiere continuar conviviendo consigo, los otros y los demás? Los límites, las reglas, los acuerdos, el por qué y para qué del comportamiento humano. Lo correcto y lo incorrecto moralmente. La salud moral del mundo depende de minúsculas relaciones y acciones del hombre glocal inexterno.

Suena la canción de la felicidad y se espeta: ¡Un niño, un profesor, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo! (Yousafzai, 2013) La Educación Pospandemia va de lo Glocal y lo Inexterno hacia lo moral y ético para la preservación del hombre para una convivencia, buena, bella, justa y verdadera. ¡Helios brilla y la Physis florece, el hombre actúa, y juntos bailan! 🎵



CECILY BROWN

Fuentes de consulta

1. Audesirk, T. (2018). *Biología: La vida en la tierra con fisiología*. México: Pearson.
2. Graves, R. (2001). *Los mitos griegos*. (E. G. Parro, Trad.) Madrid: Alianza.
3. Platón. (2008). *Banquete*. (C. G. Gual, Trad.) Madrid: Alianza.
4. Rojas González, R. (2018). *El lenguaje de las matemáticas: Historias de sus símbolos*. México: Fondo de Cultura Económica.
5. Sartre, J. P. (2010). *El existencialismo es un humanismo*. México: Tomo.
6. Virilio, P. (2011). *Ciudad pánico: el afuera comienza aquí*. (I. Kon, Trad.) Buenos Aires: Capital Intelectual.
7. Yousafzai, M. (2013). *Discurso de Malala en la ONU*. Discurso de Malala en la ONU.

Twitter y la necroescritura.

El legado conceptual de Rosario Castellanos y Elena Garro

Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva (1999) y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Español (2006), ambas por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Está certificada como Asesora en línea por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Ha sido integrante del Consejo Académico del Área de Talleres del plantel Naucalpan en dos periodos (2009-2012) y (2013-2016). Fuera del Colegio y de manera paralela se ha desempeñado como docente en instituciones públicas y privadas entre las que destacan la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) Campus Cuauhtepac (2016) y la Universidad Anáhuac (2015) como facilitadora académica. Con 20 años de antigüedad docente, adscrita al Plantel Naucalpan.

luiana.09@gmail.com

**Ana Luisa
Estrada Romero**



ANA LUISA ESTRADA ROMERO

“...es una realidad que han surgido otras formas de lectura, otra relación con la palabra escrita. (...)

Parece que a través de la electrónica se lanzarán invisibles y silenciosos hilos entre las tinieblas.”

Lavín, M.

“Leer es hablar con fantasmas”, afirmaba Francisco de Quevedo, leer implica dar vida a los personajes y a los autores desde su geografía y su realidad particular, desde su tiempo, muchas veces lejano para sus lectores a quienes conmueven, evocan y recrean nuestra imaginación.

Entonces ¿la lectura de la literatura es un diálogo con muertos? Juan Rulfo, gran muerto de las letras mexicanas respondería que sí, basta con recordar a *Pedro Páramo* y su necrópolis que hoy ha rebasado Comala. México, por su cercanía y vecindad con la nación capitalista explotadora que tenemos al lado, entre otros factores, se ha convertido en un territorio donde la muerte por asesinato se ha extendido de manera alarmante a estados como Tamaulipas, Veracruz, Michoacán y Culiacán, e incluso ha alcanzado las conexiones de internet.

Desde 1993, las mujeres de la frontera norte de México, específicamente en Ciudad Juárez han vivido en agonía debido a las consecuencias que trajo, entre otras circunstancias, el Tratado de libre comercio del norte, y con ello, el aumento de maquiladoras, así como el incremento de las redes del narcotráfico. Las muertes por asesinato, posteriormente tipificadas como feminicidios fueron el síntoma de una grave enfermedad padecida desde mucho tiempo atrás: el poder del sistema político patriarcal.

Estamos sumergidos en lo que la filósofa y feminista italiana, Adriana Cavarero (Di Tullio, 2011) denomina como “horrorismo contemporáneo”, y en lo que Zigmunt Bauman (2016) denomina “modernidad líquida”. El primer término, “horrorismo contemporáneo”, es el rechazo radical de la atención, es la violencia hacia la dignidad y surge a partir de no encontrar



JEAN-MICHEL BASQUIAT

suficiencia en términos mejor conocidos como terror y horror. Este “horrorismo” se centra en la víctima del acto violento y no en el victimario. El segundo término, es la falta de certeza de todo, no hay empleos seguros ni perdurables como hace cincuenta años, las relaciones humanas, de pareja tampoco lo son, estos son solo dos ejemplos.

La tecnología ha cambiado por completo el concepto de vigencia que teníamos de relaciones laborales y humanas. Nos ha impuesto un sin número de conceptos, de estrategias, de habilidades y destrezas por aprender. El trato con los otros en todas las esferas de la vida es distinto, ahora debemos ser “resilientes” para superar los problemas, y practicar más que nunca nuestra tolerancia como individuos, pero no es, no ha sido nada fácil la transformación de costumbres, de hábitos de estructuras sociales que ha experimentado el hombre en siglos, incluso la forma de concebir el poder enfermizo que genera el deseo por éste es absoluto.

¿Qué significa hoy en día escribir en un contexto donde el deseo por el poder y el dinero de manera rápida, efímera, “líquida” conlleva escribir sobre esos asesinatos, esos feminicidios? La escritura sobre la muerte implica escribir sobre muertos y ya no en papel, ahora, y sobre todo a partir de la contingencia sanitaria generada por el COVID, se realiza más que nunca por medio de teclados, en pantalla, por lo cual, surge la siguiente pregunta: ¿La escritura ha muerto, por lo menos como la conocíamos, o solo está evolucionando?

