

editorial
fontamara

Desigualdad en la
educación
e impacto COVID-19
en el sistema educativo:
casos de México y
América Latina



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

Coordinadores:

Jorge Alfredo Lera Mejía

Daniel Cantú Cervantes

**Desigualdad en la educación
e impacto COVID-19
en el sistema educativo:
casos de México y
América Latina**

Desigualdad en la educación e impacto COVID-19 en el sistema educativo: casos de México y América Latina /Jorge Alfredo Lera Mejía, Daniel Cantú Cervantes .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; 2024.

142 págs. ; 17 x 23 cm.

I. 005 - Programación, programas, datos de computadores

LC: **LC2685 D4.7 2024**

DEWEY: **370.19 JBFA**

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2024

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905 • www.uat.edu.mx
cpublicaciones@uat.edu.mx

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-8888-32-0

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
contacto@fontamara.com.mx • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx
ISBN Fontamara: 978-607-736-867-0

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Libro digital

Esta obra y sus capítulos fue sometida a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Así mismo, fue aprobada para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.

Desigualdad en la educación e impacto COVID-19 en el sistema educativo: casos de México y América Latina

Coordinadores:
Jorge Alfredo Lera Mejía
Daniel Cantú Cervantes

editorial
fontamara



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dr. Fernando Leal Ríos
VICEPRESIDENTE

Dr. Arturo Mora Olivo
SECRETARIO TÉCNICO

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

Introducción	9
<i>Jorge A. Lera Mejía y Daniel Cantú Cervantes</i>	
Parte I	15
<i>Desigualdad e impacto COVID-19 en el sistema educativo y el proceso de impartición de cátedra en casos de México</i>	
Capítulo 1	16
<i>Atraso de políticas públicas gubernamentales ante el COVID-19</i>	
<i>Abimael Bolaños López, Arturo Dimas de los Reyes y María de la Luz Guevara Calderón</i>	
Capítulo 2	28
<i>La virtualidad y la pandemia COVID-19 que afectaron el rendimiento de los alumnos en educación superior</i>	
<i>José Rafael Baca Pumarejo, Jorge Alfredo Lera Mejía y Daniel Cantú Cervantes</i>	
Capítulo 3	40
<i>Uso de las TIC en educación básica: factor que fortalece el rezago educativo y la desigualdad académica en niños <i>pandemics</i></i>	
<i>María del Rosario Hernández Fonseca, Rodrigo Alejandro Galván Hernández y Betty Laura Rodríguez Montemayor</i>	
Capítulo 4	52
<i>Experiencias de profesores rurales en tiempos de pandemia y en la nueva normalidad educativa en México</i>	
<i>Zulma R. Zeballos Pinto, Elpidio J. Martínez Torres y María A. Gallegos Zarazúa</i>	

Parte II	73
Desigualdad e impacto COVID-19 en el sistema educativo y el proceso de impartición de cátedra en casos de América Latina	
Capítulo 5	74
El liderazgo sostenible, la comunicación multimodal y direccional y creatividad dentro del aula: caso intercambio <i>online</i> <i>María Macarena Suárez Blanco</i>	
Capítulo 6	86
Vila Vila sitiada y distanciada. Educación escolar en contextos de pandemia <i>Mario Bautista Alavi Patty</i>	
Capítulo 7	102
Percepciones del aprendizaje virtual de jóvenes universitarios. Un caso de estudio de la UNC-Argentina <i>Mariela Cuttica y Eugenia Perona</i>	
Epílogo	118
En busca de muchos caminos <i>Guillermo J. R. Garduño Valero</i>	
Sobre los autores	137

Introducción

La pandemia del COVID-19, aparecida en China a fines del 2019 y diseminada en todo el mundo a partir de enero del 2020 llegó a México en febrero del 2020; para afectar a la salud pública y a la economía, debido al cierre de empresas e instituciones educativas a partir de abril del 2020. Esto último significó ausentarse de las aulas desde el nivel básico hasta los niveles superiores, para tomar clases a distancia (*on line*).

De acuerdo con Ganem (Infobae, 2022):

Las estimaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la UNESCO al mes de agosto del 2022, señalaron que México ocupó el 2° lugar de América Latina en mayor deserción escolar, resaltando que los países con mayor abandono escolar fueron México, Panamá, Costa Rica y Bolivia.

En México “dejaron de estudiar 800 mil menores entre los 6 y los 17 años”, además 5.2 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de entre los 3 y los 29 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y el COVID-19, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el abandono escolar entre alumnos de 3 a 29 años fue de 3.5 millones. De acuerdo con el INEGI 3 millones del total de 5.2 millones, pertenecen a educación básica, y de esos 3 millones, 1.3 abandonó la escuela por la pandemia y 1.6 por falta de recursos económicos. Además de esos 5.2 millones que tampoco terminaron el ciclo escolar 2019-2020, 3.6 millones no se inscribieron en el ciclo siguiente porque tenían que trabajar (Infobae, 2022).

La consabida brecha postpandemia fue agravada por una extremada desigualdad digital entre pobres y ricos, se hace más obvia al comparar la población estudiantil de escuelas públicas *versus* las privadas; otro signo de desigualdad se presenta cuando se analizan las escuelas y los estudiantes de los estados y regiones más empobrecidas del país.

Si se comparan las escuelas privadas y las públicas, se aprecia que el 96 % del estudiantado de escuelas privadas cuenta con internet y que solamente el 72 % de los inscritos en escuelas públicas. El 55 % del alumnado de instituciones privadas cuenta con su propio dispositivo, lo que es cierto solamente en el 20 % de alumnos de instituciones públicas (Vieyra et al., 2020).

Esa ampliación de la brecha de desigualdad ante la salida del confinamiento obligado por la pandemia, evidenció que los estudiantes de las familias acomodadas tuvieron mejor acceso a los recursos educativos en los grupos de estudiantes de educación básica, media y superior al disponer de mejores computadoras, equipos y acceso a la Internet.

La pandemia produjo secuelas y cambios conductuales en la juventud. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), a mediados del 2022 “la prevalencia mundial de la ansiedad y la depresión aumentó un 25 %”. Pero también generó cambios en las relaciones laborales, sociales y familiares.

El resultado de esta crisis de salud y deserción escolar fue el aumento de la desigualdad educativa, ya que afectó más a los estudiantes de menores ingresos y de poblaciones marginadas. Las nuevas generaciones de jóvenes se caracterizan por el desafío que deberán enfrentar en el próximo medio siglo: evitar un retraso generacional y vivencial con nuevas formas de convivencia híbrida en las escuelas (virtual, presencial o semipresencial). Además, de que evidenció al retraso de las escuelas y las aulas desfasadas en todo el mundo.

En la presente obra, *Desigualdad en la educación e impacto COVID-19 en el sistema educativo: casos de México y América Latina*, se abordan diversos temas sobre desigualdad escolar, deserción educativa, uso de las TIC y precarización, desde la óptica de las desigualdades sociales en un contexto antes, durante y postcovid que afectan a todos los niveles escolares. Entre los trabajos seleccionados, se abordan el manejo de las políticas públicas, el rescate de los derechos humanos, experiencias escolares en escuelas rurales, de distintos países de México, Uruguay, Bolivia y Argentina, que muestran cierta debilidad de las instituciones que reproducen la desigualdad social y educativa.

En la propuesta participaron varios cuerpos académicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y con la finalidad de comprender de manera internacional la desigualdad académica y el impacto de la pandemia en la educación en algunos países de América Latina, se incluyeron dos investigadoras de la Universidad de Argentina, una de la Universidad Católica de Uruguay y un investigador del Instituto Andes de Bolivia.

La primera parte se titula *Desigualdad e impacto COVID-19 en el sistema educativo y el proceso de impartición de cátedra en casos de México*, el apartado inicial se denomina *Atraso de políticas públicas gubernamentales ante el COVID-19*, sus autores son Abimael Bolaños López, Arturo Dimas de los Reyes y María de la Luz Guevara Calderón, colaboradores del Cuerpo Académico (UAT-CA-141), ellos describen que la pandemia propició la incertidumbre en la comunidad al no saber qué hacer ante una realidad imprevista hasta provocar un grave atraso en materia de políticas públicas.

En el capítulo segundo se incluye el trabajo de tres investigadores integrantes del Cuerpo Académico Consolidado (UAT-CA-102) de la Facultad de Comercio y Administración de Victoria y la Unidad Académica de Educación (UAMCEH), para presentar *La virtualidad y la pandemia COVID-19 que afectaron el rendimiento de los alumnos en educación superior* producido por José Rafael Baca Pumarejo, Jorge Alfredo Lera

Mejía y Daniel Cantú Cervantes donde se cita que la pandemia del COVID-19 y las clases virtuales afectaron el rendimiento académico de los estudiantes de universidades, generando consecuencias positivas y negativas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entrevistaron a 80 alumnos de tres instituciones educativas evidenciando las desigualdades socioeducativas y las ventajas de la educación en línea incluso después de la pandemia.

El capítulo tercero, denominado *Uso de las TIC en educación básica: factor que fortalece el rezago educativo y la desigualdad académica en niños pandemics*, fue elaborado por María del Rosario Hernández Fonseca, Rodrigo Alejandro Galván Hernández, Betty y Laura Rodríguez Montemayor, integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación (UAT-CA-135) de la UAMCEH, expresan que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un “arma de doble filo” debido a que son herramientas de innovación educativa para los estudiantes, pero a la vez, son promotoras de la desigualdad y contribuyen al rezago educativo. Entrevistaron a 106 profesores para concluir que el rezago educativo es un problema público y social que requiere del diseño de estrategias integrales de planeación eficiente por medio de una educación participativa, donde se involucre a todos los participantes.

El capítulo cuarto, elaborado por Zulma Raquel Zeballos Pinto, Elpidio Javier Martínez Torres y María Angélica Gallegos Zarazúa investigadores de la Escuela Normal de Madero, Tamaulipas, aborda las *Experiencias de profesores rurales en tiempos de pandemia y en la nueva normalidad educativa en México*. Cita que la investigación analiza las experiencias de los docentes rurales en pandemia y la nueva normalidad educativa para comprender la educación rural, sus procesos y los retos que experimentan los docentes de Jalisco, Zacatecas y Yucatán mostrando que la educación rural es cada vez más compleja. Concluyen que el valor de la educación se vislumbra en situaciones de crisis y escenarios cambiantes.

La segunda parte del libro se intitula *Desigualdad e impacto COVID-19 en el sistema educativo y el proceso de impartición de cátedra en casos de América Latina*. En el quinto capítulo, María Macarena Suárez Blanco investigadora de la Universidad Católica del Uruguay presenta el ensayo: *El liderazgo sostenible, la comunicación multimodal y direccional y creatividad dentro del aula: caso intercambio online*. Se concluye que el intercambio educativo es relevante para fomentar la comunicación al visualizar las diferencias horarias y culturales. Para ello se revisaron testimonios con la idea de comprender cómo impactó la pandemia del COVID-19 y qué aspectos positivos son rescatables para fortalecer el lazo docente-estudiante; además de buscar la apertura mental de trabajar con estudiantes que no se encuentran en el aula.

En el capítulo sexto, Mario Bautista Alavi Patty, investigador boliviano por la Fundación PROEIB de los Andes, presenta el trabajo de campo llamado *Vila*

Vila sitiada y distanciada. Educación escolar en contextos de pandemia, basado en el estudio de caso sobre las repercusiones tanto económicas como educativas del COVID-19 durante la paralización de las actividades escolares que afectaron sobre todo a los pueblos indígenas, para analizar las decisiones educativas propuestas por el Estado y la reacción tanto de profesores como de padres de familia.

En el capítulo séptimo, nominado *Percepciones del aprendizaje virtual de jóvenes universitarios: un caso de estudio de la UNC-Argentina*, Mariela Cuttica y Eugenia Perona, investigadoras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Córdoba, Argentina, examinan los casos de 382 jóvenes universitarios que durante el COVID-19 debieron adaptarse a entornos de aprendizaje virtual. Con una encuesta de 16 elementos valoraron las percepciones del estudiantado contra distintas variables, para encontrar diferentes aspectos de la educación virtual percibidos por los estudiantes como muy favorables, medianamente favorables y poco favorables.

Con este quinto libro de la serie desigualdad educativa, liderado por integrantes del Cuerpo Académico Consolidado Bienestar Económico y Social -CABiES-, se cumple con el compromiso de seguir escudriñando en los lacerantes temas de la vulnerabilidad, haciendo equipo con investigadores de otros cuerpos académicos de diversas disciplinas de las ciencias sociales de la UAT (Universidad Autónoma de Tamaulipas), por ello, nos sentimos agradecidos y comprometidos en seguir la pista de este tema insuficientemente estudiado. Asimismo, reconocemos los testimonios de otras instituciones universitarias de Uruguay, Bolivia y Argentina, que nos hicieron el favor de acompañar este reto inacabado.

Jorge Alfredo Lera Mejía
Daniel Cantú Cervantes

Parte 1.

Desigualdad e impacto COVID en el sistema educativo y el proceso de impartición de cátedra en casos de México

Capítulo 1.

Atraso de políticas públicas gubernamentales ante el COVID-19

Abimael Bolaños López

<https://orcid.org/0000-0001-7270-5374>

Arturo Dimas de los Reyes

<https://orcid.org/0000-0002-7314-5986>

María de la Luz Guevara Calderón¹

<https://orcid.org/0000-0002-4599-9263>

¹Abimael Bolaños López, abolanos@uat.edu.mx; Arturo Dimas de los Reyes, adimasr@docentes.uat.edu.mx; María de la Luz Guevara Calderón, mlguevara@uat.edu.mx. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

Resumen

Las políticas públicas están encaminadas a la mejora de la comunidad. Tras la llegada de la pandemia COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, el mundo cambió por completo y provocó incertidumbre en la comunidad al no saber qué hacer ante la realidad a la que se enfrentaba; es por ello, que los gobiernos intentaron respaldar a la colectividad ante las dificultades, pero al ser éstas tantas y tan diferentes ocurrió un lamentable atraso en materia de políticas públicas.

Palabras clave: Pandemia, políticas públicas, gobierno, COVID-19.

Delay of government public politics during COVID-19

Abstract

Public policies are aimed at improving the community. After the arrival of the COVID-19 pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus, the world changed completely and caused uncertainty in the community by not knowing what to do in the face of the reality it was facing; That is why governments tried to support the community in the face of difficulties, but since these were so many and so different, a regrettable delay occurred in terms of public policies.

Keywords: Pandemic, public politics, government, COVID-19.

Introducción

La llegada de la pandemia denominada COVID-19 afectó al mundo a inicios del año 2020, para provocar cambios incontables en los ámbitos laborales y el sector educativo en todos los sectores de los ámbitos públicos y para atender las más apremiantes necesidades de la sociedad; y se explicarán las privadas donde se ubican, por ello se dará paso a detallar las acciones de gobierno que se desarrollaron razones que propiciaron diversas problemáticas en la implementación de políticas públicas gubernamentales adecuadas.

Metodología

El trabajo se realizó mediante investigación exploratoria, para lo que se buscó información sobre los temas y ejes centrales de la indagación, obteniendo material bibliográfico en libros y artículos científicos, conceptos y comparativas extraídas de páginas web sometidas a rigurosidad científica.

La pandemia COVID-19

Semanas antes de que se declararan las vacaciones de primavera en el año 2020, se habló de la llegada del virus SARS-CoV-2 de manera oficial. La gente comenzó a enfermar y a fallecer al no existir los tratamientos indicados ni un sistema de salud que pudiera hacer frente a la pandemia COVID-19. La Organización Panamericana de la Salud (2021) elaboró la siguiente tabla (Tabla 1) de los casos confirmados de SARS-CoV-2 y las muertes correspondientes en el continente americano:

Tabla 1

Distribución geográfica del brote de la enfermedad por el coronavirus en las Américas. Abril de 2021

País	Casos	Muertes	Tasa cruda de letalidad
EEUU	30 372 016	551 391	2 %
Brasil	12 953 597	330 193	3 %
Colombia	2 437 197	63 932	3 %
Argentina	2 383 537	56 106	2 %
México	2 249 195	204 011	9 %
Perú	1 573 961	52 625	3 %
Chile	1 026 785	23 644	2 %
Canadá	1 000 545	2305	2 %
Panamá	356 073	6 131	2 %
Ecuador	335 681	16 956	5 %
Bolivia	274 467	12 316	5 %
39 países reportan transmisión comunitaria			

Fuente: Organización Panamericana de la Salud (2021). Novel Coronavirus 2019. Organización Panamericana de la Salud, p. 9.

Consultado el 13/09/2022, en: https://www.paho.org/sites/default/files/2021-04/COVID-ARG-2021-04-04_0.pdf

Escudero et al. (2020) establecieron que la entrada de “una nueva pandemia de origen viral era temida y esperada a nivel mundial desde hace varios años” (p. 171), sin embargo, pudo actuarse de manera distinta mucho antes de que se generara a fin de evitar tantas muertes y miseria en el mundo.

Lo anterior porque a finales de diciembre del 2019 se reportaron varios casos de neumonía atípica, entonces de origen desconocido, en Wuhan, China. Días más tarde se identificó al agente etiológico como un nuevo coronavirus. Se le llamó SARS-CoV-2, y denominó COVID-19 a la enfermedad producida. El origen de este nuevo virus se presume zoonótico siendo los murciélagos su probable vector. Debido al acelerado número de contagios y muertes que se produjeron

primero en China y posteriormente alrededor del mundo, la infección pasó rápidamente de ser un brote aislado a convertirse en una emergencia sanitaria de preocupación internacional, y posteriormente en una pandemia (Mojica y Morales, 2020).

La contingencia no fue atendida con las medidas, cuidados y oportunidad debidas, propiciando que este nuevo virus que tiene “predilección por el árbol respiratorio, una vez que penetra genera una respuesta inmune anormal de tipo inflamatorio con incremento de citoquinas, lo que agrava al paciente y causa daño multiorgánico” (Maguiña et al., 2020), llegara a todos los rincones del mundo.

Consecuencias de la pandemia COVID-19

Era de esperarse que un mundo en confinamiento y sin producir experimentaría cambios drásticos, sobre todo después de que pasara el punto crítico, motivo por el cual:

La tarea a la que se enfrentan ahora las diferentes entidades gubernamentales consiste en tratar de equilibrar las medidas de aislamiento preventivo con aquellas destinadas a aminorar el daño económico y social, generado por el aislamiento obligatorio y el cierre de fronteras (Díaz y Toro, 2020).

A lo anterior, se generó un daño psicológico severo en las personas, tanto en lo individual como en lo colectivo, por lo que se hizo necesario reconstruir un mundo, que si bien, no se hallaba destruido como pudiera llegar a ser tras una guerra, sí se encontraba afectado por desconocer cómo proceder ante la certeza de que no se podía seguir todo el tiempo con el cierre de escuelas, comercios, industrias y fronteras.

Sectores afectados tras la pandemia COVID-19

No hubo barreras que pudieran detener el avance del virus en los diferentes continentes, esto puso en controversia a los sectores públicos y privados, ya que los tres poderes en sus tres niveles y las empresas establecidas tuvieron que resolver cómo actuar a fin de atender los estragos causados en materia de salud, educación, economía, trabajo y aspectos sociales entre muchas otras afectaciones. Por lo que la pandemia de COVID-19 implicó importantes afectaciones a los diversos sectores de actividad económica, este impacto ha sido diferenciado entre sectores.

a) el confinamiento llevó a las personas a reducir su consumo de determinados bienes y servicios, particularmente de aquellos que requieren mayor proximidad física. b) el cierre de actividades clasificadas por las autoridades de salud como no esenciales redujo directamente la oferta de ciertos bienes y servicios, en un contexto en el que también hubo afectaciones en el suministro de insumos importados como

consecuencia de las medidas globales para combatir dicha pandemia. A lo anterior deben sumarse los efectos ocasionados por la caída de la actividad económica sobre los ingresos de los hogares y el deterioro del mercado laboral, así como los derivados de las afectaciones en otros países que inciden sobre la demanda externa del país (Banco de México, 2021).

Al no saber qué hacer, pues no contaban con un plan de contingencia, se evidenciaron el ámbito privado y el público creando expectativas desfavorables para la población, y en especial para los de grupos vulnerables, como los adultos mayores, como estipulan Espín et al. (2021):

[...] para lograr una vida digna, sobre todo en los adultos mayores, el Estado tiene la responsabilidad de brindar acciones viables que apruebe la inserción adecuada de los adultos mayores con el fin de proveer medios que permitan la inclusión, participación, protección social, prestación oportuna y de calidad en servicios de salud y demás servicios públicos, pensiones asistenciales, actividades lúdicas/recreativas para mejorar su atención, y jubilación universal; para ello se requiere el trabajo coordinado de todos los niveles de Gobierno conjuntamente con todas sus instituciones (pp. 8-9).

Gran parte de ellos se vieron involucrados en una doble situación de vulnerabilidad, al sumar la que ya enfrentaban con el confinamiento que trajo dificultades desconocidas sin recursos económicos y con un Estado tardío en la búsqueda de soluciones.

El mundo después de la pandemia COVID-19

Tras haber pasado meses de confinamiento y bajo la obligatoriedad del uso del cubre bocas, gel antibacterial, alcohol y lavado permanente de manos con agua y jabón, las personas alrededor del mundo se encontraban agotadas física, económica y psicológicamente, por lo que se hacía fundamental encontrar soluciones a los grandes problemas derivados de la pandemia, el desempleo, la escasez de alimentos propiciando un incremento en la hambruna, incremento de enfermedades, hogares cada vez más vacíos, problemas escolares, etcétera, motivo por el cual:

La presencia y participación de la sociedad civil (mujeres, hombres, jóvenes, pueblos originarios y personas con discapacidad, entre otros) ante la pandemia no se hizo esperar y desde el primer momento ha sido amplia y diversa. Muchas organizaciones sociales han emprendido acciones solidarias para responder a los efectos de la crisis, ofreciendo distintos tipos de asistencia humanitaria (alimentos, suministros de salud, kits educativos) a comunidades vulnerables, adultos mayores y niñez, entre otros, y haciendo donaciones a hospitales y centros de salud. Otras están monitoreando la propagación del coronavirus

y las medidas de los expertos mundiales y entidades gubernamentales en salud. Algunas buscan conectar a fundaciones, organizaciones, instituciones, empresas, universidades y voluntarios con oportunidades de colaboración, potenciando el uso de los medios digitales para dar respuesta a las necesidades prioritarias de grupos vulnerables (Enríquez y Sáenz, 2021).

Esto refuerza la importancia que tiene la participación de la sociedad civil para enfrentar el mundo después de los problemas acarreados por el paso del ser humano sobre la tierra. La sociedad organizada de nueva cuenta ha posibilitado la reactivación de las actividades, ya que ha coadyuvado con los gobiernos en los diferentes ámbitos del entorno.

Políticas públicas

Las políticas públicas tal y como las define Wilson (2018), son las “herramientas o instrumentos que utilizan los gobiernos tienen en teoría un objetivo colectivo, es decir, están orientadas a mejorar situaciones que benefician a la comunidad en general” (p. 35). Por ello son el mecanismo mayormente usado cuando un gobierno quiere llegar a sus gobernados de una manera más cercana sin que dicha interacción no parezca forzada.

Las políticas públicas deben ser creadas con base en la opinión de la población, de la colectividad, ya que es ésta quien recibe un “beneficio”, mismo que debe llegar con la oportunidad en tiempo y forma indicados e idóneos. Welti y Ramírez (2021) establecen que una de las ventajas de que en el diseño de una política pública, se utilice el conocimiento de la evolución demográfica del país es que, además de hacer evidentes los escenarios que pueden presentarse en el futuro y por tanto, fundamenta la visión estratégica que debe ser inherente a toda acción de gobierno, posibilita la identificación de situaciones coyunturales asociadas a las características de la población, que generen riesgos significativos para la sobrevivencia y desarrollo de la sociedad y que, por tanto, deben formar parte de planes de acción de corto y mediano plazo.

Para el éxito o fracaso de la elaboración de una política pública, es necesario que sea pensada a futuro. Es fundamental el planteamiento de escenarios futuros para que ésta alcance sus objetivos, lo cual solamente se logra si se utilizan proyecciones demográficas tomando puntos de observación, la llegada de enfermedades mortales, que pongan en riesgo la implementación de políticas públicas.

Así, las políticas públicas que se diseñen dependen en gran medida del contexto y objeto de aplicación. Además del número de muertes, la enfermedad por COVID-19 dejó a gran parte del globo en aislamiento social, con fuertes restricciones

a la movilidad, con sistemas sanitarios colapsados, y con Estados sin saber bien cómo contener o mitigar la crisis. Esta situación no sólo modifica nuestras vidas, sino que pone en debate las formas tradicionales de nuestra organización social: el peso de la economía frente al riesgo de la salud o la vida, el rol de lo público, la función del Estado, entre otras (Azerrat et al., 2021).

Además, las políticas públicas, en el contexto de la pandemia COVID-19 deben elaborarse con extrema cautela al tomar como posibles afectaciones, las consecuencias del aislamiento social y confinamiento, ya que no sólo se afectó la salud de las personas, sino, la salud del mundo. La crisis denominada como el “gran confinamiento” causada por el brote de la enfermedad COVID-19 tuvo un impacto multidimensional en la humanidad, a nivel sanitario, social, económico y político. Uno de los principales efectos se vio reflejado en una crisis económica sin paralelo en la historia de la humanidad (Esparza, Martínez y Sánchez, 2021).

Políticas públicas relativas

Cuando el sector gubernamental buscó mejorar la calidad de vida de su población tras haber estado en confinamiento con los picos intermitentes de la pandemia COVID-19, empezó con una respuesta económica, la cual:

[...] persigue dos objetivos: primeramente, proveer un piso mínimo de ingreso para todos los hogares; y en segundo lugar, preparar respuestas fiscales, financieras y monetarias para proteger a trabajadores y empresas y minimizar posibles efectos sistémicos en la economía. También es indispensable asegurar la estabilidad social y política que el paquete de políticas sea no solo efectivo, sino también que la población lo perciba como justo y equitativo (Blackman et al., 2020).

Fueron comunes las ferias del empleo virtuales, talleres para emprendedores y cursos para lidiar con el *home office*, ya que definitivamente, es el tema monetario lo que mueve al mundo y con ello, el bienestar, esto fue una limitante para la mayoría de la población, al no contar con seguridad en el empleo y consecuentemente con el sustento económico para atender las necesidades de sus familias.

Asimismo, y con información de Arellano y Ortiz (2022) se tiene que, en materia educativa, la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED, 2020), elaborada por el INEGI, presenta datos relevantes respecto a la deserción educativa. Para el levantamiento de datos se utilizó la vía telefónica, contando con una muestra objeto de 5472 hogares. El 35.9 % de la deserción escolar está en el nivel medio superior, mientras que 44.6 % representa la deserción escolar en el nivel superior. Existe evidencia de que alrededor del 60 %

del objeto de estudio, se encuentra integrado por sujetos que se ubican en el rango de edades de 3 a 29 años y que además dejaron inconclusos sus estudios por motivos asociados a la pandemia COVID-19. Derivado de la pandemia, en el periodo que ha comprendido esta, las causas que influyeron más para efectos de la deserción escolar son la falta de recursos y la necesidad de trabajar 43.7 % para el nivel medio superior, en tanto que 25.1 % para el nivel superior.

Políticas públicas implementadas durante la llegada de la pandemia COVID-19

La pandemia fue una fuente de oportunidades/sectores de emergencia que debían, deben y deberán ser atendidos por el desarrollo de políticas públicas conforme a lo siguiente: los efectos sociales de la pandemia redundaron en una mayor flexibilización del trabajo, acompañada de reducciones de haberes, suspensiones y despidos. La dimensión de la crisis en el mundo laboral ha dependido del grado de informalidad que existe en los países, aunque en toda la región el número es significativamente alto.

En cuanto a apoyo social a los más vulnerables, los planes asistenciales se han multiplicado para proveer un recurso de emergencia a los sectores más precarizados que vieron mermados sus ingresos. En algunos casos, este socorro alcanzó a las clases medias a través de alivios de erogaciones tales como alquileres, hipotecas y servicios (Nercesian et al., 2021).

En materia de políticas públicas, la evaluación debe ser un círculo virtuoso. Es importante evaluar las políticas públicas que lleguen a implementarse para saber si resultaron eficaces o no, y conocer si se alcanzaron o no los objetivos trazados desde la planeación. En esta investigación, dicha evaluación debe consistir en saber si la política pública influyó de diversa forma en otro sector afectado que necesite de apoyo, impulso o atención de los órganos gubernamentales.

Políticas públicas tras la pandemia

Las políticas públicas tras el COVID-19 resultaron ser una salida de escape para el accionar del gobierno frente a la pandemia debido a que el cumplimiento de sus obligaciones en un sentido estricto, no estaba funcionando, ya que la mayoría de los sectores agraviados, se encontraban a punto de colapsar y algunos otros, ya estaban colapsados, por lo que dichas acciones “amigables” se convirtieron en la salvación de las obligaciones encomendadas por la constitución federal en sus tres niveles. Por tales razones, es necesario que estas acciones “amigables” no dejen de surgir y de buscar mejorar la calidad de vida de los habitantes del territorio nacional.

Más aún, teniendo en cuenta la producción de la que se encarga el país mexicano, tal como mencionan Rivas et al. (2021):

México mantuvo su política fitosanitaria enfocada a sustentar la sanidad e inocuidad de productos agrícolas, con énfasis en cultivos básicos, durante el periodo epidémico 2020 y el actual 2021. Así, continuaron a nivel nacional las Campañas y Programas de Vigilancia Epidemiológica Fitosanitaria, fundamentales para reducir riesgos y pérdidas productivas por efectos de plagas de los cultivos (p. 227).

Landeros et al. (2020) mencionan que, independientemente de la estrategia, se siguen evaluando las acciones con base en resultados, errores y aciertos, más allá de los resultados económicos y la deuda que se generó en cada país, la evaluación principal es epidemiológica, lo que deja un trabajo pendiente de políticas públicas por parte de los diferentes niveles de gobierno.

¿Existió un atraso de políticas públicas gubernamentales ante el COVID-19?

Si se le preguntase a cualquier persona sobre el actuar del gobierno ante la pandemia COVID-19, es muy probable que no estuviera muy conforme con éste, sin embargo, hay quien pueda pensar que el gobierno intentó hacer lo mejor que podía ante la contingencia sanitaria. El presidente de México, Andrés Manuel López Obrador opinó que el COVID-19 “le cayó como anillo al dedo” (CNN, 2020); la realidad es que más que un anillo al dedo, ha causado millones de pérdidas de vidas humanas y una sola vida no tiene precio. Las acciones siguen sin poder terminarse del todo, porque no hubo tiempo ni condiciones para que el gobierno desarrollara más y mejores políticas públicas. Las crisis intensifican el peso del liderazgo. Aunque por definición, quienes están en posiciones de autoridad tienen recursos para influir en el desarrollo de los acontecimientos, se tiene que los procedimientos y restricciones tienden a limitar el poder del liderazgo en tiempos ordinarios. Sin embargo, todo cambia durante emergencias y otros momentos de gran riesgo (Sánchez, 2021).

El atraso de políticas públicas frente a la contingencia sanitaria mundial del COVID-19, podría ser justificable hasta cierto punto.

¿Qué hacer ante el atraso de políticas públicas gubernamentales ante el COVID-19?

Una palabra contraria a atrasar, puede ser “acelerar” y aunque resulte muy fácil de decir, para eliminar el atraso de políticas públicas gubernamentales, se debe

acelerar su implementación y su correspondiente evaluación periódica para detectar desviaciones a la normalidad, y de encontrarlas, corregirlas para alcanzar los objetivos trazados desde la planeación de las mismas. Es necesario destinar mayores recursos humanos, materiales, económicos, técnicos y financieros para analizar las necesidades específicas de la población en general tras la pandemia generada por el COVID-19, que una vez identificadas las necesidades, proponer alternativas de solución que resuelvan los grandes problemas de la colectividad y mejoren la calidad de vida de la población en general. A través de políticas públicas que: sean actuales, estén bien implementadas, lleguen a todos los sectores de la sociedad, puedan llegar a repetirse las veces que resulten necesarias. Sean creadas con ayuda de la misma sociedad. Busquen mejorar. No tengan resultados superficiales y sean evaluadas periódicamente para detectar desviaciones a la normalidad y estar en posibilidad de corregir oportunamente.

Conclusiones

Sin lugar a duda, el atraso de las políticas públicas ante la pandemia de COVID-19, no es el resultado de un gobierno reacio a ayudar a su pueblo, sino de un gobierno que no estaba preparado ni mucho menos pensaba que una pandemia iba a acabar con la vida de una gran parte de la población a nivel mundial y con la poca estabilidad que mantenían en alguno de los sectores como el de salud, educación, relaciones internacionales, etcétera.

Se hace evidente que debe existir un llamado urgente a los tres niveles de gobierno, para que las políticas públicas que “reconstruyan” el mundo tras la pandemia COVID-19 sean cada vez más y no se queden en pausa como se quedó el mundo en marzo de 2020, por lo que se hace fundamental la participación activa de la sociedad civil “real” en el análisis, implementación y evaluación de políticas públicas, no de una sociedad civil ficticia que tenga nexos con el gobierno ya que de ser así se estará distante de la realidad que enfrenta la población en general y de la solución de las diferentes problemáticas que enfrentan.

Bibliografía

- Alarcón-Chana, A., Justiniano-Romero, R., y Santander-Mendoza, I. (2020). Sesgos cognitivos y políticas públicas durante la pandemia del SARS-COV-2. *Revista de Investigación Psicológica* (Especial), 73-90.
- Arellano-Esparza, C. A., y Ortiz-Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la COVID-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (74), 33-52.

- Azerrat, J., Ratto, M., y Fantozzi, A. (2021). ¿Gobernar es cuidar? Los estilos de gestión de la Pandemia en América del Sur: los casos de Argentina, Brasil y Uruguay. *Trabajo y Sociedad*, XXII(36), 145-173.
- Banco de México. (2021). Impacto de la Pandemia de COVID-19 en la Actividad Económica Sectorial en México y Estados Unidos. Extracto del Informe Trimestral Octubre - diciembre 2020. Banco de México.
- Blackman, A. et al. (2020). *La política pública frente al COVID-19. Recomendaciones para América Latina y el Caribe*. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo.
- CNN. (2020). *López Obrador: El coronavirus vino como anillo al dedo para la transformación*. México: CNN.
- Díaz, C. F. y Toro, M. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Biblioteca Virtual de Salud de la Organización Panamericana de la Salud*, 24(3), 183-205.
- Enríquez, A. y Sáenz, C. (2021). *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA, serie Estudios y Perspectivas-Sede Subregional de la CEPAL en México*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 189.
- Escudero, X. et al. (2020). La pandemia de coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): situación actual e implicaciones para México. *Medigraphic, Literatura Biomédica*, 31(3), 170-177.
- Esparza-Rodríguez, S., Martínez-Arroyo, J., y Sánchez-Vargas, A. (2021). Perfiles socioeconómicos y estructurales del sector informal en la pandemia de la COVID-19. *Nova Scientia*, 13(spe). Epub 28 de mayo de 2021.
- Espín-Meléndez, M., Constante-Lascano, J., y Granja-Zurita, D. (2022). Políticas públicas para el adulto mayor en época de pandemia por COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 9(1), 179-192. Epub 10 de abril de 2022.
- Landeros, O. et al. (2020). Formulación de políticas públicas en salud durante la pandemia de COVID-19 en países americanos. *Sanus* (16), 1-10.
- Maguiña-Vargas, C., Gastelo-Acosta, R., y Tequen-Bernilla, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del COVID-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131.
- Mojica, C. y Morales, C. (2020). Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. *Semergen*, 46(51), 72-84.
- Nercesian, I., Cassaglia, R., y Morales-Castro, V. (2021). Pandemia y políticas socio sanitarias en América Latina. *Apuntes*, 48(89), 65-93.
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Novel Coronavirus 2019*. Organización Panamericana de la Salud.
- Rivas-Valencia, P., Rosales-Rivas, L., Ávila-Quezada, G., y Martínez-Martínez, T.O. (2021). Economy of the Mexican agriculture sector in times of COVID-19. *Revista Mexicana de Fitopatología*, 39(spe), 218-232. Epub 30 de noviembre de 2022.
- Sánchez, T. (2021). *La respuesta de México al COVID-19: Estudio de caso*. Instituto de Ciencias de la Salud Global, Universidad de California, San Francisco.

- Welti-Chanes, C., y Ramírez-Penagos, A. C. (2021). Conocimiento sociodemográfico y respuesta institucional a una pandemia. *El Caso de México. Papeles de Población*, 27(107), 41-101. Epub 06 de diciembre de 2021.
- Wilson, J. (2018). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? *Revista IN IURE Ciencias Jurídicas y Notariales*, 2.

Capítulo 2.

La virtualidad y la pandemia COVID-19 que afectaron el rendimiento de los alumnos en educación superior

José Rafael Baca Pumarejo

<https://orcid.org/0000-0002-7014-5446>

Jorge Alfredo Lera Mejía

<https://orcid.org/0000-0003-2149-9923>

Daniel Cantú Cervantes¹

<https://orcid.org/0000-0001-8652-3707>

¹José Rafael Baca Pumarejo, jbaca@docentes.uat.edu.mx; Jorge Alfredo Lera Mejía, jalera@uat.edu.mx; Daniel Cantú Cervantes, dcantu@docentes.uat.edu.mx; Facultad de Comercio y Administración de Victoria, Unidad Académica de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

Resumen

La pandemia COVID-19 ha dejado secuelas significativas en la población mundial y un aspecto relevante ha sido el impacto en los procesos educativos. Esta investigación explora cómo la pandemia y las clases virtuales afectaron el rendimiento académico de los estudiantes de las universidades. El modelo de educación virtual durante la crisis sanitaria, que supuso la suspensión de actividades de las instituciones educativas y la migración a la modalidad en línea, adoptando las TIC de manera acelerada para que los alumnos y docentes las apropiaron adecuadamente, generó consecuencias en el aprendizaje docente. El estudio usó una metodología con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Participaron 80 alumnos de diversas facultades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Valle de México y el Instituto Tecnológico de Victoria. Los resultados del análisis de los datos evidenciaron las desigualdades socioeducativas de los estudiantes. Si bien se advirtió una aceptación y apropiación acelerada de las tecnologías, el proceso de enseñanza aprendizaje resintió de manera general el rendimiento académico de los estudiantes, pero a la vez el estudiantado apreció las ventajas de la educación en línea las cuales quisieran seguir aprovechando aun después de pandemia. Por lo que se recomendó continuar capacitando tanto a docentes y estudiantes para aprovechar las nuevas destrezas y habilidades incorporadas por la crisis al proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Palabras clave: Pandemia COVID-19, educación virtual, rendimiento académico.

Abstract

The COVID-19 pandemic has left significant consequences on the world population and a relevant aspect has been the impact on educational processes. This research has explored how the COVID-19 pandemic and virtual classes affected the academic performance of university students. The virtual education model during the health crisis that implied the suspension of activities of educational institutions and the migration to the online modality, adopting ICTs in an accelerated manner for their proper appropriation by students and teachers, generated natural consequences in the teaching process. learning. The study used a methodology with a quantitative

approach of a descriptive type. 80 students took part in the study, from various faculties of the Autonomous University of Tamaulipas, Valle de México University and the Technological Institute of Victoria. The results of the data analysis showed the socio-educational inequalities of the students. Although an accelerated acceptance and appropriation of technologies was noticed, the teaching-learning process suffered in a general way the academic performance of the students, but at the same time the student body appreciated the advantages of online education which they would like to continue taking advantage of even after of pandemic. Therefore, it was recommended to continue training both teachers and students to take advantage of the new skills and abilities incorporated by the crisis into the teaching-learning process in higher education.

Keywords: COVID-19 pandemic, virtual education, academic performance.

Introducción

El uso de las TIC en los estudiantes y maestros universitarios era importante desde antes de la pandemia, pero al inicio de la implementación de las clases virtuales se convirtió en algo indispensable para reunir a ambas partes. Las TIC fueron un factor difícil para los profesores que no estaban relacionados con la tecnología. Esta pandemia fue un impulso para que los profesores se adentraran en el uso de las tecnologías, siendo algo positivo (Villafuerte, 2020).

Jiménez y Ruiz (2021) y Jiménez y Fernández (2021) han reportado resultados negativos en el rendimiento escolar debido a factores socioeconómicos que enfrentaron y siguen enfrentando los estudiantes y sus familias. Dentro de las afectaciones y limitantes predominantes, se observó la condición económica, falta de equipo y dispositivos electrónicos, escaso manejo de plataformas y herramientas virtuales, falta de conexión a internet y un deficiente acompañamiento psicológico durante el confinamiento. Se concluyó que los cierres prolongados de las universidades han tenido efectos y repercusiones negativas en distintos aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, un alto grado de vulnerabilidad en las habilidades socioemocionales provocando con ello un deterioro socioemocional y estancamiento académico.

El COVID-19 implicó múltiples cambios en los hogares, entre otros el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares. La situación estuvo lejos de ser tersa y serena puesto que los padres se volvieron docentes y los hijos autodidactas, además muchos estudiantes perdieron a sus padres (fallecimiento) y otros tuvieron que empezar a trabajar para apoyar al sustento del hogar. A esto hay que sumar que la ansiedad producida por el confinamiento, la preocupación sanitaria, el empleo y cumplir todas las actividades y contenidos de la enseñanza atendida desde casa (Jiménez y Fernández, 2021).

Poco más de 1.6 millones de docentes prepararon clases y materiales desde un entorno virtual. Un gran porcentaje de los estudiantes no consideran funcionales las clases a distancia, y que el tiempo que pasan frente a la computadora no repercute en resultados de aprendizaje óptimos, considerando desde la elaboración de un diseño instruccional específico para esta modalidad, que tome en cuenta las necesidades de los alumnos y sus estilos de aprendizaje, hasta la evaluación efectiva de los aprendizajes por este medio (SEP, 2020).

Una de las principales limitaciones de las clases virtuales es la creencia de que son un modelo diferente de entrega del contenido presencial que emula la presencialidad. Sin embargo, este modelo afecta al aprendizaje, porque las herramientas de comunicación *online* no emulan la realidad y las limitaciones de infraestructura son comunes entre los alumnos (fallas de internet, falta de eficacia del uso de TIC). Al perder la interacción eficaz con sus maestros, los estudiantes tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios de manera permanente. Esta fue la principal razón por la que los alumnos no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 (Gonzales y Chiyong, 2021).

Expósito y Marsollier (2020) evidenciaron las desigualdades existentes en cuanto al uso de tecnologías y recursos pedagógicos digitales tanto en los alumnos como docentes. Es decir, la desigualdad de estos rubros fue el motivante mayor para que el rendimiento escolar y pedagógico disminuyera durante la pandemia. Inga-Lindo y Aguirre-Chávez (2021) reportaron que los aprendizajes durante la pandemia no pudieron salir de lo “general”, por lo que aplicaciones específicas del mismo fueron difíciles de asimilar por el distanciamiento presencial, y la deficiencia en el uso homogéneo de las TIC.

En otro estudio realizado por Condori et al. (2021) se encontró que más de 90 % de los problemas con el rendimiento escolar durante la pandemia se asociaron con las dificultades de conectividad y falta de acceso oportuno a la red. Otro porcentaje mayoritario a la desmotivación hacia el estudio y el escaso conocimiento de las plataformas educativas virtuales. Estos datos se relacionaron con los reportados por García-Prieto et al. (2022), quienes indicaron que el manejo óptimo de la información y la organización de los datos digitales, así como el control de las herramientas *web* fue un factor importante con lo que los estudiantes y docentes presentaron problemas.

Miguel (2020) ya había indicado la percepción de contraste entre docentes y estudiantes al enfrentarse de forma inmediata a contextos educativos meramente *online*. Es decir, que, aunque pareciera que las TIC eran la mejor opción para estudiar el efecto no fue el esperado durante la pandemia. Se estima que la ansiedad sanitaria, las muertes y las ocupaciones extra (tener que salir a laborar) fueron indicadores

secundarios que perjudicaron el rendimiento de los estudiantes, aunado a la falta de conocimiento óptimo para el manejo de las TIC.

Entre otras implicaciones, Aguayo et al. (2020) indicaron que la metodología de enseñanza fue un factor de impacto para profesores y estudiantes; ya que los docentes estaban acostumbrados a planear sesiones presenciales que cambiaron a un estado *online*. El diseño instruccional de cursos en línea fue un componente básico para optimizar las clases, aspecto precario entre la mayoría de los docentes.

Quizá con mejor formación y preparación instruccional, las clases en línea hubieran podido efectuarse, sin embargo, la mayor parte de los maestros y alumnos no estaban listos para ello. Por este motivo, estudiantes y padres de familia deseaban regresar a la presencialidad. Desgraciadamente el cierre continuo de la Universidad provocó que gran parte del alumnado tuviera que abandonar sus estudios, al tiempo que surgió un deterioro socioemocional y estancamiento académico (Gervacio y Castillo, 2021).

El objetivo general de esta investigación fue determinar el impacto de la pandemia COVID-19 en el rendimiento académico de los estudiantes de tres instituciones universitarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, a partir de la pregunta de investigación: ¿cómo afectó la pandemia del COVID-19 y las clases virtuales al rendimiento académico de los estudiantes universitarios?

Materiales y métodos

Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño transaccional descriptivo acorde con los objetivos planteados y tipos de datos usados. Sobre la estratificación, el tamaño del universo fue de 10 000 con un error del 10 % y nivel de confianza del 95 %, el tamaño de la muestra propuesto fue de 96, pero para propósitos de esta investigación se redujo a los 80 alumnos que contestaron las encuestas ($n = 1.962^{**2} * (.95) * (1 - .95) / .10^{**2} = 96$).

Se utilizó el instrumento para la medición del uso de rendimiento académico en los alumnos que está presente en el estudio de Preciado et al. (2021), derivado de Marinoni et al. (2020) y Ojeda-Beltrán et al. (2020). El instrumento consta de una encuesta (17 ítems tipo Likert) en la cual los estudiantes responden qué tan satisfechos o de acuerdo están con cada pregunta. La escala de opciones de respuesta a pregunta positiva es 5=Totalmente de acuerdo 4=De acuerdo 3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 2=En desacuerdo 1=Totalmente en desacuerdo. La confiabilidad de la consistencia interna de la encuesta se realizó con la prueba del coeficiente alfa de Cronbach. En general, el resultado de fiabilidad arrojó un valor de $\alpha = 0.83618$, lo que aporta evidencia para sustentar un instrumento consistente.

El instrumento buscó evaluar cómo los estudiantes fueron afectados en su promedio ante el COVID-19 en tres universidades: Universidad Autónoma de

Tamaulipas, Universidad Valle de México y el Instituto Tecnológico de Victoria. Con la información recolectada se generaron tablas de cálculo electrónicas y gráficos electrónicos con Ms Excel.

Resultados

En la Tabla 1 se observan los porcentajes predominantes con base en el análisis de las respuestas de los estudiantes universitarios de diferentes facultades universitarias. Se describen los hallazgos encontrados por cada pregunta aplicada.

Tabla 1

Resultados obtenidos del trabajo de campo

Pregunta	Respuestas				
	5	4	3	2	1
1	32 %	50 %	10 %	7 %	1 %
2	30 %	48 %	13 %	8 %	0 %
3	33 %	44 %	20 %	3 %	0 %
4	19 %	49 %	18 %	11 %	3 %
5	39 %	33 %	24 %	3 %	1 %
6	41 %	39 %	15 %	5 %	1 %
7	53 %	29 %	16 %	2 %	0 %
8	54 %	28 %	16 %	2 %	0 %
9	62 %	20 %	14 %	4 %	0 %
10	47 %	41 %	8 %	4 %	0 %
11	53 %	32 %	9 %	6 %	0 %
12	57 %	29 %	8 %	4 %	1 %
13	63 %	21 %	14 %	1 %	0 %
14	53 %	29 %	15 %	2 %	0 %
15	44 %	31 %	17 %	7 %	1 %
16	52 %	28 %	17 %	3 %	0 %
17	62 %	21 %	13 %	3 %	0 %

5=Totalmente de acuerdo, 4=De acuerdo, 3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 1=Totalmente en desacuerdo.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la pregunta 1 (“¿Considero que dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional?”), el 32 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo con el tiempo destinado a sus clases y tareas. El 50 % dijo estar de acuerdo. El 10 % no está de acuerdo ni en desacuerdo solo está en neutral.

El 7 % está en desacuerdo. Y solamente el 1 % está en total desacuerdo. La pregunta 2 cuestionó: “¿Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas?”, y nadie estuvo en desacuerdo, lo que significa que no son muy organizados respecto al tiempo dedicado a sus actividades. El 8 % respondió en estar en desacuerdo ya que les da pereza llevar un itinerario de actividades. El 13 % manifiesta que no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo. El 48 % respondió estar de acuerdo. Y tenemos un 30 % que asegura estar totalmente de acuerdo con ser organizados.

La pregunta 3 cuestionó el estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos. El 33 % respondió estar en totalmente de acuerdo. El 44 % respondió que están de acuerdo así que si se preparan para antes de un examen. Tenemos un 20 % en que no están de acuerdo, ni desacuerdo. Y un 3 % que están en desacuerdo, mientras que ninguno expresó su total desacuerdo. Sobre la pregunta 4 “¿Mis profesores emiten comentarios favorables con mi rendimiento académico?”, 49 % de los estudiantes dijeron que están de acuerdo, lo que significa que, si hay una buena retroalimentación por parte de los catedráticos, tenemos un 19 % que están totalmente de acuerdo. Un 18 % de los estudiantes dijeron que no están de acuerdo ni en desacuerdo, a veces no sucede o muy pocas veces. El 11 % dijeron que están en desacuerdo. Y por último tenemos un 3 % que está en total desacuerdo. Sobre la pregunta 5 “¿El cambio de metodología ha afectado mi nivel de dedicación y compromiso con mis estudios” se puede observar que un 39 % de estudiantes mencionan estar totalmente de acuerdo ya que existen mayores distracciones para poner atención y es más difícil poder concentrarse. El 3 % está en desacuerdo a los cuales no les afectó tanto. El 1 % en total desacuerdo. El 33 % está de acuerdo. El 24 % dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Y el 33 % mencionó estar en acuerdo con que hubo alguna afectación

En cuanto a la pregunta 6 “¿Considero que he desarrollado las mismas competencias que si desarrollara clase presencial?”, el 41 % de estudiantes está de acuerdo con haber desarrollado las mismas competencias, se pudieron adaptar bien a los dos métodos de aprendizaje. El 39 % dice estar de acuerdo. El 15 % dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo. El 5 % dijo haber estado en desacuerdo. Y solo el 1 % dijo haber estado en total desacuerdo. Sobre la pregunta 7 “¿Considero fácil el uso de la plataforma virtual?” existe un 54 % de estudiantes en total acuerdo; era de esperarse ya que a la mayoría de los estudiantes se le ha facilitado el uso de las TIC. El 28 % está de acuerdo. El 16 % se encantan de manera neutral. El 2 % en desacuerdo. Y tenemos 0 % en total desacuerdo.

Sobre el ítem 8 “No tendría inconveniente en finalizar mi proceso de formación bajo metodología virtual” existe un 28 % de estudiantes que plasma estar en acuerdo con llevar sus estudios por metodología virtual. El 54 % de estudiantes

dijo estar en total acuerdo ya que la forma virtual les trae más facilidades al realizar sus trabajos y al evitar desplazarse. El 16 % no están en desacuerdo ni de acuerdo. El 2 % están en desacuerdo y un 0 % en total desacuerdo. En cuanto a la pregunta 9 “¿Considero que sería fácil continuar mi formación realizando un posgrado en metodología virtual?” se observa que un 62 % que están en total acuerdo. El 20 % de estudiantes con un de acuerdo. El 14 % se encuentran ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 4 % están en total desacuerdo. Y un 0 % en total desacuerdo.

En cuanto a la pregunta 10 “¿Considero que tengo competencias para desarrollar mi formación bajo metodología virtual?”, el 47 % de los estudiantes encuestados dice estar en total acuerdo con poder desarrollar sus competencias a través de la metodología virtual ya que es más comprensible y fácil de realizar sus actividades. El 41 % dice que está de acuerdo. El 8 % menciona no estar de acuerdo ni en desacuerdo. El 4 % dice estar en desacuerdo y el 0 % en total desacuerdo. Respecto al ítem 11 “¿Disfrutas más el trabajo de las materias si se incorpora un mayor número de herramientas de aprendizaje en la plataforma virtual?”, el 32 % de estudiantes dijo estar de acuerdo en disfrutar las tareas por medio de la plataforma virtual ya que presenta formas más fáciles de realizarlas. El 53 % está en total de acuerdo. El 9 % se encuentra de forma neutral. Y el 6 % en desacuerdo.

Sobre la pregunta 12 “¿No me ha costado adaptarme al cambio de metodología?”, un 57 % de estudiantes encuestados no tuvo problemas con la adaptación a la distinta metodología. El 29 % dijo estar de acuerdo. El 8 % no está de acuerdo ni en desacuerdo. El 4 % dijo haber estado en desacuerdo, posiblemente hubo falta algún tipo de curso o preparación. Y un 1 % en total desacuerdo. Sobre la cuestión 13 “¿Ha causado la pandemia un impacto en la matriculación de estudiantes en comparación con el año académico anterior a la COVID-19?”, el 63 % de estudiantes matriculados -algunos prefirieron esperarse a regresar a las aulas- se encuentra con un total de acuerdo. El 21 % está de acuerdo. El 14 % se encuentra en neutral. El 1 % en desacuerdo. Y el 0 % en total desacuerdo.

Respecto a la pregunta 14 “¿Han modificado su institución los planes de estudio (contenido de los cursos) debido a las consecuencias de la pandemia de la Covid-19?”, los temas de los cursos siguen siendo los mismos. La mayoría no ha cambiado ya que un 53 % de estudiantes está totalmente de acuerdo en que siguen siendo los mismos. El 29 % está de acuerdo. El 15 % dice que no está de acuerdo ni en desacuerdo. Y el 2 % está en desacuerdo.

En cuanto a la pregunta 15 “¿Funcionó la comunicación entre el personal y los estudiantes durante la pandemia COVID-19?”, hubo una buena respuesta de los estudiantes y maestros en el tema de comunicación con un 44 % en total de acuerdo. El 31 % está de acuerdo. El 17 % se encuentra de manera neutral. El 7 %

se encuentra en desacuerdo y solo un 1 % en total desacuerdo. Sobre el penúltimo ítem (16) “¿La pandemia COVID-19 ha perturbado la aplicación del plan estratégico en su institución?”, al parecer fue un total imprevisto y total cambio ya que se tenía que hacer modificaciones (gráfico 16), es por ello que el 52 % de estudiantes está en total acuerdo. El 28 % se encuentra de acuerdo. Un 17 % se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 3 % está en desacuerdo. Y un 0 % en total desacuerdo.

Sobre la última pregunta “¿Han cambiado los planes de estudio debido a las consecuencias de la pandemia COVID-19?”, se observa que el 62 % de estudiantes dijo estar en total de acuerdo. El 21 % dijo estar de acuerdo. El 13 % se encuentra de forma neutral. Y un 3 % está en desacuerdo ya que piensa que no cambiaron los planes de estudios, porque los temas siguieron siendo los mismos. Los resultados muestran que hubo muchos cambios en la metodología virtual y que la mayoría nunca tomó un tipo de curso para utilizarla.

Se encontró que el 49.44 % de los alumnos que disminuyeron en su rendimiento académico fue mayor que el porcentaje de los alumnos que lo mejoraron (10.61 %) y también supera a los que lo mantuvieron o se mostraron imparciales (39.95 %). El porcentaje de los alumnos que logró adaptarse al modelo de las clases virtuales fue de un 54.39 % que es mayor al porcentaje de los alumnos que no lograron adoptar este modelo (6.42 %) y de los que se mostraron imparciales (39.19 %). Sobre el manejo administrativo escolar se encontró que el porcentaje de alumnos que manejaron los nuevos procesos administrativos y escolares de manera satisfactoria fue de 65.12 %, mayor al porcentaje de los que no pudieron adaptarse de la mejor manera (3.73 %) y al de los que se mantuvieron imparciales (31.15 %).

Descrito lo anterior, los alumnos mostraron una adaptabilidad y mejora en aspectos de las variables revisadas, mostrando un panorama general de lo que esta pandemia causó a nivel educacional y a nivel personal en los alumnos del nivel superior, dejando puntos para analizar en el futuro donde podremos experimentar los cambios de los datos de este análisis.

Discusión y conclusiones

Según los autores de los antecedentes (Expósito y Marsollier, 2020; Condori et al., 2021), se determina la importancia de los efectos de la pandemia Covid-19 y las clases virtuales en el rendimiento académico de los alumnos universitario, la gran mayoría de los autores (Miguel, 2020; Aguayo et al., 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Condori, et al., 2021; García-Prieto et al., 2022) señalaron que la pandemia y las clases virtuales afectaron el rendimiento de los universitarios, porque presentaban obstáculos tales como no contar con los recursos tecnológicos necesarios o el servicio de internet para acceder al programa educativo.

Algunos universitarios prefieren las clases en línea, porque les resulta más cómodo trabajar o cumplir con sus responsabilidades académicas desde su hogar si tienen las herramientas necesarias, pero quienes no las tienen imposible cumplir y en algunos casos no pueden adquirir la información que algunos maestros les brindan. Lo más importante es que la educación de los universitarios no decaiga con esta nueva modalidad, sino que los universitarios y maestros se adapten a las nuevas formas de enseñar.

La presente investigación estableció un objetivo general que fue determinar cómo la pandemia y las clases virtuales afectaron el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Mediante el análisis se concluyó que se afectó su manera de aprender los temas, aunque fue relativamente fácil adaptarse y trabajar de manera virtual. Se concluye una afectación de forma cognitiva y sobre poder establecer lazos con los compañeros, ya que era más difícil poder crear lazos interpersonales en situaciones de clases virtuales, además del desgaste emocional del alumno.

Bibliografía

- Aguayo, R., Lizárraga, C., y Quiñonez, Y. (2020). Evaluación del desempeño académico en entornos virtuales utilizando el modelo PNL. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* (41), 34-49.
- Condori, H., Borja, C., Saravia, R., Barzola, M., y Rodríguez, J. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Conrado*, 17(82), 286-292.
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 12-14.
- García-Prieto, F., López-Aguilar, D., y Delgado-García, M. (2022). Competencia digital del alumnado universitario y rendimiento académico en tiempos de COVID-19. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 64(165-199).
- Gervacio, H., y Castillo, B. (2021). Impactos de la pandemia COVID-19 en el rendimiento académico universitario durante la transición a la educación virtual. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29.
- Gonzales, E., y Chiyong, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (1), 189-202.
- Inga-Lindo, D., y Aguirre-Chávez, F. (2021). El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holístico frente a la pandemia del COVID-19. *Revista Cátedra*, 4(1), 81-97.
- Jiménez, E., y Fernández, Z. (2021). Virtual platforms in higher education in times of COVID-19. Experiences in Cuban students. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 2-14.

- Jiménez, Y., y Ruiz, M. (2021). Reflections on the Challenges that Higher Education Faces in Times of COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), 2-11.
- Marinoni, G., Land, H., y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. Paris: International Association of Universities.
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 13-40.
- Ojeda-Beltrán, A., Ortega-Álvarez, D., y Boom-Cárcamo, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del COVID-19. *Revista Espacios*, 41(42), 81-92.
- Preciado-Serrano, M., Ángel-González, M., Colunga-Rodríguez, C., Vázquez-Colunga, J., Esparza-Zamora, M., Vázquez-Juárez, C., y Obando-Changuán, M. (2021). Construcción y Validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(60), 5-14.
- SEP. (2020). *El impacto en la educación tras la pandemia de COVID-19*. México: SEP.
- Villafuerte, P. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

Capítulo 3.

Uso de las TIC en educación básica: factor que fortalece el rezago educativo y la desigualdad académica en niños y jóvenes *pandemials*

María del Rosario Hernández Fonseca
<https://orcid.org/0000-0001-8388-0362>
Rodrigo Alejandro Galván Hernández
Betty Laura Rodríguez Montemayor¹

¹María del Rosario Hernández Fonseca, mhernand@docentes.uat.edu.mx; Rodrigo Alejandro Galván Hernández, ragalvan@docentes.uat.edu.mx; Betty Laura Rodríguez Montemayor, brodriguez@docentes.uat.edu.mx. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

Resumen

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que los estudiantes manejen herramientas de innovación educativa, pero a la vez son promotoras de la desigualdad académica y contribuyen al rezago educativo. Por tanto “la nueva modernidad” o la presencialidad exige a los docentes fortalecer el proceso de planeación, rediseñar estrategias de evaluación, y rediseñar la impartición de clases. Dicho estudio tiene como objetivo conocer la opinión de los docentes de educación básica con respecto al uso de las TIC como generadoras de desigualdad educativa entre los niños y jóvenes *pandemics* que después de dos años de encierro regresaron a los salones de clase con asimetrías en los conocimientos adquiridos. Para ello se aplicó un cuestionario *online* a 106 profesores que trabajan en escuelas públicas en el municipio de Victoria, Tamaulipas. Como conclusiones se puede mencionar que el rezago educativo es un problema público y social y que el sistema educativo en educación básica requiere del diseño de estrategias integrales de planeación eficiente por medio de una educación participativa, donde se involucre a los docentes, padres de familia, autoridades locales y gobiernos, debido a que el uso de las TIC tiene la capacidad de desvirtualizar la educación y ampliar las brechas de desigualdad académica entre los estudiantes, pero nunca podrá sustituir la educación formal ni el aprendizaje “cara a cara” por tanto habrá que trabajar con las TIC para que sus efectos sean positivos al considerar el contexto de la población estudiantil.

Palabras clave: Rezago educativo, desigualdad académica, tecnologías de la información y comunicación.

*Use of ICT in basic education: a factor that strengthens educational backwardness and academic inequality in children and young *pandemics**

Abstract

The use of Information and Communication Technologies in the teaching-learning process is a “double-edged sword” in basic education, since they are tools of educational innovation for

students, but at the same time, they are promoters of academic inequality and contribute to educational backwardness.

Therefore, “the new modernity”, or face-to-face teaching requires teachers to strengthen the planning process, redesign evaluation strategies, and redesign the delivery of classes. This study aims to know the opinion of basic education teachers regarding the use of ICTs as a teaching-learning tool. For this, it was necessary to apply an online questionnaire to 106 teachers who work in public schools in the municipality of Victoria, Tamaulipas. As conclusions, it can be mentioned that educational backwardness is a public and social problem and that the educational system in basic education requires the design of integral strategies for efficient planning through participatory education, which involves teachers, parents, local authorities and governments, because the use of ICTs has the ability to devirtualize education and widen the gaps of academic inequality among students, but it will never replace formal education or face-to-face learning. Therefore, it will be necessary to work with ICTs so that their effects are positive when considering the context of the student population.

Keywords: Educational backwardness, academic inequality, information and communication technologies.

Introducción

En el estado de Tamaulipas, México, la matrícula de estudiantes inscritos en instituciones públicas y privadas de educación básica (primaria y secundaria) durante el ciclo escolar 2020-2021 fue de 545 mil 326 estudiantes (276 693 hombres y 268 633 mujeres), los cuales fueron atendidos por 25 mil 586 maestros en 3 mil 139 escuelas y durante el ciclo escolar 2021-2022 la matrícula de estudiantes fue de 536 mil 230 estudiantes (271 493 hombres y 264 737 mujeres), los cuales fueron atendidos por 25 mil 593 maestros en 3 mil 143 escuelas (INEGI, 2020). Estos datos reflejan que hay una diferencia de 9 096 estudiantes menos en el ciclo escolar 2021-2022 con respecto al ciclo escolar 2020-2021, pero en el ciclo actual hay 7 maestros más comparado con el ciclo que le antecedió.

Hay muchas razones a las cuales se les puede atribuir el detrimento de la matrícula escolar de los estudiantes en educación

básica, sin embargo, es preciso mencionar que durante los años 2020 y 2021 el sistema educativo mexicano padeció con intensidad los efectos de la pandemia del COVID-19 dentro del aula, cabe hacer mención que hubo la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza aprendizaje en escenarios virtuales para facilitar el intercambio y generación del conocimiento entre alumnos y maestros, sin embargo, no todos los estudiantes contaron con los recursos tecnológicos para continuar con sus estudios por tanto, las brechas de desigualdad educativa se incrementaron y con ello el rezago educativo. El uso de las tecnologías de la información y comunicación es herramienta atractiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para maestros y alumnos y contribuye a la generación y transferencia del conocimiento. Este estudio tiene el objetivo de conocer la opinión que tienen los profesores de escuelas públicas en educación básica del municipio de Victoria, Tamaulipas sobre el uso de las TIC como generadoras de la desigualdad educativa entre los niños y jóvenes *pandemics*.

Rezago educativo

El rezago educativo es definido por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como “la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir, que no ha concluido su primaria o su secundaria y que no está siendo atendida por el sistema escolarizado de educación básica” (INEA, 2015, p. 4). Al considerar las aportaciones de INEA, esta problemática es relevante debido a que provoca limitaciones en el desarrollo humano de los afectados, específicamente en el aspecto personal, familiar y social. Los afectados están en desventaja con los integrantes de su época que sí pudieron concluir sus estudios. Aquellos que sufren de rezago educativo, será más difícil retomar sus estudios, aprender más cosas fuera de la escuela y educar de manera adecuada a sus futuros hijos. Entonces, podemos identificar como rezagados a los jóvenes mayores de 15 años que no pudieron ingresar al sistema educativo para recibir la formación elemental o que abandonaron la escuela y que siguen excluidos de la educación.

El rezago educativo es un problema que se ha visto desde hace tiempo en México, pero durante la pandemia del COVID-19 se incrementó; cabe hacer mención que es consecuencia de un proceso donde se involucran varios factores que pueden ser la exclusión o falta de oportunidades u opciones educativas, un nivel escolar que se encuentra por debajo de lo requerido, la deserción de los estudios, también puede ser consecuencia de la falta de recursos necesarios para tomar clases, recordemos que en tipos de pandemia fue necesario el uso de la computadora, el internet, el teléfono o la tableta, entre otras.

Los factores mencionados provocan que los estudiantes se vayan retrasando en sus estudios y, por ende, vayan repitiendo los cursos con mayor edad, lo que

termina fomentando la deserción escolar (Muñoz, 2009). El Coneval (2021) realizó un comparativo sobre el comportamiento del rezago educativo del 2018 al 2020 y los resultados indican que en México este problema aumentó 0.2 % pasando de 19.0 a 19.2 (p. 3) y en lo que concierne a Tamaulipas en el 2018 se registró el 16.1 % en rezago educativo y en el 2020 la cifra fue de 16.1 % (p. 5).

El rezago educativo es un problema que impacta de manera negativa en la vida de las personas sin la educación básica, ellos se ven limitados en sus oportunidades de ser mejores ciudadanos, también las oportunidades de trabajo son menores, y lo más grave, afecta al pleno ejercicio de sus derechos, lo que influye para mal en el desarrollo del país (Alcántara et al., 2012, p. 31). Los detonantes inmediatos para que se dé el rezago educativo es no estar dentro del sistema educativo, abandonar el mismo o tener un nivel de aprovechamiento menor a la media. En el contexto del rezago educativo podría hacerse una división dependiendo de la situación específica de la persona, en este caso las divisiones serían: personas analfabetas, personas sin primaria completa y personas sin educación básica terminada. Este tipo de división facilita la atención a los distintos grupos con rezago educativo, aunque esto es tarea del Estado (Fiallos, 2011, pp. 19-20). Especificando un poco más sobre los niveles de rezago, las personas analfabetas están en un nivel de rezago extremo, la población con primaria incompleta cuenta con un nivel de rezago alto, aquellos con primaria completa, pero sin secundaria están en un nivel de rezago medio, y quienes no la terminaron se ubican en un nivel de rezago bajo (Núñez, 2006, p. 32).