Se está transformando como cuando de la tradición oral pasamos a la escritura en códices. Cuando de la escritura en códices pasamos a la imprenta, lo que Umberto Eco denominó como la “era de Gutenberg”, y con ella, se abrió el camino hacia el concepto de literatura, conceptualizada como una de las grandes bellas artes de la antigüedad cuando surge lo que hoy entendemos como poesía, narrativa y teatro.

Con el transcurrir de los siglos, se establecieron los cánones literarios, esos modelos impuestos, esas formas rigurosas que establecen qué es una escritura de calidad, qué es literatura con calidad y quienes la producen, y que ha predominado durante siglos, por lo menos tres.

Desde hace cincuenta años que transitamos del papel a la pantalla confirmamos el hecho de que los cambios causan temor, miedo, más aún si a la par, esa transformación está implícita y las acciones de su tiempo cuestionan nuestra calidad de humanos. Es lo que Cristina Rivera Garza denomina en su libro *Escribir no es soledad* (2014) como “el escabroso asunto de la calidad de lo literario”.

Es el “horrorismo contemporáneo” ya mencionado antes donde las prácticas deshumanizantes exceden a los homicidas en México, convivimos con las víctimas y los victimarios casi desde casa,

esto ha motivado muchas muertes, mucho dolor, mucha culpa, mucha confusión. En este sentido, Rivera Garza asegura en entrevista con el periódico EL PAÍS al respecto de su novela publicada recientemente *El invencible verano de Liliana* (2021), que el patriarcado y sus relaciones desiguales han impedido la creación de un lenguaje claro y preciso que señale ese tipo de acciones como lo que son, crímenes, abusos: “son fallos de la lengua, vemos lo que las palabras nos permiten ver. Y no vemos lo que no podemos identificar, por eso es tan importante crear un lenguaje preciso, claro y práctico” (Morán, 2021).



JEAN-MICHEL BASQUIAT

La palabra ha sido el agente de trasgresión mediante el que muchas mujeres han encontrado el conocimiento, y han podido dar testimonio de su toma de conciencia del mundo que la burguesía les ocultaba. Ese poder hegemónico de la palabra denominada literatura a finales del siglo XVIII prevaleció en el XIX y el XX. Es hasta el siglo XXI que comienza a decaer por la avasallante revolución digital que cuestiona los cánones de lo literario, considerado como un producto escrito de calidad, es decir, una obra literaria y canónica.

Es en esta “modernidad líquida” de “horrorismo contemporáneo” donde las ideas de Sor Juana han experimentado un proceso complejo y de complicidad de las ideas, no por decisión, sino por condición de género a la que se le ha antepuesto el sustantivo valorativo de violencia.

¿Qué sucede con esa complicidad lectora cuando leo *La Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, de Sor Juana Inés; o *Modesta Gómez* y *Se habla de Gabriel*, de Rosario Castellanos; o *La culpa es de los tlaxcaltecas*, y *El anillo*, de Elena Garro?

Su legado ha trascendido 326 años después de su muerte, pues desde 1993 existe el premio Sor Juana Inés de la Cruz que se otorga a la obra escrita por mujeres de habla hispana. Cruel coincidencia histórica que sea el mismo año en que se decide conmemorar anualmente a la poetisa mexicana con la entrega de este reconocimiento, y que a la par, las cifras oficiales puntualicen ese año como el inicio del terror sistemático que inició en Ciudad Juárez padecido por las mujeres en México.

El dolor de Rosario Castellanos y la culpa como significante en Elena Garro se transfiguraron en literatura. Este recorrido reflexivo que inicié con Sor Juana Inés, proporcionó tres binomios

conceptuales que describen y explican los procesos por los que la sociedad ha devenido y llegado al “horrorismo contemporáneo”, tanto social como cultural y lingüístico; uno **estético conceptual**; otro, **cultural y social**; y otro, **lingüístico y educativo**.

Lo **estético conceptual** atañe a los paradigmas hegemónicos que clasificaron a lo literario como sinónimo de calidad con la repetición constante de un solo modo de producir textualidad artística. Lo **cultural y social** implica la marginación, invisibilización y hasta desprestigio de mujeres escritoras en todos los espacios públicos, académicos y culturales, pues incluso los programas de estudio en todos los niveles educativos han privilegiado el conocimiento de escritores hombres. El **lingüístico - educativo** es una consecuencia de los dos anteriores, y atañen al lenguaje y la escritura: las **necro escrituras** y la **desapropiación**, conceptos propuestos por Cristina Rivera Garza.

Así, el aspecto **estético conceptual** lo definieron los paradigmas hegemónicos de poder y nunca consideraron la “literatura femenina” o debo decir “la literatura escrita por mujeres”. Es un hecho que estas obras tengan tirajes mucho menores a los publicados por “los hombres”, de hecho, no existe esta última clasificación por la simple razón que permea de manera natural en cualquier biblioteca, acervo o colección (Vargas, 2020).

Los dos primeros razonamientos contextualizaron al tercero para dar pie al concepto de **necro escrituras** (Rivera, 2019, p. 19, 20), usado por la autora para denominar las formas de producción textual que buscan una “desposesión” de lo propio e incorporar prácticas gramaticales, sintácticas, estrategias narrativas y usos tecnológicos que cuestionan el estado de las cosas y el estado de nuestros lenguajes a partir de las “máquinas de guerra y máquinas digitales” integradas a la convivencia cotidiana de manera avasalladora e incontenible.