Suárez (2001) argumenta que el rezago educativo se refiere a un nivel desigual del promedio de escolaridad dentro de un grupo poblacional. El riesgo de sufrir rezago educativo es menor en nuevas generaciones, con respecto a anteriores, aunque en los últimos años se ha ido incrementando el rezago educativo acumulado, que es cuando los individuos mayores a 15 años no concluyen sus estudios básicos. Estos fenómenos son producto del incumplimiento de hacer válido el derecho y obligación a la educación. El rezago educativo se relaciona fuertemente con la pobreza, como otros problemas graves como la desnutrición, desempleo y empleos mal pagados o la alta tasa de fertilidad y la falta de recursos materiales y tecnológicos para continuar con la formación académica. El rezago educativo influye negativamente en avance económico y social de cualquier nación, aunque puede llegar a afectar más a las regiones marginadas.

Niños y jóvenes *pandemials*

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) menciona que las desigualdades que enfrentaban los grupos vulnerables durante la pandemia se incrementaron y la población joven se vio mayormente afectada: “en México hay

alrededor de 22 millones de adolescentes entre 10 y 19 años y antes de la pandemia 2 de cada 10 adolescentes entre 12 y 17 estaba fuera de la escuela” (UNICEF, s/f, p. 1).

Human Rights Watch publicó el 17 de mayo de 2021 que el cierre de las escuelas a consecuencias del coronavirus afectó a los niños y niñas debido a que no tuvieron oportunidades ni los medios necesarios para seguir aprendiendo durante la pandemia e inclusive, significó el final del inicio de la trayectoria académica de muchos, por lo tanto, asegura que la educación debe ser prioridad en la agenda de todos los gobiernos y garantizar la gratuidad y accesibilidad para todos los niños del mundo.

Antes de la pandemia los jóvenes ya representaban las estadísticas más altas de abandono escolar y algunas de las causas era la necesidad de trabajar y apoyar económicamente a su familia: “tan solo en el ciclo escolar 2017-2018, solo el 69 % de los adolescentes de entre 15 a 17 años estaba matriculado. Respecto al abandono escolar, el nivel medio superior tuvo la tasa más alta de toda la educación obligatoria, 15.2 %” (UNICEF, s/f, p. 2).

Tomando como referencia este contexto los niños y jóvenes *pandemics* contaron con los recursos mínimos necesarios en casa (tableta, celular, internet, computadora, televisión, entre otros) para continuar con su formación educativa; el acceso a este tipo de dispositivos también se considera como un criterio de desigualdad (UNICEF, s/f, p. 2), debido a que el rendimiento académico no es igual cuando se toma una clase por medio de un celular , una computadora o un televisor que carece de retroalimentación e interacción sincrónica. No todos los padres de familia tuvieron el conocimiento para apoyar a sus hijos durante las clases remotas, incluso muchos maestros no estaban preparados para dar clases en línea.

Los niños y jóvenes *pandemics* regresaron al salón de clases con muchas desigualdades marcadas en la calidad de la educación que recibieron, y los profesores hablan de su experiencia con ellos dentro del aula.

Habrà de considerarse desigualdad en el acceso a los medios digitales, a donde ha migrado la educación actualmente. En el estudio reciente de la OCDE en donde se utiliza el índice de estatus económico, social y cultural (ESCS) de PISA 2018, se observa que, en México, en promedio, solo el 50 % de los estudiantes tienen internet y computadora en casa, lo que lo posiciona como el país en el último lugar en este rubro. Respecto a ese indicador, también es el país que más desigualdad tiene al compartir los quintiles más bajos y más altos del ingreso. Aunado a esto, se suma la falta de preparación y recursos de las y los maestros para utilizar e impartir clases a distancia, así como que muchas padres y madres de familia no saben cómo apoyar a sus hijos con la educación remota (UNICEF, s/f, p. 2).

Desigualdad académica

La desigualdad académica es un fenómeno multifactorial asociado con factores presupuestales, pero también a la distribución desigual del aprendizaje entre escuelas y alumnos. Actualmente existen escuelas públicas y privadas, programas educativos presenciales, semipresenciales, o en línea, y a esto se le debe añadir que la duración de carrera profesional varía (Hernández, Molina y Castillo, 2021). Otros factores que amplían la desigualdad educativa son el uso de las tecnologías de la comunicación, y para ello hay que recordar que, en 2020 y 2021, los estudiantes siguieron estudiando de forma virtual, pero en las comunidades rurales no es común usar computadoras, las tabletas, incluso el celular tiene funciones limitadas. A todo esto se le puede sumar, la falta del internet y de dinero para poner saldo. Dichas condiciones propiciaron que solo aquellos niños y adolescentes que contaran con los recursos materiales y económicos pudieran continuar con sus estudios de nivel básico.

Metodología

El estudio es de corte cuantitativo, con la participación de 106 docentes de educación básica, de los cuales el 61 % son mujeres y 39 % son hombres, sus edades fluctuaron entre los 25 y 68 años, cuya edad promedio es de 41 años, todos los informantes trabajan en escuelas públicas en el municipio de Victoria, Tamaulipas. El 84 % realiza trabajo frente a grupo y el 16 % restante realiza funciones administrativas, su antigüedad como docente va de los 10 a los 20 años. Para recoger datos se utilizó el cuestionario en línea, socializado por las redes y por el WhatsApp. El cuestionario se integró por 14 preguntas cerradas y para el procesamiento de la información se utilizó la aplicación de Forms de Microsoft.

Resultados

Uno de los cuestionamientos que se les realizó a los profesores fue con respecto a la importancia del uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. Al respecto, el 85 % de los maestros encuestados mencionó que es “Muy importante” el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula y el 15 % considera que son “importantes”.

Otro de los cuestionamientos realizados fue sobre la posible dependencia de los alumnos con respecto al uso de las tecnologías de la información y comunicación derivado de la construcción de entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia del COVID-19, al respecto el 35 % de los profesores encuestados opinó que estaba “muy de acuerdo” con dicha posibilidad, el 38 % estuvo “de acuerdo”, el 25 % se manifestó estar “en desacuerdo”, y finalmente el 2 % expresó estar “muy en desacuerdo”.

Desde la práctica docente de los encuestados al 61 % le ha sido más funcional que sus alumnos realicen consultas en internet que asistir a la biblioteca, el 33 % mencionó que ambas opciones les dieron excelentes resultados, el 5 % afirmó que es mejor mandarlos a la biblioteca y el 1 % restante argumentó que ninguna de las opciones la ha dado buenos resultados.

Mucho se ha cuestionado sobre la influencia del uso de las tecnologías de la información y comunicación en las desigualdades educativas entre los alumnos, en este sentido, los resultados indican que el 40 % de los docentes opinan que el uso de las TIC durante la pandemia “Incrementó” las desigualdades educativas entre sus alumnos, el 38 % mencionó que el uso de las TIC durante la pandemia “Ni las disminuyó ni incrementó” las desigualdades y finalmente el 23 % opina que las disminuyó, tal como se aprecia en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Experiencia docente

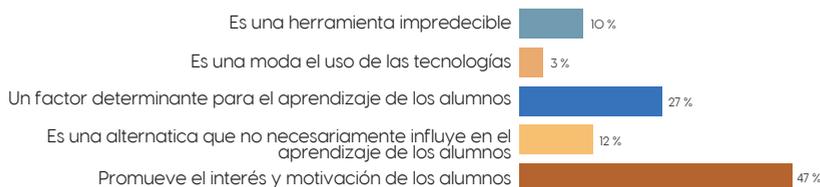


Fuente: elaboración propia.

Durante la pandemia fue necesario hacer uso de las TIC, pero en la postpandemia, el 71 % de los docentes mencionaron que “Siempre” hace uso de las TIC en apoyo a su actividad docente, el 21 % las utiliza “Una vez por semana” y 8 % de los encuestados dice que “Rara vez”. El 47 % de los profesores cree que usar las TIC promueve el interés y motivación de los estudiantes, el 27 % considera que determina el aprendizaje de los alumnos, el 12 % que son una herramienta que no influye en el aprendizaje de los alumnos, el 10 % la considera imprescindible y el 3 % cree que usarlas es una moda, como se expresa en el Gráfico 2.

Gráfico 2

Uso de las TIC en la actualidad



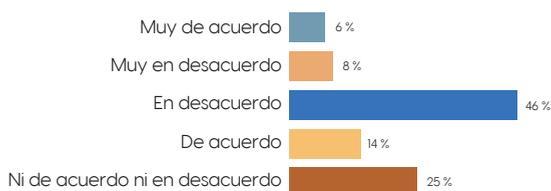
Fuente: elaboración propia.

Otro de los cuestionamientos fue sobre los recursos con los que contaban los estudiantes durante la pandemia. Los encuestados mencionaron que el 51 % de sus alumnos no contaba con un equipo de cómputo y el 69 % no tenía accesos a internet, por lo tanto, solo el 44 % estuvo en condiciones de cumplir con las actividades solicitadas. El 40 % de los encuestados aseguran que el rendimiento académico de los estudiantes fue mejor con el uso de las TIC y la mayoría (60 %) opinó lo contrario. Otro de los aspectos que se deben mencionar se relaciona con el nivel de participación de los estudiantes en clase y como respuesta de obtuvo que en las clases de los profesores el 50 % de los alumnos participaba y el otro 50 % no.

Es verdad que algunas instituciones e incluso del mismo gobierno cuestionaron el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que se les preguntó a los profesores sobre la posibilidad de que las clases presenciales se sustituyan por las virtuales y elevar el rendimiento académico de niños y jóvenes. El 46 % de los docentes estuvo “En desacuerdo” con respecto a que las clases presenciales podrían ser sustituidas por las clases virtuales y elevar el rendimiento académico de los estudiantes, el 25 % se manifestó “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” con esta posibilidad, el 14 % se declaró “De acuerdo”, el 6 % afirmó estar “Muy de acuerdo” y el 8 % coincidió estar “Muy en desacuerdo” con esta posibilidad (Gráfico 3).

Gráfico 3

Clases presenciales



Fuente: elaboración propia.

Las clases presenciales todavía son consideradas como “las ideales” para la construcción de escenarios de enseñanza aprendizaje y la mejora del rendimiento académico de los niños y jóvenes. El 28 % de los profesores encuestados opinó que el uso del WhatsApp llegó para quedarse y otro porcentaje igual de maestros (28 %) coincidió en que el uso de las plataformas virtuales ha permeado en la educación, el 42 % considera que ambas opciones (uso del WhatsApp y plataformas virtuales) llegaron para quedarse y solo el 2 % opinó lo contrario, tal como se expresa en el Gráfico 4.

Gráfico 4

Prácticas que llegaron para quedarse



Fuente: elaboración propia.

Los encuestados aseguran que algunos aspectos a fortalecer con el uso de las TIC presenciales son las estrategias de evaluación, el rediseño de las clases y los mecanismos de consulta de información para maestros y alumnos.

Discusión de resultados

El uso de las TIC en la actualidad debe ser considerado con atención, pues son promotoras de la innovación y transferencia del conocimiento, pero también promueven la desigualdad académica y contribuyen al rezago educativo.

Las TIC como herramientas de innovación y transferencia del conocimiento

Esta afirmación se debe a que es considerada como una herramienta “Importante” (15 %) y “Muy Importante” (85 %) durante el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto es muy utilizada por los docentes en educación básica (71 %) porque promueve el interés y motivación de los estudiantes (47 %), además de ser considerada como un factor determinante para el aprendizaje de los alumnos (27 %), también les es funcional a los docentes a la hora de solicitar a los estudiantes realizar alguna consulta en internet (61 %), además el uso del WhatsApp y el de las plataformas virtuales llegaron con intensidad durante la pandemia para quedarse y hacerse presentes durante la presencialidad. El 40 % de los docentes encuestados opina que las desigualdades educativas entre los alumnos aumentaron, el 38 % coincidió en que las desigualdades educativas “ni aumentaron ni disminuyeron” con el uso de las nuevas tecnologías y un 23 % asegura que disminuyeron.

Cuando se habla de innovación, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) menciona que ésta se puede expresar de distintas formas y no solo se debe pensar que el uso de las tecnologías son la expresión de la innovación en la educación, porque la innovación debe estar asociada a resolver problemas reales a través de la creatividad y experiencia de las personas: “la innovación en la

educación significa resolver un problema real de una manera nueva y sencilla para promover un aprendizaje equitativo” (UNICEF, 2023).

Las TIC como promotoras de las desigualdades académicas y rezago educativo

El 38 % de los maestros encuestados asegura que el uso de las TIC durante la pandemia contribuyó al incremento de las desigualdades educativas entre los alumnos, además coinciden que las TIC no necesariamente influyen en el aprendizaje de los alumnos (13 %). Durante la práctica docente, el 51 % asegura que sus alumnos no contaban con equipo de cómputo, el 69 % no contaba con internet, el 60 % afirma que el rendimiento académico de los estudiantes disminuyó y que el 50 % de sus alumnos no participaba en clase. Además, el 46 % de los encuestados está “En desacuerdo” con la idea de que las clases presenciales pueden ser sustituidas por las TIC y elevar el rendimiento académico de los estudiantes y el 8 % está “Muy en desacuerdo” con esta posibilidad. También agregan que se debe fortalecer la planeación (96 %), las estrategias de evaluación (94 %), la consulta de información por parte de los alumnos (88 %), la consulta de la información por parte de los profesores (89 %), y el diseño de las clases (94 %)

Conclusiones

Los niños y jóvenes *pandemics* regresaron al salón de clase con diferencias en la calidad de aprendizaje recibido de forma remota. Muchos tuvieron la experiencia de recibir clases en línea a través de una tableta, un celular o una computadora. Estas herramientas formaron y formarán parte de las estrategias de enseñanza que sus maestros seguirán utilizando en el aula.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) fortaleció y diversificó las estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica, como herramientas de innovación que motivan a los estudiantes, pero contribuyen a crecer la desigualdad académica entre alumnos y maestros. La falta de uso de las TIC puede contribuir al rezago educativo, pero los que sí tienen esa posibilidad tal vez no saben cómo deben ser utilizadas para adquirir un aprendizaje significativo.

Deben diseñarse estrategias integrales de planeación eficiente mediante una educación participativa donde participen docentes, padres de familia, autoridades locales y gobiernos; y usar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sus efectos sean positivos al considerar el contexto estudiantil.

Bibliografía

- Alcántara, A., Athié, J., Canales, A., Chehaibar, L., Díaz, Á., Ducoing, P., Zorrilla, J. (2012). Diagnóstico de la educación. En E. Bárzana, J. Matusell, y J. Narro, *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional* (pp. 21-58). México: UNAM.
- Brambila, A. (2020). *La enseñanza aprendizaje de la Historia en el currículo 2011 en escuelas secundarias en el Estado de Tlaxcala. Debates en Evaluación y currículum*. Congreso Internacional de Educación: currículum 2019. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/D053.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. [Fecha de consulta 29 de octubre de 2022]. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago_%20educativo_2018_2020.pdf
- Fiallos, C. (2011). *Rezago educativo: barrera a vencer para el Buen Vivir*. Ecuador: Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s/f). *Por qué trabajar por y con las adolescencias en México. Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19*. (Fecha de consulta 14 de abril de 2023). https://www.unicef.org/mexico/media/4971/file/Nota_%20te%CC%81cnica_%20adolescentes.pdf
- Hernández, M., Molina, H., y Castillo, R. (2021). Desigualdad académica: Un estudio con estudiantes de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, en Lera, J.A., *Desigualdad académica, equidad y precarización de género. Casos de México, España y Cuba*. Editorial Fontamara.
- Human Rights Watch. [17 de mayo de 2021]. *El grave impacto de la pandemia en la educación mundial. Es necesario remediar el aprendizaje perdido, hacer que la escuela sea gratuita y accesible, y ampliar el acceso a internet* (Consulta el 14 de abril de 2023). <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial#:~:text=Los%20cierres%20de%20escuelas%20provocados,seguir%20aprendiendo%20durante%20la%20pandemia>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática. (2022). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo*. [Fecha de consulta 26 de octubre de 2022]. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_06_a36c6b2e-fe8f-486a-b5d2-239a02eb0baa
- Jiménez, H. (2013). *Inequidad educativa en Chiapas, un asunto de justicia social*. México. Universidad Autónoma de Chiapas. www.espacioimasd.unach.mx
- Muñoz, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-45.
- Núñez, M. (2006). *El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo*

propuesto para entender las causas de su propagación. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d' Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50
- Vera, R., Castro, C., Estévez, I., y Maldonado, K. (2020). Metodología de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Sinapsis*. 3(18), 1-9.
- Zetina, I., Nieto, M., y Esquivel, C. (2021). *Teorías del Aprendizaje que sustentan la educación preescolar y la formación docente*. 4to. Congreso Internacional de Investigación sobre la Educación Normal, CONISEN, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1769-554-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>

Capítulo 4.

Experiencias de profesores rurales en tiempos de pandemia y en la nueva normalidad educativa en México

Zulma Raquel Zeballos Pinto

ORCID ID: 0000-0002-2442-7610

Elpidio Javier Martínez Torres

ORCID ID: 0000-0002-5749-9274

Gallegos Zarazúa María Angélica¹

ORCID ID: 0000-0001-5204-6228

¹ Zeballos Pinto Zulma Raquel, zzeballosp@gmail.com; Elpidio Javier Martínez Torres, elpidio.martinez2019@gmail.com; María Angélica Gallegos Zarazúa, angelicagallegos@gmail.com; Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, México.

Resumen

La investigación tiene como objetivo recuperar y analizar las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México para aportar en el entendimiento de la educación rural desde la perspectiva de sus actores y los procesos, retos y oportunidades que experimentan en su cotidianidad. Específicamente se aborda el análisis de casos de experiencias docentes de las entidades de Jalisco, Zacatecas y Yucatán. Se trata de un estudio exploratorio con alcance descriptivo basado en la investigación narrativa que emana de la vertiente cualitativa en las ciencias sociales y la investigación educativa centrada en el análisis de las categorías de comunidad rural, protocolos y orientaciones, formas de interacción, capacitación y actualización docente, infraestructura, proceso educativo, trayectoria laboral y desarrollo de la educación rural. Los resultados muestran que la educación rural se ha complejizado por el proceso educativo que se dio en tiempos de pandemia, así como el entendimiento de las escuelas y comunidades rurales por el valor de la educación en situaciones de crisis y escenarios cambiantes.

Palabras clave: Experiencias docentes, educación rural, pandemia y nueva normalidad educativa.

Experiences of rural teachers in times of pandemic and in the new educational normality in Mexico

Abstract

The research aims to recover and analyze the experiences of rural teachers in times of pandemic and the new educational normality in Mexico to contribute to the understanding of rural education from the perspective of its actors and the processes, challenges and opportunities they experience in their daily life. Specifically, the analysis of cases of teaching experiences in the entities of Jalisco, Zacatecas and Yucatán is addressed. This is an exploratory study with a descriptive scope based on narrative research that emanates from the qualitative perspective in the social sciences and educational research focused on the analysis of rural community categories, protocols and guidelines, forms of interaction, teacher training and updating, infrastructure, educational process, employment history and development of rural education. The results show that rural

education has become more complex due to the educational process that took place in times of pandemic, as well as the understanding of schools and rural communities for the value of education in crisis situations and changing scenarios.

Keywords: Teaching experiences, rural education, pandemic and new educational normality.

Introducción

Esta investigación recupera y analiza las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México para entender la educación rural desde la perspectiva de sus actores y los procesos, retos y oportunidades que experimentan en su cotidianidad. La investigación parte de las preguntas, ¿cómo se desarrollan las experiencias de los docentes rurales en cuanto a garantizar el derecho a la educación para todos en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México? ¿Qué retos y oportunidades enfrenta la educación rural en México?

Se analizan las experiencias de los docentes rurales de Jalisco, Zacatecas y Yucatán en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa, por medio de una guía de entrevista semiestructurada. Los datos fueron procesados con el programa Atlas.ti, herramienta que permitió apoyar la organización, el análisis y la interpretación de información cualitativa relacionado con las categorías investigación.

México en tiempos de pandemia y la nueva normalidad

Un hecho que marcó este siglo fue la pandemia de COVID-19 que paralizó las actividades a nivel mundial. El sector productivo, especialmente el de servicios se vio interrumpido. Existe un antes y después de este fenómeno, por las consecuencias que aún se padecen a escala mundial.

¿Cómo respondió México a la pandemia del coronavirus?, a partir de que fue noticia en enero de 2020 generando incertidumbre en la población por los contagios masivos y los decesos, así como preocupación sobre las medidas encaminadas a proteger la salud y prevenir su propagación. Se tomaron decisiones importantes para salvaguardar la salud de sus habitantes, además de las sugeridas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) declarando el 21 de abril de 2020 la Fase 3 de la etapa epidemiológica (identificada como la más grave). En el mes de junio según el portal de Coronavirus México había 180 545 casos confirmados de los cuales 32 % eran casos de hospitalizaciones. Las entidades que presentaron mayor contagio fueron Ciudad de México con 42 479, Estado de México con 28 505, Tabasco con 8 389 y Veracruz con 8 129 casos respectivamente.

México asumió medidas como el apoyo financiero a través de la plataforma MiPyMEs MX de apoyo a las micro, pequeñas y medianas empresas de México brindando herramientas prácticas que permitan aprender, emprender, vender, crecer y exportar, por medio de la compra solidaria y las tandas para el bienestar y microcréditos dirigidos a pequeños negocios familiares (Tenorio, 2020).

En este escenario los mexicanos cambiaron la forma de relacionarse, encerrándose en sus casas, siguiendo sus actividades desde el confinamiento donde las tecnologías y el acceso a internet pasaron a ser indispensables para sobrevivir y continuar con el curso de la vida, el uso de cubre bocas se convirtió en un accesorio más del vestuario con la finalidad de cuidarse del contagio y evitar más contagios del COVID.

¿Cómo vive México la nueva normalidad? El regreso gradual a las actividades fue basado en el comportamiento del semáforo de riesgo epistemológico: rojo, naranja, amarillo y verde. El que únicamente permitía movimientos económicos esenciales y en contraparte el verde permitía todas las actividades incluidas las escolares. El semáforo monitoreaba las variables y parámetros de la magnitud del riesgo diariamente.

México para octubre de 2022 había recuperado los espacios de convivencia social y las formas de interacción social con predominio de la mediación tecnológica. En varios estados el uso de cubre bocas dejó de exigirse, aunque algunas personas decidieron extender su uso, mientras que persisten las recomendaciones para mantener las medidas básicas de prevención porque no se ha logrado erradicar el virus y sus variaciones, así como las sugerencias de implementación de estrategias para la detección de riesgos y el cuidado de la salud mental.

La educación mexicana en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa

¿Qué pasó con la educación mexicana en tiempos de pandemia? Las escuelas quedaron vacías desde el 23 de marzo de 2020. El sector educativo al igual que otros sectores en tiempos de pandemia del COVID-19 no fue la excepción, los cambios fueron radicales en los procesos formativos, el aula física de cuatro paredes como se conocía tradicionalmente migró a los hogares dando paso a la educación a distancia y a las aulas virtuales con múltiples formas. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020) presentó 10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19:

- I. Atender con prioridad a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o a servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar.

- II. Diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso.
- III. Fortalecer una educación a distancia focalizada, dosificada y que fomente actividades lúdicas.
- IV. Asegurar el aprendizaje necesario para enfrentar la emergencia en un marco de colaboración intersectorial.
- V. Reconocer la creatividad de los docentes y convocarlos como protagonistas de las estrategias educativas durante la emergencia.
- VI. Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo.
- VII. Propiciar que las madres y los padres de familia enseñen de acuerdo con sus posibilidades: los hogares no son escuelas, las madres y los padres de familia no son docentes.
- VIII. Promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional.
- IX. Garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes.
- X. Prevenir el abandono escolar especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad.

El coronavirus llevó a la necesidad de repensar la educación. Los estragos ocasionados han dejado en evidencia que ningún sistema educativo estaba preparado para este fenómeno, como es el caso mexicano, criticado en las últimas décadas por la calidad educativa y sus implicaciones, las brechas de desigualdad social, al que se incorporaron las nuevas distancias socioculturales, pedagógicas y tecnológicas, los modelos alternos a la modalidad educativa presencial, como la modalidad mixta o híbrida, la educación a distancia o virtual.

Aunque se ha avanzado en el entendimiento de la educación mexicana en situaciones de crisis, especialmente en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa, los efectos causados por el coronavirus en la escuela en todos los niveles son inconmensurables. Tanto las instituciones como sus múltiples actores: estudiantes, docentes y padres de familia, enfrentaron retos que difícilmente pudieron sortear.

Se garantizó el servicio educativo, pero relucieron otros aspectos como la ausencia de protocolos de salud y educativos para situaciones de crisis, la precariedad tecnológica de las escuelas y hogares, la falta de capacidad de gestión en las organizaciones escolares, la improvisación de las prácticas docentes, la falta de involucramiento de los padres en los procesos formativos de sus hijos, el incumplimiento de los aprendizajes clave y la progresión de los aprendizajes, el rezago del conocimiento, la deserción escolar, el valor de la educación para la vida, entre otros.

La educación rural en tiempos de pandemia y en la nueva normalidad educativa

Marco histórico

Como indica De la Cruz (2008), desde la época colonial hubo esfuerzos por establecer escuelas rurales en la Nueva España y una vez independizada esta nación en 1821, continuaron con dicho propósito (Loyo, 1990). Sin embargo, antes de la revolución mexicana la mayoría de los institutos de enseñanza, se encontraban en los centros urbanos, como la capital del país, capitales de los estados o en las cabeceras municipales; las escuelas rurales, eran la excepción (Arnaud, 2018).

A finales del siglo XIX México:

era un país esencialmente agrícola, un 71% se dedicaba a las actividades agrícolas, el campo era un mundo complejo integrado por innumerables ranchos, haciendas, rancherías y pueblos diversos entre sí, las haciendas solo agrupaban entre 10 y 20% de los habitantes del campo, [pero] eran determinantes por su extensión y sus condiciones de trabajo (Loyo, 1990, p. 132).

Es hasta principios del siglo XX, que la población urbana se incrementa, en 1920 la tasa anual de crecimiento se estimó en de 2.2%, en la década de los 60, la tasa de crecimiento anual llega al 6.1% (Carton, 2009).

Aunque el país se industrializaba, en 1876-1911, las escuelas rurales fueron una tarea pendiente. Por ello, las escuelas rurales como hoy se conocen son una herencia de la revolución de 1910. Se tendría que esperar hasta después de la renuncia de Díaz cuando Francisco León de la Barra como presidente interino expidió el 25 de mayo de 1911 “la Ley que daba origen a las “escuelas rudimentarias” antecedente inmediato de las escuelas rurales” (Vargas, 2020, p. 17).

En el periodo de Álvaro Obregón (1920-1924) se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos fue su primer secretario y encabezó un movimiento que hasta la fecha no tiene parangón: la Gran Cruzada para la Alfabetización cuyo objetivo primordial era: cubrir al menos, en una primera etapa la educación primaria básica (saber leer, escribir y los rudimentos básicos de aritmética) “los esfuerzos se concentraron de una manera muy destacada en la población rural donde el alfabetismo y la ignorancia era un estigma que tenía inmersa a la población campesina en el más inaceptable de los atrasos (Pérez, 2012). Esta Cruzada fue instituida para:

- a. Iniciar la preparación de los alumnos de las escuelas rurales para que reciban una educación agrícola apropiada que los capacite para desarrollar todas las labores de producción agrícola;

- b. Cooperar con las comunidades y núcleos ejidales en la práctica de métodos de cultivo y organización de pequeñas industrias agropecuarias;
- c. Impulsar los nexos de cooperación y de trabajo entre los maestros rurales y sus alumnos, a través de la escuela, con la comunidad a que pertenecen; y
- d. Obtener, mediante los cultivos emprendidos y las pequeñas industrias que se establezcan, rendimientos económicos que constituyan una fuente de ingresos suplementaria para beneficio de las labores educativas y mejoramiento del profesorado (Pérez, 2012).

De acuerdo con informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2017 en localidades de alta y muy alta marginación se encuentra el 56.9% de las escuelas de nivel básico y 39.9% de los planteles de educación media superior en localidades rurales, menores a 2 500 habitantes, 57% de las escuelas son de educación básica y 30.4% de educación media superior. Son los preescolares indígenas y los comunitarios los de mayor presencia en este tipo de localidades (87.3% y 97.4%, respectivamente). Como se puede observar la deuda que se tiene con las escuelas rurales, es una tarea que pendiente, a pesar del tiempo transcurrido.

Marco legal

El 3 de octubre de 1921, vía un decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, se creó la SEP con la pretensión de la democratización de la administración educativa, así como llevar a la práctica los postulados del artículo tercero constitucional. Una vez nombrado José Vasconcelos secretario de educación la SEP impulsó la escuela rural, la difusión de las bellas artes, la creación de bibliotecas, la consolidación de la educación media superior, la edición de libros de texto gratuitos, y la repartición de desayunos escolares entre la población infantil. Era un México eminentemente rural marcado por las injusticias, la desigualdad, la pobreza y el analfabetismo. Hoy México no es mayoritariamente rural, pero 21 de cada 100 mexicanos viven en localidades de menos de 2 500 identificados como la población rural (INEGI, 2017).

En los marcos legales actuales, el Artículo 3o constitucional de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) establece que:

- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X

del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

- Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
- La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

La Ley General de la Educación (2019) aborda la educación rural en sus artículos:

- Artículo 36. La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población.
- Artículo 76. El Estado generará las condiciones para que las poblaciones indígenas, afro mexicanas, comunidades rurales o en condiciones de marginación, así como las personas con discapacidad, ejerzan el derecho a la educación apeándose a criterios de asequibilidad y adaptabilidad.
- Artículo 102. Las autoridades educativas atenderán de manera prioritaria las escuelas que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas, rurales y en pueblos y comunidades indígenas, tengan mayor posibilidad de rezago o abandono escolar, estableciendo condiciones físicas y de equipamiento que permitan proporcionar educación con equidad e inclusión en dichas localidades.

Por tanto, la educación rural en México responde a las necesidades lingüísticas, socioculturales y regionales de su contexto y del país, el Estado atiende de manera prioritaria y genera las condiciones físicas y de equipamiento necesarias apeados a los criterios de disponibilidad y adaptabilidad para desarrollar buenas prácticas educativas incorporando el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, así como asegurando la calidad, equidad e inclusión de la educación.

Estado actual de las escuelas rurales

El contexto de las escuelas antes de la pandemia COVID-19

La educación rural en México es importante para el desarrollo de las comunidades y el proceso formativo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ). Destacan las escuelas de organización multigrado localizadas en su mayoría en zonas rurales y la educación comunitaria que ofrece el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). En el ciclo escolar 2016-2017, según el INEE (2019), las escuelas multigrado representaron 32.6% del total de las de educación básica predominando la educación primaria (43%), seguido de preescolar (28%) y las secundarias (16%).

En términos de cobertura educativa del país, según Bautista (2018) la cobertura de la educación básica es cercana al 100% con predominio en la educación primaria, empero, aunque la matrícula es casi total, habrá que valorar el sentido y la efectividad de la educación básica, la progresión de los aprendizajes y los resultados educativos en tiempos actuales, así como los desafíos propios de este nivel educativo.

Los problemas emergentes de la educación rural son múltiples, amplios y diversos. Las escuelas rurales según el INEE (2019, p. 1):

[...] se caracterizan por contar con insuficientes e inadecuados recursos humanos, físicos y educativos; además, sus estudiantes abandonan más la escuela y obtienen resultados de aprendizaje menores a los de escuelas de organización completa.

Las estudiantes de las comunidades rurales siguen enfrentando desigualdades sociales, desventajas económicas, condiciones de pobreza extrema, tasas de más altas de desnutrición, trabajo infantil, factores de carácter social, ambiental, migratorio y de inseguridad, entre otros. Las escuelas en comunidades rurales antes de la pandemia operaban en situaciones de vulnerabilidad con prácticas educativas desiguales y excluyentes, así como resultados educativos precarios, condiciones que atentan con el ejercicio del derecho a una educación pertinente y de calidad, transformar la misma representa un gran reto para el sistema educativo mexicano.

Las escuelas rurales durante la pandemia COVID-19 y en la nueva normalidad educativa

Durante la emergencia sanitaria la SEP implementó la estrategia nacional de aprendizaje a distancia mediante el Programa de Aprender en Casa, cuyo propósito era salvar el ciclo escolar con apoyo de recursos tecnológicos como la televisión, internet, radio y libros de texto gratuitos, para ello los estudiantes debían trabajar desde casa los contenidos curriculares y apoyados por sus familias. El programa

mostró un profundo desconocimiento de la educación y de las condiciones en que operan las escuelas rurales.

En las comunidades rurales según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (2021), en cuanto a las zonas rurales, en 2020, del total de los 7.8 millones de hogares solo 4 % contaba con los tres servicios fijos de telecomunicaciones; 14 % contaba con dos servicios; 35 % contaba solo con un servicio; y el 47 % de los hogares restantes no disponían de servicios fijos de telecomunicaciones. Lo que representó un desafío para garantizar una adecuada educación rural a distancia. Este escenario privilegia la importancia de concretar el proyecto federal de internet para todos y la urgencia de acelerar la conectividad y el acceso a internet desde los hogares, especialmente en áreas con mayor marginación como las comunidades rurales.

Frente a este escenario los docentes rurales tenían que garantizar el derecho a la educación para todos y operar en condiciones precarias que se agravaron en tiempos de pandemia. Los docentes no estaban capacitados ni tenían los recursos para una educación rural a distancia mediada por las tecnologías, aunque ello dio paso al desarrollo creativo e innovador de la producción de materias adaptadas a las distintas necesidades de aprendizajes en contextos cambiantes.

El regreso gradual a clases fue anunciado con un modelo basado en la modalidad híbrida, conocida también como modalidad mixta. Esto ya se venía anunciando para un futuro próximo en la XLIX Reunión Ordinaria virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU, 2019), como un enfoque pedagógico caracterizado por el modelo híbrido, que combina la educación a distancia y la educación presencial, de acuerdo con las necesidades de cada sistema educativo estatal.

En 2022 el regreso a clases presenciales en el país fue gradual y fue anunciado para el ciclo escolar 2022-2023, el Estado presentó planes y protocolos a seguir por parte del personal educativo, padres de familia y asistentes. El regreso a las aulas presenciales fue obligatorio para los profesores y opcional para NNJA, dejando el retorno a la decisión, conciencia y voluntad de los padres de familia, aunque ello generó discrepancias, se incrementó la asistencia escolar.

Percepciones sociales

El estudio de la percepción de las personas ha sido de objeto creciente en el campo de las ciencias sociales y la investigación educativa. Los seres humanos están en una constante interacción social en la que emergen las percepciones de vida y del comportamiento sociocultural, las significaciones de las situaciones y los eventos, las experiencias y vivencias en su cotidianidad.

La percepción de los grupos sociales está vinculada con las creencias, las actitudes y los valores, sin embargo, la percepción se da en distintas formas y niveles de apropiación “aun cuando las fronteras se traslapan, existen diferencias teóricas entre la percepción y otros aspectos analíticos que hacen referencia a distintos niveles de apropiación subjetiva de la realidad” (Vargas, 1994, p. 47).

Las percepciones sociales se explican a partir del conocimiento heredado y transmitido de generación en generación y la información disponible que se tiene a lo largo de la existencia del individuo:

[...] las sociedades disponen de una serie de informaciones adquiridas a lo largo de su desarrollo histórico que transmiten a sus miembros. El conocimiento social está constituido por el conjunto de esas informaciones cuya transmisión se realiza a través de mensajes concretos que proyectan la imagen que ésta tiene, o cree tener, de sí misma (Rosado, 2008, p. 25).

Para entender las percepciones sociales hay que considerar los tipos y procesos de percepción social. Las percepciones sociales pueden entenderse de tres maneras:

[...] los efectos del medio sobre la percepción, la percepción de las personas y la percepción del medio ambiente [...] en la percepción de la realidad social el sujeto no actúa como un reproductor de la realidad, sino que enfrenta a ella asimilándola a sus sistemas cognoscitivos (Salazar, 2012, pp. 108).

La percepción social, es un mecanismo en la experiencia, dicha percepción se forma con la ayuda de la experiencia vivida y las necesidades que se presentaron en el evento y contexto, es el resultado de un proceso de experimentación y entendimiento de la realidad en el que intervienen factores internos y externos. El sujeto vive y percibe los eventos a partir del sentido de las significaciones de las experiencias.

Esta investigación estudia las percepciones de las experiencias de docentes rurales en dos momentos importantes: la pandemia del COVID-19 y la nueva normalidad educativa. Los profesores rurales atienden la educación básica en contextos complejos y cambiantes, en situaciones precarias y de desventaja. Las percepciones estudiadas permitirán entender la complejidad de la educación rural en México.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, narrativo y cualitativo sobre el fenómeno educativo. Se analizan de tres casos de experiencias de docentes rurales en México con la participación de las entidades de Jalisco, Zacatecas y Yucatán. La recolección de datos se realizó por medio de una guía de entrevista semiestructurada,

que permitió recuperar y analizar las experiencias de los docentes rurales. Los datos fueron procesados con el programa Atlas.ti, herramienta que permitió apoyar la organización, el análisis y la interpretación de información cualitativa relacionado con las categorías investigación. En la Tabla 1 se citan las categorías, dimensiones e indicadores para la investigación prepandemia y postpandemia, considerados durante el trabajo de campo.

Análisis de resultados

El servicio educativo

La educación rural en tiempos de pandemia fue desarrollada mediante la educación a distancia con un escaso uso de las tecnologías, predominaron más el uso de cuadernillos de trabajo con actividades programadas que preparaba el docente con base en los libros de texto y que entregaba a sus alumnos (algunos por WhatsApp y otros en físico) con el temor al contagio del coronavirus. La comunicación mediante el WhatsApp fue un aspecto elemental para la organización escolar entre los distintos actores que participan en el proceso educativo. El involucramiento de los padres de familia especialmente de la madre en el proceso formativo ayudó a garantizar el servicio educativo. Aunque ello conllevó un aprendizaje para todos.

Nosotros formamos grupos de WhatsApp. Cada grado, cada maestro se encargaba de ser el administrador, ellos hacían su plan. Nos lo enviaban a nosotros como directores, como encargados y sobre ese plan iban mandándoles a los niños. Bueno, a las mamás de los niños las actividades que van a realizar durante la semana. Ese era el medio, pues el WhatsApp. Me tocó una ocasión que las maestras para saber cómo estaba la lectura les decían a los niños vas a leer tal página y que tu mamá te grabe y envíes como evidencia la grabación (Jalisco).

Yo les llevaba material impreso, actividades y un cronograma, que es donde las tenían que realizar por día, para trabajar el libro y así para también para las habilidades básicas, comprensión lectora y operaciones básicas (Zacatecas).

La educación era deficiente, fue muy complicado el poder trabajar en el aspecto rural, en la comunidad no había los medios para trabajar a distancia y existía el temor al contagio, se trabajó mediante cuadernillos de trabajo (Yucatán).

La educación en la nueva normalidad educativa fue un proceso gradual de regreso a clases que costó trabajo por el miedo que aún persistía en la comunidad rural respecto del coronavirus y sus variaciones, pese a los protocolos de salud implementados, pero también por el atraso progresivo de los aprendizajes, el rezago del conocimiento y los problemas de salud mental como consecuencia de la pandemia. La educación

en modalidad híbrida caracterizó el regreso al aula, empero, con deficiencias que arrastraba la escuela rural desde antes de la pandemia, así como los nuevos desafíos que requiere la operación de la modalidad híbrida. Las tecnologías digitales se han hecho más visibles en el proceso educativo.

Nos dio mucho trabajo hacer que los niños se incorporaran al trabajo en el aula. Teníamos niños en primer año que no tuvieron contacto con la escuela y les tocaba iniciar primer año. El miedo por el contagio estuvo en todos y aún persiste. En la nueva normalidad, los niños de preescolar no sabían de colores, tomar el lápiz, recortar. Los profesores preguntaban qué voy a hacer si no saben hacer nada (Jalisco).

Yo creo que es una combinación de la educación porque, por ejemplo, ya estamos ahí mediante el chat, ya estamos un poquito más con los recursos audiovisuales. Esta pandemia fue lo que nos dejó (Zacatecas).

Yo pienso que muchas veces somos olvidados, lo he analizado y he alzado la voz. Porque a las comisarías y principalmente, educación indígena, a escuelas que están alejadas es difícil atenderlas. Tanto por el municipio como por la SEP (Yucatán).

Respuesta de la comunidad rural

La comunidad rural en la pandemia estaba preocupada por las carencias sociales y educativas. Ello obstaculizó el servicio educativo prevaleciendo la incertidumbre en el proceso educativo. El involucramiento de los padres de familia fue necesario para garantizar el proceso formativo. Hubo disposición, pero esto fue cambiando ante la difícil situación de la pandemia, pero también porque las madres de familia con bajo nivel educativo pasaron a ser intermediaras y traductoras de instrucciones entre los profesores y sus NNJA. Ello generó una exasperación en los tutores por no poder ayudar a sus hijos con las tareas debidamente. Los alumnos se abrumaron por tanto encierro que la educación era forzada. Las carencias sociales y educativas afectaron el desarrollo de las actividades.

Al principio todas las señoras dijeron, nosotros vamos a hacer lo posible para que los niños avancen. Sí, sí vimos que las mamás apoyaron, pero creo que fue alrededor de un mes. Y después había mamás que mandaban decir por los mismos grupos: Yo ya no puedo, mi hijo no quiere hacer actividades, no sé cómo explicarle al niño (Jalisco).

Sí hubo disposición por parte de las madres de familia, la mayoría, pues casi todas, nada más esos niños que no tienen Internet, pues sí tuve que trabajar con ellos de otra manera, con material impreso y libros (Zacatecas).

Las mamás se desesperaban porque, ellas daban las clases prácticamente

nosotros les dábamos la tarea con instrucciones. Y había cosas que las mamás no sabían porque el nivel de estudio en la comunidad era hasta primaria y los más alejados de sus estudios eran en secundaria. Algunas mamás a algunas habían estudiado bachillerato. Pero pues no todas, no todas, y sí era muy difícil estaban muy desesperadas porque decían que no le pueden explicar la tarea al niño (Yucatán).

La comunidad rural en la nueva normalidad educativa ha asimilado el cambio abrupto que ha generado la pandemia y aunque sigue haciendo frente a sus estragos, está respondiendo de buena manera y con mayor contacto y cercanía a los docentes y el proceso formativo de sus hijos. Se añoró volver al aula y las clases presenciales, así como recuperar espacios de convivencia, aunque también en ciertos casos correspondía a que querían tener al hijo más en la escuela que en la casa.

Pues está respondiendo de buena manera, al principio cuando ya nos dijeron vamos a hacerlo de manera presencial, sí había actividades dentro de la escuela, ellos querían participar y eran ellos, los que nos decían que, si no se iba a hacer la actividad de años anteriores, por ejemplo, celebrar no sé cómo en este tiempo el Día de Muertos que se aproxima (Jalisco).

Ahora tenemos más contacto con los alumnos. Ya los tengo a todos juntos, a todo el grupo y así se nota la diferencia. La dinámica ya... nos estamos acostumbrando (Zacatecas).

Las mamás pedían que fuéramos a la escuela porque ya no querían trabajar más. Ya no querían a sus hijos en su casa. Es una realidad, ya querían que los maestros hicieran su trabajo. La respuesta fue buena porque pues querían que estuviéramos en la escuela... apoyaban mucho (Yucatán).

Protocolos y orientaciones del sistema educativo

La educación rural en tiempos de pandemia tomó forma de la educación a distancia apoyada en algunos casos por los dispositivos móviles para coordinar el desarrollo de las actividades escolares, así como las visitas de profesores a los hogares para dejar y recoger los cuadernillos considerando los protocolos de salud y las orientaciones del sistema educativo (Jalisco, Zacatecas y Yucatán). En la nueva normalidad la educación rural continúa con el servicio educativo con los mismos protocolos de salud, estando atentos a casos particulares de contagio para tomar las acciones necesarias. Los profesores y padres de familia se organizan y coordinan para implementar los tres filtros escolares (casa, escuela y aula), las medidas de cuidado y el proceso de concientización. La comunicación y los cuidados necesarios son elementos fundamentales para garantizar el proceso educativo.

En la actualidad, seguimos con un poco de sana distancia, todavía se sigue haciendo la limpieza general en la escuela con apoyo de las mamás. Ya no utilizamos la mascarilla, solo en casos especiales y estamos atentos a los síntomas, sí hay algún caso seguimos el protocolo (Jalisco).

Continuamos con los mismos protocolos. Utilizamos 3 filtros en la casa, en la escuela y en el salón de clases. Cada docente se hace cargo de su grupo con ayuda de los padres de familia, el primer filtro se lleva en casa antes de mandar a sus hijos a la escuela y los demás en la escuela y el aula (Zacatecas).

Sacamos el Comité de Salud, se llevaron pequeñas pláticas sobre el cuidado que se debe tener en la casa, escuela y aula. Seguimos con los filtros escolares, la sanitización de los lugares. Se acordó junto con los padres de familia que se seguiría usando el cubre bocas aún y cuando en el Estado diera la libertad de no usarlo (Yucatán).

Formas de interacción con los padres de familia y/o tutores

Se dio un acercamiento entre profesores y padres de familia en tiempos de pandemia apoyando en el uso intensivo de las redes sociales cuando antes de la pandemia el uso de estas aplicaciones era prácticamente nulo. Fue usual la creación de grupos en Messenger y WhatsApp que dio paso a una especie de oficina virtual para el docente y un espacio de comunicación para los padres de familia. Es importante precisar que no se dio la misma intensidad en la interacción de los profesores con NNJA, la figura intermediaria eran los padres de familia y la comunicación que prevalecía era en línea. El proceso educativo fue posible gracias a la participación de los adultos de referencia.

Con los padres de familia fue más cercana por el WhatsApp. Pero la mitad de la escuela eligió hacerles cuadernillos a los niños, tenían que llamar a los papás para darles indicaciones de las actividades. Se tuvo muy poca interacción (Jalisco).

Con los padres de familia era por Messenger y WhatsApp. Todo era mediante el grupo, yo mandaba trabajos, ellos me los mandaban, me mandaban audios para escuchar la voz de los alumnos, físicamente no los conocía (Zacatecas).

La entrega de cuadernillos con los cuidados debidos. Manteníamos distancia para explicar el trabajo a realizar en los siguientes 15 días. La interacción fue en línea, no se tenía el contacto físico. No todos porque no todos tenían señal (Yucatán).

Las formas de interacción de los profesores y los padres de familia en la nueva normalidad educativa se dan de manera directa y en el espacio de las escuelas rurales. Los dispositivos móviles siguen siendo una herramienta de comunicación,

aunque se está tratando de que la comunicación entre los adultos de referencia se dé de manera física. Mientras que con los NNAJ hay un acercamiento directo para el proceso de enseñanza aprendizaje sin intermediarios.

Las indicaciones son que la mamá deje a su niño en la entrada de la escuela y los viernes si hay algún problema o quieren saber algo sobre el niño los viernes al salir a las 12 del día, ellas pueden entrar a la escuela y preguntar sobre la educación de su niño. Hasta el momento no tenemos actividades que involucren a toda la comunidad. Yo creo que ya estamos más que normal (Jalisco).

Pues ahora sí, ya podemos, claro, llevando las medidas, sanitarias ya tenemos un contacto más directo del personal con los padres de familia. En la nueva normalidad, ya nos conocemos y hay mayor contacto (Zacatecas).

Tratamos en involucrarlos más. Hemos hecho proyectos en este tiempo, hemos hecho proyectos, todos los papás participan. Pues en esa nueva normalidad es directa, están en el salón de clases, ya todos van. Se tiene más atención (Yucatán).

Proceso de capacitación y actualización docente

Los docentes en tiempos de pandemia se capacitaron en la educación a distancia y temas de relevancia mediante mecanismos implementados por los consejos técnicos escolares los cuáles marcaban las pautas de qué y cómo hacer el proceso educativo en tiempos de pandemia. El proceso de capacitación docente se dio a distancia.

Por medio de videoconferencias teníamos los consejos técnicos (Jalisco).

El consejo técnico fue mediante Meet (Zacatecas).

La capacitación se nos dio en los consejos técnicos (Yucatán).

Los consejos técnicos escolares en la nueva normalidad educativa son fundamentales para el proceso de capacitación, actualización y actuación de los profesores rurales en la nueva normalidad educativa. El proceso de capacitación docente combina los componentes presenciales y virtuales.

Ya estamos llevando los consejos técnicos en la escuela, de manera normal (Jalisco).

El consejo técnico ya es presencial y los cursos de manera virtual (Zacatecas).

A través del consejo técnico se nos orienta sobre el proceso (Yucatán).

Transformación del aula

Fue un cambio abrupto del aula en tiempos de pandemia, el aula a distancia no era lo mismo que el aula presencial. Fue un escenario triste el que se sobrellevó. Sin embargo, las tecnologías ayudaron a continuar con el servicio educativo y que no se pausara el proceso formativo.

Por medio del WhatsApp se les mandaba videos con las indicaciones o con algún tema que el maestro quería dar (Jalisco).

Era mediante la tecnología, yo que manejo Messenger también manejaba WhatsApp, pero la mayoría de los padres de familia tenían Messenger (Zacatecas). Cambió mucho, se veía vacío, triste. Se puso la sana distancia, unos separados de otros. La interacción era muy diferente. No era muy agradable, era triste (Yucatán).

En la nueva normalidad educativa, se recuperó el aula presencial, los espacios de convivencia escolar, hay más contacto con los actores educativos.

Ahora sí, todos los niños van juntos a la escuela (Jalisco).

Tenemos más contacto con los alumnos, ya conocemos a los alumnos (Zacatecas).

Pues la configuración del aula se regresó a la normalidad, es decir, la esencia del salón de clases regresó (Yucatán).

Uso de tecnologías y aplicaciones digitales para la enseñanza y el aprendizaje

En tiempos de pandemia, el uso del celular y aplicaciones digitales fueron primordiales para el proceso educativo. Se hizo un uso intensivo de Messenger, WhatsApp y YouTube para la capacitación, pero en los hogares no siempre contaban con acceso a las tecnologías e internet, algunas familias ni siquiera contaban con un celular. El programa de “Aprende en Casa” no destacó en esta etapa.

Cada maestro, siguió el proceso con lo que tenía. Si tenía su computadora con la computadora y si no, con un celular, la mayoría de los profesores tenía sus celulares y era por donde se comunicaban con ellos por medio del WhatsApp, pero el problema era que las familias a veces no contaban ni siquiera con un celular (Jalisco).

Yo utilicé el YouTube, utilicé también, Messenger, WhatsApp, para las actividades de matemáticas. Ya contaba con equipo tecnológico propio (Zacatecas).

El uso tecnológico que se hizo con los alumnos fue el móvil con el uso de las llamadas telefónicas y el WhatsApp. Es lo que se pudo hacer. En cuanto a la interacción docente muchos hogares no tenían los medios tecnológicos (Yucatán).

En la nueva normalidad educativa, las escuelas se han dotado o en algunos casos les han donado equipo tecnológico como computadoras y proyectores, por su parte, las aplicaciones digitales, YouTube, Zoom, Enciclopedia, se han hecho más visibles, pero no siempre son funcionales porque hay dificultades al utilizarlas, aunque es apremiante que con el regreso a clases presenciales el proceso formativo continúe su desarrollo.

Para la escuela, se adquirió una computadora para dirección, dos proyectores y doce computadoras que donó el club rotario (Jalisco).

En el aula presencial se sigue usando YouTube y se cuenta con Enciclopedia, pero se le dificulta utilizarla por cuestiones ambientales del aula (Zacatecas).

Para la capacitación docente, se sigue utilizando Zoom y Meet, aunque ya se puede hacer presencial (Yucatán).

Estrategias docentes para garantizar el servicio educativo

En tiempos de pandemia el principal problema era el miedo al contagio del coronavirus, el distanciamiento social, la falta de comunicación entre los actores educativos, la carencia de infraestructura tecnológica en los hogares que en su conjunto no aportan al desarrollo de los aprendizajes. Las estrategias docentes eran el uso de los cuadernillos con programación de actividades, el uso del celular por donde enviaban enlaces de recursos tecnológicos, videos y actividades.

Cuando el docente y las familias tenían celular, se mandaba sus actividades y también un enlace donde les explicaban cómo realizar la actividad, cuando en los hogares no había celulares se utilizaba cuadernillos (Jalisco).

Los problemas eran no lograr los aprendizajes esperados y no conocer a los alumnos físicamente. Las estrategias que se usaron fueron videos y cuadros sinópticos para reforzar las actividades (Zacatecas).

El principal problema la falta de dispositivos inteligentes o con capacidad para recibir aplicaciones limitó el acceso a la red y la comunicación. El WhatsApp sirvió mucho (Yucatán).

Los problemas que subyacen en la nueva normalidad educativa son rezago educativo, rezago del conocimiento, deficiencias en la resolución de problemas, así como los procesos básicos de lectoescritura y matemáticas. Las estrategias docentes están basadas en el diagnóstico de necesidades de aprendizaje y seguimiento mediante las planeaciones.

Enfrentamos es el rezago educativo, niños que todavía no desarrollan la lectoescritura. Las estrategias están basadas en un plan de atención (Jalisco).

Los alumnos presentan ciertas deficiencias en las operaciones básicas. Les doy apoyo para que avancen (Zacatecas).

Actualmente estamos con la problemática del rezago educativo. Estamos atendiendo a través del diagnóstico para conocer el nivel de los alumnos (Yucatán).

Desarrollo de los aprendizajes

El desarrollo de los aprendizajes en tiempos de pandemia fue limitado, si bien se siguió con el servicio educativo, no se sabía si se estaban cumpliendo o no con los objetivos y el desarrollo de los aprendizajes clave. Se dio mayor importancia a matemáticas y español.

No sé cumplieron los aprendizajes claves, nada más los maestros daban las indicaciones y las mamás nos encargábamos, porque también tengo un niño (Jalisco).

Les mandaba trabajo, actividades específicas para cada se dio mayor importancia fue a matemáticas y español (Zacatecas).

Creo que no se cumplieron. Los cuadernillos entran y se regresaban (Yucatán).

El desarrollo de los aprendizajes en la nueva normalidad educativa está basado en las planeaciones didácticas que orientan el proceso formativo, con pruebas, mecanismos de reforzamiento, y planes de atención al atraso educativo y rezago del conocimiento.

Tratamos de seguir lo que nos indica nuestro plan de estudio. Algunos maestros realizan sus propias pruebas por el rezago (Jalisco).

Estamos dándole prioridad a los aprendizajes esperados. Se da prioridad al plan de atención para el reforzamiento (Zacatecas).

A través de un plan de atención que en el Consejo Técnico se nos pidió (Yucatán).

Situación laboral y participación en la promoción horizontal (en el servicio) o en la promoción vertical (en la función)

La situación laboral de los profesores en tiempos de pandemia no cambió por el servicio educativo a distancia. Se trata de una profesora rural (Jalisco) y un profesor rural (Yucatán) de base con prestaciones laborales lo cuales no fueron afectados. Un caso particular corresponde a una doble función de profesora directora comisionada (Zacatecas) de una escuela multigrado. No hubo participación en la promoción en el servicio (horizontal), tampoco promoción en las funciones (vertical). Las condiciones laborales actuales de los profesores en la nueva normalidad siguen igual, no se les ha reducido su salario, pero tampoco han recibido incrementos. No han participado en la convocatoria de promoción 2022.

Retos y oportunidades de la educación rural

Los retos de la educación rural en tiempos de pandemia estuvieron relacionados con el desarrollo de la educación a distancia que fue obstaculizada con la carente infraestructura tecnológica y de conexión en las escuelas y los hogares, así como

la segregación y la lejanía de la zona urbana. No obstante, el esfuerzo loable, la osadía y el compromiso con la educación mexicana, hizo que profesores en primera fila garantizaran el proceso formativo. Los retos de la educación rural en la nueva normalidad educativa son atender el rezago de conocimiento en NNJA, el proceso de regularización para recuperar y lograr el desarrollo de los aprendizajes, así como ofrecer una educación contextualizada que responda a las necesidades socioculturales, lingüísticas y pedagógicas de las comunidades rurales aterrizando en los libros de texto, las planeaciones didácticas y cuadernillos de trabajo.

Conclusiones

Se recuperó y analizó percepción de las experiencias de docentes rurales de Jalisco, Zacatecas y Yucatán, en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México. Se aportó al entendimiento de la educación rural desde la perspectiva de sus actores y los procesos, retos y oportunidades que experimentan en su cotidianidad. La educación rural amerita un cambio del sentido educativo con prácticas docentes contextualizadas que aporten al desarrollo de su comunidad y las labores cotidianas, indagar y abordar problemas propios de su comunidad valorando los saberes socio-históricas-culturales de los educandos y la comunidad e incentivando los cambios y transformaciones requeridas. Las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa contribuyeron a garantizar el derecho a la educación para todos.

Bibliografía

- Arnaut, A. (2021). *Centenario SEP - La escuela rural mexicana*. Canal Once, Video en <https://acortar.link/XBs3Ub>
- Bautista, E. (2018). México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades* (5), 40-53,
- Carton, H. (2009) La desagrarrización del campo mexicano. *Convergencia*, 16(50).
- De la Cruz, P. (2008). *Surgimiento y evolución de las escuelas rurales en México*. Tesis de Licenciatura en Educación Universidad Pedagógica Nacional 042.
- INEE. (2017). *Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México*.
- _____. (2019). *La educación obligatoria en México Informe 2019*. Capítulo 4 Las escuelas multigrado en México.
- INEGI. (2017). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016* (base de micro datos).
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2021). Anuario estadístico 2021.
- Loyo, E. (1990). Escuelas rurales “artículo 123” (1917-1940). *Historia Mexicana*, 40(2), 158.
- MEJUREDU. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. Comisión Nacional para la Mejora de la Educación.

- Pérez, R. (2012). *Que reforma los artículos 3o., 5o., 16 y 19 de la Ley de Capitalización del Procampo, a cargo del diputado Roberto Pérez de Alva Blanco, del Grupo Parlamentario de Nueva Alianza*. Palacio Legislativo de San Lázaro.
- Rosado, M. et al. (2008). La percepción de lo social. Análisis de los mensajes sociales. *Prisma Social* (1), 1-46.
- Salazar, J. et al. (2012). Percepción social. En *Psicología social*, pp. 77-109. Trillas.
- SEGOB. (2019). *Ley General de Educación*. Nueva Ley DOF 30-09-2019.
- _____. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma DOF 28-05-2021.
- Tenorio, K. (2020). *En contexto. Coronavirus: ¿cómo responde México a la pandemia?* Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados, pp. 1-27.
- Vargas-Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- _____. (2020). La escuela rural mexicana como antecedente de la educación. *Educación Fundamental* (52), 16-21.

Parte 2.

Desigualdad e impacto
COVID-19 en el sistema educativo
y el proceso de impartición
de cátedra en casos de
América Latina

Capítulo 5.

El liderazgo sostenible, la comunicación multimodal y direccional y creatividad dentro del aula: caso intercambio *online*

María Macarena Suárez Blanco¹
<https://orcid.org/0000-0002-4856-5479>

¹ María Macarena Suárez Blanco, contadoramacarena@gmail.com.
Universidad Católica del Uruguay, Uruguay.

Resumen

El artículo muestra la relevancia de realizar un intercambio educativo entre dos grupos para fomentar la comunicación entre ellos, visualizar las diferencias horarias, culturales y tener apertura mental. Se ha estudiado bibliografía especializada de los últimos diez años en la temática y se han indagado testimonios de una experiencia exitosa, con la idea de comprender cómo impactó la pandemia global del COVID-19 y qué aspectos positivos se pueden sacar de ello, mejorando la interacción en el aula, pudiendo captar la atención del receptor y su entendimiento. Se estudió la importancia del liderazgo y la comunicación para poder entender y ser comprendido. En conclusión, se visualizó la relevancia de establecer un lazo docente-estudiante, y lograr la apertura mental de trabajar en conjunto con estudiantes que no se conocen personalmente, que tienen otra cultura, motivación, pero, que en conjunto se pueden llegar a mejores resultados.

Palabras clave: educación virtual, intercambio intergeneracional, buenas prácticas docentes, liderazgo educacional.

Sustainable leadership, multimodal and directional communication and creativity in the classroom: online exchange case

Abstract

The objective of this article is to show the relevance of carrying out an educational exchange between two groups to promote communication between them, visualize time and cultural differences and open-mindedness. To this end, specialized bibliography of the last ten years on the subject has been studied and testimonies of a successful experience have been investigated, with the idea of understanding how the global pandemic of COVID-19 impacts and what positive aspects can be drawn from it, improving the performance in the classroom, being able to capture the receiver's attention and understanding. To this end, we wanted to know if it is important to be able to apply leadership and communication actions and premises in order to understand and be, the relevance of establishing a teacher-student bond was visualized, and achieving the open-mindedness understood. In conclusion of working together with students who do not know each other personally, who have another culture, motivation, but, together, better results can be achieved.

Keywords: virtual education, intergenerational exchange, good teaching practices, educational leadership.

Introducción

La pandemia ha cambiado muchos aspectos dentro del mundo, y la educación no ha quedado por fuera de ello. Durante la emergencia sanitaria las clases debieron empezar a dictarse de forma virtual. Esto fue un desafío para las instituciones educativas, docentes y estudiantes. En cuestión de días o con suerte semanas tuvieron que cambiar toda la planificación para pasar de una clase presencial a una virtual. La virtualidad no va a cambiar la presencialidad de la educación, pero esta investigación recoge muchos aspectos que han bonificado la enseñanza y el aprendizaje.

Cada vez más las organizaciones educativas deberán instar a los docentes a adquirir y desarrollarse en dinámicas latentes y cambiantes (Bolívar et al., 2013). Los líderes que se intenten ingresar en las empresas deben tener un afán de sustentabilidad; rompiendo el paradigma de que las organizaciones que son sostenibles son menos rentables (De Mello, 2017). Si el docente trabaja en su burbuja no va a lograr aspectos positivos en conjunto (Elmore, 2010).

Se debe contar con cuatro competencias del liderazgo educativo, el estratégico de promover los procesos de cambio, la creación y animación de estructuras organizacionales; coordinar esfuerzos y trabajar en equipo, el pensamiento relacional; creando redes de relaciones humanas y la gestión del aprendizaje; dentro del liderazgo del desarrollo profesional estudiantil (Álvarez, 2010).

La intención de este artículo es dar a conocer el impacto que generó un intercambio entre dos grupos de diferentes carreras y distintos países, en el sentido, de relacionamiento, buenas prácticas, comentarios, uso de la tecnología, cambio horario y la planificación de reuniones, entre otros.

¿Qué beneficio se puede obtener de dictar las clases de forma virtual y cómo se puede realizar un intercambio mediante ello? Para dar respuesta a esta interrogante se planteó como hipótesis que con la educación virtual se aparejan muchos cambios para las clases, sin embargo, algunos de ellos pueden ser positivos para favorecer la comunicación y el relacionamiento intercultural, pensando de forma global y generando alianzas.

El objetivo general del artículo es conocer de primera mano los beneficios obtenidos por un intercambio con estudiantes.

El artículo comienza con un marco teórico sobre los cambios en la mentalidad, impactos de las tecnologías de la información. La siguiente sección es sobre resultados, opiniones, lecciones aprendidas y finaliza con las conclusiones.

Marco teórico

Las TIC presentes

Las TIC cambiaron la forma de relacionarse de los seres humanos generando nuevos espacios de intercambios; no supone que vengán a sobreponerse a las relaciones anteriores, sino, que serán nuevas formas de entender las relaciones sociales. Para los jóvenes el uso de estos medios de comunicación, son equivalentes a la radio o televisión (medios masivos) de sus padres (Bernete, 2009), también, han ocasionado grandes cambios en las personas (Andrade, 2017), por ello, las organizaciones deben crear contenido que aporte, enseñe y entretenga (IAB, 2020), actualmente por estos medios se recibe una respuesta instantánea de los individuos (Schiffman y Lazar, 2010), quienes son parte activa en cualquier parte de la cadena de valor de las organizaciones (Quero y Ventura, 2014). La globalización ha impulsado el desarrollo social y tecnológico, así como la innovación, convirtiéndose en un movimiento integrador (García et al., 2016). A través de los canales de información se intercambian contenidos, opiniones y mucho más (Johnson, 2016).

En las redes sociales existen vínculos potenciales que no tienen por qué estar activados en todo momento, es decir, pueden permanecer inactivas, hasta que se genere una acción social (Requenan, 1989). Las redes digitales conllevan la generación de comunicación independiente, con transparencia en las publicaciones y en las relaciones entre las partes, que conlleva cierta constancia y considera las crisis de reputación dentro de sus marcos de accionar (Bradley y McDonald, 2012). Al lograr estas interacciones las empresas pueden enfocar sus negocios para la mejora de estas y de las relaciones para con los clientes (Ospina, 2016).

La información se puede analizar desde dos enfoques: como recurso inerte cuando es poco considerado, o bien, dinámico en el caso de ser utilizada para la toma de decisiones y mejora de resultados (Muñiz, 2017).

Liderazgo sostenible

“En la comunicación se reciben datos en bruto de los entornos, y las personas los procesan en significados y resultados interpretativos...” (Kreps, 1995). La interpretación incrementará el valor a largo plazo para la toma de decisiones (Edvinsson y Malone, 1999), y también para elaborar una planificación de imagen eficaz (Capriotti, 1999).

Los modelos de comunicaciones han tenido grandes cambios en los últimos años. Los consumidores pasan de ser receptores pasivos a crear contenido e información de forma activa, y el mercado que solía ser masificado, se fragmenta, por lo que las estrategias deben ser más concretas y personalizadas para cada segmento. Y finalmente, se deben elegir medios que sean específicos para llegar

a los consumidores segmentados (Kotler y Armstrong, 2012). “Buscar lo óptimo implica procesos infinitamente más complejos que buscar la satisfacción” (March y Simon, 1994, p. 138).

El liderazgo sustentable se caracteriza por ser sólido e íntegro, con éxito en su influencia, alcanzando buenos resultados, con fundamentos éticos y con impacto en el entorno (Hargreaves, 2009). Por eso es fundamental ser consciente de las necesidades, capacidades e intenciones, para lograr sinergias (Cortes, 2012), sobre todo durante las épocas de incertidumbre, donde es imprescindible crear aprendizaje organizacional (Chiavenato, 2007), a sabiendas de que el consumidor es parte activa de los emprendimientos, pudiendo ser interventor dentro de ellos (Quero y Ventura, 2014).

De acuerdo con Michael Porter (2009):

El principio de sostenibilidad apela al propio interés inteligente, recurriendo a menudo al llamado triple básico de resultados económicos, sociales y medioambientales. En otras palabras, las empresas deben operar de modo que aseguren el rendimiento económico a largo plazo evitando la conducta del corto plazo que es socialmente perjudicial y medioambientalmente antieconómica. Este principio funciona mejor para los asuntos que coinciden con los intereses económicos o reguladores de una empresa (Porter, 2009, p. 556).

El liderazgo sustentable influye en los individuos con el afán de lograr metas y salvaguardar los recursos para futuras generaciones, es decir, resultados sostenibles. Por eso, es fundamental articular intangibles desde inéditas formas, o sea, aprender y desaprender (Rodríguez, 2016). Para poder crear este valor, es indispensable crear nuevos modelos, tales como: observar, sentir, reflexionar y actuar (Suárez, 2020).