Sor Juana Inés, Elena Garro y Rosario Castellanos comprendieron la inequidad de su momento y aportaron reflexiones sobre los sentimientos que despertaba en ellas. Esas ideas iniciales han trascendido el ejercicio de la escritura y la reescritura en *comunalidad* (Rivera Garza. 2014, p. 35). Hoy en día las grandes comunidades tecnológicas crearon *twitter* como un agente del discurso libertario en el ámbito del “horrorismo contemporáneo” que ha reformulado Cristina Rivera Garza, como una **propuesta estético conceptual** actual que ya tiene múltiples manifestaciones escritas en medios electrónicos, en papel y de manera híbrida.

La autora es legítima heredera de Sor Juana Inés, pues ha recibido en dos ocasiones el premio que lleva el nombre de la *Décima musa*, primero por *Nadie me verá llorar* (2001) y por *La muerte me da* (2009). En sus obras se aprecia una profunda lectura crítica de sus antecesoras teóricas, también

manifiesta un autoconocimiento que ha plasmado en dos de sus novelas autobiográficas, *Autobiografía del algodón* (2020), y la última, *El invencible verano de Liliana* (2021), ambas sumamente reflexivas en cuanto al momento, personal, histórico y político que experimenta.

Estas últimas novelas son la evidencia palpable captada por la autora sobre la evolución de los abusos y la violencia de género con acciones concretas denominadas hace treinta años como “crímenes pasionales”. Hoy, afortunadamente y gracias a la comprensión de los fenómenos sociales, políticos y lingüísticos, han podido denominarse crímenes de odio, definidos legalmente como feminicidios. Crímenes que no solo iniciaron en Ciudad Juárez, mutaron hasta llegar al “exterminio sistemático de las mujeres” (2019) al que se refiere la Doctora Paola Cruz en su ponencia así titulada.

La conciencia de la palabra y su evolución le ha dado nombre a esas actitudes mutantes de la que hoy escriben varias autoras latinoamericanas como Guadalupe Nettel, Mariana Enriquez, Mónica Ojeda, Samantha Schwblin, entre otras latinoamericanas, quienes sobresalen por su narrativa oscura con ambientes propios de este “horrorismo contemporáneo”, que ya he mencionado, y que alcanza los límites de la escritura creativa, singular y crítica que incluso iniciaron en algún “laboratorio de escritura” tecnológico.

Transitan hacia la *desapropiación* para configurar comunalidades de escritura que han existido en el pasado como el aforismo, el haikú, la viñeta, el versículo, pero que ahora se concretan no en el papel, sino en la pantalla. El *tuit* es también escritura breve en tiempo real. *Tuitear* es una forma de escritura colectiva basada en yuxtaposiciones continuas opuestas a la narrativa tradicional (Rivera Garza, 2014, p. 7, 8), es un reto para los que somos migrantes de la tecnología.

Las posibilidades de los juegos del lenguaje son infinitas y creativas pues la máxima textual en este espacio es de 140 caracteres, por ello, se altera el significado de palabras específicas y frases completas, incluso la ortografía es alterada, lo que ha llevado a las instituciones custodiantes de la lengua española a preguntarse ¿qué está pasando con el lenguaje? La respuesta puede ser transformación, que puede llevar a otras posibilidades más creativas aún, por ejemplo, lo que se dice en *twitter* no siempre es verdad. Un ejemplo de ello es “Alejandra Arévalo, la responsable de dar voz a la Sor Juana tuitera del siglo XXI. forma parte de un colectivo feminista que busca visibilizar las obras de escritoras y que plantean un reto de leer diez libros en lo que ellas llaman, “maratón Guadalupe Reinas”. Diez libros en menos de un mes.” (Barragán, 2019).

Resulta formidable el medio por el que se da a conocer a las nuevas generaciones a una escritora como Sor Juana Inés, pues como afirma Rivera Garza (2014) “el texto se produce cuando es leído y es justo entonces, en esa relación dinámica y crítica, que existe su valor.

(...) Sólo una visión esencialista y conservadora querría la repetición incesante de solo un modo de producir textualidad” (p. 28).

¿La lectura de los clásicos de la literatura canónica en los salones de clase es una visión esencialista? sí solo leemos a un autor, una corriente o sobre una época literaria. La lectura extensiva que ha promovido el Colegio con sus alumnos siempre ha propiciado la exploración de nuevos mundos literarios y, sobre todo, la escritura y la reescritura de lo leído genera aprehensión, reconocimiento de lo escrito con un trabajo colectivo que se discute y práctica en comunidad.

Es aquí donde el término *desapropiación* que propone Rivera Garza resulta pertinente: “renunciar a lo que se posee del dominio sobre lo propio que involucre estrategias de escritura, tal y como lo hace Alberto Chimal, el escritor toluqueño que desde hace varios años cuenta con un sitio de escritura creativa en internet, además de tener una cuenta de *twitter* con 115 mil seguidores donde encontró un campo propicio para la experimentación con la escritura. Es de esta iniciativa que crea primero minificciones para posteriormente, convertirse en su libro *El viajero del tiempo* que él mismo define como un “reto muy interesante porque es condensar una historia entera en 140 caracteres. Es un trabajo bastante complicado, este libro me tomó dos años entre hacerlo, refinarlo y que saliera publicado” (Morales, 2018).