Un líder sustentable posee habilidades de autoconsciencia, autogestión y automotivación; éstas son, características intrapersonales. También debe contemplar características interpersonales, tales como el conocimiento del otro y la gestión con el otro individuo (Rodríguez, 2016).

Creatividad

Los mercados día a día son más complejos para operar lo que hace inviable analizar todas las variables que inciden en determinado aspecto, siendo imposible predecir el futuro (Mintzberg et al., 1997). La creatividad se puede visualizar desde los aspectos humanos, como también de procesos: ya que abarca aspectos tales como tecnología, cultura, economía y ciencia (KEA European Affairs, 2005), genera ideas que crean valor y se convierten en nuevas ideas (BRA/Research, s/f). La creatividad se ha vuelto un pilar central en la economía. El diseño y contenido son una ventaja competitiva

(Flew, 2002). Se pasa de una generación que se comunicaba de forma verbal y gestual, a una que se comunica visualmente (Schultz, Tannenbaum y Lauterborn, 1993). Siempre se ha generado innovación desde múltiples disciplinas, sin embargo, con las tecnologías de la información se ha multiplicado en sectores como finanzas, salud, infraestructura o educación. La empatía se torna más relevante frente a la economía naranja (BID, 2017).

La retroalimentación es menester para conocer si estas prácticas fueron positivas en el receptor y cómo se siente con ellas, es vital para lograr un equilibrio en el manejo de destrezas y competencias, en la mejora de la comunicación, aplicación de escucha activa, *coaching*, mantenimiento de la motivación, etcétera.

En el ámbito educativo la evaluación tiene doble significado, acompaña y promueve el conocimiento y hace de nexo entre la enseñanza y el aprendizaje (Acosta y Rebolledo, 2012) y también genera mejores relaciones, las cuales potencian la calidad humana (Rodríguez, 2016).

Resultados de la experiencia

La práctica que se describirá como caso de éxito durante el desarrollo de este informe es un breve intercambio entre dos grupos de alumnos con formaciones diversas y provenientes de dos países, por medio del programa UNIVA GOAL que simula un Programa COIL (Collaborative Online International Learning) acuñado por la Universidad de Stanford. Este programa se realizó en septiembre y octubre de 2020, con dos grupos, de distintas materias y de distintas formaciones en dos universidades.

El afán de esta actividad es aprovechar los beneficios que aparejan las clases virtuales, logrando conexiones e intercambios interculturales entre las dos partes, como si fuese una “*internalización en casa*”. Si bien, no es un intercambio total, sí genera entre los alumnos una internalización y aplicabilidad de concepto con diferentes compañeros y culturas. Mediante estas actividades convergen experiencias, formación, percepciones sobre una misma problemática, el impacto del COVID en empresas de ambos países, planes para superar los problemas y realizar un plan de intervención.

El objetivo es presentar una propuesta de intervención en una organización real. En el desarrollo de este se encuentra la necesidad de anteponerse a los perjuicios ocasionados por la crisis sanitaria global y encontrar las mejores formas de intervenir en la empresa, ya sea, de forma económica, como laboral.

Aportes significativos de la inclusión de tecnología

Esta actividad comienza con una clase sincrónica a distancia, para que los estudiantes y los docentes se puedan conocer entre ellos. Después se presentan el programa y sus objetivos. Luego, se formaron equipos de 4 o 5 alumnos que provengan de los dos países, para que de forma asincrónica trabajen con una pauta enviada con anterioridad.

Estrategias de enseñanza empleada

Se seleccionaron materiales que fueran clave para realizar el trabajo, y que coincidieran para ambas materias y lograr un análisis conjunto. La actividad se dividió en dos momentos, primero, en áreas de conocimiento donde incursionara cada uno de los actores (con su especialidad) y, después, en conjunto llegar a un cierre utilizando las dos visiones y compartiendo el entorno y cultura. Una de las estrategias utilizadas fue compartir dos reuniones en el día y hora de cada grupo, para que todos pudieran participar (porque la mayoría trabaja) y se pudieran conocer.

La primera reunión fue de presentación. Se les solicitó conformar los 6 grupos de trabajo que se armaron previamente de acuerdo con los perfiles de cada alumno (3 equipos de 5 alumnos y 3 de 4 alumnos). Los alumnos compartieron contactos con un archivo de Drive. En esa etapa de conocimiento, pudieron identificar en conjunto problemas de la empresa y posibles ejes hacia donde intervenir.

Se les brindó un informe con los lineamientos para trabajo final con los siguientes ítems (en este momento comienza el trabajo asincrónico): Parte I: Análisis del Entorno (Colaborativo); Parte II: Comportamiento organizacional; Parte III: Análisis del presupuesto Covid-19; Parte IV: Estrategias y ejes de intervención (Colaborativo); Conclusiones (reflexiones finales) y bibliografía (Colaborativo).

En la última reunión se realiza una pregunta disparadora de opinión: *¿En qué consideras importante para las empresas tener personal de varias culturas?* Y de varios ítems se elabora un ranking de *¿qué beneficios de los que apareja la diversidad cultural crees más relevante?*, de forma individual y por medio de la plataforma Mentimeter. Luego, se presenta cada trabajo por grupos, con autonomía y un tiempo máximo de 20 minutos. Al finalizar los grupos, cada participante por medio de la plataforma de Jamboard escribe las experiencias positivas del intercambio y aspectos de mejora. Se presentan los resultados obtenidos en el Gráfico 1:

Gráfico 1

¿Qué beneficios de los que aparece la diversidad cultural crees más relevante?



Fuente: elaboración propia.

El trabajo se corrige en conjunto con la docente mexicana para poder exponerlo con otros estudiantes en todo el mundo. Algunas experiencias positivas que el intercambio dejó en los alumnos son:

Nos dio la posibilidad de conocer diferentes puntos de vista acorde a una cultura diferente y esto agrega mucho valor.

Estuvo bueno intercambiar vivencias y culturas en estos países socialmente diferentes.

Esto nos nutre y nos hace abrir la cabeza.

Intercambio de cultura y visiones capacidad de adaptación y autodidacta.

Tuvimos la oportunidad de comprender parte de la cultura de México y complementar desde otra perspectiva el análisis de distintas empresas.

Posibilidad de adaptarnos a distintas formas de trabajo.

Agregación de valor e intercambio cultural.

Nos dio la posibilidad de conocer cómo es el entorno en el otro país.

Nos permitió trabajar con compañeros de otros países y sobre todo romper esa barrera que es la distancia.

Como en todo nuevo proyecto se presentaron inconvenientes pero se solucionaron de la mejor forma posible.

Fue una nueva experiencia el trabajar a distancia con compañeros de otro país.

Al principio fue retador ya que tuvimos conflictos con la comunicación pero una vez que nos coordinamos pudimos trabajar muy bien y tener buenos resultados.

Siempre son enriquecedores los intercambios con personas de otros países y fue un placer y gran aprendizaje el intercambiar opiniones con profesionales del extranjero.

Fue una experiencia muy buena y me encantó trabajar con nuestro compañero de otro país.

Estoy emocionada por poder seguir teniendo estas experiencias en el futuro.

Impactos positivos

En la práctica educativa con el grupo

En los alumnos generó motivación dado que era una práctica nueva, con compañeros y culturas diferentes. Asimismo, generaba dudas de cómo iba a ser el intercambio, EL trabajo colaborativo entre las partes y personalidades. Fue una experiencia diferente que aportó nuevas herramientas en la comunicación y la negociación.

En la práctica docente

La práctica docente se trabaja con un Syllabus compartido, lo cual genera una elección compartida sobre las actividades, materiales y trabajo. El entregable se corrige en conjunto, sin embargo, la evaluación final de curso depende del docente titular. Y eso puede generar un cambio en la forma de trabajo.

Registro con soporte de TIC

Se utilizaron las siguientes herramientas tecnológicas y recursos didácticos:

Moodle: es la herramienta institucional para dejar evidencia del trabajo realizado.

MS Teams o Zoom: son las herramientas para las sesiones virtuales.

Drive: donde se cargan los avances de los trabajos.

Jamboard: planillas para compartir apuntes.

Mentimeter: para crear nubes de palabras y poder finalizar la actividad.

Padlet: se dejará abierta una planilla de Padlet como un “Foro Café” para que los estudiantes queden en contacto y puedan compartir noticias.

La participación al ser virtual requiere de internet y con celular, una computadora o tableta.

Conclusiones

La crisis sanitaria global y la necesidad de usar recursos tecnológicos por parte de los docentes y alumnos, cambió la forma de dictar las clases conllevó a buscar actividades y programas que sean creativos, diferentes y dinámicos. Con este programa, se logró que los estudiantes compartieran impactos positivos en la vivencia de experiencias globales. Se enriqueció el Syllabus mediante la comparación del conocimiento entre comunidades de aprendizaje con diversas formaciones, perfiles, edades, y culturas.

El programa no conlleva un costo extra, las actividades, ni de traslado o matrícula, pero permite la vivencia de experiencias globales sin la necesidad de que salgan de su país de origen. Los alumnos reciben una constancia por haber realizado este programa de intercambio, que es muy valorado para su posible

inserción laboral en varias organizaciones, más allá, de los contactos compartidos y generados.

En cuanto a la experiencia personal, fue un cambio en la forma de dictar la asignatura, correcciones, comunicación con otros docentes y autoridades. Se debió llevar una planificación extra para emplear diversas herramientas y formas de trabajo digitales.

Se concluye que es relevante para los estudiantes usar diversos mecanismos y actividades para fortalecer los aprendizajes, ya sea, juego de roles, de equipos, actividades en plenario, debates, preguntas abiertas, uso de noticias, además de actividades en la *web*. El docente facilitará los procesos de aprendizaje con acompañamiento y evaluación continua (Álvarez, 2008). Se visualizó un impacto positivo en los estudiantes en la motivación individual de conocer nuevos paradigmas, de compartir conceptos y de poder debatir. Se llegaron a resultados positivos para los trabajos realizados en conjunto de las partes, pudiendo compartir vivencias, formas de trabajo y cambios sociales.

Bibliografía

- Acosta, J., y Rebolledo, G. (2012). La mediación didáctica como método para obtener información de los jóvenes. *Revista de Investigación*, 36(76), 213-231.
- _____. (2008). *La mediación didáctica. Aprender sobre la enseñanza*. <http://sujetosyalfabetizaciones.blogspot.com/2007/12/la-mediacion-didactica-aprender-sobre-la.html>
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Andrade, D. (2017). Estrategias de marketing digital en la promoción de Marca Ciudad. *Rev. Esc. Adm. Neg.*, 59-72.
- Bernete, F. (2009). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 6(88), 97-114.
- BID. (2017). *Economía Naranja: Innovaciones que no sabías que eran de América Latina y el Caribe*. Washington: BID.
- Bolívar, A., López, J., Torrecilla, M., Javier, y Bolívar, A. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 29-38.
- BRA/Research. (s/f). *Boston's Creative Economy*. <http://unitus.org/FULL/BostonCreativeEconomy.pdf>.
- Bradley, A., y McDonald, M. (2012). *La Organización Social. Convertir en resultados las oportunidades de las redes sociales*. Madrid: Profit Editorial.
- Capriotti, R. (1999). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona, España: Ed. Arnold Comunicación.

- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos El capital humano de las organizaciones*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Cortes. (2012). *Liderazgo Sostenible*. <https://degerencia.com/articulo/liderazgo-sostenible/>
- de Mello, M. (2017). La importancia del liderazgo sostenible como una estrategia de las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 23(34), 209-218.
- Drucker, P. (2016). Capítulo 2. Gestionarse a sí mismo. En P. K. Drucker, *Lo esencial en la gestión empresarial* (pp. 31-44). Madrid, España: Harvard Business Review Press.
- Edvinsson, L., y Malone, M. (1999). *El capital intelectual*. Barcelona: Gestión 2000.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Flew, T. (2002). Beyond ad hocery: Defining Creative Industries. *Cultural Sites, Cultural Theory, Cultural Policy, The Second International Conference on Cultural Policy Research* (pp. 23-26). Wellington.
- García, J., Espinal, M., Arango, L., y Restrepo, Y. (2016). Reportes integrados y generación de valor en empresas colombianas incluidas en el Índice de Sostenibilidad Dow Jones. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(43), 73-108.
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 181-195.
- IAB.es. (2020). Tendencias digitales 2020. *TOP #IABTopTendencias*, 1-22.
- Johnson, S. (2016). *Futuro perfecto sobre el progreso en la era de las redes*. Madrid: Turner Publicaciones.
- KEA European Affairs. (2005). *The economy of culture in Europe*. European Commission: Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture).
- Kotler, P., y Armstrong, G. (2012). *Marketing* (14ta ed.). México: Pearson educación.
- Kreps, G. L. (1995). *La comunicación en las organizaciones*. Madrid, España: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Leyva, C. (2017). *Una aproximación a la percepción de estudiantes, de un bachillerato público, entorno a las asignaturas de matemáticas*.
- March, J., y Simon, H. (1994). *Teoría de las organizaciones*. Barcelona: Editorial Ariel. Mintzberg, H., Quinn, J., y Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos. Edición Breve*. México: Pearson Educación México.
- Muñiz, L. (2017). *CHECK-LIST para el diagnóstico empresarial. Una herramienta clave para el control de gestión*. Madrid: Profit Editorial.
- Ospina, R. (2016). Las TIC, factor de efectividad en la aplicación del mercadeo digital en negocios de retail. *Revista Escuela de Administración de Negocios (EAN)*, 1(80), 105-116.
- Porter, M. (2009). *Ser competitivo*. Barcelona: Ediciones Deusto.

- Quero, M., y Ventura, R. (2014). Análisis de las Relaciones de Co-creación de valor. Un estudio de casos de crowdfunding. *Universia Business Review* (43), 128-143.
- Redacción Portafolio. (2013). *Liderazgo sostenible, el gran reto empresarial*. <https://www.google.com.uy/amp/s/m.portafolio.co/tendencias/articulo-moviles-amp-87944.html>
- Requena Santos, F. (1989). El concepto de red social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 137-152.
- Rodríguez, C. (2016). *El liderazgo sostenible*. Buenos Aires: Edición.
- _____. (2016). *El liderazgo sustentable. Cómo liderar, sentir y cambiar el mundo*. (1ra ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: EDICON.
- Schiffman, L., y Lazar, L. (2010). *Comportamiento del Consumidor*. Ciudad de México: Editorial Pearson.
- Schultz, D., Tannenbaum, S., y Lauterborn, R. (1993). *Comunicaciones de marketing integradas*. Madrid: Ediciones Granica S.A.
- Suárez, M. (2020). Buenas prácticas comunicacionales y liderazgo sustentable del docente en el aula. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Julio 2020, en línea.

Capítulo 6.

Vila Vila sitiada y distanciada. Educación escolar en contextos de pandemia

Mtro. Mario Bautista Alavi Patty¹
<https://orcid.org/0000-0002-7714-178X>

¹ Mario Bautista Alavi Patty, malavipatty@gmail.com. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Fundación PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba, Bolivia.

Resumen

La crisis sanitaria del 2020 ha tenido repercusiones tanto económicas como educativas. La paralización de las actividades escolares ha afectado sobre todo a los pueblos indígenas. Este es el caso de Vila Vila (norte de Potosí), lugar donde se centra nuestra investigación. En ese entendido, desde un enfoque cualitativo y enmarcado en la investigación, el estudio analiza las decisiones educativas propuestas por el Estado y la reacción de profesores y de padres de familia frente a la determinación impuesta por el Estado.

Palabras clave: COVID-19. Pueblos indígenas. Derecho a la educación. Políticas educativas. Estrategias educativas.

Vila Vila besieged and distanced. School education in pandemic contexts

Abstract

Last year's health crisis (2020) has had both economic and educational repercussions. The paralysis of school activities has affected indigenous peoples in particular. Our research focuses on an indigenous community in northern Potosi. In Vila Vila, as in other areas, school activity has come to a standstill. In this understanding, from a qualitative and marked approach in Participatory Action Research, the study analyzes, on the one hand, the educational decisions proposed by the State and, on the other hand, the reaction of both teachers and parents to the determination imposed by the State.

Keywords: COVID-19, Indigenous peoples, Right to education, Educational policies, Educational strategies.

Introducción

A finales del 2019 los medios de comunicación anunciaron la propagación, a nivel mundial de un nuevo virus científicamente conocido como *coronavirus tipo 2 del síndrome respiratorio agudo grave* causante de la enfermedad comúnmente conocida como *coronavirus*. A causa de esta enfermedad, en el año 2020 la propagación mundial del virus en diferentes latitudes ha puesto en evidencia la interconectividad planetaria. Los países cerraron sus fronteras, pero el virus se propagó con tanta rapidez que incluso los países más desarrollados se vieron imposibilitados para detenerlo. Los medios de comunicación, según Agamben (2020), no dejaban de mostrar a sus

usuarios la letalidad de esta enfermedad. El miedo difundido fue capitalizado por los gobernantes de turno, en algunos países como el nuestro el sistema educativo fue interrumpido. La población no se manifestó, quizás porque el miedo a la muerte pesó más (García 2020).

En Bolivia, como una medida sanitaria, se interrumpieron las actividades escolares. En marzo de 2020 el gobierno transitorio prohibió las clases presenciales, y en agosto se clausuró el año escolar. Esta medida sanitaria ha dibujado un panorama preocupante en las comunidades indígenas.

La investigación se centró en una comunidad indígena del norte de Potosí. Vila Vila, perteneciente al municipio de Sacaca. Como muchas comunidades de esta zona, estaba obligada a paralizar las actividades educativas. Entonces, ¿cuál ha sido la reacción de los pobladores de Vila Vila frente a la interrupción de las actividades escolares? Desde el gobierno se ha intentado proseguir con una educación *semipresencial*, en los hechos, ¿en qué medida esta modalidad educativa ha sido una solución? Además de los cuadernos de autoaprendizaje, en las ciudades se apostó por una educación virtual, ¿cómo se ha materializado la virtualidad educativa en Vila Vila?

Una mirada desde el lugar de estudio ayuda bastante para entender los procesos de formación educativa que despliegan las comunidades, cuando éstas se ven amenazadas en tiempos de crisis. El estudio es un aporte para aquellas personas comprometidas con el ejercicio de las políticas educativas en contextos indígenas. En ese sentido, es un insumo orienta tanto a las comunidades como al Estado en la concreción de estrategias educativas acordes a la realidad de los pueblos.

Metodología

La investigación cualitativa adoptó la perspectiva de investigación acción participativa (IAP) (Elliot, 1993), porque la investigación es una construcción participativa entre la comunidad y los investigadores, con el único objetivo de buscar soluciones comunes a los problemas educativos y sanitarios.

En el plano operativo, la investigación adoptó técnicas etnográficas: la entrevista en profundidad, observación participativa y la revisión documental. La primera entrada al campo fue a inicios del año 2021. Este primer ingreso fue muy beneficioso, ya que, se identificaron los informantes claves y se aplicaron los instrumentos de investigación en los dos espacios de interés: la comunidad y la escuela. El segundo ingreso a Vila Vila, fue provechoso porque se recabó información faltante, aunque la entrada estuvo condicionada por las medidas sanitarias desplegadas por los gobiernos departamentales. Pese al confinamiento de los fines de semana, no hubo mayores dificultades.

Estado del arte

La crisis sanitaria vivida en Bolivia, al igual que en muchos países, ha dado pie a la elaboración de artículos académicos dando cuenta de los problemas médicos (Kamps y Hoffmann 2020), psicológicos (Balluerka 2020; Barraza 2020), económicos (CEPAL 2020) y educativos (Sánchez et al., 2020). Sobre este último tema, en Bolivia los pocos estudios hacen más referencia a los problemas educativos acaecidos en contextos urbanos (Zubieta y Pinto 2020; Limachi y Sosa; Machaca 2020; Saavedra y Olmos 2020). Si bien son valorables estos trabajos, queda mucho por hacer en torno a pueblos indígenas, donde la pandemia ha tenido efectos que van más allá del tema sanitario.

Aspectos teóricos

La muerte en el mundo andino

La enfermedad y la muerte en el mundo andino son vistas desde otra perspectiva. En el mundo andino,

Lo importante es morir bien, ser bien atendido en la muerte y después de la muerte. En nuestras comunidades, los funerales realmente tienen el carácter festivo. Se presenta una gran abundancia de comidas, bebidas, colaboración solidaria de la comunidad, gastos fuertes de dinero. El muerto debe ser bien atendido, celebrado y despedido con todo lo que necesita (Bascopé 2001, p. 3).

El atender al difunto visibilizando actos de solidaridad y muestras de cariño, está estrechamente vinculado con el ciclo agrícola del que forman parte los vivos. En otros términos,

Se trataría de canalizar la energía de los muertos al ámbito productivo. Así el tiempo de regreso de las almas al mundo terrenal, al ocurrir en un momento vital de la producción, genera una expectativa que debe ser llenada con la ayuda de ellas en las labores agrícolas. De ahí que las animas de los familiares sean colmadas con comida y bebida, ya que de eso depende su contribución en la germinación de las semillas (Quispe 2017, p. 129).

Estos actos de reciprocidad aún son visibles y practicados el 2 de noviembre, donde la llegada del difunto es ansiosamente esperada por los vivos. Se elabora pan en abundancia, se preparan alimentos, sobre todo aquellos que eran de preferencia del difunto, en ocasiones se ameniza con música este tipo de reencuentro. En suma, hay otra concepción de la muerte que no está a tono con la perspectiva de muerte desde el lado más ciudadano, donde la muerte implica la culminación fatal de la vida; por tanto, hay que evitarla.

Las informaciones propagadas se referían al coronavirus como una enfermedad desconocida y amenazante, a menudo grave y mortal (Kamps y Hoffmann 2020). En estas circunstancias nadie quiere morir. Esta actitud generalizada en la gente ha dado pie más fácilmente a la concreción de políticas sanitarias, que otras veces no se aprobarían, como la clausura del año escolar.

El trabajo colaborativo en la comunidad y la educación a distancia

Las prácticas de reciprocidad no solo son visibles en las actividades ligadas a la muerte, están presentes en las tareas agrícolas (Harris, 1987). Según la autora, en las comunidades del norte de Potosí es visible el *ayni* como una forma de intercambio de trabajo. Además de esta modalidad de retribución de energía existe otra: el *chhuqu*. A diferencia del anterior, el *chhuqu* es un trabajo colectivo, por lo general es visible en las tareas agrícolas y festivas. El beneficiado debe retribuir con comida, también participar en otros trabajos comunitarios en los que se convoque. En estas tareas grupales los niños participan activamente, son momentos de aprendizaje que se distancian de otros modelos de transmisión de conocimientos. Los niños en la comunidad van aprendiendo, viendo y escuchando a sus mayores (Prada 2006).

En la escuela está presente el aprendizaje colaborativo, el maestro como agente educador es quien guía a los estudiantes. Dentro del imaginario de ambos el aprendizaje se da en un contexto y con la participación de los diferentes actores. Con la pandemia se ha interrumpido este tipo de aprendizaje, se ha optado por una educación a distancia. Según los entendidos en la materia, este tipo de formación “se caracteriza principalmente por: la separación física entre el docente y el estudiante; la independencia del estudiante respecto a sus estudios, pues éste tiene el control de sus tiempos, espacios y ritmos de aprendizaje” (Limachi y Sosa, 2020, p. 73). Con el afán de emular las clases presenciales, en contextos urbanos se usan los dispositivos digitales. La poca experticia en su manejo por la comunidad educativa y el difícil acceso a estos dispositivos han impedido la concreción adecuada de una formación académica a distancia.

Resultados

Contextualización

La investigación se ha realizado en el norte de Potosí en la comunidad de Vila Vila, ésta pertenece administrativamente al municipio de Sacaca. De Sacaca a Vila Vila hay una distancia de unos 20 kilómetros. La lejanía de Vila Vila con la ciudad de Potosí no ha impedido su conexión con otras ciudades, ya sean medianas o grandes. Tienen acceso a la ciudad de Llallagua y a la ciudad de Oruro. Desde Sacaca pueden, incluso, tomar un bus que los lleva directamente a la ciudad de

Cochabamba. Viven en contacto con el mundo urbano, donde algunos tienen un doble domicilio; viven en el área rural y en la ciudad. Esto les ha permitido adquirir otros elementos propios de las ciudades, tales como los aparatos tecnológicos, entre ellos los celulares.

En Vila Vila existen dos unidades educativas: una primaria cuyo nombre es Unidad Educativa de Vila Vila y otra de secundaria, la Unidad Educativa Tomás Katari. Esta última funciona como núcleo educativo, pues tiene a su cargo varias escuelas seccionales que están diseminadas en las comunidades anexas.

Chay virus ciudadpi wañuchin (El virus solo mata en la ciudad)

La mirada que tienen sobre el coronavirus, tanto los miembros de la comunidad como los profesores de la escuela, difiere. Los primeros lo ven como una enfermedad que solo puede tener sus efectos en la ciudad. No es que nieguen su existencia, saben que está presente y que es más probable que dañe a los ciudadanos. El siguiente testimonio da cuenta de ello:

Mana kaypi coronavirus ñisqamanta kanman. Kaypi ni juk wañunkuchu. Chay virus ñin, jina wañuchinku ciudaspí, kaypi mana.

Traducción

Aquí no existe tal enfermedad. Aquí ni una persona murió. En la ciudad sí murieron, aquí no (Ent. JH, madre de familia, 20.05.2021).

En Vila Vila este tipo de pensamiento está extendido, tanto las autoridades como las personas que no ocupan ningún cargo están conscientes de que el virus tiene origen urbano y que es ahí donde va a operar con mayor eficacia. Una de las razones para explicar esta situación reside, en parte, por los discursos que han propagado los medios de comunicación. La información difundida, tanto por las redes sociales como por medios de comunicación tradicionales como la televisión y la radio, ha impactado en el pensamiento de la gente. La información que circulaba sobre el virus era que ésta tenía un origen citadino, elaborado por las potencias mundiales en un laboratorio.

Desde la mirada de la madre de familia en Vila Vila la gente no está muriendo como en la ciudad. Esta apreciación entra en consonancia con la mirada que tienen los expertos en el tema sanitario. Un estudio realizado por especialistas en el Perú, señala que la baja mortalidad en tierras altas se debe, por un lado, a la menor presencia de oxígeno en la sangre y la mayor capacidad pulmonar de sus habitantes; por otro lado, la radiación ultravioleta puede ser la causante para que haya menos contagio ya que funciona como un desinfectante natural.

Además de esta explicación científica, la gente de Vila Vila tiene otra: según ellos la alimentación es un factor que evita que el virus se propague: “En el campo comemos *chuño* (*papa deshidratada*), *lawá* (*alimento hecho de maíz molido*). No hay, se ha perdido [el COVID-19]. En otros lugares parece que hay, como en Santa Cruz, los Yungas, donde se come fideo y arroz [...] Aquí no hay coronavirus” (Ent. CL, Jampiri, 24.05.2021). Una buena alimentación es, desde la mirada indígena, un buen mecanismo para combatir la enfermedad, en otros términos, la alimentación aparece como un medicamento que va a combatir el virus.

A diferencia de los comunarios, los maestros de la escuela y el responsable de la posta sanitaria comulgan con el discurso del Estado. Según ellos:

Hay que cuidarse, por eso siempre el alcoholcito. Más importante es eso. Con todo eso, imagínate con la lavandina, pero la lavandina es como a la ropa. Entonces deteriora, entonces por ese motivo el alcohol *más mejor* es en líquido y entonces preparar al 70 %, con eso desinfectar (Ent. WB, Centro de salud, 27.04.2021).

Tanto desde la comunidad, como desde el Estado, hay una concepción disímil frente a la enfermedad y a la muerte. Desde la comunidad no hay una visión fatalista de la muerte, ellos dicen: “si es su tiempo tiene que irse, tiene que morir nomás” (Ent. CU padre de familia, 27.04.2021). Este corto fragmento demuestra que,

[...] la muerte es considerada como parte de la vida. Es decir, la muerte no constituye una tragedia en la vida de los andinos; más bien, la muerte es como una conclusión, cumplimiento y culminación de una etapa de la vida. Es una llegada a un momento de la permanencia en la existencia de los seres. La muerte para el andino nunca es el final o la terminación del ser; es continuidad del ser dentro de la totalidad existencial y universal (Bascopé 2001, p. 2).

Desde esta mirada el muerto no abandona completamente el mundo terrenal, los vivos lo esperan cada año. El 2 noviembre se espera a los muertos en las casas y en el cementerio con abundante comida y bebida. Este tipo de pensamiento, frente a la enfermedad y a la muerte, ha condicionado el accionar de la comunidad en temas educativos. Este tema, precisamente, lo desarrollaremos en el siguiente acápite:

No hay que cerrar la escuela

Según los padres de familia, en Vila Vila no hay una razón fuerte que motive el cierre o la interrupción de las actividades escolares. Según ellos el virus solo causa una tos leve, su efecto no siempre va a desembocar en la muerte. Desde esa mirada, es insulso el cierre de las escuelas:

El resto [de los papás] decían que por flojos no quieren trabajar los profesores, también en cuarentena están trabajando de otras cosas, negociando y no están confinados, ganan de en vano mana creenkuchu [no creen]. O sea, creen que es solo una tos, pero más fuerte. *Fracasachkan wawasta en educación chay wisq'achkanku escuela* [Por el cierre de las escuelas los niños no van a aprender]. Aquí harto vienen a reclamar de las dispersas por lo que se cierran las escuelas (Ent. TL, Concejo Municipal-Pdte., 27.04.2021).

Casi en la misma línea, un padre de familia señaló:

Pero no en el campo casi no creemos mucho sí. Casi no están muriendo en el campo, casi no están muriendo en estos sectores, por eso no estamos creyendo mucho, Nosotros después de un mes hemos exigido a los profesores para que pasen los alumnos por lo menos *semipresenciales* diciendo. Si no iba a haber clases nuestros hijos se iban a aplazar pues diciendo. Nosotros hemos exigido como los papás, por ese motivo en mensual casi dos veces había *semipresenciales*. El Estado normal pagaba a los profesores, los conscientes venían a enseñar a los chicos. Antes como nosotros nuestros papás no querían llevarnos a la escuela, por eso estamos fracasados pues en escritura, en literatura. Nosotros no queremos que estén así nuestros hijos, ¿no? Que capte un poco más, por menos profesional que salga ya no va a trabajar como nosotros en la tierra, va a trabajar en la mesa nomás ya diciendo, ¿no? De ese motivo hemos exigido, sí (Ent. BL, Corregidor, 19.05.2021).

Ambas autoridades minimizan los efectos del virus. Para ellos no es tan letal como señalan los medios de comunicación. A diferencia de la primera autoridad, el Corregidor justifica su pedido de retorno a las clases aludiendo al derecho al acceso a la educación escolar. El testimonio del Corregidor contempla otros aspectos más estructurales, más allá de si el virus es letal o no, él manifiesta la importancia que tiene la educación escolar para sus hijos. En su testimonio se puede leer lo siguiente: negarle el acceso a la educación es seguir viviendo en condiciones social y políticamente asimétricas. En otras palabras, ven a la escuela como un espacio que les va a permitir acceder al conocimiento necesario para dejar de ser discriminados:

[...] una persona con formación educativa de calidad acrecentará sus oportunidades a conseguir un empleo mejor, y/o desarrollar una actividad profesional, obtener fluidez en su comunicación y conocimientos, tanto para la defensa de sus derechos como también para el desarrollo pleno de su humanidad (Simeone 2017, p. 305).

Para muchos indígenas de las áreas rurales de Bolivia, el acceso a la educación escolar es muy valorado, ya que adquirirán las herramientas necesarias para mantener su territorio y los elementos culturales de su sociedad. El acceso a la educación no es un hecho aislado, sino que está ligado con otros intereses de importancia social. Asimismo, en la escuela los niños van a aprender los códigos de la cultura dominante. Leer y escribir en castellano es una necesidad en una sociedad donde se da alto valor a la literacidad, a diferencia de lo oral. La escuela desde la mirada de la comunidad está autorizada para transmitir a los niños y jóvenes esta herramienta. La educación para las comunidades indígenas es una necesidad sentida y necesaria, de ahí que la paralización de las actividades escolares no ha sido bien vista por los comunarios de Vila Vila. Han buscado diferentes medidas para restituir la educación escolar en sus comunidades.

Veníamos cada 15 días a la escuela

La educación a distancia en Vila Vila se traducían en visitas periódicas a la escuela. En ese corto tiempo socializaban los cuadernos de autoaprendizaje y si les daba tiempo, los profesores revisaban las tareas previamente asignadas:

Veníamos cada 15 días, los llamábamos a los padres a sus celulares, nos hemos hecho dar [el número de celular] y tal día estoy viniendo voy a venir dos días, martes y miércoles voy a venir, avísamelos a los de base. Como hay hartas comunidades en la escuela agarrábamos así a algunos padres de familia que entendían bien y nos lo comunicaban y llegábamos y los chicos estaban aquí esperando. Les indicábamos el cuaderno didáctico y un poquito también las tareas revisar (Ent. PP, Profesor primaria, 20.05.2021).

Durante las clases *semipresenciales*, los padres de familia fueron los intermediarios entre los profesores y los estudiantes, porque comunicaron a los estudiantes sobre la venida de los profesores a la comunidad y participaron en la reproducción de los textos de autoaprendizaje. Al respecto el director distrital de educación señaló:

Yo creo que nomás estaban en su derecho, pero dentro el marco de respeto y obedece a eso, por eso la decisión de la elección de la modalidad *semipresencial* y había un compromiso de ellos [padres de familia] de poder gestionar, del gobierno municipal, las fotocopiadores, el material de escritorio y poder imprimir los textos y llegar a los estudiantes. Eso ha sido notorio [...] incluso ellos querían [que las clases sean] toda la semana (Ent. Director distrital de educación, Vila Vila, 21.05.21).

Del testimonio del director distrital podemos rescatar dos aspectos de interés. Primero, los padres de familia han participado en la gestión de las fotocopias y otros materiales de escritorio para concretizar las clases *semipresenciales*; segundo, esta modalidad educativa ha sido una segunda opción acordada con los profesores. Su demanda inicial era seguir con las clases presenciales. Lamentablemente para los padres de familia no fue posible restituirlos de inmediato. Se han acomodado a las exigencias de la escuela: clases *semipresenciales*. Los padres de familia por su cercanía con los estudiantes aparecieron como los facilitadores locales ante la ausencia de los profesores. ¿Cuáles han sido las repercusiones de esta situación?

Los padres de familia como profesores

Los niños se han quedado sin la escuela y sin la guía de los maestros. La comunidad ve a la escuela como un recinto en donde la enseñanza de la literacidad y de las operaciones matemáticas son exclusivas. Los profesores aparecen como los guías más indicados para conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje escolar. Al respecto, el *Jelenque* de la comunidad sostiene:

[La educación] ha sido un fracaso total cuando se han cerrado las escuelas, hartos han afectado, ya no han aprendido. En la casa unos ratos hacen caso al papá, se aburren, después no hacen caso. En la escuela ¿qué será? Le hacen caso al profesor, al papá un rato (Ent. EL, Jelenque, 18.05.2021).

Los padres de familia se sienten imposibilitados para emprender la labor del maestro. Algunos no han cursado estudios superiores, apenas han estado dos o tres años en la escuela. Lo que pueda hacer el padre o madre de familia en la educación de su hijo no va a ser de provecho. A esto se suma que los niños de la escuela ponen poco interés a la instrucción de sus progenitores. Sobre este tema una de las autoridades sostuvo:

Casi no ha funcionado, no hacían caso los chicos. De mí también del año pasado así se está guardado, ya no se hace caso. A sus profesores nomás se hace caso. Si le hemos ayudado, yo también casi en primaria no más estaba, de sexto de primaria he salido. Mi hijo ya está en colegio, ya no se esas partes, ya no puedo ayudar, ahí nomás ya miraba. Si ha afectado a la educación (Ent. BL, Corregidor, 19.05.2021).

En suma, en las tareas escolares muy poco o nada pueden participar los padres de familia. Los niños tampoco ponen interés a estas recomendaciones, han entendido que el más indicado es el maestro de la escuela. El testimonio también muestra que los padres de familia han ayudado a sus hijos de acuerdo con sus posibilidades.

Ha sido más fácil ayudar a sus hijos menores, las tareas son más livianas y fáciles de comprender. Sin embargo, con los hijos mayores ha sido un reto no ejercido. El padre de familia dice: *ya no puedo ayudar, ahí nomás ya miraba*. Los contenidos de aprendizaje de los cursos superiores, para los padres de familia, aparecen como más complejos.

Desde la mirada de los maestros, los padres de familia no van a poder ejercer el papel de maestros:

Sí, o sea no van a asumir de esa línea y tampoco podemos exigir a un padre de familia que apenas ha cursado tal vez tercero o cuarto, en el mejor de los casos primaria. Pero en aquellos tiempos, cuando estaban jóvenes tal vez había la condición con lo que pasó también creo que se han vuelto analfabetos (Ent. Director distrital de educación, Vila Vila, 21.05.21).

Para los profesores los padres de familia carecen de conocimientos escolares, no solo porque apenas han cursado pocos años en la escuela, sino porque la mayoría son analfabetos. El paso de los padres de familia por la escuela ha sido fugaz. Dos o tres años no bastan para adquirir la mayor cantidad de conocimientos que brinda la escuela. El trabajo en la chacra y demás actividades ligadas al trabajo agrícola ha pesado más en ellos. Es decir, los papás están más cerca de las actividades agrícolas dónde no es tan necesario los conocimientos que brinda la escuela, de ahí que el Director Distrital de Educación sostenga: “Entonces no podemos esperar de los padres de familia de que también podían apoyar, hacer seguimiento. Es una idiosincrasia de nuestros hermanos. De los padres de familia no podemos esperar que a sus hijos les estén apoyando” (Ent. Director distrital de educación, Vila Vila, 21.05.21).

Así, los padres de familia han ayudado a sus hijos en la medida de sus posibilidades. Pese a su buena voluntad en cooperar con las tareas escolares, no han podido cumplir con las exigencias de la escuela. Más allá de ver la educación escolar como una acción delegada exclusivamente a los profesores, en estos actores está muy arraigada la idea de una educación cara a cara, de ahí que la nueva modalidad educativa (educación semipresencial) no encaja en el imaginario de la comunidad.

¿Clases virtuales? Aquí no funciona

En el estudio de Limachi y Sosa (2020), se evidencian las falencias del uso de los dispositivos digitales en el contexto educativo ciudadano, en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. Si en una ciudad como Cochabamba, la comunidad universitaria padece de problemas en el manejo adecuado de las plataformas y

clases virtuales, con más razón será en contextos rurales, donde los problemas son mayores respecto al desarrollo de las clases virtuales.

Las dificultades en una educación digital son más sentidos en contextos indígenas. El acceso a la señal de internet es deficiente, por no decir nula. Al respecto, los estudiantes de la comunidad de Vila Vila sostienen: “No hay buena señal aquí en mi casa, da video llamadas, esas cosas normales, pero de rato en rato se pierde. Y en aquí no hay casi mucha señal” (Ent. ME, Estudiante secundaria, 20.05.2021). A este problema se suma otro: “Había pocos estudiantes que contaban con celular. Después, por lo menos de 1ro a 4to no tenían celular. De cuarto, uno o dos estudiantes con celular, era difícil. Después hemos tratado de que utilicen el de los papás. Pero de los papás son esos celulares con botoncitos, entonces no se ha podido” (Ent. JT, profesora de biología, 29.04.2021). El tercer problema que identificaron los padres de familia fue la falta de recursos económicos para democratizar el uso de los dispositivos digitales:

¡Qué pues virtual! ¿Cómo? ¿Acaso los chitas saben manejar celular? Colegio sería, pero no pues, un celular ¿cuánto cuesta? 500 será. No hay plata, ¿con que van a comprar? Difícil pasar virtual aquí. El bloqueo también no era para joder a nadie, era democráticamente para los derechos, una educación. Educación virtual es para los ricos, para los que tienen plata, para gente del campo ya no hay educación si es así. Por ese tema también hemos vuelto al bloqueo (Entra. RA, exconcejal, 18.05.21).

Los tres puntos presentados dan cuenta que “la democratización de la educación, constituida en un derecho universal, ha entrado en contradicción con el acceso y uso a las TIC al menos en diversos territorios de Latinoamérica, con especial énfasis en territorios indígenas” (Zubieta y Pinto 2020, p. 184). En suma, en Vila Vila no fue posible adoptar esta modalidad. La ausencia de red de internet (*wifi*), la inestable señal móvil, el costo de los paquetes tele-educativos, el deficiente manejo de aparatos electrónicos y en la mayoría de los casos, la no tenencia de un teléfono móvil de última generación no permitió vislumbrar una solución a la demanda de continuar con la escuela y el aprendizaje de los niños y adolescentes:

Discusión

La educación a distancia propuesta desde el Estado no ha sido la más atinada en contextos indígenas. En Vila Vila, las clases sin la presencia de los maestros y bajo la guía de un texto de autoaprendizaje no ha resuelto los problemas más centrales de la educación en contextos indígenas. Mientras en la ciudad los maestros se habían encaramado en las nuevas modalidades educativas (Zubieta y Pinto, 2020). En el

área rural cada vez era más visible la falta de insumos tecnológicos para afrontar las nuevas políticas planteadas desde arriba. La falta de señal de internet y la poca habilidad de los maestros en encaminar procesos educativos a distancia y virtuales han ahondado los problemas educativos ya existentes en las escuelas de Vila Vila.

Toda esta situación ha puesto al descubierto dos lógicas de educación o de transmisión de conocimientos. Desde el Estado primó una lógica de distanciamiento entre docentes y estudiantes. En ese marco, se tendría que desarrollar una educación pertinente o acorde a la coyuntura sanitaria. Este tipo de pensamiento sobre la educación no encaja en los modelos de educación de la que forman parte los vivientes de Vila Vila. En la comunidad las acciones, ya sean festivas, agrícolas y religiosas se desarrollan con la participación de los diferentes miembros de la comunidad. Los padres de familia ven a la escuela no como un espacio ajeno, sino como parte de sus intereses sociales, económicos y culturales, donde los aprendizajes tendrían que desarrollarse con la participación de niños y maestros. Por consiguiente, se podría señalar que la escuela es el...

[...] lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, con diferentes experiencias de socialización, con diferentes trayectorias y saberes (Arata 2020, p. 65).

Esta concepción de realizar los trabajos de forma mancomunada está en su lengua; por ejemplo, las palabras *ayni* y *chhuqu* hacen alusión al trabajo cooperativo. La escuela no es ajena a la comunidad, es ahí donde se desarrollan acciones de forma presencial. De ahí que la modalidad *semipresencial* no ha sido vista con satisfacción.

En el fondo se contraponen dos miradas: la mirada del Estado que es más individualista y la de Vila Vila que es más comunal. Es decir, con las clases *semipresenciales* y a distancia se ha ido reforzando la idea del trabajo individual y desde la comunidad se piensa en la colectividad. Es este tipo de accionar que, según Platt (2015), ha permitido a los ayllus del norte de Potosí resistir el despojo de tierras colectivas ejercidas tanto por el Estado colonial como por el Estado republicano. En la coyuntura sanitaria, este tipo de pensamiento lo han usado para restituir a su manera el funcionamiento de la escuela. En este caso, la voz de la autoridad indígena que demanda tanto a las autoridades escolares como a municipales no es en calidad de individuo, sino es quien porta la voz y el interés de una colectividad que le ha delegado exigir a las autoridades educativas la continuidad de la educación escolar.

Es pertinente entender estos procesos desde los mismos comunarios para que las políticas educativas estén más ajustadas o acorde a la realidad de los pueblos.

No deja de ser un desafío para los operadores encargados de la educación, tanto de las comunidades como del Estado.

Conclusiones

Los comunarios de Vila Vila, como en otras zonas del norte de Potosí, tienen un pensamiento distinto del significado de la muerte. Para ellos la muerte no es enemiga, sino parte de la vida de las personas. Entre los vivos y los muertos se mantiene una comunión. La gente de Vila Vila se dio cuenta que en su comunidad la gente no estaba muriendo en masa a causa del virus; su realidad no coincidía con aquella mostrada por los medios de comunicación. Esta situación ha influido en su accionar frente a las políticas educativas del Estado. Han exigido al Estado que las clases sigan siendo presenciales, pese a que estaban conscientes de la existencia del virus.

Desde el Estado se ha visto como una salida, inicialmente, implementar la educación a distancia. En las áreas rurales se han considerado cuadernos de autoaprendizaje. Aunque los padres de familia participaron en la concreción y distribución de estos materiales, al final se dieron cuenta de que este material de autoaprendizaje no solucionaba el problema educativo de sus hijos. Desde un inicio, estos problemas apuntaron a la restitución de la educación, una educación cara a cara cuyos contenidos se desarrollen de lunes a viernes donde el maestro vuelva a tomar las riendas de la educación. Durante la pandemia los padres de familia pretendían que los profesores no se desmarcaran de su rol escolar. Por eso su participación se remitió a exigir en las reuniones el retorno de los profesores a las aulas. No se pudo, se llevó a delante clases *semipresenciales* más por iniciativa del Estado que por la comunidad, a los padres de familia no les quedó más que sumarse a esta decisión. Para llevar a buen puerto esta modalidad educativa, participaron en la gestión de fotocopadoras y en sus casas, ejercieron el rol del profesor.

Las clases *semipresenciales* implicó la delegación de la educación escolar a los padres de familia. Ellos, en la medida de sus posibilidades, participaron en la educación de sus hijos, fue más fácil trabajar con los niños más pequeños, ya que los contenidos escolares eran menos complejos. Pese a la buena voluntad mostrada por los padres de familia la educación escolar en casa no fue posible. Por una parte, los niños no veían a sus progenitores como los guías más indicados, por otra parte, los padres de familia no podían concretizar las actividades escolares por las labores agrícolas que debía cumplir. Dado estos problemas los maestros vieron el uso de los dispositivos digitales como una posible solución.

La educación virtual, en Vila Vila, no ha podido ser concretizada con éxito. Mientras en la ciudad la educación escolar se realizaba mediante

plataformas digitales, dispositivos tecnológicos y algunas aplicaciones, en Vila Vila ese modelo educativo no era posible. Por una parte, el difícil acceso a los medios tecnológicos y a la señal de internet dificultaba este accionar; por otra parte, los maestros no estaban preparados para encaminar procesos educativos de este tipo. En suma, las actividades académicas durante gran parte del 2020 no han sido de las mejores para los estudiantes de la comunidad de Vila Vila. El estudio ha mostrado dos visiones contrapuestas de educación: una mirada más colaborativa y otra más individualista. En ese marco, la investigación es un aporte más; sin embargo, surgen nuevas interrogantes en este sendero que ha definido la pandemia en contextos indígenas.

Bibliografía

- Aguilar, W. (2006). *Factores que afectan a las actitudes de rechazo frente al tratamiento biomédico por parte del paciente, en una institución privada de salud de la ciudad de El Alto*.
- Arata, N. (2020). Reivindicar el lugar de la escuela en un contexto de pandemia. En B. Bringen y G. Pleyers,, *Alerta Global: Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Buenos Aires-Argentina: CLACSO.
- Agamben et al. (2020). La invención de una pandemia. En *Sopa de Wuhan*. Ed. ASPO.
- Balluerka, N. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento*. UNED.
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica, S.C.
- Bascopé, V. (2001). El sentido de la muerte en la cosmovisión andina: el caso de los valles andinos de Cochabamba. *Chungará (Arica)*, 33(2), 271-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562001000200012>
- CEPAL. (2020). *Los Efectos Económicos y Sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/200605_final_presentacion_parlamericasv_alicia_barcelona.pdf
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- García, Á. (2020). *El Estado en tiempos de Coronavirus. El péndulo de la "comunidad ilusoria"*. Bolivia: Documento en PDF.
- Galindo, F. (2011). En las puertas de la gran metrópoli. Desarrollo local y relaciones interculturales rural-urbanas en Viacha. En Nelson Antequera Durán y Cristina Cielo (Eds.), *Ciudad sin fronteras. Multilocalidad urbano rural en Bolivia*. La Paz: RITU Bolivia, CIDES-UMSA, Fundación PIEB, Oxfam GB y Universidad de California Berkeley.
- Harris, O. (1987). *Economía étnica*. La Paz: HISBOL.
- Kamps, B. y Hoffmann, C. (2020). *Covid-Reference*. Steinhäuser Verlag.
- López, L. (2021). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*.

- Perú: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- Limachi, V. y Sosa, M. (2020) El virus en la educación superior virtual: transiciones tecnológicas en tiempos del COVID-19. *Revista Subversiones*, 5(6), 71-97
- Machaca, G. y Suárez, N. (2020) Abandono de materias en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de COVID-19. *Revista Subversiones*, 5(6), 97-117.
- Platt, T. (2015). *Estado boliviano y ayllu andino*. Instituto de estudios peruanos. Lima.
- Prada, F. (2006). *Turu Napese, la búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana*. PROEIB Andes. Cuadernos de investigación.
- Quispe, A. (2017). *La mit'a religiosa. Cargos festivos, religiosidad y organización social en Tapacará (Cochabamba) en la segunda mitad del siglo XVIII*. Tesis de Maestría en Historia. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Saavedra, L. y Olmos, J. (2020) Vivencias y estrategias cotidianas de estudiantes universitarios para afrontar COVID-19. *Revista Subversiones*, 5(6), 117-133.
- Sánchez et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria* 21(3). <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- Semeone, I. (2017) *Educación: un derecho de los pueblos originarios*. REDEA. Derechos en Acción. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37713.pdf>
- Vacaflares, V. (2003). *Migración interna e intrarregional en Bolivia Una de las caras del neoliberalismo*. Universidad Andina Simón Bolívar: https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/6638.Migracion_interna_e_intraregional_en_Bolivia_Victor_Vacaflares.pdf
- Zubieta, R. y Pinto, L. (2020). Desafíos de la educación virtual para el Sistema Educativo Plurinacional en contexto de pandemia. *Revista Subversiones*, 5(6), 175-211.

Capítulo 7.

Percepciones del aprendizaje virtual de jóvenes universitarios. Un caso de estudio de la UNC-Argentina

Mariela Cuttica y Eugenia Perona¹
<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

¹Mariela Cuttica, maricutt@eco.uncor.edu; Eugenia Perona, eugenia.perona@eco.uncor.edu Docentes-Investigadoras de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Resumen

El presente estudio examina las percepciones de un grupo de 382 jóvenes universitarios que durante la pandemia de COVID-19 debieron adaptarse rápidamente a los entornos de aprendizaje virtual. El objetivo es determinar la medida en que la virtualidad ha impactado en la apropiación y el uso de la tecnología y en el desempeño académico. Para ello se utilizó una encuesta basada en 16 elementos y diseñada a fin de valorar las percepciones del estudiantado respecto de distintas variables, incluyendo recursos tecnológicos, capacidades en el uso de tecnología, rendimiento académico y factores emocionales. Las conclusiones arrojan luz sobre aspectos de la educación virtual que son percibidos por los estudiantes como muy favorables, medianamente favorables y poco favorables. Este trabajo intenta comprender la situación de un grupo de estudiantes universitarios en Argentina luego de un año y medio de comenzado el aislamiento obligatorio; dichos alumnos transitaron un cambio en su nivel educativo durante la pandemia, desde la enseñanza secundaria a la educación superior.

Palabras clave: adaptación a la virtualidad, apropiación de tecnologías, COVID-19, educación superior, UNC-Argentina

Abstract

This paper examines the perceptions of a group of 382 young university students who, during the COVID-19 pandemic, had to rapidly adjust to virtual learning environments. The goal here is to determine the extent to which virtual learning has impacted the ability to use and appropriate technology, as well as the students' academic performance. A survey based on 16 elements was designed and implemented to gather information regarding the students' perceptions about various variables including technological resources, ability to use technology, academic achievement and emotional factors. The conclusions throw light about different aspects of virtual learning that are regarded as very favorable, somewhat favorable, and less favorable by the students. This study represents an important contribution towards understanding the situation of a group of higher education students in Argentina after one and a half years of mandatory lockdowns. In addition, it provides information about

students who experienced an educational transition during the pandemic, from high school to higher education.

Keywords: adjustment to virtual learning, technology appropriation, COVID-19, higher education, UNC-Argentina

Introducción

La pandemia ha representado desafíos educativos. Se han vuelto cada vez más necesarias la formación y las habilidades en tecnologías educativas, lo cual se ve impactado por asimetrías en el acceso a dicha formación como consecuencia de desigualdades educativas y sociales. El Foro Económico Mundial (FEM, 2021) advirtió que la suspensión de clases presenciales y el distanciamiento social provocaron que la salud mental en niños y jóvenes se deteriorara por la ansiedad y la soledad.

La educación virtual deshace las limitaciones de espacio-tiempo definidas en el modelo tradicional de educación. En circunstancias normales, un estudiante que evalúa inscribirse en un programa virtual tiene la duda de si podrá adaptarse a la modalidad que impone retos que difieren del ritmo de aprendizaje tradicional, y puede optar si matricularse o no. Durante la pandemia los estudiantes no tuvieron opción y forzosamente debieron enfrentar la modalidad virtual para no perder continuidad en la educación.

El alumno puede aprovechar las ventajas que genera la flexibilidad de los estudios virtuales, acomodando los horarios de estudio según su conveniencia; esto es posible debido a los formatos digitales de enseñanza disponibles en las plataformas educativas que incluyen, entre otros, las clases grabadas. No obstante, el estudiante va a requerir una *adaptación del ritmo de estudio* que ahora dependerá completamente de sí mismo, así como una *apropiación de las tecnologías*. Todo este proceso puede impactar en el desempeño, ya que implica concentrarse y estudiar en forma solitaria, frente a desventajas y factores externos que promueven la distracción.

La adaptación al aprendizaje virtual valora aspectos como la autogestión en el ritmo de aprendizaje, la autorregulación y autonomía, y la disciplina en la organización del estudio. A su vez, hay un nuevo modo de acompañamiento docente unido a un cambio en la comunicación y colaboración con los compañeros, con quienes se carece de contacto directo. Una vez que el estudiante encuentra el ritmo de estudio, comienza una etapa de apropiación o asimilación de lo digital. En este proceso, una tecnología pasa de ser desconocida a formar parte de la vida diaria del individuo. En el caso de los estudios virtuales el contenido se presenta en múltiples formatos, como la clase teórica sincrónica, la clase práctica sincrónica, la actividad práctica, el horario de consulta virtual y los foros de consulta.

En este estudio exploratorio se intenta examinar la medida en que los entornos de aprendizaje virtual han impactado en la apropiación y el uso de la tecnología y en el desempeño académico. Para ello, las preguntas guía son: ¿cómo se han visto afectados los estudiantes por el cambio de modalidad de estudio en aspectos tales como la adaptación a la virtualidad, la apropiación de tecnologías, la flexibilidad virtual y el desempeño académico? ¿Emergieron emociones negativas que antes del confinamiento no percibían de modo que haya repercutido en una mayor carga emocional?

Para responder a estas preguntas se utiliza una encuesta basada en 16 elementos y diseñada a fin de valorar las percepciones del estudiantado al respecto. Los alumnos participantes cursaban el primer año en la Facultad Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina (UNC-Argentina) durante 2021, cuando en distintas actividades ya se avizoraba alguna flexibilización respecto de las condiciones de aislamiento impuestas en 2020. No obstante, en Argentina los estudios de nivel superior estatal continuaron completamente de manera virtual en 2021.

Marco teórico y revisión bibliográfica

Como referente teórico el institucionalismo resulta apropiado para enmarcar el análisis. La disrupción por COVID-19 ha devenido repentinos ajustes y modificaciones de normas, políticas, estructuras, en los sistemas de educación superior, así como en las instituciones que los componen (universidades, entidades especializadas, redes), afectando a todos los actores involucrados, modificando conductas y procedimientos y creando nuevos desafíos (UNESCO, 2022b). Un reciente informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe sobre el estado de la educación superior a nivel mundial dos años después (UNESCO-IESALC, 2022), revela que las instituciones de educación superior (IES) no estaban preparadas para tal interrupción sumado a que las desigualdades se han ampliado puesto que un tercio de los estudiantes no contaba con la conectividad y dispositivos para acceder al estudio remoto. Si bien las instituciones educativas están hoy en día funcionando mayoritariamente con presencialidad, aún no se han dimensionado cabalmente los costos en términos de pérdida de aprendizaje, salud y abandono escolar. La UNESCO (2022a, 2022b) enfatiza la priorización de la educación como un bien público para impulsar una recuperación sostenible de estas pérdidas.

En América Latina, la pandemia de COVID-19 ha agravado el panorama de la educación superior en la región caracterizado por la merma paulatina del financiamiento público y las inequidades en el acceso (UNESCO-IESALC, 2020;

Casanova y García, 2021; Didriksson et al., 2021). En Latinoamérica solo el 52 % de los hogares dispone de equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha (Seminara, 2021), a todo esto, coexiste una brecha muy marcada en términos de utilización de internet entre las zonas urbanas (72%) y rurales (34%) en los países en desarrollo (Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT], 2021).

Para los estudiantes de América Latina, el confinamiento ha implicado un esfuerzo de adaptación, de disciplina y autonomía para afrontar las modalidades virtuales de estudio; sus principales alarmas refieren al tema económico, la conectividad a internet, las repercusiones en términos de equilibrio emocional y la dificultad para autorregular los aprendizajes, esta última situación la arrastran desde niveles previos de escolaridad (UNESCO-IESALC, 2020). Diversas investigaciones han abordado, mediante estudios de caso, tópicos como la situación del estudiantado y los alcances del uso de tecnología en la educación superior antes y después de la COVID-19. Estos estudios se enfocan principalmente en temas como la conectividad y los recursos tecnológicos; los conocimientos y la apropiación de tecnologías; los hábitos y espacios de estudio y la marcada ansiedad que parece existir en los estudiantes (Briceño-Martínez y Castellanos, 2021; Guerrero Ceh et al., 2021; Hernández-Escolano et al., 2021; Seminara, 2021).

En Argentina la situación enfrentada por el sistema universitario no fue diferente al resto del mundo, dado que se intentó paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales de manera repentina. En relación con el acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación, la información (TIC) provista por Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC) del cuarto trimestre de 2020 muestra que el 63.8% de los hogares urbanos tenía acceso a computadora y el 90% a internet. En el cuarto trimestre de 2021, estos guarismos alcanzaron el 64.2% y el 90.4% respectivamente. Respecto a la población por utilización de bienes y servicios de las TIC, según máximo nivel de instrucción alcanzado, el estudiante universitario se ubicaría dentro del nivel de instrucción *Superior y universitario incompleto*. Las cifras muestran que, dentro de este, el 97.7% utiliza internet, el 71.3% utiliza computadora y el 98.9% utiliza celular. Los datos son recabados por la encuesta permanente de hogares (EPH) que se realiza a un total de 31 aglomerados urbanos, es decir, estas cifras no reflejan la situación en áreas rurales (INDEC, 2021, 2022). La aclaración es importante, puesto que los valores pueden percibirse como altos al comparárselos con las cifras promedio para Latinoamérica.

Metodología de la investigación

Tipo de investigación, diseño y fuentes de datos

La investigación es descriptiva y no experimental transversal. Se recolectaron los datos por medio de una encuesta cerrada confeccionada en un formulario Google suministrado a los estudiantes de una cátedra del Ciclo Básico de la FCE-UNC, quienes respondieron de manera anónima en un periodo de tiempo determinado. Se realizó un tipo de muestreo no probabilístico, el conjunto de individuos que respondió la encuesta de manera voluntaria fue de 382 estudiantes.

Recolección de datos

La encuesta fue realizada en el transcurso del segundo semestre de 2021 a los estudiantes de microeconomía de primer año de la FCE de la UNC-Argentina. La encuesta consta de un grupo de preguntas descriptivas de la situación del estudiante bajo restricciones de confinamiento, y otro conjunto de preguntas que constituyen el instrumento de análisis de las percepciones sobre los estudios virtuales. Las respuestas se organizan en una escala ordinal tipo Likert, se codificaron teniendo en cuenta que la opción de respuesta más deseable recibe el valor numérico más alto de la escala. Las preguntas relacionadas a los recursos virtuales tienen las respuestas en una escala Likert de tres puntos: 1= poco útil, 2= algo útil, 3= muy útil. Las preguntas afines a la autonomía en el aprendizaje mediante una escala Likert con las siguientes opciones: 1= empeoró, 2= ni mejoró ni empeoró, 3= mejoró. Finalmente, las consultas concernientes a la comunicación entre compañeros y docentes fueron planteadas como: 1= de manera negativa, 2= neutro, 3= de manera positiva.

Procesamiento y análisis de los datos

Los datos fueron procesados utilizando técnicas de la estadística descriptiva, incluyendo las frecuencias de cada respuesta, entre otra información. Para obtener los resultados se trabajó con el programa SPSS versión 25.

Resultados

Análisis descriptivo de los estudiantes participantes

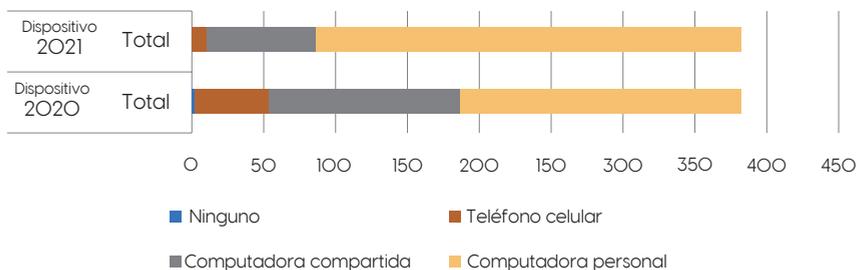
El estudiantado en general era joven. En la muestra, el 87% (332 estudiantes) tiene entre 18 y 20 años y el 13% restante posee más de 21 años; el 54% (206 estudiantes) son mujeres y el 46% (176 estudiantes) son hombres. Cuando se originó la pandemia en 2020 el 53.9% (206 estudiantes) estaba en el último año de la secundaria; el 34.8 % (133 estudiantes) cursaba primer año de la facultad; el 5.2% (20 estudiantes) cursaba mayormente materias de segundo año; el 1% (4 estudiantes) estaba cursando en su mayoría materias de tercer año y el 5% (19

estudiantes) respondió que no había cursado durante el 2020. Un rasgo distintivo del grupo es que 5 de cada 10 estudiantes cursaban el último año de la secundaria cuando irrumpió la pandemia en el año 2020. Otras características de la muestra indican que el 78% del total encuestado (298 estudiantes) respondió que no trabaja y el 22% (84 estudiantes) sí trabaja. El 96.9% (370 estudiantes) respondió que no pertenece a un grupo de riesgo y el 3.1% (12 estudiantes) pertenece a un grupo de riesgo. En relación con las condiciones del entorno y espacios de estudio en modalidad virtual, un 56.3% (215 estudiantes) respondió que contaba con espacio privado cuando un 43.7% (167 estudiantes) refería espacio compartido.

Para conocer en qué condiciones técnicas se encontraban los alumnos, se preguntó qué dispositivos tenía en su hogar para conectarse a internet en marzo del 2020, es decir, al inicio del confinamiento y cuál era la situación actual en 2021, es decir, al momento de responder la encuesta. Resultó que el 51% (195 estudiantes) tenía computadora personal en marzo de 2020 y el 77.2% (295 estudiantes) la tenía en 2021. El 34.8% (133 estudiantes) tenía computadora compartida en marzo de 2020 y el 20.2% (77 estudiantes) la tenía en 2021. El uso del teléfono celular disminuyó de 13.6% (52 estudiantes) en 2020 a 2.4% (9 estudiantes) en 2021. Dos estudiantes (0.5% del total) no tenía ningún dispositivo en marzo de 2020 y un estudiante (0.3%) no tenía ninguno en 2021. Se observa un crecimiento del número de computadoras personales en detrimento de los demás dispositivos, los guarismos advierten que 100 estudiantes (un 26% del total) adquirieron computadora personal para 2021 (ver Gráfico 1).

Gráfico 1

¿Qué dispositivos tenía en su hogar para conectarse a internet en marzo del 2020, es decir, al inicio del confinamiento y en 2021?

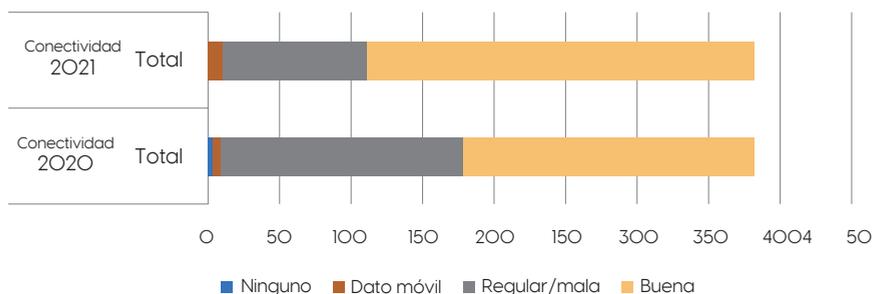


Fuente: elaboración propia.

Indagando aún más en relación con las condiciones técnicas, se preguntó con qué tipo de conectividad a internet contaba para realizar sus estudios desde su hogar, en marzo del 2020, es decir, al inicio del confinamiento y, cuál era la situación actual en 2021. Los datos reflejan que el 53.1% (203 estudiantes) contaba con buena conectividad a internet en marzo de 2020 y el 70.7% (270 estudiantes) pasó a tenerla en 2021. El 44.2% (169 estudiantes) contaba con conectividad regular o mala a internet en 2020 y el 28 % (107 estudiantes) la tenía en 2021. Siete estudiantes (1.8%) se conectaban con dato móvil en marzo de 2020 y eran cinco (1.3 %) quienes lo hacían en 2021. Tres estudiantes (0.8 % del total) no tenía ningún tipo de conectividad en marzo de 2020 y para 2021 no quedó ningún estudiante sin conectividad. El Gráfico 2 muestra que 67 estudiantes (un 17.5% del total) mejoraron la conectividad para 2021.

Gráfico 2

¿Con qué tipo de conectividad a internet contaba para realizar sus estudios desde su hogar, en marzo del 2020, es decir, al inicio del confinamiento y, actualmente en 2021?



Fuente: elaboración propia.

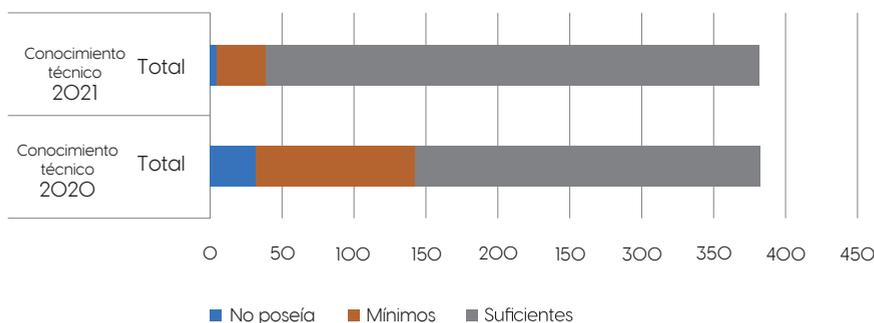
La incorporación de recursos tecnológicos tanto en los dispositivos como en la conectividad a internet aparece reflejada en las respuestas a la pregunta de carácter económico. Un 45.8% (175 estudiantes) respondió que debió realizar gastos importantes en recursos tecnológicos, un 35.9% (137 estudiantes) efectuó gastos menores, y un 18.3% (70 estudiantes) manifestó que no ha debido realizar gastos para este fin. La incorporación de recursos tecnológicos se asocia a que un 82% del estudiantado debió realizar algún tipo de gasto con fines tecnológicos.