Es, además, autor de más de una docena de libros de narrativa, ensayo y dramaturgia, además de ser colaborador en suplementos y coordinador de talleres de escritura creativa en internet. Como contador de historias - para no llamarlas literatura - ha recibido varias distinciones que reconocen su trabajo, pero sobresale el hecho de ubicar a sus personajes en la realidad tecnológica, sus inconvenientes, situaciones extremas, y a la vez divertidas desde el humor negro.

Para ambos escritores, Alberto Chimal y Cristina Rivera Garza (2014), el tiempo es el elemento crucial de *Twitter*. “El tuit es escritura en tiempo real” afirma Rivera Garza (p. 8), y el tiempo es la manera de estar, es la escritura, es imaginación. Por su parte, para Chimal, *Twitter* es como una máquina de escribir; y es ahí donde crea minificciones; es lo que Rivera Garza denomina escritura breve en pantalla y en tiempo real. Para ella, la escritura de Alberto Chimal es una “delicia de deslizamientos transversales” (p. 9) en su libro *Viajero del tiempo* (2011) con lo que mantiene vivos a sus lectores por medio de la curiosidad (p. 10).



JEAN-MICHEL BASQUIAT



JEAN-MICHEL BASQUIAT

Para Chimal, *twitter* es su:

cuaderno de viaje, mi cámara de maravillas. Las minificciones¹ que escribo son como (*sic*) lo principal que me interesa hacer. (...) Creativamente las minificciones son un reto muy interesante porque es condensar una historia entera en 140 caracteres. Es un trabajo bastante complicado, este libro me tomó dos años entre hacerlo, refinarlo y que saliera publicado. (Morales, 2018).

Y sin importar lo complicado que pueda ser, no es el único trabajo de este tipo realizado por el autor. Este trabajo con la tecnología ha permeado su producción pues en 2011 también recopiló minificciones creadas en la red social *Twitter* en el libro *83 novelas*, cuyas narraciones no exceden los 140 caracteres. En su momento fue considerado un experimento de creación y distribución digital y creativa literaria, pues el medio permite la interacción con los posibles lectores, así como modificar, añadir o descartar con ellos. “Todo el texto se escribió inicialmente en la red *Twitter*, se compiló y se editó con mira a una publicación híbrida: impresa y digital...” (Chimal, 2011), aún se distribuye como archivos de descarga gratuita para lectores del libro electrónico.

El ejercicio de la escritura en *comunalidad* es *twitter*, y el resultado está en obras como la de Chimal, que si bien, no son las únicas, no dejan de ser novedosas y propositivas. Son ejercicios de las necroescrituras palpables, y en algunos casos, polémicos pues la fascinación por las redes sociales también despierta desconfianza por parte de las posturas conservadoras que solo conceptualizan la escritura como un ejercicio en solitario, y pretenden reducir

1. Es una adaptación a la realidad contemporánea basada en la oralidad cuyo origen se encuentra en las parábolas bíblicas hasta los aforismos, refranes, entre otros. Poco importa la denominación de su aspecto común, es su capacidad de necesitar menos de una página para lograr complejidad textual y evocación.

este trabajo creativo a prejuicios relacionados con los cánones literarios, cuando la riqueza de todo esto se encuentra en su complementariedad con la escritura en papel.

A la culpa y el dolor expresados por Elena Garro y Rosario Castellanos tenemos que agregar el horror, el miedo y la impotencia por los cientos, si no es que miles de abusos que existen en el México actual; ellas narraron y retrataron por medio de la escritura en papel a sus protagonistas y reflexionaron sobre esas emociones y sensaciones en sus ensayos. Ahora Cristina Rivera Garza y Alberto Chimal también abonan a esta tarea narrativa para contar historias de otra manera, en el contexto de muerte que nos rodea; lo hacen en su *twitter* y en sus colaboraciones.

Leamos las novelas y reflexiones de Cristina Rivera Garza, aquí ya hay algunos de sus títulos, pero su bibliografía es extensa. De igual forma, Guadalupe Nettel y Mónica Lavín cuentan con una narrativa interesante y extensa.

Asimismo, leamos y reescribamos a la ecuatoriana Mónica Ojeda, cuyas narraciones abordan temas del “horrorismo contemporáneo” como la violencia intrafamiliar o la condena a las mujeres que se salen de la norma al ser definidas como monstruos. Las argentinas Samanta Schweblin, Ariana Harwicz y Mariana Enriquez con narraciones perturbadoras que surgen del ámbito familiar, en los círculos más íntimos de los individuos. Estas tres autoras, entre otras, son consideradas parte del “otro boom latinoamericano”, el hecho por mujeres.

Tomen a todas las anteriores como una lista interminable de posibilidades lectoras con propuestas narrativas que entran en lo que denominamos ya anteriormente como escritura híbrida, pues se encuentra en papel y en medios digitales; ambos medios se complementan para realizar una escritura en comunalidad con el propósito de desapropiarla para reescribir todo lo que puedan evocar y compartirlo en el salón de clases virtual, presencial y el sinnúmero de posibilidades que surjan.