Para indagar sobre el estado de las capacidades en el uso de tecnología en que se encontraba el alumnado, se preguntó si consideraban que poseían los conocimientos tecnológicos necesarios para desarrollar sus estudios virtuales tanto al inicio del confinamiento como en su situación actual en 2021. En marzo de

2020, el 62.8% (240 estudiantes) consideraba que contaba con conocimientos tecnológicos suficientes y para 2021 aumentó a 89.8% (342 estudiantes). En 2020 el 28.8% (110 estudiantes) consideraba que contaba con conocimientos tecnológicos mínimos y en 2021 disminuyó a 8.9% (34 estudiantes). Solo 32 estudiantes (8.4%) en 2020 y 5 estudiantes (1.3%) en 2021 manifestaron no poseer conocimientos tecnológicos. En el Gráfico 3 puede apreciarse el cambio en las percepciones sobre los conocimientos tecnológicos.

Gráfico 3

¿Considera que posea los conocimientos tecnológicos necesarios para desarrollar sus estudios virtuales, en marzo del 2020, es decir, al inicio del confinamiento y, actualmente en 2021?



Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta de si fue posible acreditar de forma virtual las distintas instancias de las materias cursadas, el 57.1% contestó que “Sí, en las instancias prácticas, parciales y finales”; el 20.2% “Sí, en las instancias prácticas y parciales”; el 12.8% “Sí, sólo en las instancias prácticas”; el 9.9% manifestó que ninguna instancia pudo ser acreditada (ver Tabla 1). En la misma Tabla 1 se muestran las respuestas a la pregunta respecto a si tuvieron inconvenientes con los programas implementados en la facultad en las instancias de evaluaciones parciales o finales; 6 de cada 10 estudiantes expusieron haber tenido inconvenientes para rendir de manera virtual en alguna instancia. El 37.7% contestó que no tuvo inconvenientes en términos generales, el 29.1% tuvo inconvenientes en el ingreso al examen, el 24.1% durante el progreso del examen, el 1.8% al final del examen y el 7.3% declaró que directamente no lo pudo realizar.

Tabla 1

*¿Considera que la/s materia/s cursada/s ha/n podido acreditarse de forma virtual adecuadamente?
 ¿Tuvo inconvenientes con los programas implementados en la facultad en las instancias de exámenes parciales o finales?*

Acreditar materia virtual	Total	% del total	Exámenes	Total	% del total
No, en ninguna instancia	38	9.9 %	No pudo realizar	28	7.3 %
Sí, prácticas	49	12.8 %	Ingresó al examen	111	29.1 %
Sí, prácticas y parciales	77	20.2 %	Durante el examen	92	24.1 %
Sí, prácticas, parciales y finales	218	57.1 %	Al final del examen	7	1.8 %
Total	382	100 %	No tuvo inconvenientes	144	37.7 %
			Total	382	100 %

Fuente: elaboración propia.

Una pregunta interesante sobre cómo se vieron afectados los hábitos de estudio, inquirió si la persona tuvo que modificar su jornada de estudio para garantizar sus estudios virtuales. El 45.3% manifestó que “Sí, ahora le dedico más horas al estudio para garantizar las tareas virtuales”. El 14.4% declaró que “Sí, ahora debo organizar la jornada en momentos más costosos para mí para garantizar las tareas virtuales, independientemente de la cantidad de tiempo que dedique”. El 22% reconoció que “Sí, ahora puedo dedicar menos horas, pero deben ser más intensivas para garantizar las tareas virtuales”. El 18.3% afirmó que su jornada de estudio no sufrió modificaciones en términos generales (ver Tabla 2).

Ante una pregunta relacionada con el rendimiento académico, el 38.5% manifestó que éste disminuyó debido a cuestiones anímicas asociadas al aislamiento social; el 14.9% respondió que disminuyó debido a que su entorno no era el adecuado para desarrollar estudios virtuales; y el 4.2% afirmó que disminuyó su rendimiento académico debido a la falta de conocimiento en las tecnologías necesitadas. Por el contrario, el 30.9% dijo que no vio afectado su rendimiento académico en términos generales y un 11.5% indicó que su rendimiento aumentó debido a que se vio favorecida/o por el cambio a la virtualidad (ver Tabla 2).

Tabla 2

¿Tuvo que modificar su jornada de estudio para garantizar sus estudios virtuales? ¿Cómo considera que su rendimiento académico cambió?

Modificar jornada estudio	Total	% del total	Rendimiento académico	Total	% del total
Sí, dedico más horas	173	45.3%	Disminuyó cuestiones anímicas	147	38.5%
Sí, en momentos más costosos	55	14.4%	Disminuyó cuestiones entorno	57	14.9%
Sí, dedico menos horas más intensas	84	22.0%	Disminuyó cuestiones tecnologías	16	4.2%
No modifiqué	70	18.3%	No afectó	118	30.9%
Total	382	100%	Aumentó	44	11.5%
			Total	382	100%

Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación con si desde que comenzó a realizar estudios virtuales ha percibido emociones asociadas con frustración y/o ansiedad que antes no percibía, casi 6 de cada 10 estudiantes revelaron haber tenido a menudo o muy frecuentemente este tipo de emociones. El 31.7% manifestó haber experimentado emociones negativas muy frecuentemente, el 24.3% lo informó como de manera frecuente, el 30.1% las percibió ocasionalmente, el 8.4% expresó que casi nunca y 21 estudiantes (5.5%) indicaron que nunca sufrieron frustración y/o ansiedad (ver Tabla 3).

Tabla 3

Desde que comenzó a realizar estudios virtuales, ¿ha percibido emociones asociadas a frustración y/o ansiedad que antes no percibía?

Emociones negativas	Total	% del total
Muy frecuentemente	121	31.7 %
Frecuentemente	93	24.3 %
Ocasionalmente	115	30.1 %
Casi nunca	32	8.4 %
Nunca	21	5.5 %
Total	382	100 %

Fuente: elaboración propia.

Análisis de fiabilidad del instrumento

El análisis de fiabilidad se realiza con el procesamiento de los 382 casos. El coeficiente alfa de Cronbach es de 0.774 para el conjunto de los 16 elementos. Es un valor aceptable para realizar un estudio exploratorio. Un valor de 0.70 es estimado como el valor mínimo admisible puesto que por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada se considera baja. No se excluye ningún elemento del instrumento dado que todos los valores del alfa de Cronbach si el elemento es suprimido, varían entre el valor mínimo de 0.753 y el valor máximo de 0.772.

Análisis de las percepciones de los estudiantes

La Tabla 4 muestra las frecuencias y porcentajes de los resultados recogidos mediante la encuesta para cada uno de los 16 elementos considerados. Para el análisis de frecuencias se han agrupado los datos de modo que la percepción menos favorable se obtiene de la suma del número de estudiantes que eligieron en la escala Likert la opción 1, que según la pregunta corresponde a las respuestas de: empeoró, poco útil o de manera negativa. La percepción medianamente favorable se obtiene de la suma del número de estudiantes que eligieron en la escala Likert la opción 2, y según la pregunta corresponde a las respuestas de: ni mejoró ni empeoró, algo útil o de manera neutra. La percepción más favorable, con similar procedimiento, es la opción 3, y según la pregunta corresponde a las respuestas de: mejoró, muy útil o de manera positiva. Los porcentajes se calculan con respecto al total de los 382 estudiantes encuestados. A partir de las frecuencias y los porcentajes se distinguen los elementos que obtuvieron las frecuencias más altas según la clasificación de más a menos favorables, resultando:

- *Elementos más favorables:* son 6 (clase práctica sincrónica; clase práctica virtual grabada; flexibilidad horaria; clase teórica virtual grabada; enseñanza formatos digitales; autorregulación y autonomía).
- *Elementos medianamente favorables:* son 8 (clase teórica sincrónica; actividad práctica; horario consulta virtual; disciplina organización en estudio; foros consulta; autogestión ritmo aprendizaje; estudiar en solitario; acompañamiento docente).
- *Elementos menos favorables:* son 2 (concentración; comunicación y colaboración con compañeros).

En suma, se deriva del análisis que un 37.5 % de las percepciones de los estudiantes son apreciadas como más favorables, un 50 % como medianamente favorables y un 12.5 % son señaladas como menos favorables.

Tabla 4*Frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar (DE) de las percepciones de estudiantes universitarios*

	Elemento	Escala menos favorable		Escala medianamente favorable		Escala más favorable		Media	DE
		F	%	F	%	F	%		
1	Clase práctica sincrónica	34	8.9	101	26.4	247	64.7	2.56	0.653
2	Clase práctica virtual grabada	43	11.3	110	28.8	229	59.9	2.49	0.690
3	Flexibilidad horaria	32	8.4	133	34.8	217	56.8	2.48	0.647
4	Clase teórica virtual grabada	69	18.1	119	31.2	194	50.8	2.33	0.763
5	Enseñanza formatos digitales	43	11.3	149	39.0	190	49.7	2.38	0.680
6	Autorregulación autonomía	71	18.6	154	40.3	157	41.1	2.23	0.740
7	Clase teórica sincrónica	57	14.9	169	44.2	156	40.8	2.26	0.701
8	Actividad práctica	70	18.3	157	41.1	155	40.6	2.22	0.735
9	Horario consulta virtual	54	14.1	184	48.2	144	37.7	2.24	0.681
10	Disciplina organización en estudio	121	31.7	123	32.2	138	36.1	2.04	0.823
11	Foros consulta	83	21.7	176	46.1	123	32.2	2.10	0.728
12	Autogestión ritmo aprendizaje	113	29.6	163	42.7	106	27.7	1.98	0.758
13	Estudiar solitario	106	27.7	176	46.1	100	26.2	1.98	0.735
14	Acompañamiento docente	166	43.5	188	49.2	28	7.3	1.64	0.615
15	Concentración	196	51.3	122	31.9	64	16.8	1.65	0.750
16	Comunicación y colaboración compañeros	168	44.0	145	38.0	69	18.1	1.74	0.745

Fuente: elaboración propia en base a salidas de SPSS.

Síntesis y conclusiones

Los estudiantes valoraron de modo más favorable los elementos asociados a la flexibilidad horaria de la educación virtual, las clases tanto prácticas como teóricas grabadas disponibles en el aula virtual y los distintos tipos de formatos digitales disponibles en la plataforma. Igualmente fueron valorados la clase práctica sincrónica y la autorregulación y autonomía en el estudio que se pueden distinguir como una forma de apropiación y adaptación a la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Los ítems valorados de manera medianamente favorable resultan afines a la adaptación a la modalidad virtual, como autogestionar el ritmo de aprendizaje, la disciplina y organización en estudio y un nuevo método de acompañamiento docente. Se valoraron los elementos concernientes a la apropiación de las

herramientas aprovechables, tales como, la clase teórica sincrónica, las actividades prácticas, el horario de consulta virtual y los foros de consulta del aula virtual. Más relacionado con el desempeño, el ítem de estudiar en solitario como consecuencia del confinamiento, también fue valorado de manera medianamente favorable.

Los elementos valorados menos favorablemente atañen a sólo dos aspectos: la concentración y la comunicación con sus pares. El primer aspecto se relaciona con el desempeño y el segundo con la adaptación a una modalidad de estudio diferente. En el estudio virtual actúan factores externos que distraen la atención, mientras que en la modalidad presencial el alumno encuentra mayor motivación y mayor acompañamiento por parte de la clase misma que puede influir a favor de su desempeño académico.

Del análisis del aspecto emocional se desprende un resultado relevante, el 56% de los estudiantes reveló haber tenido frecuente o muy frecuentemente emociones asociadas a frustración y/o ansiedad que antes no percibía; asimismo, en el 38% de los casos existe la percepción que el rendimiento académico disminuyó por cuestiones anímicas. Este resultado concuerda con otros mencionados en trabajos previos sobre estudiantes, que ha descrito cómo afectan al rendimiento académico factores tales como la ansiedad, la depresión y la calidad de sueño (Ochoa et al., 2021). La enseñanza-aprendizaje en el hogar, pérdida en la socialización con amigos, compañeros y profesores sumados a la preocupación de enfermarse de COVID-19, añadieron aún mayor carga emocional y agravaron los niveles de estrés y ansiedad (Pedró, 2020).

El avance de las TIC en el campo educativo es una realidad, y su utilización está siendo estudiada como una forma de llegar a diversas poblaciones estudiantiles que cuentan con menores niveles de inclusión, tales como población rural, migrantes, trabajadores con restricciones horarias, etcétera. Una línea futura de investigación es la de profundizar en las consecuencias a nivel emocional que las TIC promueven en los actores involucrados, tanto estudiantes como profesores. Asimismo, del análisis realizado en esta investigación surge que un 62.5% de los elementos son percibidos como medianamente y poco favorables. Por ello, es importante examinar las causas de dichas percepciones.

Bibliografía

- Briceño-Martínez, J. y Castellanos, M. (2021). Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la Covid-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 351-376. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.455>
- Casanova, H. y García, P. (2021). Presentación Dossier Temático: Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 21-30. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.587>
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Del Valle, D., Perrotta, D., Caregnato, C. y Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 53-91.
- Foro Económico Mundial [FEM]. (2021). *Informe de riesgos globales 2021. Pandemics: Youth in an Age of Lost Opportunity*. https://reports.weforum.org/global-risks-report-2021/pandemics-youth-in-an-age-of-lost-opportunity/?doing_wp_cron=1666187752.3744471073150634765625
- Guerrero Ceh, J., Duarte, J., Moguel, D., Canto, J. y Breton de la Loza, M. (2021). Efectos en los procesos de escolarización superior: un acercamiento al escenario educativo en tiempos de distanciamiento social. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 92-123. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.423>
- Hernández-Escolano, C., Inzolia, Y., Carabantes Alarcón, D., Mendoza, D., Bernabé, B., Morocho, M. y Mogollón, I. (2021). Impacto de programas formativos orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior en situación de emergencia sanitaria por Covid-19 desde contextos virtuales. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 196-235. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.459>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO-IESALC (2020). *Informe Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-es-130520.pdf>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO-IESALC. (2022). *Informe ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior después de dos años de disrupción*. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/18/informe-revela-el-estado-de-la-educacion-superior-dos-anos-despues-de-la-disrupcion-de-covid-19/>

- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. INDEC. (2021). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación*. Informes Técnicos, 5(89). <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformesTecnicos>
- _____. (2022). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación*. Informes Técnicos, 6(89). <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformesTecnicos>
- Ochoa, M., Reyes, F., Arenas, P., McMichael, M. y Latini, F. (2021). Frecuencia de síndrome de burnout en estudiantes de medicina en la provincia de San Luis. *Revista Neurología Argentina*. DOI: 10.1016/j.neuarg.2021.10.005
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (16 de marzo de 2022a). *Contexto mundial. Interrupción y respuesta educativa*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- _____. (2022b). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022). 18-20 mayo 2022.
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina* 36/2020. Madrid, España. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia Covid-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. UIT. (30 noviembre de 2021). *Comunicado de prensa. 2.900 millones de personas siguen careciendo de conexión*. <https://www.itu.int/es/mediacentre/Pages/PR-2021-11-29-FactsFigures.aspx>

Epílogo

En busca de muchos caminos

Guillermo J. R. Garduño Valero

<https://orcid.org/0000-0002-7424-5436>

El prólogo presenta una obra consolidada donde los procesos que se pretenden explicar están en el pasado. En este caso, el epílogo se refiere a algo que está muy lejos de haber concluido y forma parte de una serie más amplia cuya secuencia deja pendiente su concurrencia y coincidencia para derivar de ellos grandes acontecimientos. De esta manera hay que reconocer la afirmación de Edgar Morín, de que “la complejidad no se resuelve en la simplificación, sino con mayor complejidad” (Morin, 2001).

En torno al controvertido tema de la educación con todos sus caminos y vericuetos, a partir de 2020 el mundo quedó interrumpido por una larga pandemia que arrasó con la economía mundial; cuestionó a los gobiernos y sus funcionarios acusados de negligencia criminal; alteró la vida social y con ello la tolerancia familiar, además de interrumpir los procesos de socialización. En una palabra, el mundo se paralizó y la nueva cultura de la catástrofe sigue haciéndose presente.

Pero, no se piense que esta gran crisis global no tuvo antecedentes. En el plano económico, estaría la interrupción de las economías emergentes bajo el proyecto del BRICS integrado por Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica que juntas representan el 25% del PIB mundial; el 43% de la población de todo el planeta, movilizándolo el 20% de la inversión en todo el mundo. La crisis política del Brasil con el ascenso de Bolsonaro; la llegada de un régimen populista en la India; el endurecimiento de las políticas belicistas de Rusia con Vladimir Putin; la lucha por la hegemonía para mantener a Xi Jin Ping en el poder; rematando con la crisis de Sudáfrica donde los regímenes políticos no han quedado exentos de una creciente corrupción.

Todo lo anterior se suma al desplome de la iniciativa Asia Pacífico que quedó anulada con el ascenso de Donald Trump.

En el continente europeo el Brexit constituyó un grave desajuste a las economías de la Unión, perdiendo 13% de su población, disminuyendo 15% del PIB y el 5.65% de su estructura territorial. Pese a lo anterior la Unión Europea es la tercera población mundial después de la India y China y representa el 16% del mercado mundial exportador. Aunado al largo proceso que implicó la salida del Reino Unido, hay que agregar los desacuerdos que se hicieron presentes con respecto a Escocia e Irlanda del Norte. Al

mismo tiempo el liderazgo de Ángela Merkel tuvo que enfrentar muchos frentes tantos internos como externos, por lo que finalmente el desgaste la llevaría a ceder su puesto a la oposición.

No de menor importancia estaría la guerra de los precios petroleros entre los países árabes en particular los sauditas, con respecto a Rusia, que sin duda proseguirá todavía una década más hasta el momento en que el patrón de energía pase de los hidrocarburos a las fuentes alternativas.

Al mismo tiempo, el desarrollo tecnológico impuso cambios radicales a los procesos de trabajo con los consecuentes desplazamientos de la mano de obra. En cuanto al ámbito organizacional es posible afirmar que las grandes corporaciones que aún permanecen han tenido que hacer cambios profundos en sus estructuras administrativas y líneas de producción, al tiempo que la Élite directiva reclama de nuevas estrategias para enfrentar un mercado cada vez más competido en un periodo de gran incertidumbre.

Todo esto se hizo patente a través de los signos que se presentaron a partir del 2020 hasta el 2022 con la caída del mercado de valores, la reducción de los servicios bancarios y el rápido desplome de sectores económicos completos como fueron: pequeñas y medianas empresas; colapso del sector turístico, incluida la industria hotelera y aviación. Insuficiencia de producción de medicamentos. A lo que habría que agregar la caída vertiginosa de los servicios públicos en especial la saturación del sector salud; el cierre masivo de las instalaciones educativas en todos los niveles, y la suspensión de los actos deportivos, de espectáculos, culturales y de diversión.

En cuanto al mundo político está presente el agotamiento de todas las ideologías, y para el caso de América Latina los regímenes populistas han llevado a la ruina a las economías de la región. Hoy, Cuba es solo una dictadura bajo una burocracia envejecida e inepta que no es capaz de reconocer el gran fracaso de sus promesas. Venezuela un ejército corrompido por el poder que, aprovechando el agotamiento de toda la clase política, pudo seducir a un electorado para llevar al poder a una casta que suprimió la democracia, quebró los equilibrios políticos, jugó con la economía petrolera y llevó a la pobreza a grandes grupos sociales que fueron conducidos a la migración masiva. Bolivia ideologizando a una enorme masa indígena para fortalecer a una nueva casta que se enfrenta a una vieja oligarquía, en una lucha interminable y estéril. Nicaragua con una revolución traicionada que llevó a Daniel Ortega a la paranoia de enfrentar a las mismas fuerzas que impulsaron el proceso para derrocar al somocismo. En México donde el poder cayó en manos de gesticuladores que dejan pendientes la resolución de los problemas.

El impacto COVID-19

No menos problemáticos fueron sus efectos sociales, pues al rebasar los márgenes de la cuarentena, las alteraciones en el comportamiento se vieron reflejados en violencia familiar y vecinal, alterando también los procesos de socialización en la población escolar. Las vías de la desigualdad social afectaron diferencialmente a todos los grupos sociales y los índices de pobreza y pobreza extrema crecieron, mientras que minorías de elite multiplicaron sus utilidades como nunca al obtener ventaja en un mundo sin competencia.

Muchas preguntas se han hecho ya en torno a la pandemia: para comenzar, la idea de que se inició por comer un caldo de murciélago en Wuhan tiene que ser desechada, pues puso en peligro de extinción, una de tantas especies. El origen y lo saben bien, los dirigentes chinos tendrían que buscarse en laboratorios muy avanzados de investigación. La segunda interrogante cuestiona las líneas del sector salud que van desde los laboratorios hasta quienes prestan sus servicios al sector y quienes manifestaron tan solo una vocación mercantilista ante la tragedia.

La práctica médica y el complejo engranaje del sector salud enfrentaron este problema con una profunda ignorancia. Por tanto, la mortalidad creció a niveles alarmantes y se presentaron casos catastróficos en China, la India, Ecuador e Italia donde los cadáveres permanecían por días en las calles antes de poder ser canalizados al incinerador. Esta circunstancia estuvo acompañada del contagio de numerosos elementos del sector salud y en casos como México la práctica del ocultamiento contribuyó a no disponer de estadísticas confiables durante el proceso y carecer de una política de salud para enfrentar estos eventos. Pero esta pandemia no surgió sorpresivamente. Se presenta a continuación un cuadro (Tabla 1) con las pandemias de las últimas cuatro décadas, pues tienen un punto en común y es que son virales.

Tabla 1

Riesgos y amenazas virales a la salud pública

Enfermedad viral	Origen y extensión
SIDA VIH Surge en el periodo de Ronald Reagan y bajo condiciones de homofobia generalizada. 1981 Sistemas de prevención	Estados Unidos - Haití 1982-1986 Desde hace tiempo se sabe que el VIH, a pesar de que algunos siguen insistiendo que el virus del SIDA se originó en un laboratorio, tuvo su origen en chimpancés de África Central. Esto significa, continúa Pybus, que podemos afirmar con un «alto grado de certeza» dónde y cuándo se originó la pandemia del VIH

Enfermedad viral	Origen y extensión
<p>Gripe aviar Hu Jin Tao asciende como dirigente chino 2003 2013 Reelección de George Bush 2004 La enfermedad tiene un alto grado de mortalidad entre los humanos. Algunos fármacos antivirales, si se toman en el plazo de los dos días posteriores a la aparición de los síntomas, pueden ayudar. Extremo de Asia</p>	<p>China 2004-2006 La gripe aviaria o gripe aviar, también denominada como influenza aviar (del inglés), gripe del pollo o gripe de los pájaros, designa a una enfermedad infecciosa vírica y que afecta a las aves, aunque tiene suficiente potencial como para infectar a distintas especies de mamíferos, incluidos el ser humano, el cerdo y el gato doméstico. Fue identificada por primera vez en Italia a finales del siglo XX y hasta la fecha se ha manifestado en diversas partes del mundo</p>
<p>Influenza tipo AH1N1 Coincide con la crisis económica hipotecaria en 2008-2009 Ascenso de Obama Hay vacuna preventiva</p>	<p>México 2009 La influenza AH1N1 fue una pandemia causada por una variante del Influenza virus A, que surgió en el año 2009. Las denominaciones gripe AH1N1, usadas por numerosos medios de comunicación, pueden dar lugar a confusiones, ya que ha habido otras pandemias de gripe AH1N1 en épocas pasadas</p>
<p>Ébola Cura: Suero a base de Anticuerpos Monoclonales que se unen a las proteínas del virus para neutralizarlo. No hay I & D para países periféricos para curar sus enfermedades. Destrucción de África después de la Primavera Árabe 2010 -2012</p>	<p>África La epidemia de ébola de 2014-2016 fue el mayor brote epidémico de la enfermedad por el virus del Ébola, originado en diciembre de 2013 en Guinea, y extendido posteriormente a Liberia, Sierra Leona, Nigeria, Senegal, Estados Unidos, España, Mali y Reino Unido. Predominio en lugares de religión Islámica</p>
<p>COVID-19 Coincide con la gran crisis económica del 2020 Paralización de la economía mundial como prevención Hay varias propuestas de vacuna desde 2021.</p>	<p>2020 El COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por un nuevo virus que no había sido detectado en humanos hasta la fecha. siendo su lugar de origen la ciudad de Wuhan en China. El virus causa una enfermedad respiratoria como la gripe (influenza) con diversos síntomas (tos, fiebre, etcétera) que, en casos graves, puede producir una neumonía. Para protegerse puede lavarse las manos regularmente y evitar tocarse la cara.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de información de la OMS, interpretación personal.

Dos reflexiones quedan pendientes: la primera es que no debe confundirse el control de una pandemia con LA desaparición del virus. Pues, sufren periódicamente mutaciones de ahí la imposibilidad de asumir con un medicamento y/o tratamiento la enfermedad. En otro rubro que mira hacia el futuro inmediato, Bill Gates y su fundación han pronosticado nuevas pandemias y estas podrían ser tanto virales como de origen infeccioso, debido a que las bacterias de hoy muestran una alta resistencia a los medicamentos y antibióticos. Por lo que la posibilidad del rebrote aun con virus y microbios puede presentarse en cualquier momento. La interrogante es obvia: ¿estamos preparados?

Crisis y reestructuración educativa

Para comenzar, en el ámbito que rodea a los sistemas educativos se encuentra el espacio donde también participan de un ambiente donde predomina un orden organizacional caótico, desorganizado, cambiante al que las instituciones buscan penetrar bajo procesos formativos, estructuras, planes y programas y múltiples mecanismos para generar una idea de orden, imponer una plataforma de organización e incluso dirigir bajo una racionalidad limitada el cambio.

El proceso educativo ha revolucionado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial donde se reclamó de la reconstrucción del mundo destruido por el conflicto bélico. Por lo que había que recrear el sistema y remodelar a todas las instituciones públicas, en particular la educación y el ámbito de la salud pública, tan próximos a las necesidades humanas. El planteamiento por tanto fue planear, proyectando sobre lo probable y lo posible y de acuerdo con los recursos siempre menores frente a necesidades crecientes.

El punto central es a partir de la década de los setenta en que el desarrollo económico encontró los límites del crecimiento y la advertencia en torno a la contaminación planetaria a través del Club de Roma. Por lo que existió la necesidad inaplazable de reconocer que mientras el esquema de necesidades, demandas sociales y el aumento demográfico impresionante, unido a un proceso migratorio del campo a las ciudades, crecían desmesuradamente, se unía la radicalización de los movimientos sociales en los años sesenta que operaban como una severa presión sobre los sistemas, tanto políticos como económicos y por tanto el espacio académico requería de sistemas que rompieran con la visión anquilosada de la tarea educativa, lo que significaba intentar conciliar mediante la ampliación de la oferta educativa a los nuevos modelos y prácticas de organización académica.

Por lo que había que buscar mediante el acceso al bienestar, conciliar la oportunidad de acceso, con la posibilidad de salida terminal. Para lo cual fue necesario incorporar a la nueva generación a las instituciones recién creadas; buscar

adaptarlas al nuevo discurso y reducir los tiempos de estancia mediante sistemas trimestrales, semestrales; la adopción del sistema de valoración en créditos de las licenciaturas y reducción del número de asignaturas en la currícula. Un panorama sinóptico de estos sistemas que se implantaron desde 1974 hasta 1982, a excepción del usuario en red que pudo iniciarse a fin de siglo con el desarrollo de sistemas de cómputo e internet, puede visualizarse en el siguiente cuadro (Tabla 2):

Tabla 2

Sistemas y propuestas de organización académica

Variables \ Sistemas	Escuelas y facultades. Disciplinario	Matricial Multidisciplinar	Módulo Interdisciplinar	Abierto Interdisciplinar	Usuario en red Enlace interactivo
Maestro	Elemento central (organizador del conocimiento)	Adscrito a una división y proporciona servicio a carreras	Organizador y animador del trabajo	Asesor	Asistente del usuario y alimentador de información, Maestro virtual
Alumno	Enseñanza	Enseñanza Aprendizaje	Aprendizaje	Elemento central de su aprendizaje	Búsqueda de información de acuerdo con códigos
Énfasis	Formativo en la disciplina	Información	Problemas de investigación determinados por el objeto de transformación	Metodología para la organización de los contenidos	Información y códigos, ligados a través de procesos interactivos
Rol del profesional	Reaprendizaje al concluir la carrera	Reaprendizaje al concluir la carrera	Participación en el esquema de actividad profesional	Reaprendizaje al concluir la carrera	Articulado al esquema de actividad profesional
Privilegia	Áreas de saber especializado	Enlaces entre áreas de conocimiento	Lógica y Metodología para enlazar la información en torno al objeto	Información básica estructurada	Instrumentos de manejo de la información y la generación tecnológica. <i>Hardware</i>
Didáctica	Tradicional	Masiva, grupal e individual	Personalizada y trabajo grupal	Autoaprendizaje	<i>Software</i> , textos y prácticas programadas
Evaluación	Criterios de evaluación del profesor	Resultados del programa	Objeto de transformación	De acuerdo con criterios programados	Información, códigos y niveles de acceso a la información

Fuente: elaboración propia basada en Macías (2012, p. 59).

Todo lo anterior constituye la exigencia de transformar al docente bajo una doble óptica, como profesor e investigador. En el primer caso como docente debe asumir la necesidad de confrontarse con los diferentes modelos de servicio para impartir sus contenidos. Mientras que en el otro plano le reclama la constante actualización de sus objetos de investigación para evitar el rezago que genera el conformismo, lo que supone seguir simultáneamente dos líneas:

Bajo una orientación analítico teórico es posible lo que Hugo Zemelman denominaba la articulación de procesos (Zemelman, 1987) que consistía en desmontar todo el aparato conceptual para resignificarlo y reasumirlo bajo una óptica diferente, pues tiene como guía no el esquema teórico, sino la problemática que aborda. Este libro transformó al docente de un objeto evaluable de acuerdo con el marco de referencia de la institución educativa, a un sujeto activo que como docente que es capaz de autoevaluarse y tener la iniciativa de emprender para sí nuevas prácticas.

Los modelos anteriores fueron implantados a partir de 1970 comenzando con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades a nivel de bachillerato, prosiguieron con el cambio de orientación de las llamadas vocacionales del IPN. Para después penetrar a la educación superior en 1974 con la descentralización de la UNAM a través de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales ENEP y de modo destacado la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM. En el ámbito de provincia la formación de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos CECYT, bajo diferentes contenidos, amplió la oferta educativa, pero a poco más de medio siglo las exigencias de renovación ante el nuevo contexto reclaman de un cambio significativo, por lo que hay que evitar la visión empobrecida y caricaturesca del régimen actual (2018 - 2024) con sus centros escolares llamados Benito Juárez.

Ante esta propuesta, el cambio en la organización reclamaba de un nuevo discurso que fuera más allá de lo convencional, de tal forma que se buscó introducir las ciencias de la educación como una estructura teórica de referencia frente a la vieja pedagogía más vinculada a las concepciones ideológicas con pretensiones de cuestionamiento a las prácticas educativas. Bajo estas nuevas condiciones y orientaciones surgirá la expansión mundial del espacio escolar en todos sus niveles.

El modelo educativo deseable y su némesis

Los dos organismos protagónicos en materia de política educativa son la UNESCO y el Banco Mundial, el primero en materia de conocimiento y el segundo para impulsar los fondos de financiamiento indispensables. Estos intentaron posibilitar los cambios que reclamaba la modernidad y que requerían de ampliar y diversificar

la oferta educativa, por lo que el modelo a ser alcanzado debería de tener los siguientes atributos:

- Eficaz y eficiente en el logro de objetivos y metas, optimizando recursos.
- Pertinente para responder a las necesidades de su tiempo y bajo la premisa de cubrir la mayor demanda al menor costo
- Relevante para impactar a un contexto cambiante
- Equitativo basado en la inclusión por méritos de los educandos
- Trascendente para tener bases de continuidad relativa
- Competente para formar sujetos con las habilidades conocimientos que tanto la sociedad como el mercado de trabajo reclaman.
- Gobernable para el desempeño de la gestión.
- Competente al dotar de los conocimientos y habilidades a las nuevas generaciones (Prawda y Flores, 2001).

Pero, más allá de estas intenciones de origen, debe indagarse en los procesos que concurrieron y coincidieron, para dar como resultado la némesis de estas propuestas: la revolución científico-técnica cuyas aportaciones diarias muestran el rápido agotamiento de las bases de información que rápidamente reclaman de ser desplazadas por obsolescencia y donde el ámbito docente ha quedado rezagado.

Como consecuencia, las tecnologías han impactado de manera profunda a los procesos productivos y por tanto la tendencia hacia la automatización se proyecta hacia el empleo donde han sido desplazados los trabajadores de los sectores primario y secundario, mostrando una tendencia a la tercerización, lo que genera profesionales que ya no impactan en el nuevo mercado de trabajo.

Estos desplazamientos representan que hay un desfase profundo entre la investigación, en particular la de desarrollo tecnológico, frente a la divulgación y de manera dramática en la docencia que debe formar a jóvenes en competencias que han sido desplazadas por carencia de educación continua.

Al mismo tiempo las políticas educativas aparecen como el campo de batalla, entre estructuras tradicionales, que incluso bajo una visión en apariencia progresista ven en las universidades un espacio político para organizaciones partidistas que formaron burocracias que actuaron como resistencia al cambio y se constituyeron junto a los tradicionalistas como ideólogos para la evitar la modernización del aparato educativo.

Todo lo anterior sin ignorar que lejos de crear las condiciones de crecimiento y desarrollo económico, equidad y disposición de oportunidades, en realidad, abrió una profunda brecha de desigualdad de oportunidades y empobrecimiento de las mayorías, lo que dio paso al populismo demagógico para alimentar clientelas electorales.