Leamos cada cuento, cada poema y cada novela con sed y ambición para apropiarnos de propuestas creativas, cuestionables, propositivas. Que cada lectura sea una invitación a la justicia para que llegue a sentarse a nuestra casa, a la de todos los lectores como propuso Rosario Castellanos. ☺

Fuentes de consulta

1. Barragán, A. (19 de junio de 2019) Si Sor Juana viviera hoy sería feminista y tendría twitter, en *Verne en El país*, https://verne.elpais.com/verne/2019/06/20/mexico/1560988514_215834.html
2. Chimal, A. (2011, diciembre) "Sobre 83 novelas", en *Revista Digital Universitaria*. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num12/art123/>
3. Morales, B. M. (2018, octubre) "Alberto Chimal, escritor", en *Líderes mexicanos*. Disponible en: <https://lideresmexicanos.com/entrevistas/alberto-chimal-escritor/>
4. Morán, Breña, C. (mayo, 2021), "Cristina Rivera Garza: Todos mis libros anteriores me han preparado para escribir este sobre el feminicidio de mi hermana", en *El país*, disponible en: <https://elpais.com/mexico/2021-05-08/cristina-rivera-garza-me-he-preparado-todos-los-libros-antiguos-para-poder-escribir-sobre-el-feminicidio-de-mi-hermana.html>
5. Rivera, G. C. (2014) Escribir no es soledad. Material de lectura. UNAM, <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/edicion-2010/ensayo-contemporaneo-en-mexico/376-ensayo-contemporaneo-en-mexico-cat/392-005-cristina-rivera-garza>
6. Rivera, G. C. (2019) Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación. Debolsillo.
7. Di Tullio, A. L. (2011) Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea. Adriana Cavarero, *Lectora: revista de dones i textualitat*, Núm. 16 (2010) pp. 255-259. <https://revistes.ub.edu/index.php/lectora/article/view/7243>
8. Vargas, M. (2020) Escritoras mexicanas: "Feminismo y reivindicación en la literatura", en *Corriente Alterna*, *Cultura UNAM*, Disponible en: <https://corrientealterna.unam.mx/cultura/escritoras-mexicanas-feminismo-y-reivindicacion-en-la-literatura/>

Fuentes de consulta sugeridas

1. Arenes, C (2021) Cristina Rivera Garza: una historia conmovedora de migrantes y violencia en el pasado que se abraza con el presente, en *Cultura Infobae*. Disponible en: Cristina Rivera Garza: una historia conmovedora de migrantes y violencia en el pasado que se abraza con el presente - Infobae
2. Beaugregard, L. P. (2014, diciembre) Las "juanas" y el machismo literario, en *El país*, disponible en: https://elpais.com/cultura/2014/12/05/actualidad/1417801782_428991.html?rel=listaapoyo
3. Bundgaard, A. y López, G. A. (coord.) (1995) La semiótica de la culpa, en *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos: narradoras mexicanas en el siglo XX*, disponible en: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvhn0cm7>
4. Cavarero, A. (2009) "Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/lectora/lectora_a2010n16/lectora_a2010n16p255.pdf
5. Chimal, A. (2021, julio) "Historia universal de la desgracia", en *Literal. Voces latinoamericanas*. Columna *El cruce*, disponible en: <https://literalmagazine.com/somos-netflix/>

6. Corroto, P. (2017, agosto) "El otro "boom" latinoamericano es femenino", en *El país*, disponible en: https://elpais.com/cultura/2017/08/13/actualidad/1502641791_807871.html
7. Díaz, P.(s/f). "Mariana Enríquez, la reina de los condenados", en *Universo literario*, disponible en: Mariana Enríquez, reina de los condenados - Universo Literario
8. Galindo M. (2013) "Yo, la peor de Mónica Lavín" en *Lecturas. Revista de la red de bibliotecas*, disponible en: <http://revista-lecturas-tu-red.blogspot.com/2013/08/yo-la-peor-de-monica-lavin.html>
9. González, L. A. (2003) "Yo, la peor", en *Otras modernidades. Revista de estudios literarios y culturales*, n. 5 (marzo): 138-40. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/1036> .
10. Ibrahim-Aly-Haroun, M. (Magda) (2010) "La mujer mexicana en los ensayos de Rosario Castellanos", en *Depósito Académico Digital Universidad de Navarra (DADUN)* (pp. 67-81). Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/36243>
11. Juárez, G. (2011, marzo) "Alberto Chimal libera su colección de microficciones «83 novelas»", en *Hipertextual*, disponible en: <https://hipertextual.com/2011/03/alberto-chimal-libera-en-la-red-su-coleccion-de-microficciones-83-novelas>
12. Nieto Huertas, L. (1). Adriana Cavarero, Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea, trad. de Saleta de Salvador Agra, Anthropos, Barcelona, en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 2009. 203 páginas. *Foro Interno*, 11, 250-253. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/37747>
13. Palermo, G. (2019, agosto) "El nuevo boom latinoamericano está escrito por mujeres", en *El observador*, disponible en: <https://www.elobservador.com.uy/nota/el-nuevo-boom-latinoamericano-esta-escrito-por-mujeres-2019819112917>
14. Paul, C. (2012) "Cristina Rivera Garza llama a dolerse frente a un país herido por la guerra calderonista", en *la Jornada*, disponible en: *La Jornada: Cristina Rivera Garza llama a dolerse frente a un país herido por la guerra calderonista*
15. Rivera, N. (febrero, 2011) "21 escritoras mexicanas revolucionarias", en *Proceso (libros)*, disponible en: <https://www.proceso.com.mx/libros/2011/2/14/21-escritoras-mexicanas-revolucionarias-83963.html>
16. Rojo, X. (2017, marzo) "19 Escritoras mexicanas que deberías tener en tu librero", en *Buzzfeed books*, disponible en: <https://www.buzzfeed.com/mx/ximenarajo/escritoras-mexicanas-chidas>
17. Urrutia, E. (Coord.) (2006) *Nueve escritoras mexicanas nacidas en la primera mitad del siglo XX, y una revista*. Colegio de México e INMujeres, disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100798.pdf