Por eso, ya en la década de los años ochenta todo este modelo se había derrumbado y creado lo que el doctor Juan Prawda del Banco Mundial denominaría la emergencia de los nuevos jinetes del apocalipsis educativo, que consistían en el contra modelo de la propuesta anterior y que mostraban una práctica caracterizada por:

- Ineficacia e ineficiencia al no cumplir sus objetivos y metas y existir desperdicio de recursos
- Impertinente al no lograr incorporar al mayor número de acuerdo con competencias.
- Irrelevante, pues no impacta al mundo social, ni se corresponde con los cambios acelerados del contexto, tanto en conocimiento, como en la producción.
- Inequitativa, pues mantiene las mismas condiciones que impone la estructura de la sociedad, en la que actúan la exclusión y el influyentísimo.
- Intrascendente, pues muestra una educación para ayer, que ignora problemas de hoy.
- Ingobernable pues se convierte en un espacio de confrontación y lucha de burocracias e intereses, que profundizan conflictos y presionan, pero no tienen capacidad de decidir.
- Incompetente, pues no forma de acuerdo con su proyecto, lo que se refleja en un desempeño donde predomina la obsolescencia (Prawda y Flores, 2001).

Frente a este contexto fue indispensable crear la nueva ideología educativa, y en este punto pareciera que las orientaciones fueron radicalmente opuestas, porque fue la era en la que por un lado cobraron expresión las corrientes más críticas en torno a la institución escolar en todos sus niveles, que iban desde la negación del espacio escolar hasta la idea de convertirla en una práctica militante de corte antisistema.

En el otro extremo los gobiernos requerían de criterios para la asignación de los múltiples recursos que se reclamaban mediante presiones, pero sin ofrecer diagnóstico y menos evaluación sobre sus ejercicios anteriores, por lo que se crearon organismos reguladores como la UNESCO para orientar los valores educativos y dirigir los ministerios que determinarían los criterios de asignación de recursos en función de los indicadores del rendimiento y productividad. Estos no podían surgir de los demandantes, sino del lado de la oferta institucional, por lo que tuvieron que construirse a partir de las teorías administrativas y productivistas que comienzan a ser dominantes a partir de los años setenta hasta el presente.

En este punto, los ideólogos calificaron todo esto de neoliberalismo, olvidando el planteamiento de quien fuera ministro de educación de Uruguay

después de la dictadura, Dr. Samuel Lichtensztein Teszler, quien en una conferencia magistral en el año de 1998 en la UAM afirmó:

El neoliberalismo más que una teoría acabada, representa el consenso al que se llegó entre las economías centrales frente a los países periféricos, donde la imposibilidad de cubrir el creciente endeudamiento con sus altos costos, reclamaba mediante la vía de flexibilizar el mercado internacional abatir costos y suprimir aranceles, pero al mismo tiempo requería de condiciones para la inversión y en particular un control del gasto público y de la corrupción del aparato burocrático. En este sentido la renegociación reclamo que había que regular el gasto público en materias tales como educación, salud y bienestar, a fin de no interrumpir los servicios de deuda y abrir paso a la inversión productiva para impulsar el empleo y mantener índices de crecimiento.

Bajo esta visión pragmática, que en modo alguno es justificación, se comprende cómo regímenes de toda orientación adoptaron estas políticas en el mundo.

Las orientaciones hacia la excelencia, el liderazgo y la calidad educativa

De la atmósfera que recorre el mundo entero independientemente de sus regímenes políticos económicos se van a extraer las grandes categorías: excelencia, liderazgo académico, calidad educativa etcétera. Derivadas de una clara influencia de Herbert Alexander Simon (1982) con su teoría del comportamiento administrativo; la Teoría Z y su modelo de incentivos; la visión de resultados deseados y posibles; la introducción de ingenierías y apoyos tecnológicos para mejoramiento del desempeño, dentro del cual se encuentran las TIC. Dicho en otros términos, la teoría administrativa se impuso al alcanzar propuestas que abordaban los problemas en torno a: las tareas; la estructura; las personas, sus comportamientos y relaciones al interior de las instituciones; dentro del ambiente, clima laboral y el uso de las tecnologías; el manejo y dinámica de grupos; Además de la motivación y el liderazgo. Por eso no es casual que la propuesta de excelencia, calidad, emulación por buenas prácticas, surgieran en el campo de la producción y de la administración, mucho antes que en el terreno educativo. Esta fue la respuesta de las instituciones a quienes desde la demanda solo habían construido la crítica y no ofrecían aun una propuesta operativa a sus planteamientos.

A partir de lo anterior comencemos por los atributos originales de los conceptos centrales: Excelencia, calidad, buenas prácticas, liderazgo y cómo arriban y son aplicadas hacia el campo educativo. Para comenzar son expresión de valores y como tales muestran un alto grado de subjetividad, lo que no los niega, pues

son referentes para la acción humana. Los términos son comparativos y pudieran establecer un *continuum* entre sus extremos. Como conceptos, son analíticos, pues es posible derivar de ellos referentes empíricos para su valoración a través de su operacionalización en indicadores. Como consecuencia de lo anterior son utilizados como instrumentos diferenciadores entre procesos del mismo tipo. Además, son relativos a un tiempo y espacio definidos, por lo que no sería conveniente en modo alguno establecer universales en torno a ello, lo que les permite moverse también en ámbitos de la particularidad. De acuerdo con los criterios expresados, son considerados instrumentos para la evaluación, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

A partir de ahí, los conceptos se vuelven polisémicos, controvertidos, pero hay que ver las condiciones de recepción de estas categorías que operan en la década de los años ochenta y principios de la siguiente. En un momento en que el análisis de la educación estaba presidido por una crítica de una educación liberadora, la resistencia antiautoritaria y antisistema que pareciera pretender la destrucción del capital. Sin embargo, los fuegos encendidos desde 1968 se habían apagado, el marxismo fue cuestionado en su praxis que no podía ser otra que la del socialismo real; la *glasnost* de Gorbachov comenzó a mostrar las debilidades de un régimen político intolerante, burocrático e irreformable que finalmente caería en diciembre de 1991. China por su parte mantendría al comunismo como la ideología de un capitalismo corporativo y estatal. Alemania sería reunificada y toda Europa Oriental huiría del socialismo real y de los sátrapas que la dirigieron. Pero algo más habría que añadir en estos espacios producto de la guerra fría las teorías liberadoras no fueron el fundamento de sus instituciones educativas.

A su vez la hegemonía del gran capital se movería en el escenario proclamando un triunfo sobre el comunismo. El cambio en el contexto mundial no solo suponía construir una teoría que asumiera las nuevas circunstancias. Pues a fin de cuentas ante una nueva hegemonía se reclamó de una nueva ideología que se asumiera como paradigma, en el sentido de Thomas Kuhn, para asumir el nuevo criterio de verdad y reorientar la práctica científica en función de los nuevos intereses de una comunidad científica emergente (Kuhn, 1992).

Aun hoy, me sorprende como pudimos contemplar la nueva transición hacia la nueva modernidad, ante una revolución científico-técnica que modificó las bases de información de todas las ciencias y revolucionó los procesos de trabajo desplazando los espacios de la vieja clase obrera, lo que se tradujo en una nueva relación capital trabajo de corte más individualista que colectivo. Junto a lo anterior emergió un nuevo tipo de movimientos sociales no clasistas, sino sobre problemas comunes a la humanidad: la paz mundial, los movimientos de género, el respeto

a los derechos humanos, las reivindicaciones de minorías etcétera. Como remate, el Estado de Derecho bajo una visión de corte nacionalista se vio rebasado por la globalidad.

Hacia el fin de siglo, las ideas de resistencia crítica en los espacios escolares cesaron mediante las nuevas propuestas del Estado: carrera académica, evaluación mediante dictaminadoras y otros mecanismos para determinar los criterios de ingreso a las instituciones mediante selectores. Promoción, permanencia y ubicación mediante tabuladores, lo que a su vez se traducían en un ingreso variable en el tiempo, en un predominio de la relación laboral a nivel individual y no colectiva, lo que despedazó a los sindicatos educativos y contribuyó a una separación profunda entre administrativos y académicos y entre burocracias y comunidad.

Las condiciones para crear a partir de los organismos internacionales una nueva teoría que cubriera el papel de la nueva ideología y se constituyera en la base operativa de la nueva política educativa, para lo cual había que construir los ejes en torno a lo que se pudiera llamar la visión de la calidad y excelencia educativa. Para implantar estos valores se representarían en este cuadro (Tabla 3):

Tabla 3

Los enfoques organizacionales del quehacer educativo

Enfoque	Teoría de la organización	Liderazgo Voluntad	Estructuras Condiciones
Organizacional Cotidianidad		Buenas prácticas Acciones y estímulos	Reforma administrativa Burocracia
Sistémico Interrelaciones complejas		Política educativa Pautas vinculadas a planes y programas	Excelencia Evaluación institucional

Fuente: elaboración propia.

Los ejes de construcción teórica que se exponen en el cuadro anterior parten de dos grandes propuestas: el primero es la Teoría de la Organización cuyos enfoques principales se orientan hacia el liderazgo donde predomina la voluntad del dirigente frente al enfoque de estructuras que se orienta hacia las condiciones. Ambos casos son procesos contradictorios, pues en el primer caso, el liderazgo académico busca mediante acciones superar una vasta problemática. Para quienes predomina el enfoque de las pesadas estructuras, buscan mediante las reformas a la administración remover las condiciones que limitantes.

El segundo eje corresponde a la aplicación de las acciones, por un lado, el plano organizacional se sustenta en la cotidianidad donde se mueve el funcionamiento real de las estructuras, que no siempre corresponden al diseño para el cual fueron creadas, mientras que el enfoque sistémico privilegia el análisis de las interrelaciones complejas que operan en el sistema educativo, en tanto complejo institucional.

Establecidos los ejes en sus interrelaciones encontraríamos:

Entre el liderazgo y el ámbito organizacional abrimos el espacio de las buenas prácticas educativas las cuales deben ser emuladas en cuanto acciones y deben abrir paso a la competencia y ser compensadas mediante estímulos.

Entre el enfoque organizacional y el de estructuras emerge la reforma administrativa sobre bases de desconcentración y descentralización del sistema educativo, a fin de remover limitantes estructurales, viejas prácticas, remover burocracias innecesarias y depurar los campos de conflicto entre las dirigencias de los poderosos gremios educativos por sus viejos espacios.

En cuanto al vínculo entre el ámbito sistémico y el liderazgo, se plantean políticas educativas que deben promoverse y controlarse, en donde poderosos sindicatos y gremios profesionales se presumía impulsarían las demandas y buscarían flexibilizar las negociaciones en situaciones de conflicto, pues a fin de cuentas un líder no es otra cosa, de acuerdo con Wright Mills (1960), que “un administrador del descontento”.

Como remate de lo anterior estaría el vínculo entre el ámbito sistémico y las estructuras donde se consolidaría la idea misma de la excelencia y cuyo mecanismo de valoración sería la evaluación institucional, donde el objeto de transformación serían las instituciones como conjunto, derivada de la aplicación de planes y programas y de instancias de proyección donde departamentos o áreas de conocimiento se proponen como la avanzada de la institución, dado el carácter diferencial y desigual con la que las diversas áreas del saber avanzan.

Como sería el caso de los físicos cuya masa crítica partió del Instituto de Física como eje de producción de conocimiento, abarcó el ámbito formativo la Facultad de Ciencias de la UNAM y se extendió al Tecnológico de Monterrey en cuanto aplicaciones como el hierro esponja, para la fundidora. En otra línea, desde 1974 serían factor clave en la fundación y dirección de la UAM y tendrían una extensión en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En la actualidad la formación de Departamentos e institutos de investigación de Física no se ha detenido y cubre a las principales instituciones de educación superior del país. Por lo que es considerado a nivel nacional e internacional un espacio de excelencia.

La anomalía emergente

Existe la humana tendencia al abordar los procesos donde al reconocer su recorrido por el tiempo, pareciera que van en una dirección previsible. La historia nos desmiente a cada paso esta creencia. Ciertamente es que la UNESCO había previsto que después de la etapa de expansión del sistema, se tendría que pasar a valoración de la calidad y en consecuencia el remate sería previsible con la era de la innovación tecnológica. Sin embargo, al sistema de usuario en red a distancia e interactivo, pese a tener consolidado un soporte tecnológico impresionante se le quería ver como el recurso dominante para un futuro lejano. Sin embargo, la emergencia del COVID-19 planteó un dilema planetario ineludible, paralizar la actividad humana tal como la habíamos conocido o morir. En un principio, líderes mundiales minimizaron el hecho como gripita, o no dejen los abrazos, pero, a la saturación de hospitales, se tuvo que improvisar instalaciones, sin garantía mínima de eficiencia.

En cuanto a la educación, estructurada y sustentada en prácticas presenciales no tuvo más remedio que cerrar e improvisar. La respuesta fue el modelo educativo apoyado en una educación a distancia bajo la mediación de instrumentos de tecnología educativa. Pero había dos obstáculos de inicio: el primero es que solo el 53% de los estudiantes de 15 años y más que asistían a la escuela tenían computadora y de ellos el 68% acceso a Internet de acuerdo con la OCDE. Esto dejaba fuera a un porcentaje mayor al 45% fuera del modelo educativo y el caso más dramático fue que la población con menores recursos fue condenada por su pobreza a dejar el espacio escolar (Lera, 2023). La segunda radicaba en los maestros, que bajo tres rasgos: edad, actualización y manejo de sistemas de cómputo, pudieran generar una propuesta capaz de promover, convocar, interesar, desarrollar y evaluar bajo estas propuestas en el sistema virtual. En ambos casos era evidente la resistencia, pero donde era más visible era en el profesorado según pude observar se hicieron en este periodo verdaderas simulaciones al carecer de criterios evaluadores de sus prácticas.

En este epílogo se ha trazado el marco de las acciones de referencia. La primera aproximación es el quehacer educativo que tuvo este periodo, caracterizado por ser contrastante y con una fuerte tendencia hacia la polarización. De esta manera, la paralización de la vida social y del quehacer educativo presencial asumió un amplio *continuum* de situaciones que van desde la rápida adaptación y búsqueda de propuestas a partir de la plataforma tecnológica y de fuentes de información hasta el descuido y manejo irresponsable que dejó sin rumbo para orientar el cambio. Razón por la cual se aportan algunas reflexiones que surgen de los trabajos anteriores.

Una primera lectura sería teórico metodológica y gira en derredor de la construcción del dato, de cómo los docentes se perciben así mismos y orientan

su práctica, Además de cómo son percibidos por los alumnos, derivando de ahí auto evaluaciones, lo que constituye un gran reto que es abordado desde diferentes perspectivas. El Dr. Aarón Cicourel (1982) fue uno de los creadores de la perspectiva de la etnometodología, cuyo enfoque parte de la vida cotidiana y se orienta en derredor de cómo los sujetos construyen su realidad y la interpretan para sí y de esta manera generan su imagen. al mismo tiempo en sus estudios empíricos nos mostraba cómo era el dato negociado con los actores, a través de entrevistas sucesivas, buscando, ¿cuál es el dato? Por ejemplo: grado de estudios: respuesta: licenciado en derecho. La segunda vez, en realidad soy pasante. La tercera vez, es que me dedico a ser tramitólogo en el juzgado.

La tercera respuesta parecía más correcta, pero el profesor corregía y señalaba que en el primer caso se percibe su aspiración de vida, aunque sea muy lejana a sus posibilidades. En la segunda, la forma en que simula en el ámbito institucional y en la tercera sus alcances reales. El dato corresponde al marco de referencia en que se pretende enfocar el análisis. En otros casos el diferencial semántico nos da otra perspectiva, pues respuestas semejantes, pueden ser incompatibles con la misma interpretación. Mientras que respuestas diferentes podrían ser compatibles como semejantes para fines de análisis. En fin, se trata de trabajos con fundamento empírico, de ahí, su valor, por lo que incluso dichos materiales pudieran utilizarse para análisis de datos secundarios, a partir de sus bases de datos.

Una segunda aproximación distinta corresponde al estudio de los instrumentos para la recolección y análisis de la información, sobre todo cuando estos poseen un alto grado de subjetividad inherente a todo estudio de carácter social. Además de poseer un alto grado de intervención, significación, impacto e incidencia sobre sus prácticas. Máxime cuando se busca una autoevaluación de estas al considerar un sujeto activo y no pasivo, como lo coloca una evaluación externa que lo considera tan solo, como un objeto de clasificación.

Volviendo al enfoque etnometodológico, la entrevista posee diferentes niveles de profundidad que van de la información pública, privada o íntima. En este último peldaño, se devela por parte del entrevistado si posee o no la información sobre lo que se le pregunta; si entiende la pregunta o confunde la respuesta. Cabe también el ámbito de colaboración que se traduce en disponibilidad para dar la información además de la confianza en el entrevistador. El grado máximo se alcanza mediante la historia de vida, que sigue siendo uno de los grandes instrumentos para la reconstrucción del entrevistado y de las condiciones que rodean a su contexto.

Una tercera lectura sería de carácter institucional y es quizá una riqueza más que ofrece este libro, pues fue capaz de extender una convocatoria sobre esta temática a nivel nacional e internacional, incluyendo en esto a profesores de

Argentina, Bolivia, Uruguay y México y que fueron agrupados bajo dos criterios principales: la desigualdad e impacto COVID-19 en casos de México y los referentes a América Latina e involucrando instituciones como la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa; Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Fundación PROEIB Andes Bolivia y Universidad Católica del Uruguay.

La cuarta lectura es vivificante e invita a realizar severos cuestionamientos a la práctica docente. Primero, porque este libro es un cierre a toda una era donde la modernización se detuvo para no continuar más después de la pandemia. Las condiciones obligaron a los docentes a continuar mediante la mediación de servomecanismos y el aprendizaje de las TIC como instrumentos para abrir paso a una nueva relación maestro alumno, sin conocer las consecuencias que esto traería, pues lo importante era que no se paralizara el sistema educativo.

Cierto es que quienes no tomaron en serio este reto terminaron en la jubilación, el hastío y la simulación. Pero, en otra dirección a mí me motivó a escribir el texto de apoyo para mis unidades de enseñanza aprendizaje; a estimular el trabajo de los alumnos, mediante la revisión de tareas y retornándolas calificadas mediante la plataforma de Classroom. Tuve que reconocer mis limitaciones en cuanto a manejo de la informática, pero aprendí a manejar algunas bondades del Zoom, donde en más de una ocasión tuve que apoyarme en los alumnos. Pude percatarme de la magnitud de la crisis sanitaria cuando muchos de ellos me pedían tiempo para atender a sus familias que habían caído enfermos y aprendí también a reconocer la muerte, la finitud de la existencia y la necesidad del recuerdo. Contemplé como mis 50 años de práctica docente guardaban poca referencia al momento actual y que había que renovarlo casi todo, pues como decía el Quijote: “bien podrán los encantadores quitarme la fortuna, pero el esfuerzo y el ánimo será imposible”.

Por eso, esta última lectura es emocionante. Agradezco al convocante Jorge Alfredo Lera, su enorme comprensión para permitirme este epílogo, cuando él me había solicitado un prólogo. Soy consciente de que el epílogo se refiere al cierre de una publicación cuyos procesos no han concluido, como es el caso. Lo que supone articular una síntesis de lo abordado y reconocer una parte del proceso que interrumpió a nivel mundial nuestro quehacer y que obligó a un enclaustramiento, donde todo proceso educativo quedó sometido a la mediación de las tecnologías de enlace educativo.

Conclusión

A fines del siglo XX Francis Fukuyama (1992) publicó, primero como artículo y más tarde como libro, un llamativo título cuyo autor de corriente hegeliana llamó, *El fin de la historia*. De inmediato la intelectualidad de la época quiso hacer acto de presencia y sin más afirmaron que la historia no había terminado. Pocos fueron los que advirtieron el error de los traductores, pues como todo personaje influido por G. W. Hegel, los procesos no terminan, sino se superan, por lo que debió interpretarse como el fin de esa historia. Dicho en términos más simples, los procesos y sus determinaciones se habían agotado, producto de sus contradicciones y una nueva historia hacia acto de presencia.

En efecto, a solo seis meses de volver a las aulas es urgente hacer al menos algunas reflexiones:

La primera es advertir que estamos frente al desastre del viejo modelo educativo, las carencias son innumerables, comenzando por una infraestructura que fue devastada por la falta de mantenimiento y el ataque cotidiano de los depredadores. La recuperación tan solo de este rubro podría llevar décadas.

En el plano formativo hay una ruptura entre la certificación formal y la evaluación real de la mayoría de los alumnos. Pues en más de un caso es visible la pérdida de los procesos de atención y concentración; los problemas de lectoescritura; de expresión oral y escrita; de seguridad personal y su capacidad y alternativas de decisión.

En el ámbito de las instituciones fue evidente la improvisación, ante el cierre inminente y dejó en evidencia la carencia de sistemas de gestión para enfrentar catástrofes: la primera vinculada a la inteligencia y construcción de escenarios de riesgo y amenaza para proceder frente a ellos mediante la anticipación. Existencia de políticas públicas para orientar y aplicar medidas conducentes con oportunidad y eficacia. Sistemas de planeación capaces de valorar las prioridades para que la organización incida sobre la resolución de los problemas y mediante la logística hacer llegar los recursos en tiempo, forma lugar, oportunidad y suficiencia. Transparencia y responsabilidades públicas en el manejo de los recursos aplicados. Sistemas de comunicación en redes que propiciaran la formación de liderazgos académicos. Control sobre la ejecución de procesos. Que se sintetizan en seguridad, que en modo alguno es ausencia de conflicto o de graves problemas, sino que apela a la capacidad de las instituciones y las personas para enfrentar situaciones.

Si se pretendiera evaluar a los gobernantes del mundo bajo estos parámetros ningún dirigente de Estado o institución podría resultar con la calificación de primer nivel, lo que reveló que hoy en día no hay estadistas, sino autócratas, que ahora se lanzan mediante la guerra a la conquista territorial como en Ucrania o

las pretensiones sobre Taiwán que pueden traer consecuencias imprevisibles. No de menor riesgo son las figuras populistas que mediante una visión maniquea lanzan a los pueblos hacia dictaduras y sistemas autoritarios, que después de un tiempo caerán, pero dejando tan solo división, muerte y desolación.

Bajo estas ideas, el mundo de hoy es lo distante en derredor del espacio y lo distinto en cuanto a la visión en torno al tiempo, donde diversas realidades históricas coexisten y se dan cita en las instituciones que reclaman de profundas transformaciones, a pesar de las resistencias al cambio. Generando sistemas complejos, y por tanto con creciente incertidumbre en cuanto a su futuro, lo que los lleva a una constante remodelación, donde el enlace entre esas diversidades hace posible el encuentro con nuevas prácticas como factor común para enlazar las nuevas relaciones y procesos de socialización. Todo esto, junto a los avances tecnológicos y las experiencias docentes que hayan probado la posibilidad de entrar por la puerta del futuro. Solo así, podremos frente a esta problemática, en busca de muchos caminos hacia el futuro.

Bibliografía

- Gates, W. (2022). *¿Cómo evitar la próxima pandemia?* Barcelona: Plaza Janés.
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- Fukuyama, F. (1992), *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Kuhn, T. (1982), *La tensión esencial, estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1992). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lera, J. (2023), *Brecha de desigualdad educativa post Covid, en Tamaulipas*, 17 de febrero 2023, # 7. p. 1.
- Macías, A. (2012). *Educando al futuro*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Administración Pública, FCPS UNAM, México.
- Mills, W. (1960). *El poder de los sindicatos*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001), *México educativo revisitado*. México: Océano.
- Simon, H. (1982). *El comportamiento administrativo, estudio sobre los procesos decisorios en la organización administrativa*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México, Jornadas 111.

Sobre los Autores

Abimael Bolaños López (Capítulo 1)

Doctor en Administración Pública, Maestro en Finanzas, Licenciado en Derecho, Contador Público por la UAT. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato. Profesor de carrera y de Posgrado. Posdoctor en Epistemología, Ponencias Internacionales, Publicación de Internacional de Artículos y de Capítulos de Libro. Participa en el Cuerpo Académico Consolidado El impacto de las Reformas del Estado en la Legislación Nacional (CA-UAT-141). Certificado de Medios Alternos de Solución de Controversias. Líneas de Investigación: Derechos Humanos, Migración, Diseño de Políticas Públicas. Democracia y Participación Ciudadana. Desarrollo Sustentable Nacional y Regional. Partidos Políticos y Sistemas Electorales. Teoría de la Democracia. Transparencia y Rendición de Cuentas. Sistema Nacional Anticorrupción. Derecho Fiscal. Marco Jurídico del Sistema Educativo Nacional.

Arturo Dimas de los Reyes (Capítulo 1)

Doctor en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autor de libros de Derecho Fiscal y Procesal Fiscal, autor de artículos y capítulos de libros, Sistema Nacional Anticorrupción y Transparencia, ponente en congresos nacionales e internacionales. Conferencista en materia fiscal, 19 años como docente a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Miembro de asociaciones de derecho nacionales e internacionales. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado (UAT-CA-141) El impacto de las Reformas del Estado en la Legislación Nacional. Coordinador de la carrera de derecho de la Universidad La Salle. Secretario Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Consejero Jurídico del Municipio de Victoria, Tamaulipas 2018-2021.

María de la Luz Guevara Calderón (Capítulo 1)

Doctora en Derecho, Maestra en Derecho Penal, Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesora de carrera y de Posgrado. Ponencias internacionales, Publicación de artículos y capítulos del Libro. Líneas de Investigación: Derechos Humanos, Migración, Diseño de Políticas Públicas. Democracia y Participación Ciudadana. Desarrollo Sustentable Nacional y Regional. Partidos Políticos y Sistemas Electorales. Teoría de la Democracia. Transparencia y Rendición de Cuentas. Sistema Nacional Anticorrupción. Derecho Fiscal. Marco Jurídico del Sistema Educativo Nacional.

Rafael Baca Pumarejo (Capítulo 2)

Doctor en Educación Internacional por el consorcio UAT- University of Arizona at Tucson, University of Denver, USA; University of McGill, University of Simon Fraser and University of Victoria, Canadá, Master en Administración de empresas FCAV-UAT e Ingeniero en Sistemas computacionales por el ITESM, Campus Monterrey. Profesor Investigador de la FCAV adscrita a la UAT. Perfil PRODEP. Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1. Líder del Cuerpo Académico Consolidado Nuevas Tecnologías, Capital Humano y Competitividad.

Jorge Alfredo Lera Mejía (Capítulo 2)

Doctor en Administración Pública y Maestro en Economía y Desarrollo Regional con Mención Honorífica y Premio Tesis de Calidad grado Doctor por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Licenciado en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Licenciado en Administración de Empresas por la FCAT-UAT. Profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT (2002-2020). A partir del 2021 es Profesor Investigador invitado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UAT adscrito a la FDYCSV. Consejero Técnico Universitario de la FDYCSV (2022-2023). Integrante del Cuerpo Académico Consolidado (CABIES) Bienestar Económico y Social (UAT-CA-177). Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1. Líneas de investigación: Migración, remesas, desigualdad educativa y precarización de grupos vulnerables.

Daniel Cantú Cervantes (Capítulo 2)

Doctor en Educación por la Universidad de Baja California, Maestro en Comunicación Académica por el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciado en Ciencias de la Educación en Tecnología Educativa egresado de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad

Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor investigador de tiempo completo en la UAT. Ha realizado estudios y trabajos de investigación sobre Objetos de Aprendizaje (OA), *Mobile Learning*, Uso de las TIC en Educación, Gobernabilidad educativa, Economía de la educación, Sociología de la educación, Calidad y Equidad Educativa. Sus líneas de investigación actuales son: Neurociencia del aprendizaje, M-learning y TIC aplicadas a la educación. Integrante del Cuerpo Académico Nuevas Tecnologías, Capital Humano y Competitividad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

María del Rosario Hernández Fonseca (Capítulo 3)

Doctora en Gerencia pública y política social por la Universidad de Baja California, Maestra en Ciencia política con orientación en democracias contemporáneas por la Universidad del Guadalajara, Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT, es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación Evaluación Educativa, cuenta por perfil Deseable PRODEP, actualmente es la coordinadora de la Licenciatura en Sociología en la UAMCEH.

Rodrigo Alejandro Galván Hernández (Capítulo 3)

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad del Norte de Tamaulipas, Maestro en Tecnología Educativa y Licenciado en informática por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Es profesor de horario libre en la UAT, dentro de su experiencia profesional destaca su participación en la administración y diseño de cursos en línea y es invitado como facilitador en línea en proyecto interinstitucional que lidera la Universidad de Tlaxcala mediante el Diplomado Interinstitucional de Educación Inicial.

Betty Laura Rodríguez Montemayor (Capítulo 3)

Maestra en Docencia y Licenciada en Derecho. Profesora de Horario Libre indeterminado, adscrita a la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cursó la carrera de Instructor de Lengua Inglesa en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y está certificada en la enseñanza de la Lengua Inglesa por la Universidad de Cambridge.

Zulma Raquel Zeballos Pinto (Capítulo 4)

Doctora en Educación por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (UdeG), programa adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (PNPC-Conacyt). Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la UdeG. Especialista en Planeación y Evaluación Universitaria por el Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (IMMACE). Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líneas de investigación: Educación y mercados de trabajo, Políticas, gestión y procesos educativos, Evaluación y acreditación de programas educativos. Profesora y Coordinadora de Posgrado e Investigación en la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero (ENSCM).

Elpidio Javier Martínez Torres (Capítulo 4)

Licenciado en Filosofía y Maestro en Educación por el IEST, Anáhuac, Campus Tampico. Líneas de investigación: Epistemología y conocimiento, Filosofía y educación. Profesor en Escuela Normal Superior de Ciudad Madero y en el Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas (IEST), Anáhuac, Campus, Tampico. Ha participado como asesor y director de tesis. Maestría en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Exbecario como investigador por la UNAM.

María Angélica Gallegos Zarazúa (Capítulo 4)

Egresada de la Maestría en Docencia y Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líneas de investigación: Tecnologías para el aprendizaje, Ciencias de la educación. Profesora en la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero. Ha impartido materias en distintas instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. Ha participado como asesora y directora de tesis.

María Macarena Suárez Blanco (Capítulo 5)

Contadora Pública por la Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larranaga”, 2013-2016. Máster en Marketing Digital y Comercio Electrónico (2020) y Magister en Dirección hotelera y Turismo (2020) por ENEB y por la Universidad Isabel I de Castilla, MBA (2020) por MCA *Business and Postgraduate School*, Magister en Dirección Financiera (2021), por el Instituto Europeo de Posgrado,

Formadora Nacional en educación financiera certificación por la OIT, en convenio con ANDE (2021). Docente responsable de la materia sistemas contables y gestión laboral, del curso Auxiliar administrativo contable con Memory, Instituto ITEM (abr. de 2022 - nov. de 2022), Piriápolis, Maldonado, Uruguay. Profesora cooperante - Programa UNIVA GOAL, jul. de 2020 - dic. de 2021, Jalisco, México. Docente Adjunta: Entorno Económico Nacional, Microeconomía y Macroeconomía, Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larranaga”, mar. de 2017 - dic. de 2017, Punta del Este.

Mario Bautista Alavi Patty (Capítulo 6)

Magister en Educación Intercultural Bilingüe del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB - Andes) de la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba - Bolivia. Diplomado en Evaluación Educativa Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - España). Docente de post grado en la Universidad Pedagógica del Estado Plurinacional de Bolivia. Docente de postgrado en la Escuela de Negocios ESAM - Universidad Nacional de siglo XX. Docente de Pregrado en la Universidad Mayor de San Simón. Investigador de la fundación PROEIB Andes. Líneas de investigación; Educación, Interculturalidad, Desarrollo Infantil Temprano.

Mariela Andrea Cuttica (Capítulo 7)

Máster en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos de Inversión y Licenciada en Economía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). CFI Consejo Federal de Inversiones - Universidad Nacional de Córdoba. Docente-Investigadora, Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Codirectora de Proyectos de investigación. Investigadora en áreas de Economía Institucional, Educación Superior, Metodología de la Economía. Docente nivel superior universitario y de posgrado.

Beatriz Eugenia Perona (Capítulo 7)

PhD Economics, Cambridge University, UK. Doctor of Philosophy, Master of Philosophy, Posgrado en Economía y Licenciada en Economía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Directora del Grupo de Investigación de Economía Institucional y Feminista de la UNC. Profesora Adjunta, Montgomery College, MD, USA. Directora de Proyectos de investigación. Investigadora en áreas de Economía Institucional, Metodología de la Economía, Economía del Turismo.

Guillermo Javier Rolando Garduño Valero (Epiloguista)

Doctor en Sociología por la UNAM. Becario Tinker por el Center for Latin American Studies, University of Pittsburg. Profesor-investigador Emérito Titular “C” en el Departamento de Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Iztapalapa. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores SNI-I Conacyt.

*Desigualdad en la educación e impacto COVID-19 en el sistema educativo:
casos de México y América Latina* de

Jorge Alfredo Lera Mejía, Daniel Cantú Cervantes,
fue publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y
Editorial Fontamara en marzo de 2024. La revisión y diseño editorial
correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

En torno al controvertido tema de la educación con todos sus caminos y vericuetos, a partir de 2020 el mundo quedó interrumpido por una larga pandemia que arrasó con la economía mundial; cuestionó a los gobiernos y sus funcionarios acusados de negligencia criminal; alteró la vida social y con ello la tolerancia familiar, además de interrumpir los procesos de socialización. En una palabra, el mundo se paralizó y la nueva cultura de la catástrofe sigue haciéndose presente. Bajo estas ideas, el mundo de hoy es lo distante en derredor del espacio y lo distinto en cuanto a la visión en torno al tiempo, donde diversas realidades históricas coexisten y se dan cita en las instituciones que reclaman de profundas transformaciones, a pesar de las resistencias al cambio. Generando sistemas complejos, y por tanto con creciente incertidumbre en cuanto a su futuro, lo que los lleva a una constante remodelación, donde el enlace entre esas diversidades hace posible el encuentro con nuevas prácticas como factor común para enlazar las nuevas relaciones y procesos de socialización.

Guillermo J. R. Garduño Valero

ISBN UAT: 978-607-8888-32-0

ISBN Fontamara: 978-607-736-867-0