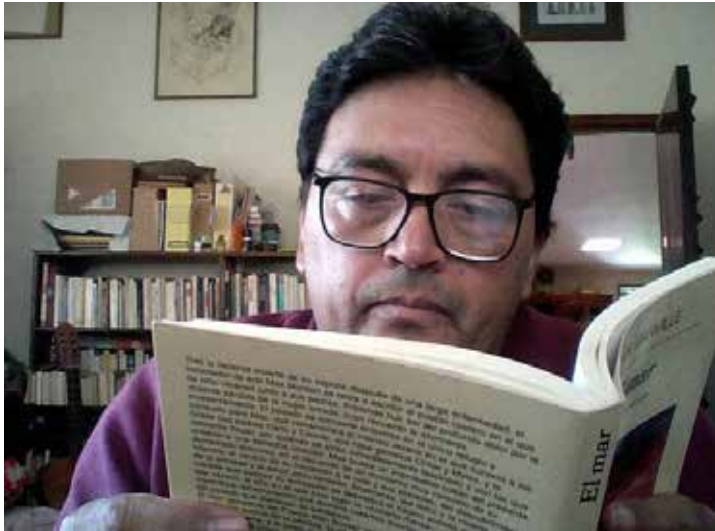
Pura lengua

Asiduo colaborador de nuestra revista. Periodista y escritor, ha publicado cuento y poesía en diversas revistas y suplementos culturales como Plural, La cultura en México, El Búho, La sección cultural de Excélsior, Generación, entre otras. Cuenta con dos poemarios: Sueños de profundo olvido (Monte Gargano, 1999) y Desapariciones del mundo frágil (IPN, 2001). Vive en el pueblo mágico de Tepotzotlán, junto a algunos gatos y Rosalía Vergara, una maravillosa mujer que lo ha acompañado por más de 30 años.

arturoalcantar@hotmail.com

Arturo Alcántar

Cultura



ARTURO ALCÁNTAR

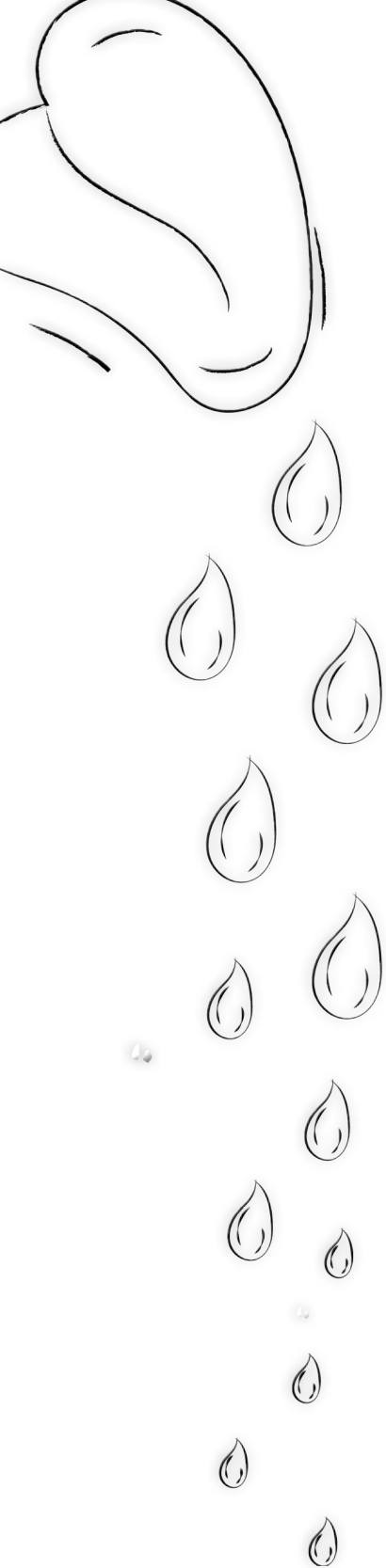


ILUSTRACIÓN: ZSR

Antes de escribir lo que les quiero narrar voy a hacer un chasquido con la lengua. No lo acostumbro; tampoco es una suerte de ritual antes de contar algo, pero sentí en este momento la imperiosa y súbita necesidad de hacer el chasquido.

Ya está, ahora sí.

En realidad no sé ni cómo relatar lo que ocurrió. Porque no quiero pasar por un exagerado. Pero tampoco quiero restarle importancia a lo sucedido. Porque la tiene. Pero eso ya lo juzgarán al leerlo. Así pues, la narración tal vez podría ser de esta manera:

La sed de la cruda lo despierta. Le retumba la cabeza. Increpa al vacío y a no saber, de momento, qué ha pasado.

Incorpórase con dificultad, logra sentarse en la orilla de la cama y siente un leve escalofrío en los pies. Se quita la sábana hecha nudo en el brazo. Habíase dormido con la ropa puesta. Se da cuenta de que la amnesia, otra vez, como en tantas borracheras, le invade el cerebro. Eso y la sed...

Cuando se restriega los ojos y los abre, mira, primero quitado de la pena, o con esa pena de la cruda, luego con cierta incredulidad y con verdadero terror después – el terror de la cruda realidad-, cómo todo el piso está invadido de lenguas arrancadas de sus bocas. Sí, dije bien: lenguas. Que se mueven, que se enciman unas en otras, tratando en vano de treparse a su lecho.

Inmediatamente sube los pies a la cama e incluso se quita con rapidez los calcetines a los que ya se les habían adherido, como con ventosas, algunas de estas lenguas sonrosadas, que bien pueden parecer extraños moluscos; se arrastran por el suelo y escurren baba cristalina con suavidad. Y por la manera insistente de revolverse los cientos, las miles quizás, se diría que esas lenguas no están ciegas. Hasta entonces repara en el zumbido constante, similar a un enjambre de abejas: es el conjunto de sus mugidos diminutos. No son lenguas mudas, pues.

Se vuelve a tallar los ojos, como para despertar de la pesadilla, pero al abrirlos no sólo ve de nuevo el hervidero de lenguas espantosas, además se da cuenta de que el pavor no ha disminuido su sed, antes al contrario.

No es el delirium tremens. O quién sabe. Por si las dudas promete no volver a emborracharse por el resto de su vida. Ay diosito que esto sólo sea una pesadilla. Pero qué pesadilla ni qué nada. Esto es más real que la sed encabronada, que ya no sabe si es por la cruda o por el miedo.

Pero aun con miedo, lenguas y todo, no se desvanece, sin embargo, la idea de apagar su sed. Y en lo primero que piensa enseguida es en la jarra de agua, que debería estar en este buró, pero que seguramente estará hasta la cocina. Le llega un chispazo

de valentía: hacerlas mierda con los botines. Pero se da cuenta de que los mentados botines están considerablemente retirados como para alcanzarlos sin tener que bajarse de la cama. Se estira lo más que puede, pero efectivamente no consigue asirlos. Se siente como un náufrago en una balsa. Ni modo, tendrá que bajarse descalzo, hundirse en ese mar de lenguas.

Más resignado que intrépido salta al suelo. Revientan las lenguas bajo las plantas de sus pies. Con el líquido blanquecino que emanan al ser aplastadas se resbala y cae en medio de ellas. Con desesperación intenta pararse, pero siempre vuelve a caer, una y otra vez. La frustrada travesía hacia la jarra de agua le lleva minutos, que son horas o días - cómo saberlo.

No llegó a la jarra de agua. Las lenguas lo comienzan a envolver y lo van asfixiando de a poco. Ya no puede ni gritar con la boca repleta de lenguas. Finalmente ya sólo da manotazos y patadas de ahogado...

No, no. Así no. Más que una realidad, parece un cuento de terror. Malón, pero un cuento al fin.

Tengo que intentarlo de otro modo. Escribirlo como sucedió tal cual. Sin extenderme tanto en los detalles, porque pierdo la esencia.

Digamos así:

La sed de la cruda lo despierta, sí. Y también le retumba la cabeza.

En efecto, se pregunta malhumorado qué pasó.

Quiere incorporarse pero le cuesta trabajo. Le duele todo el cuerpo, está entumido. Es verdad, ha pasado la noche en el suelo. Piensa que se cayó de la cama, aunque tal vez en realidad ni siquiera pudo llegar a ella.

Se levanta y bebe al hilo la media jarra de agua fresca que sí está en el buró. Al eructar satisfecho, mira sin ningún sobresalto, pero con un poco de asco, que en el fondo del recipiente de cristal, ya vacío, se halla una auténtica lengua, que se agita como pez fuera del agua. Ay pobre lengüita, seguramente se está ahogando. Y en un acto de misericordia la tira al límpido suelo y la aplasta con su pie descalzo.

No, tampoco así es el relato, porque esto daría la impresión de que no es cierto. Aunque de este modo ese hombre de la historia habría sido un hombre verdaderamente feliz.

Lo que en realidad sucedió fue de esta otra manera:

La sed de la cruda lo despierta. Le retumba la cabeza.

Mienta madres por no saber qué pasó.

Cuando se incorpora se cae de nuevo. Es lógico, todo es resbaladizo en el interior de una jarra de vidrio y vacía. Y precisamente allí se encuentra: adentro de una jarra recientemente desaguada. Y él se siente tan solitario como una lengua sin boca. Como una lengua muerta.

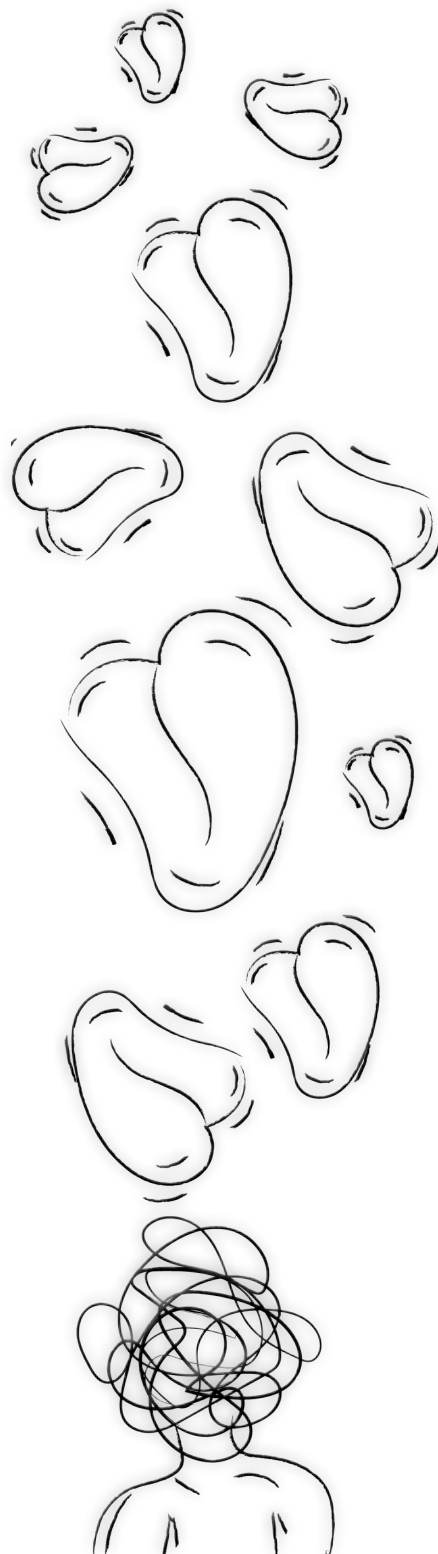


ILUSTRACIÓN: ZSR

Y pide por clemencia que alguien le dé agua antes de que se lo lleve la puritita chingada.

Tampoco. Perdón, nuevamente me ganó lo sentimental, lo piadoso.

Es que la historia es más simple pero más terrible:

La sed de la cruda no lo despertó nunca, ni le retumbó ya más la cabeza. Ciertamente se lo había llevado la puritita chingada: en el interior de la jarra se deslizaba alegremente una lengua que habíase tragado a nuestro crudísimo hombre, porque toda lengua lleva su propia boca, su propio estómago y su propia hambre. Y el antojo irrefrenable de comerse un hombre crudo.

Esto es lo único cierto. De veras. Y fue tremendo. Un hombre tragado por una lengua. Pero así escrito nadie lo habría creído jamás, sin sospechar que el que lo relata es en realidad pura lengua.

Y sí, esa es también la otra verdad: yo soy pura lengua. Y además una lengua que escribe; con titubeos, algo babeante y sonrosada, pero una lengua que escribe.

No, la verdad, nada de esto es cierto. Y no hay historia. Y nadie escribe ni escribirá nada. Discúlpeme. No hay cuento, no hay narración, no hay nada de nada. Lo único que sucedió es que quise decir algo, una mentira seguramente, y, después del chasquido que anuncié al principio, me mordí la lengua. Eso fue todo. Punto.

¿Dije: me mordí la lengua?

No. Quise decir: me mordió.☹



ILUSTRACIÓN: ZSR

La diversidad cultural de México

Originaria de la Ciudad de México, con corazón viajero y una gran pasión por la fotografía y la pintura. Licenciada en Comunicación por la FES Acatlán, UNAM. Ha recorrido diferentes espacios rurales y urbanos en Oaxaca, Chihuahua, Sonora, Chiapas y Puebla dejando testimonio visual de cada visita. Acreedora a la medalla Gustavo Baz Prada por el Servicio Social aplicado en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Lleva más de diez años en el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Expuso en la Casa de Cultura Azcapotzalco la muestra fotográfica *"Tiempo, mujeres y luz. Re-conociendo la diversidad cultural de México"*, como parte de las actividades realizadas en el marco del Día Internacional de la Mujer. Cada vez reafirma con mayor seguridad que el amor al arte fotográfico se ha convertido en la semilla que dejará los mejores frutos para su futuro.

yadira1986@hotmail.com

**Yadira
Hernández Olvera**



YADIRA HERNÁNDEZ OLVERA

La diversidad cultural se define como la “multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades”; esto de acuerdo con el artículo 4 de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales¹. En este sentido, a través de las fotografías que se exponen, se pueden identificar distintos elementos culturales de los pueblos indígenas de México, tales como la música, las artesanías, la gastronomía, las tradiciones, modos de vida, prácticas colectivas y costumbres que se arraigan en el espacio cultural que los representa.

Adentrarse en las raíces culturales de cada comunidad, ha sido una de las tareas más importantes que he desarrollado a lo largo de mi carrera profesional, pues a través de este proceso, logré conectarme con la identidad cultural de las poblaciones indígenas de estados como Chihuahua, Sonora, Puebla, Estado de México, Oaxaca, Chiapas, sólo por mencionar algunos.

La cultura engloba distintas formas de ver el mundo, tal como se puede percibir en esta memoria colectiva, que permite identificar las características intrínsecas de la vida en comunidad. Muestra de ello, es la elaboración de artesanías, que además de representar una actividad económica entre la comunidad indígena, también nos refiere la transmisión de conocimientos, la preservación de la técnica y la valoración de los simbolismos que la caracterizan.

Por otro lado, entre las culturas indígenas se realizan procesos culturales que los dotan de identidad, como lo son la medicina tradicional, las ceremonias que realizan a través de sus danzas, o bien, las tradiciones que llevan a cabo para la preservación de su cultura. A través de esta selección fotográfica se pueden identificar algunos de estos elementos, ya sea por la indumentaria, o bien, gracias a los símbolos que se logran transmitir.

La fotografía documental me ha permitido no sólo capturar las imágenes que se disparan frente a la mirada, sino también encapsular las emociones y lograr transmitir las a través de la lente. En este recorrido visual y metafórico, se busca no sólo mostrar esa diversidad cultural que representa a la nación, sino también, reconocer sus usos y costumbres, modos de vida, así como el conjunto de creencias y valores que constituyen su identidad.

Finalmente, es preciso destacar que escribir con luz ha permitido salvaguardar la memoria colectiva de la sociedad en su conjunto, y es por esta razón, que una fotografía se atesora más allá del tiempo. Son esas ideas las que nutren el ensayo fotográfico que presento a continuación. ☺

1.- UNESCO (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Nombre del sitio web: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa



BARRO NEGRO



TELAR DE CINTURA



TENÁBARIS



EN LO COTIDIANO



LAS FLORES Y YO



NOSTALGIA BYN



NOSOTRAS SOMOS



COMUNIDAD



COMUNIDAD



ACTO DE FE



MUJERES DE VALOR

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 24, se terminó de
editar y digitalizar en Diciembre de 2022.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400421



**Esta revista es un proyecto INFOCAB
con número de aprobación PB400421**